



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

En camino hacia el **plurilingüismo**

En camino hacia el plurilingüismo

Lecciones
magistrales
Mesas redondas
Comunicaciones
Talleres
Pósters

Universidad Nebrija
Campus Madrid-Princesa
30 de junio - 1 de julio de 2022

العربية

Deutsch

English

Español

Français

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

www.congresolenguasnebrja.es
congresolenguas@nebrja.es



Actas del

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



Editora responsable

Dra María Cecilia Ainciburu

Secretaría del Congreso

Margarita Víctor Morales

Secretaría de redacción

Cristina Herrero Fernández, Bega García Viudez, Anna Doquin de Saint Preux, Stephen Jenkins, Susana Martín Leralta, Alice Foucart, Zeina Alhmoud, Ocarina Masid Blanco, Margarita Planelles Almeida, María Ortiz Jiménez, Eirini Mavrou.

Comité científico

Nancy Agray Vargas (Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia)
José Amenós (Universidad Complutense de Madrid, España)
Nildicéia Aparecida Rocha (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Samir Bajrić (Université de Bourgogne, Francia)
Marta Baralo Ottonello (Universidad Complutense de Madrid, España)
Elena Bárcena Madera (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Ana Blanco Canales (Universidad de Alcalá, España)
Teresa Cadierno (University of Southern Denmark, Dinamarca)
Mario de la Fuente (Fundación Sierra Pambley, España)
Carlos de Pablos (East Anglia University, Reino Unido)
Marta García García (Universität Göttingen, Alemania)
José Gómez Asencio (Real Academia Española, España)
Ana Halbach (Universidad de Alcalá, España)
Manel Lacorte (University of Maryland, Estados-Unidos)
Mark Levy (British Council, Reino Unido/España)
Juana Licerias (University of Ottawa, Canada; Universidad Nebrija, España)
Marta López Izquierdo (Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Francia)
Silvina Montrul (University of Illinois, Estados-Unidos)
Javier Muñoz Basols (Oxford University, Reino Unido)
Viviana Nieto (Caro y Cuervo, Colombia)
Susana Pastor Cesteros (Universidad de Alicante, España)
Raquel Pinilla Gómez (Universidad Rey Juan Carlos, España)
Cristina Puren (Université St Etienne, Francia)
Carmen Ramos Méndez-Sahlender (Universität München, Alemania)
Pilar Roca Escalante (Universidade Federal da Paraíba, Brasil)
Xabier Sanisidro (Consejería de Educación y Juventud, España)
Marcin Sosinski (Universidad de Granada, España)
Birgit Strotmann (Universidad de Comillas, España)

© **Nebrija Procedia**

Se terminó de editar el 21 de diciembre 2022

ÍNDICE

Prólogo a la edición	7
<i>Preface</i>	10
Fundamentos para el diseño de materiales didácticos digitales para el aula de ELE	14
Tamara Aller Carrera	
<i>Le transfert des connaissances du basque dans l'apprentissage du passé composé en français</i>	15
Ilunber Ayestaran Tellechea y Violetta Dmitrenko	
<i>Les spécificités de la traduction et le potentiel didactique des locutions phraséologiques en français et en géorgien</i>	25
Khabeishvili Bela y Akhvlediani Tsiuri	
Appropriation du lexique et pratiques translangagières chez les apprenants de français langue additionnelle	34
Krastanka Bozhinova	
La adquisición del español en el ámbito académico. Aproximación a un modelo de tratamiento de un proceso de subjetivación en la enseñanza de ELSE en la UNNE, Argentina	44
María Virginia Bruzzo y Hugo Roberto Wingeyer	
<i>Plurilingualism and CLIL: providing teachers with plurilingual strategies in Secondary Education in Catalonia</i>	52
Andrea Chanez Carbajo	
<i>Instituto de Linguas Modernas' Methodological Makeover: a Stake in PBL and "Learning by Doing"</i>	53
Alicia de la Peña Portero y Melisa Teves Romero	
El cuestionario M-SILL: herramienta de investigación de las estrategias de aprendizaje de idiomas de alumnos plurilingües	54
Violetta Dmitrenko	
Formación online a personas refugiadas: una propuesta holística para saber hacer	64
Silvia García Lozano y Lola García Barrera	
Written academic discourse at university level: a multidimensional analysis of specialized texts	74
Mónica Lapegna	
Material analysis of English for Specific Purposes (ESP): a Case Study in Sports Sciences and Psychology degrees	75
Inés Lourido Badía y Lucía Sánchez Bejerano	

Teaching lexicon in the subject of natural sciences through gamification: the case of a gymkhana's completion	Amanda Lozano Romero	85
<i>Linguameeting</i> para fomentar la competencia lingüística e intercultural de estudiantes de ELE	Cristina Pardo-Ballester	86
Literatura de vanguardia en una clase motivadora de fonética aplicada	Ana Isabel Ribera Ruiz de Vergara	95
L'apprentissage de la langue française en ligne, en tandem	M. Liliana Rubio Platero	96
La casa de Bernarda Alba: Integración literaria y metodológica	Laura Rubio y Ana Belén Álvarez	97
Dialogar en la prensa: análisis contrastivo entre hablantes nativos y hablantes no nativos griegos de E/LE	Panagiota Salapata	98
Análisis comparativo de la redacción sobre anécdotas durante la pandemia por estudiantes universitarios españoles y chinos aprendices de ELE: perspectiva sociocultural	Yuliang Sun y Lourdes Díaz Rodríguez	108
Análisis del tratamiento de la variedad canaria-lanzaroteña en materiales didácticos para la enseñanza de ELE	Juan Felipe Tamayo López	119

PRÓLOGO

En la Universidad Nebrija hemos celebrado, del 30 de junio al 1 de julio de 2022, en el Campus Princesa de Madrid, el **V Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo**. Esta es la quinta edición de un encuentro que muestra el interés institucional de la Universidad Nebrija y, especialmente, del Departamento de Lenguas aplicadas por promover una visión cultural integradora de todas las actividades humanas. De esas actividades, lengua y cultura resultan el centro en el que focalizamos nuestra atención.

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

Las dos jornadas de intercambios nos permitieron debatir sobre varios temas de interés como el desarrollo de la competencia plurilingüe de los ciudadanos, los retos de la sociedad plurilingüe, la proyección profesional de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, los aspectos más actuales de la adquisición, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Uno de los desafíos más atractivos era conseguir hacer realidad el plurilingüismo en el ámbito del propio congreso y pudimos ver con satisfacción que el alemán, el español, el francés, el portugués y el inglés fueron vehículos de integración y discusión en lecciones magistrales, comunicaciones, talleres y posters. Las intervenciones de los ponentes dieron espacio a reflexiones intensas y de gran interés lingüístico.

En nombre de quienes dirigen esta universidad, queremos expresar también nuestro agradecimiento a las instituciones que nos dieron su apoyo desde el primer momento y que estuvieron representadas en los paneles por sus autoridades académicas. Mención especial merecen nuestros profesores, que nos enriquecieron con sus conferencias, la Dra. Jeannette Littlemore (Birmingham University), la Dra. Lola Pons Rodríguez (Universidad de Sevilla) y el Dr. Francisco Moreno-Fernández (Universidad de Heidelberg). Este año la Universidad ha conmemorado los 500 años del nacimiento de nuestro inspirador, Antonio de Nebrija, y por eso el espacio que tradicionalmente ocupaban las lenguas nacionales y extranjeras fue sustituido por

un panel que focalizaba la actividad del gran gramático y la incidencia de su pensamiento y de la lengua española en el mundo contemporáneo. De manera particular, agradecemos también a todos los participantes que respondieron a nuestro llamado y compartieron su experiencia en todas las aulas en un clima plurilingüístico y pluricultural, así como a las empresas editoriales que nos acompañaron con sus novedades.

En esta edición hemos contado además con el auspicio inestimable de Santander Universidades y en particular de la Cátedra Global Nebrija-Santander del Español como Lengua de Migrantes y Refugiados. Gracias al interés demostrado por los investigadores y por los docentes en esta área del conocimiento hemos tenido una experiencia concreta de cómo es posible cambiar y mejorar la sociedad en la que vivimos desde la enseñanza de las lenguas.

Estas Actas recogen una parte importante de los trabajos presentados en el Congreso y tratan sobre las siguientes líneas temáticas de Lingüística aplicada a la enseñanza y Didáctica de las lenguas extranjeras:

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

Sobre estos mismos temas se reflexionó en nuestro primer congreso que se realizó en septiembre 2012. Durante los últimos años, los educadores y sus organizaciones profesionales que han asistido y presentado sus trabajos en este encuentro han pedido sistemáticamente la integración de la educación multisectorial y no sexista en los programas de educación permanente y en formación. La

educación multicultural y plurilingüe se basa en la afirmación de que la composición multicultural de nuestra sociedad y de las aulas de las instituciones educativas exige cada vez más que los profesores exploren los valores y las tradiciones humanas. Parte de la dificultad para abordar los conceptos de educación plurilingüística y multicultural es la falta de material enfatizando el desarrollo de programas y estrategias de implementación. Gran parte de la información disponible sobre plurilingüística y multicultural implica la presente discusión teórica. Muchos educadores responden favorablemente a los principios del pluralismo que establecen que la existencia y la expresión de las diferencias pueden mejorar la calidad de vida de los individuos, de los grupos étnicos y de la sociedad en su conjunto y de que la sociedad debe respetar al individuo. La reflexión que hemos hecho en estos congresos demuestra que este enfoque no sólo es posible, sino que los profesores están preparados para llevarlo a cabo en las instituciones educativas.

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

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

Madrid, 21 de diciembre de 202219

PREFACE

The ***V International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism*** was held at the Princesa Campus of Nebrija University from 29th June to 1st July 2016, at Madrid. This is the five edition of a meeting that shows the institutional interest of the Nebrija University and, especially, the Department of Applied Languages for promoting a cultural vision that integrates all human activities. Of these activities, language and culture are the center in which we focus our attention.

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

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

One of the most important challenges was the implementation of plurilingualism within the congress itself and we saw with satisfaction that German, Spanish, French, Portuguese and English were vehicles of integration in lectures, communications, workshops and posters. We dedicate a special space to two invited languages: Arabic and Galician. The interventions of the speakers gave space to intense reflections of great linguistic interest.

On behalf of those who lead this university, we would also like to express our gratitude to the institutions that gave us their support from the start and were represented by their academic authorities at panels. Special mention should be made of our professors, who enriched us with their lectures, Dr. Jeannette Littlemore (Birmingham University), Dr. Lola Pons Rodríguez (University of Seville) and Dr. Francisco Moreno-Fernández (University of Heidelberg). This year the University commemorated the 500th anniversary of the birth of our inspiration, Antonio de Nebrija, and therefore the space traditionally occupied by national and foreign languages was replaced by a panel focusing on the activity of the great grammarian and the impact of his thought and of

the Spanish language in the contemporary world. Most especially, we thank all participants who responded to our call and shared their experience in the classroom within a multilingual and multicultural environment and publishing companies which provided the congress with news.

In this edition we have also received the invaluable sponsorship of Santander Universities and specially of the Nebrija-Santander Global Chair of Spanish as a Language of Migrants and Refugees. Thanks to the interest shown by researchers and teachers in this area of knowledge, we have had a concrete experience of how it is possible to change and improve the society in which we live by teaching languages.

These proceedings collect a significant portion of the papers presented at the Congress and deal with the following topics on Teaching Applied Linguistics and Foreign languages teaching:

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

On these same subjects was reflected in our first congress that was realized in September 2012. During the last years, educators and their professional organizations who have attended and presented their work at this meeting have systematically called for the integration of multicultural, nonsexist education into teacher-education programs. Multicultural and Plurilingual education is based on the assertion that the multicultural composition of our society and of educational institutions classrooms increasingly requires teachers to explore human values and traditions. Part of the difficulty in addressing plurilinguistic and multicultural education concepts is the lack of

material emphasizing program development and implementation strategies. Much of the available information about plurilinguistic and multicultural involves the present theoretical discussion. Many educators respond favorably to the principles of pluralism which state that the existence and expression of differences can improve the quality of life for individuals, for ethnic groups, and for society as a whole and that society should have respect for the individual. The reflection that we have made in these congresses shows that this approach is not only possible, but teachers are prepared to carry it out in educational institutions.

We hope that papers and communications will reach the entire professional, academic, research, publishing of languages teaching and learning community in the world. We also wish to share our intention of meeting at the Nebrija University in Madrid in a ***VI International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism***.

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

Madrid, 21 december 2022

FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES PARA EL AULA DE ELE

Tamara Aller Carrera

Instituto Politécnico de Bragança

tamara.carrera@ipb.pt

Materiales digitales y sus ventajas



1. Materiales MÁS VISUALES y DINÁMICOS

El uso de **materiales interactivos** ayuda a **reterner la información** y a captar la atención de los alumnos, haciendo más **atractivo** el aprendizaje.

2. Contenidos MÁS COMPLETOS y EFECTIVOS

Manejo sencillo e **intuitivo** para el alumno, consiguiendo así la efectividad en el aprendizaje y en la inmersión lingüística.

3. Favorecen la MEMORIZACIÓN VISUAL

Los **colores**, las **imágenes** y los **elementos multimedia** ayudan a recordar y comprender la información.

4. Provocan EMOCIONES y SENSACIONES

Avivan el interés de los alumnos y **motivan el aprendizaje**, ya que estimulan la participación y la implicación.

Reglas de diseño



Utiliza colores ARMÓNICOS



El poder de la Imagen

Colores análogos para armonizar

Colores complementarios para generar contraste

EL PODER DE ATRAER LA ATENCIÓN	Con una sola mirada comprendemos	EL PODER DE INFORMAR	Capacidad descriptiva y de síntesis
EL PODER DE TRANSFORMAR	Transformar textos en elementos visuales	EL PODER DE ENTRETENER	Proporciona placer estético

Combina Tipografía Aa s

fla Script

Aa Sans Serif

Aa Serif



La magia de la Interacción

Es en la **interacción** donde el aprendizaje tiene lugar. Sucede cada vez que el alumno interactúa con el texto o el **material multimedia**. Proporcionar contenido en diferentes formatos, incluyendo **texto**, **imagen**, **audio** o **vídeo** estimula el aprendizaje significativo.

Otras Recomendaciones

No uses **tipografías script** en textos largos

Utiliza **negrita** para resaltar información **importante**

NO ESCRIBAS TEXTOS NI PÁRRAFOS MUY LARGOS EN MAYÚSCULAS

NO adornes los materiales con **elementos innecesarios**

Ordena la información de forma **jerárquica**, **clara** y **limpia**

Relaciona la **palabra** con la **imagen**

Usa **íconos** en vez de fotos reales, los alumnos los **reconocen** mejor

Emplea **tipografías** diferentes en títulos para crear **contraste**

No uses **tipografías script** en textos largos

LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES DU BASQUE DANS L'APPRENTISSAGE DU PASSÉ COMPOSÉ EN FRANÇAIS

Ilunber Ayestaran Tellechea

Universidad Pública de Navarra
vdmitrenko@alumni.unav.es

Violetta Dmitrenko

Universidad Pública de Navarra
vdmitrenko@alumni.unav.es

RESUMEN

Este estudio explora la transferencia de los conocimientos del vasco para aprender francés. Los participantes fueron 25 alumnos plurilingües de 13-14 años con español, vasco, inglés (A2-B1) y francés (A1-A2). La tasa de transferencia en la actividad inicial se analizó en relación con los factores que influyen en la transferencia. El grupo experimental (n=16) siguió una unidad didáctica basada en la comparación del francés con el euskera y el grupo de control (n=9) una unidad sin concentrarse en el vasco. Finalmente, los alumnos completaron un test de gramaticalidad y un cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas.

Los participantes con niveles más altos de conciencia lingüística, activación y conocimiento del euskera obtuvieron las tasas más altas de corrección y de uso del euskera como base de comparación y transferencia. El grupo experimental superó al grupo de control en el test y en su preferencia del vasco para la transferencia.

Palabras clave: Francés como Lengua Extranjera (FLE), vasco, transferencia, estrategias de aprendizaje, Passé Composé

ABSTRACT

This study explores the transfer of knowledge of Basque in order to learn French. The participants were 25 multilingual learners aged 13-14 with Spanish, Basque, English (A2-B1) and French (A1-A2). The transfer rate in the initial activity was analysed in relation to the factors influencing the transfer. The experimental group (n=16) followed a didactic sequence based on the comparison of French with Basque and the control group (n=9) a sequence without focusing on Basque. Finally, students completed a grammaticality judgment test and a questionnaire on language learning strategies.

The participants with higher levels of linguistic awareness, of activation and of knowledge of the Basque language achieved the highest rates of correction and of use of Basque as a basis for comparison and transfer. The experimental group surpassed the control group in the test and in its preference for Basque for transfer.

Keywords: French as a Foreign Language (FLE), Basque language, transfer, language learning strategies, Passé Composé

1. INTRODUCTION

Cette recherche explore le transfert des connaissances du basque dans l'apprentissage du français comme langue étrangère (Ayestaran Tellechea 2020). L'étude a été réalisée à Pampelune (Navarre, Espagne), avec 25 élèves du Secondaire de 13-14 ans, qui suivaient un programme immersif en basque et dont les répertoires linguistiques comprenaient l'espagnol, le basque, l'anglais (A2-B1) et le français (A1-A2).

L'étude a été réalisée par le biais d'une méthode quasi-expérimentale avec les phases de prétest et post-test. Le traitement était intégré dans la séquence didactique du Groupe expérimental basée sur la comparaison explicite du français avec le basque. Les résultats obtenus ont été analysés en relation avec les facteurs qui influencent le transfert: le taux d'usage quotidien et le statut du basque, ainsi que les niveaux de maîtrise des langues et de conscience linguistique.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 Transfert: concept

Dans l'apprentissage des langues, les chercheurs se concentraient initialement sur l'interférence ou le transfert négatif (Weinreich 1953), qui conduisait à l'erreur dans la langue étudiée à cause du contact avec la langue maternelle. Odlin élargit le nombre des langues impliquées et définit le transfert comme "influence résultant des similitudes et des différences entre la langue cible et toute autre langue qui a été précédemment (...) apprise" (1989: 27, traduction propre).

Actuellement, à part le vocable "transfert", on utilise un terme plus neutre et plus général de *cross-linguistic influence* (CLI, Kellerman et Sharwood-Smith 1986). Cette influence interlinguistique peut être positive ou négative entre toutes les langues de l'élève et dans toutes les directions. Elle peut concerner les principes de la grammaire universelle (Chomsky 1972) et les différents aspects de la langue (lexique, morphologie, prononciation ou discours).

2.2 Transfert: facteurs qui l'influencent

Les caractéristiques individuelles des apprenants font partie des facteurs qui peuvent faciliter ou bloquer les transferts entre les langues (Murphy 2003). Ce travail se concentre sur 5 facteurs.

1. *La distance entre les langues.* - La plupart des études constatent que le transfert, positif et négatif, se produit surtout entre les langues similaires (Cenoz et Genesee 1998; Kellerman 1983; Odlin 1989). Ainsi, pour effectuer des comparaisons et des transferts, les élèves hispanophones qui étudiaient le slovène avaient besoin de plus de soutien de la part de l'enseignant (Santiago Alonso 2015) que les élèves brésiliens de français (De Oliveira Graça et Viviani 2001).

2. *Perception des élèves de la distance entre les langues.* - Afin d'utiliser le transfert comme stratégie d'apprentissage, l'élève choisit dans son répertoire la langue qu'il perçoit comme la plus semblable à la langue cible (Gass et Selinker 2008; Kellermann 1983; Murphy 2003). Dans ce cas, la perception de l'élève peut coïncider ou non avec la distance objective entre les langues. Dans l'étude de Cenoz (2001), les élèves bilingues en basque et espagnol, utilisaient l'espagnol plus que le basque pour les transferts en anglais, parce qu'ils considéraient que la distance entre les langues basque et anglaise était plus grande.

3. *Le niveau de maîtrise des langues.* - Le transfert concerne le lexique et la syntaxe aux niveaux initiaux (plus bas), et le discours aux niveaux plus avancés (Murphy 2003; Odlin 1989). Le transfert inconscient se produit le plus souvent de la L2 à la L3, en particulier lorsque le niveau de la L3 est bas (Dewaele 1998).

4. *Activation des langues (Mode langagier).* - Le transfert peut dépendre également du degré d'activation des langues à un moment donné, i.e. du mode langagier (Grosjean 2001). Afin d'étudier la L2, les monolingues disposent de la L1 activée pour des transferts inconscients (mode monolingue). Dans le cas des bi-/plurilingues, le transfert inconscient se produit principalement depuis la L2 vers la langue étudiée L3/Lx, surtout si la L2 est désactivée, tandis que la L1 ne participe presque pas au transfert. Par ailleurs, selon l'hypothèse de la L2 (Hammarberg 2001), la L2 exerce l'effet de langue étrangère et sert de base pour les transferts vers la L3/Lx.

5. *La conscience linguistique due au plurilinguisme.* - Avec le nombre de langues, augmentent la conscience linguistique (Cenoz et Valencia 1994; Grosjean 2001) ainsi que le nombre et la variété des stratégies d'apprentissage des personnes plurilingues, en particulier lors de l'étude de la L3 (Dmitrenko 2017; Kemp 2007). L'une des stratégies les plus utilisées est le transfert.

2.3 Transfert comme stratégie d'apprentissage

Selon Cyr (1998: 4), les stratégies d'apprentissage sont « des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage ».

Dans l'apprentissage des langues, la stratégie de transfert est définie comme « application directe des connaissances préalables pour faciliter les nouvelles connaissances dans la langue cible » (Oxford 1990: 85, traduction propre). Afin de réaliser des transferts, il est souvent nécessaire d'activer en même temps 2 autres stratégies qui recourent aux langues de l'apprenant: traduction et comparaison entre les langues (Cyr 1998; Oxford 1990).

2.4 Justification de la méthodologie utilisée dans la séquence didactique

La séquence utilisée en classe pour cette recherche a été dispensée entièrement en ligne, à l'aide de TICE, à cause du confinement de la COVID-19 en 2020.

La séquence didactique est basée sur la comparaison entre les langues des élèves, car celle-ci permet de créer un "échafaudage" des connaissances préalables et d'augmenter l'efficacité du transfert (Cyr 1998; Moore 2006; Santiago Alonso 2015). Selon Ferrer (2002) et Fournier (2013), la comparaison est déjà utilisée par les enseignants et les élèves de manière plus ou moins consciente.

Comme la langue basque est présente dans les répertoires linguistiques des apprenants du français en Navarre, l'étude explore la possibilité de mettre à profit la comparaison de ces deux langues. Effectivement, bien que le basque soit éloigné typologiquement du français, le sens interne de certaines de ses formes verbales est pareil. Dans le cas du passé, en basque, comme en français, deux verbes auxiliaires (avoir=*ukan* et être=*izan*) sont utilisés en fonction du type du verbe (action/situation) et de la présence du complément d'objet direct. Les Tableaux I et II présentent les formes du passé en français, basque et espagnol.

ASPECT	FRANÇAIS	BASQUE	ESP.
Participe passé: formellement différencié	oui	-	oui
Participe passé: accord (féminin / pluriel)	oui	-	-
Sujet: utilisation obligatoire	oui	-	-
2 verbes auxiliaires: différenciation entre les verbes d'action / verbes situationnels	oui: avoir / être	oui: ukan / izan	non: haber

Tableau I. Comparaison des formes du passé des 3 langues (élaboré à partir d'Ayestaran Tellechea 2020: 54)

LANGUE	VERBE D'ACTION	VERBE SITUATIONNEL
Français	Manger [avoir]: J'ai mangé.	Aller [être]: Je suis allé(e).
Basque	Jan [ukan]: (Nik) jan dut.	Joan [izan]: (Ni) joan naiz.
Espagnol	Comer [haber]: (Yo) he comido.	Ir [haber]: (Yo) he ido.

Tableau II. Exemples des formes du passé des 3 langues (élaboré à partir d'Ayestaran Tellechea 2020: 54)

3. ÉTUDE EMPIRIQUE

3.1 Objectifs et questions de recherche

L'étude poursuit deux objectifs: d'une part, contribuer à la recherche du transfert, comme stratégie d'apprentissage, entre les langues de familles différentes mais ayant une structure similaire et, d'autre part, démontrer que la comparaison des langues peut faciliter l'apprentissage et la mémorisation.

L'étude vise à répondre à deux questions de recherche (Ayestaran Tellechea 2020: 18): 1) Dans quelle mesure les différents facteurs qui influencent le transfert permettent l'usage du transfert du passé composé du basque au français, étant ces deux langues de familles différentes? 2) Est-ce que le transfert du basque au français apporte des bénéfices de mémorisation et d'apprentissage du passé composé?

3.2 Méthodologie

3.2.1 Participants

L'étude a été réalisée à Pampelune (Navarre, Espagne) dans 2 classes de la 2ème année du Secondaire (13-14 ans) du modèle immersif en basque, avec un Groupe témoin (n=9) et un Groupe expérimental (n=16) légèrement moins avancé en français. Tous les élèves étaient plurilingues avec espagnol, basque, anglais (A2-B1) et français (A1-A2). Dans la 1ère partie de l'étude, le groupe entier (n=25) a été réorganisé et analysé en fonction des facteurs qui influent sur le transfert.

3.2.2 Méthodes de recherche et d'analyse des données

La recherche quasi-expérimentale comprend 2 moments de l'étude (prétest / post-test) et le traitement intégré dans la séquence didactique du Groupe expérimental. L'analyse quantitative des données s'appuient sur les statistiques descriptives.

3.2.3 Matériels et outils de recherche

Les matériels et les outils de recherche sont regroupés dans le Tableau III selon les étapes de l'étude. La remise des matériels aux élèves et la collecte des données ont été réalisées sur Internet à l'aide de Google Classroom et Google Meet.

ÉTAPES	OUTILS ET MATÉRIELS
Moment 1 (pré-test)	<ul style="list-style-type: none"> - Activité 1: Lire une conversation (Miquel 2009: 82) et écrire la suite (objectif des élèves: imaginer la règle pour générer les formes du Passé Composé) - Questionnaire 1: Langues et stratégies utilisées dans l'Activité 1 (données sur les transferts réalisés) - Questionnaire 2 de données sociolinguistiques: niveaux de langues, usage du basque et son statut (données sur le degré du plurilinguisme et le mode d'activation des langues) - 2 tableaux comparatifs des phrases au passé (transition vers la séquence didactique) <p>Groupe expérimental (GE): français / espagnol / basque Groupe témoin (GT): français / espagnol</p>
Traitement (séquence) 2 semaines	<ul style="list-style-type: none"> - 2 séquences didactiques différentes <p>GE: comparaison entre le basque et le français, traduction GT: explications, comparaisons avec l'espagnol</p>
Moment 2 (post-test) 1 semaine après la séquence	<ul style="list-style-type: none"> - Test du jugement de grammaticalité (données sur le niveau de mémorisation du Passé Composé) - Questionnaire 3 des stratégies d'apprentissage (données sur l'utilisation du transfert après la séquence pour générer et mémoriser les formes du Passé Composé)

Tableau III. Matériels et outils de recherche utilisés par étapes (élaboré à partir d'Ayestaran Tellechea 2020: 20-23)

3.2.4 Procédure

Au 1er moment (prétest), les élèves ont réalisé l'activité 1. Ils ont lu une conversation sur les vacances écrite au Passé Composé à la 3ème personne du singulier (Miquel 2009: 82). Puis on leur a demandé de remplir des trous au Passé Composé pour créer la suite de cette conversation, c'est-à-dire les élèves devaient imaginer la règle pour générer des formes au Passé Composé, sans aucun travail préalable en classe sur ce temps verbal.

Après cette tâche, deux questionnaires ont été distribués aux élèves: le Questionnaire 1 pour savoir s'ils ont fait recours à leurs langues pour remplir les trous de la conversation (transferts réalisés) et le Questionnaire 2 pour connaître leurs répertoires linguistiques, le degré du plurilinguisme et le mode d'activation de leurs langues. Les tableaux comparatifs ont servi à orienter la réflexion métalinguistique des participants vers deux approches didactiques distinctes.

Pendant la phase du traitement de 2 semaines, les élèves ont suivi 2 séquences didactiques différentes. Celle du Groupe expérimental était axée sur la comparaison entre le basque et le français, tandis que la séquence du Groupe témoin combinait d'autres méthodologies sans se centrer sur le basque.

Au 2ème moment (post-test), une semaine après la fin de la séquence, les élèves ont rempli le Questionnaire 3 sur les stratégies utilisées pour apprendre le Passé Composé et ont réalisé un test de jugement grammatical afin de vérifier les résultats de leur apprentissage par le biais des deux approches différentes.

4. ANALYSE DES DONNÉES

4.1 Les résultats de la première partie de l'étude (prétest)

Les données de la 1ère partie de l'étude concernent les résultats de l'activité 1 en relations avec les caractéristiques des participants.

4.1.1 Les répertoires linguistiques des participants et les facteurs du transfert

Grâce au Questionnaire 2 rempli après la 1ère activité, les 25 participants ont été regroupés en fonction des 3 facteurs qui peuvent influencer le transfert:

- 1) *le taux d'usage quotidien du basque*: le basque est plus activé s'il est utilisé au moins pendant un tiers (3/10) de la journée (Groupe A, n=8) et le basque est moins activé s'il est utilisé moins (Groupe B, n=16);
- 2) *le statut du basque*: le basque comme langue maternelle est utilisé à la maison (Groupe A+, n=9) et le basque est appris et utilisé seulement à l'école (Groupe B+, n=15);
- 3) *la conscience linguistique*, d'après la distance entre le niveau du français et ceux du basque et de l'espagnol: plus développée si la distance est de 3 points ou plus (Groupe C, n=16) et moins développée si la différence est de 2 points ou moins (Groupe D, n=8).

Les résultats de la 1ère activité réalisée avant la séquence didactique ont été comparés au sein de ces groupes.

4.1.2 Les résultats de l'activité 1

L'analyse des résultats vise à découvrir si les élèves ont utilisé le transfert linguistique entre les langues, sans aucun travail préalable en classe, et si les élèves parviennent à générer une forme correcte (« parfaite ») ou approximative du Passé Composé dans la suite du texte. Le taux moyen de réponses correctes et approximatives par élève est comparé au sein des différents groupes d'élèves.

Comme on peut voir dans le Tableau IV, les meilleurs résultats dans l'activité 1 ont été obtenus par les élèves qui utilisent le basque plus souvent au quotidien (Groupe A), qui l'utilisent comme langue maternelle à la maison (Groupe A+) et qui ont un niveau de conscience linguistique plus élevé (Groupe C).

FACTEURS DU TRANSFERT	GROUPES	RÉPONSES PARFAITES	AVEC RÉPONSES APPROXIMATIVES
Taux d'usage quotidien du basque (+/- 33%)	Groupe A (n=8)	3,13	3,81
	Groupe B (n=16)	2,00	2,03
Statut du basque (L. maternelle / école)	Groupe A+ (n=9)	2,78	3,50
	Groupe B+ (n=15)	2,13	2,17
Niveau de conscience linguistique (+/- élevé)	Groupe C (n=16)	2,687	3,063
	Groupe D (n=8)	1,875	1,875

Tableau IV. Comparaison des résultats de l'activité 1 en fonction des facteurs du transfert (élaboré à partir d'Ayestaran Tellechea 2020: 23-29)

L'utilisation des langues maternelles des élèves dans l'activité 1 a été comparée en relation avec l'usage du basque au quotidien et avec la conscience linguistique des élèves. Selon les réponses obtenues (Tableau V), les deux langues (le basque et l'espagnol) ont été utilisées plus par les élèves qui parlent plus

souvent le basque (Groupe A) et qui ont un niveau de conscience linguistique plus élevé (Groupe C). Le recours au basque est trois fois plus fréquent dans le Groupe A plus bascophone (83,4%) que dans le Groupe B (27,3%).

FACTEURS DU TRANSFERT	GROUPES	ESPAGNOL	BASQUE
Taux d'usage quotidien du basque (+/- 33%)	Groupe A (n=6) Groupe B (n=11)	100% 81,8%	83,4% 27,3%
Niveau de conscience linguistique (+/- élevé)	Groupe C (n=12) Groupe D (n=5)	91,7% 80%	50% 40%

Tableau V. Utilisation des langues maternelles dans l'activité 1 (élaboré à partir d'Ayestaran Tellechea 2020: 30-32, 84-85)

4.2 Les résultats de la deuxième partie de l'étude (post-test)

4.2.1 Les résultats du test de jugement de grammaticalité

Les résultats d'apprentissage acquis dans les 2 séquences didactiques différenciées ont été analysés à l'aide du test de jugement de grammaticalité. Les participants devaient décider si les 13 formes verbales présentées étaient correctes, surtout concernant l'utilisation du verbe auxiliaire « être » ou « avoir ». Les deux groupes ont obtenu les moyennes des réponses correctes très similaires, avec un petit avantage du Groupe expérimental (n=10, M=8,70) par comparaison au Groupe témoin (n=6, M=8,67). Comme le Groupe expérimental initialement était moins avancé en français, ce résultat peut être dû, en partie, à la séquence didactique basée sur la comparaison avec le basque, i.e. au traitement.

4.2.2 Les réponses au Questionnaire 3 sur les stratégies d'apprentissage

L'analyse s'est centrée sur 4 items du questionnaire (voir Ayestaran Tellechea 2020: 64-66), afin de mesurer quel groupe préfère plus le transfert pour apprendre (n° 2 et 9) et pour mémoriser (n° 5 et 8) les formes du Passé Composé. Les réponses sur l'échelle Likert de 5 points indiquent que, pour générer et apprendre, les élèves du Groupe expérimental préfèrent le basque à l'espagnol (M=3,318 vs. 2,68), tandis que le Groupe témoin préfère l'espagnol (M=3,916 vs. 2,75).

Quant à la mémorisation du Passé Composé, le Groupe expérimental est plus d'accord pour utiliser les deux langues, avec la moyenne de 4,0 par comparaison à 3,58 du Groupe témoin. En ce qui concerne le choix des langues, les deux langues sont mentionnées plus dans le Groupe expérimental (voir le Tableau VI ci-dessous).

OBJECTIF	GROUPES	ESPAGNOL	BASQUE
Générer les formes du Passé Composé	Expérimental (n=11) Témoin (n=6)	2,68 3,916	3,318 2,75
Mémoriser le Passé Composé	Expérimental (n=11) Témoin (n=6)	n=6; 54,54% n=1; 16,66%	n=5; 45,45% n=0,5; 8,33%

Tableau VI. Utilisation des langues maternelles pour apprendre le Passé Composé (élaboré à partir d'Ayestaran Tellechea 2020: 36-38, 86-87)

5. RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'utilisation du basque L1 pour le transfert, dans le Groupe A (Tableau V), semble contredire le statut de la L2 (Hammarberg 2001), car il n'est pas très commun de recourir à la L1 pour le transfert inconscient vers la L3/Lx (Dewaele 1998). Cependant, bien que le basque soit une langue maternelle très activée dans le Groupe A, son utilisation n'est jamais supérieure à celle de l'espagnol. Par conséquent, on peut considérer le basque comme L2 et confirmer l'effet de la L2 (Hammarberg 2001), qui se combine avec d'autres facteurs, tels que l'usage récent (Hammarberg 2001), le mode d'activation (Grosjean 2001) et la perception des langues comme bases de transfert (Kellerman 1983). Ainsi, ces résultats confirment l'usage plus fréquent des langues proches pour le transfert (Cenoz et Genesee 1998; Kellerman 1983; Gass et Selinker 2008).

Une quantité plus grande de transferts, et de meilleure qualité, a été générée par les groupes ayant des degrés plus élevés de l'usage du basque (Groupe A) et de la conscience linguistique (Groupe C). Ces résultats peuvent être expliqués par l'influence de la conscience linguistique des plurilingues qui stimule les comparaisons entre plus de langues maîtrisées et activées à des niveaux plus élevés (Cenoz et Genesee 1998; Murphy 2003; Oxford 1990). Les raisons du choix du basque pour le transfert, malgré sa distance typologique du français, peuvent être son caractère marqué (ou *markedness*, Ringbom 1987), le calcul de la « transférabilité » de la structure, la combinaison des deux (Gass et Selinker 2008) ou le statut du basque comme langue d'apprentissage immersif des matières non-linguistiques.

La tendance initiale de comparer le français avec l'espagnol a été inversée pendant la séquence didactique, dans le Groupe expérimental, au profit du basque. Ce fait confirme l'importance de travailler en classe, d'une façon explicite, sur les similitudes et la comparaison, afin de faciliter le transfert (Moore 2006). En outre, ce résultat semble corroborer que la distance entre les langues est conditionnée par la perception des élèves (Gass et Selinker 2008; Kellerman 1983).

Les résultats obtenus permettent de répondre aux questions de recherche. QR1: Malgré les différences typologiques entre le basque et le français, l'usage conscient du transfert a été favorisé considérablement par les facteurs, tels que le taux d'usage et le degré d'activation du basque, les niveaux de maîtrise des langues et de la conscience linguistique. QR2: Le transfert du basque au français s'est avéré profitable afin de générer et mémoriser les formes du Passé Composé en français.

6. CONCLUSION

Cette étude explore les bénéfices du transfert, comme stratégie d'apprentissage, entre les langues typologiquement éloignées: le basque et le français. Cependant, afin que les élèves se rendent compte et profitent de leurs connaissances disponibles pour le transfert, il semble nécessaire de stimuler leur conscience linguistique en travaillant, d'une façon explicite, sur la découverte des connexions et des points en commun entre les langues (Moore 2006; Santiago Alonso 2015).

Pour la recherche future, il serait intéressant d'explorer, avec un plus grand nombre de participants, comment les élèves bascophones et non bascophones utilisent le transfert en FLE dans d'autres domaines de la langue.

RÉFÉRENCES

- Ayestaran Tellechea, I. (2020). *Le transfert comme stratégie d'apprentissage du passé composé des élèves bascophones en FLE* (Trabajo Fin de Máster). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/37727/TFM%20ilunber.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz et F. Genesee (eds.). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 16-34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15 (2): 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Didactique des langues étrangères. Paris: Clé International.
- De Oliveira Graça, R. M. et Viviani, Z. A. (2001). Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 121: 79-87. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-79.htm>
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied linguistics*, 19 (4): 471-490.
- Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14 (1), 6-22. Doi : 10.1080/14790718.2017.1258978
- Ferrer, V. (2002). The mother tongue in the classroom: Cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge. In P. Lindsay (ed.). *Teaching English worldwide*. Alta English Publishers.
- Fournier, A. (2013). *La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français*. Education 2013. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00977007/file/amelie_fournier.pdf
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course* (3rd ed.). New York, London: Routledge.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. L. Nicol (ed.). *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Kellermann, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (eds.). *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley: Newbury House.

Kellerman, E. & Sharwood-Smith, M. (Eds.) (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4 (4): 241-261.

Miquel, C. (2009). *Vite et Bien 1*. Paris: CLÉ international.

Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, 3 (2): 125-138. <https://doi.org/10.1080/14790710608668392>

Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 3 (2): 1-21. <https://doi.org/10.7916/salt.v3i2.1625>

Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Santiago Alonso, G. (2015). Contrastive analysis as a didactic tool in the acquisition of the Spanish article for Slovenian learners. In A. Akbarov (ed.). *The practice of foreign language teaching: theories and applications* (pp. 192-200). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Linguistic Circle of New York, 1.

LES SPECIFICITÉS DE LA TRADUCTION ET LE POTENTIEL DIDACTIQUE DES LOCUTIONS PHRASÉOLOGIQUES EN FRANÇAIS ET EN GÉORGIEN

Khabeishvili Bela

Université d'État Ivané Javakhishvili
Bela.khabeishvili@tsu.ge

Akhvlediani Tsiuri

Université d'État Ivané Javakhishvili
tsiuriakhvlediani@yahoo.com

RÉSUMÉ

Quand on touche la question de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, on est constamment à la recherche de nouvelles méthodes visant à enrichir les approches didactiques, pour rendre le processus de transmission et de réception de l'information plus efficace.

La communication met en exergue le rôle des expressions phraséologiques, des formes linguistiques, selon nous, prioritairement à valoriser dans un enseignement du français langue étrangère. Le travail qui passe par l'étude du rôle des locutions phraséologiques, dans le contexte de la traduction, consiste à mettre l'accent sur la formation de ces formes linguistiques et à les analyser dans le système complexe où elles se distinguent par la structure lexico-grammaticale et stylistique.

L'étude qui met au cœur l'approche didactique, vise à exploiter le potentiel de la traduction, des expressions phraséologiques et des idiomes dans l'enseignement de la langue. L'approche basée sur leur traduction vise à étudier les expressions phraséologiques à la fois au niveau des composants en tant que phénomènes isolés et dans leur ensemble. Tout en restant dans le contexte de la traduction, on souligne l'importance des procédés de décompositions et d'analyse des composants des expressions et de l'étude sémantique et stylistique dans sa totalité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Mots-clés : Expressions phraséologiques, didactique, traduction, équivalence, potentiel socio-culturel

ABSTRACT

When it comes to teaching/learning French as a foreign language, we are constantly looking for new methods to enrich didactic approaches, to make the process of transmitting and receiving information more effective.

The communication highlights the role of phraseological expressions and linguistic forms, in our opinion, as a priority to be valued in the teaching of French as a foreign language. The work which involves studying the role of phraseological locutions in the context of translation consists in focusing on the formation of these linguistic forms and analysing them in the complex system in which they are distinguished by their lexico-grammatical and stylistic.

The study, which puts the didactic approach at the heart, aims to exploit the potential of translation, phraseological expressions, and idioms in language teaching. The translation-based approach aims to study phraseological expressions both at the component level as isolated phenomena and as a whole. While remaining in the context of translation, the importance of the processes of

decomposition and analysis of the components of expressions and of the semantic and stylistic study in its entirety is emphasized in the teaching/learning of French as a foreign language.

Keywords: Phraseological, didactic, translation, equivalence, socio-cultural potential

1. LA SPÉCIFICITÉ DE LA TRADUCTION

La complexité de la traduction des locutions phraséologique réside dans le fait de pouvoir les comprendre dans leur ensemble et de réussir à trouver leur équivalence dans l'autre langue. Même si le français et le géorgien présentent des caractéristiques communes marquées par une dimension universelle, la traduction de la phraséologie reste un problème. Les difficultés imposées par les groupements fixes de mots visent le transfert de sens et de valences expressives. La communication interlinguistique menée dans le cadre de traduction ou d'enseignement/apprentissage des unités phraséologiques vise à surmonter les barrières linguistiques et culturelles. La difficulté n'est pas à traiter au niveau des mots, les unités lexicales, pour lesquels on a du mal à trouver un équivalent approprié, mais au niveau des réalités auxquelles ils se réfèrent. Le but de la traduction est justement d'établir une équivalence entre le texte de la langue source et celui de la langue cible en tenant compte d'un certain nombre de contraintes. Le processus est complet si la finalité du texte cible coïncide avec celle du texte source, autrement dit si le premier a la même fonction communicative dans un contexte culturel équivalent. La traductologie nous fournit des voies pour trouver des équivalents valables. Elle consiste à appliquer quelques approches de traduction en prenant en considération les particularités formelles, sémantiques, stylistiques, culturelles et fonctionnelles de l'univers phraséologique.

Quand on parle de la traduction en général, il est à considérer que c'est un processus qui repose prioritairement sur deux volets communicatifs : interlingual et interculturel. L'étude du potentiel linguistique phraséologique est également à analyser dans ces deux sens où la transposition des unités phraséologiques se passe à travers un processus complexe qui, tout en dépassant une simple traduction des formes d'une langue à l'autre, comprend les procédés d'équivalence sémantiques, stylistiques, pragmatiques et socio- culturels.

Quand on parle d'un texte littéraire ou linguistique, quel que soit le type du discours, une vraie communication interculturelle se caractérise par la richesse des structures de valeur communicative, où les expressions figées sont des formes pleines de finesse et d'expressivité difficiles à transposer dans une autre langue. Une chose est claire: la traduction des unités phraséologique nécessite un savoir-faire spécial qui s'apprend à travers les disciplines et vise à diminuer l'écart de perception des réalités interculturelles propres à chaque langue. La traduction des composants phraséologiques requiert l'étude des combinaisons relativement stables, qui opère dans un contexte sémantico-culturelle et dans certains cas n'ont pas d'équivalent exacte lors de la traduction de la langue source (LS) vers la langue cible (LC). Quel que soit le but d'exploitation, l'appropriation des expressions phraséologiques est le talon d'Achille dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour les personnes étrangères, non natives d'une langue, la stratégie passe par l'étude du fonctionnement et du caractère des combinaisons qui sont responsables de vraies communications interlinguistiques et interculturelles.

1.1 Analyse du phénomène de la combinatoire des unités phraséologique

En analysant la question du phénomène de la combinatoire des unités phraséologique, il est à noter que les liens entre les composants se diffèrent par le degré de figement. Les procédés qui relient les mots entre eux se caractérisent par deux axes principaux : un admet une certaine liberté de choix à l'utilisateur alors que l'autre dans son corpus bloque la sélection des variantes, limitant le champ par les lexies aux propriétés morphologiques et sémantique, uniquement admissible dans ces combinaisons. Quel que soit les combinaisons, fixes ou relativement libres, la phraséologie s'inscrit dans un cadre linguistique concret et absolument autonome ayant son champ d'action et, évidemment, sa définition. Selon le dictionnaire de phraséologie Dictionnaire d'expressions et locutions d'Alain Rey et Sophie Chantreau, le concept de phraséologie trouve sa définition spécifique : il s'agit (dans ce dictionnaire) de phraséologie, c'est-à-dire d'un système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée, c'est-à-dire à des usages. Ceci recouvre deux aspects d'une même réalité, expression et locution étant très généralement employés comme deux synonymes. L'un et l'autre sont indispensables à l'idée courante, concrète, pratique que nous avons du langage. Une des définitions les plus courantes figure dans la préface du Nouveau Petit Robert où elle est définie comme : « groupe de mots formant une unité et ne pouvant pas être modifié à volonté ». Ces définitions suffisent pour démontrer le fait qu'il s'agit des unités lexicales assez ambiguës en vue de sens et complexes du point de vue compositionnel. De plus ce sont des structures dont la transformation syntaxique et sémantique est difficile à imaginer. Le caractère des expressions phraséologiques fait partie de plusieurs écoles linguistiques mondiales, mais en parlant de la phraséologie française il est impossible de ne pas souligner Le traité de stylistique- l'œuvre majeur de Charles Bally où les unités phraséologiques sont définies du point de vue sémantique, en fonction de leur sens global (vol. I, chap.88) :

« Un groupe forme une unité lorsque les mots qui les composent perdent toute leur signification et que l'ensemble seul en a une ».

Dans son ouvrage, dont Gaston Gross (1996 : 3) citera le principe proposé par Otto Jespersen (1860-1843) dans sa *Philosophy of Grammar*¹¹ :

« [il existe pour Jespersen] deux principes opposés dans les langues : la liberté combinatoire et le figement. Mettre ainsi, d'entrée de jeu, le figement sur le même plan que la notion de règles [combinatoires] était une grande innovation ».

C'est juste ce degré de figement qu'on a décidé de mettre en avant pour analyser les procédés de traduction des expressions phraséologiques du français vers le géorgien et vice versa.

2. LE DEGRE DE FIGEMENT -DEUX TYPES DE RELATIONS PHRASEOLOGIQUES

Selon le degré de figement, figées ou semi-figées, la phraséologie distingue deux types d'unités : les combinaisons phraséologiques relativement libres, autrement dit les collocations, et les expressions idiomatiques. La différence entre ces unités

est que les collocations sont plus faciles à comprendre car leur sens compositionnel constitue la somme des sens des constituants faisant partie de l'expression. Malgré une fixité relative, dans le cadre des paradigmes stylistiques, les composants des collocations peuvent être modifiées, déplacées, séparées. Mais les marges de modifications morphologiques ou syntaxiques sont, dans la plupart des cas, faciles à pronostiquer.

Les constituants des combinaisons phraséologiques conservent en grande partie leur indépendance et s'isolent distinctement par leur sens, pouvant s'employer librement en dehors de cette locution. À titre d'exemple, on peut apporter la modification de type- substitution du collocatif verbal à la locution- rompre les liens d'amitié ou le verbe rompre pourrait être aisément remplacé par toute une palette de verbes synonymiques ayant la même valeur sémantique et stylistique, propre à exprimer la notion de la fin de relations : briser les liens d'amitié, déchirer les liens d'amitié, casser les liens d'amitié et ainsi de suite avant que le potentiel du remplacement soit épuisé. Bien que les collocations donnent une certaine liberté de choix individuel au traducteur, leurs mots-composants restent cependant limités dans leur emploi. La flexibilité de ce type de locutions aboutit aux phénomènes liés au blocage des paradigmes synonymiques, au blocage des propriétés transformationnelles, à la non-insertion (Gross 1996) qui limitent la marge d'action du traducteur.

En ce qui concerne les expressions idiomatiques, ce sont les locutions qui, pratiquement, s'opposent aux combinaisons phraséologiques par le fait que le sens global ne coïncide pas avec le sens de leurs mots-composants et aucun de constituants ne peut (pas) être remplacé, voire modifié. Les idiomes se caractérisent par le degré de figement absolu et représentent un tout indivisible dont les éléments ont perdu leur autonomie sémantique et fonctionnent dans la phrase comme un terme de la proposition. Le principal est que ses locutions soudées ne se laissent guère décomposer et leur sens est conventionnel. Le sens global des idiomes est difficile à cerner car, dans la plupart des cas il ne découle point des sens des mots-composants. L'écart sémantique entre le sens global et littéral est parfois très sensible, voire absolu et le décodage du sens n'est possible qu'à travers la perception extra linguistique qui implique la connaissance socio-culturelle du fait. Quel que soit la difficulté de compréhension, l'expression idiomatique est facilement retrouvable dans le texte : pour l'apprenant étranger il s'agit d'une locution dont il ne comprend pas le sens littéral et dont l'explication renvoie à un sens figuré qui a priori est difficile à traduire car il passe par la recherche d'une équivalence appropriée du point de vue sémantique et stylistique- ce défi n'est pas facile à surmonter, parfois même aux meilleurs connaisseurs de langue.

3. DEUX APPROCHES DE TRADUCTION - DE L'ANALOGIE À L'ÉQUIVALENCE

La spécificité de deux groupes d'expressions phraséologiques est à l'origine de deux approches linguistiques en traduction, qui s'adaptent de manière limitée ou plus ou moins libre au degré de figement des locutions.

Les combinaisons phraséologiques qui se caractérisent par une certaine liberté de composition font partie du premier groupe qui met au cœur le processus de traduction par analogie, reposant sur la similitude des champs sémantiques et compositionnel dans deux langues. Ce groupe réunit les unités phraséologiques manifestant un haut degré de ressemblance qui permet d'établir les similitudes entre les composants de base et le diagramme des variations synonymiques,

servant d'élément de substitution en phraséologie en deux langues. Leur traduction de la langue source (LS) vers la langue cible (LC) repose sur une analogie, parfois absolue qui facilite la compréhension et la traduction exactes des unités semi-fixes.

Dans ce groupe on peut réunir les combinaisons phraséologiques manifestant le plus haut degré d'analogie au niveau des éléments de base-la partie verbale la plus couramment appropriée à l'expression. Si l'on analyse le fait, la traduction des parties verbales est pratiquement analogique ce qui rend le sens et la composante expressive plus familier aux apprenants et facilite la tâche au traducteur en lui permettant :

1. de se passer de longues recherches de l'équivalent en langue cible (LC)
2. d'atteindre plus de transparence au niveau sémantique, expressif
3. de maintenir la stylistique en sauvegardant les accents stylistiques lors la traduction de la langue source (LS) vers la langue cible (LC).

Ces démarches (qui) permettent de rester le plus fidèle possible au style et à l'intention de l'auteur.

Parmi les combinaisons verbales françaises et géorgiennes aux structures analogiques on pourrait (bien) citer les suivantes :

Attirer (porter) l'attention	ყურადღების მიპყრობა (მოზიდვა);
Sauter aux yeux; crever les yeux	თვალში ცემა (მოხვედრა)
Avoir recours (faire appel) à la justice	მიმართო სასამართლოს
Donner (apporter) de l'aide	დახმარება გაუწიო (აღმოუჩინო)
Blessé (déchirer) l'oreille	ყურს ჭრის
Résoudre (trancher) un problème	გადაწყვიტო (გადაჭრა) პრობლემა
Acquérir (s'attirer) le respect de quelqu'un	პატივისცემის მოპოვება
Ne pas bouger (plier) le petit doigt	თითივ არ გაანძრიო
Complicquer une question	საკითხის გართულება

Les exemples cités se caractérisent par une coïncidence absolue, au moins au niveau d'un collocatif, de base ou synonymique, qui permet de recourir à la traduction par analogie sans sortir du champ sémantique identique en deux langues.

Les expressions appartenant au deuxième groupe manifestent le degré de figement absolu ce qui est à l'origine de l'agencement idiomatique. En prenant en considération le fait que leur sens global ne coïncide pas avec le sens de leurs mot-composants et aucun de constituants ne peut être remplacé, leur traduction nécessite une approche particulière se basant, en premier lieux, sur les connaissances extralinguistiques, du genre socioculturel. Bien qu'il existe des dictionnaires d'expressions phraséologiques bilingues, l'intelligence, l'individualisme et le savoir-faire du traducteur est toujours en jeu par le fait qu'il n'existe pas de coïncidence absolue entre les univers socioculturels. Dans ce cas, la traduction de l'expression linguistique figée nécessite l'expression du sens global qui dépasse absolument le sens constitutionnel. La reproduction fidèle de ce dernier, c'est-à-dire la traduction mot-à-mot, devient une source d'incompréhension, car le sens et la visée de communication échappent à l'utilisateur. Le processus qui donne naissance au calque littérale est particulièrement à éviter. La seule approche qui compte en traduction des constructions figées, est la traduction par équivalence, qui se caractérise souvent par une différence flagrante au niveau des constituants formels des expressions idiomatiques de la langue source (LS) et de la langue cible (LC). La recherche de l'équivalence engage souvent la créativité du traducteur qui parfois est obligé

d'inventer de nouvelles formes d'expression visant à éliminer une opacité sémantique.

Parmi les locutions idiomatiques caractérisées par le plus grand écart de champs lexicaux au niveau des constituants, on pourrait citer les plus courantes:

Faire grand cas de quelque chose	დიდი მნიშვნელობის მინიჭება
Un laissé pour compte	ნებაზე მიშვებული, მიტოვებული
Passer l'éponge	პატიება
Ne pas être dans son assiette	უხერხულად გრძნობდე თავს
Poser un lapin	ფამ. გადაადგო (არ გამოცხადდე)
Avoir maille à partir avec quelqu'un	უთანხმოების ქონა, ვერ მოვს (ფამ.)
Marquer un jour d'une pierre blanche	მეხსიერებაში ჩაიბეჭდო
Avoir la gueule de bois	ნაბახუსევზე ყოფნა

En parlant du groupe d'expressions idiomatiques marquées par un haut degré d'opacité, il ne faut pas oublier le fait que malgré un écartement manifeste entre deux langues, il existe nombre d'expression moins ambiguës basées sur la similitude de perception sociolinguistique et culturelle propre au fonctionnement interlinguistique. Ce type d'expressions admet l'existence, dans le cadre intralinguistique, de l'ensembles des locutions figées marquées par une similitude formelle et culturelle minimisant ou éliminant toute opacité sémantique dans la communication interlinguistique. Parfois l'analogie est perceptible même au niveau stylistique et expressif. À titre d'exemple de ce type d'idiomes on pourrait citer :

Il n'y a pas de roses sans épines	ვარდი უეკლოდ ვის მოუკრევია
Jeter de l'huile sur le feu	ცეცხლზე ნავთის დასხმა
Le fils prodigue	უძლევი შვილი
Être sur le bout de sa langue	ენის წვერზე ადგას
Être dans les nuages	ღრუბლებში ფრანა
Croire quelqu'un sur parole	სიტყვაზე ენდო (დაუჯერო)
regarder à travers des lunettes roses	ვარდისფერი სათვალით ყურება
fermer les yeux sur quelque chose	რაღაცაზე თვალის დახუჭვა
la langue lui démange	ენა ეფხანება

Les exemples manifestent le degré absolu de coïncidence formelle et sémantique, alors, dans ce cas la méthode de traduction par équivalence est bien appropriée pour sauvegarder la fidélité sémantique et stylistique.

4. LE POTENTIEL DIDACTIQUE

L'étude du potentiel didactique des locutions phraséologiques fait référence à la didactique de la phraséologie- discipline relativement récente qui se donne pour but d'analyser et de créer de nouvelles approches en apprentissage l'enseignement – l'apprentissage des expressions figées dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, que ce soit des langues maternelles ou des langues étrangères (M.Sułkowska: 2013).

Quand on parle de différents types de structures polylexicales figées ou semi-figées qui se caractérise par différents degrés d'opacité sémantique. Il est à considérer que le sens composant, ainsi que l'énoncé idiomatique sont des notions à apprendre dans le cadre d'une pédagogie orientée vers l'étude spécifique. Chaque langue exprime la réalité à sa manière et c'est cette manière de percevoir

et d'exprimer les choses qu'il est à enseigner en classe de FLE. La pédagogie qui met en avant l'étude(s) des différences socio-culturelles entre les langues à travers une réflexion phraséologique, est particulièrement à valoriser. L'acquisition des expressions figées devrait s'apprendre par une approche actionnelle globale, comprenant l'approche communicative linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Élaborer un modèle spécifique pourrait bien se réaliser en prenant en considération cinq micro-compétences communicationnelles faisant partie de la topologie de H.Boyer (1991).

- une micro-compétence sémiotique : savoir et savoir-faire concernant la langue (phonèmes, aspects morphosyntaxiques ...) et la gestualité ;
- une micro-compétence référentielle : savoir et savoir-faire et les représentations de l'univers : territoire, démographie, géographie ... ;
- une micro-compétence discursive et textuelle : savoir et savoir-faire relatifs au discours et texte (argumentation, description ...) ;
- une micro-compétence sociopragmatique : savoir et savoir-faire et les représentations pragmatiques conformément aux normes et légitimités (comment répondre au téléphone ...) ;
- une micro-compétence ethnosocioculturelle : maîtrise des connaissances et des représentations collectives en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses ...).

Dans le modèle éducatif, l'enseignement des compétences est à imaginer dès le début de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il est à considérer que la bonne maîtrise de langue repose majoritairement sur la maîtrise des deux derniers- celles sociopragmatique et ethnosocioculturelle, qui sont propres à la communication interlinguistique idiomatique plus difficiles à cerner pour un étudiant en FLE.

La mise en œuvre des compétences de communication prévoit l'apprentissage de langue dans la situation de communication réelle, ce qui est inimaginable sans utilisation optimale des expressions idiomatiques témoignant de l'authenticité de la langue. Il est à noter que la plupart des programmes de FLE ne contient qu'en quantité très limitée, des activités pédagogiques axées sur l'usage et des expressions phraséologiques, ce qui empêche l'apprenant d'acquérir une véritable compétence communicative.

L'enseignement de pratique de traduction devrait obligatoirement se baser sur un double modèle organisé à deux niveaux de phraséodidactique- l'enseignement général de langue étrangère (E/A des structures, des formes) et des pratiques de traduction comprenant la mise en pratiques de deux formes de traduction des expressions par analogie et par équivalence. La planification du processus peut bien se baser sur la priorité des formes simples des locutions phraséologiques au niveau débutant de l'apprentissage du FLE (de A1-A2). Dès le niveau B1+ on peut introduire plus d'expression idiomatiques et les analyser sous un angle lexico-grammatical et culturelle tout en faisant l'accent sur la spécificité de traduction par équivalence, qui évoque la multiplicité des formes en langue cible, faisant travailler tout une palette de séquences synonymiques. Le travail riche, qui se déploie à travers l'étude de champs au niveau de simples phrases des possibles, est orienté vers le choix individuel de l'apprenant (du traducteur). À chaque étape de l'enseignement de langues, une forme de l'apprentissage à proposer peut être, par exemple, l'exploitation du potentiel étymologique des expressions idiomatiques, passant du travail textuel à la présentation de petites

histoires favorisant l'appropriation du contenu socio linguistique et culturelle, et par conséquent à la réflexion et transposition des expressions imagées dans le cadre du travail de traduction.

À titre d'exemple d'une forme des pratiques phraséodidactiques au service de l'enseignement général du FLE, je vous propose l'exploitation des ressources en ligne du site Expressio.fr. Ce site bien connu pour un large public, propose des expressions françaises décortiquées avec les explications sur l'origine et la signification de l'expression en suggérant des exemples d'expressions alternatives et la possibilité de leur traduction.

L'apprentissage des locutions au niveau de l'apprentissage de langue est indispensable pour préparer la base aux activités à la traduction des textes originaux, à une étape plus avancée. Le recours à l'approche phraséodidactique dès le début de l'enseignement de langues peut être conçu comme le garant de la continuité de l'E/A plus approfondi.

L'approche phraséodidactique des pratiques en traduction soit traductologie phraséologique inclut une étude approfondie de l'aspect sociopragmatique et culturelle des locutions ainsi que l'étude des processus d'équivalence. Comme il s'agit de la langue géorgienne, dans ce cas-là, le recours à l'étude du potentiel des dictionnaires phraséologiques est une des voies la plus courte vers l'équivalence. Mais vu le problème du manque de dictionnaires bilingues ou de leur caractère restreint, limité le travail de l'identification de l'équivalence, peut passer par le travail et la vérification des champs analogiques des dictionnaire phraséologiques monolingues, qui précise le niveau et l'ampleur du fonctionnement d'une expression et en cas de l'absence de forme toute faites, à la base du matériel explicatif donner libre cours à l'imagination et à la variation individuel de l'auteur. Dans ce cas, compléter le travail par les dictionnaires des synonymes est fortement à recommander.

5. CONCLUSION

La stratégie en traduction qui met en exergues la phraseodidactique et la phraseotraduction en tant que disciplines de la phraséologie appliquée, permet d'analyser et d'établir une équivalence des expressions phraséologiques au niveau du sens global ainsi au niveau des composants séparés ou des groupements des mots. Une telle approche globale décrit le système phraséologique de manière la plus objective possible en mettant en avant la spécificité socio-culturelle et linguistique propre à chaque langue. Le principal est que l'étude de typologie des expressions figées et sémi-figées trace des voies d'appropriation passant de l'enseignement à la pratique de traduction allant vers un constat majeur : l'initiation à l'univers phraséologiques c'est une pratique qui s'enseigne.

REFERENCES

- Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française*. Paris: Klincksieck.
- Blumenthal P. & Mejri S. (2008). *Les séquences figées entre langue et discours*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Colson, J. P. (1995). L'enseignement de la phraséologie aux futurs traducteurs et interprètes. *Le Journal du Traducteur* 12, 2-6.

Durand, C. X. (1999). La langue française : atout ou obstacle. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys.

Mefftah, T. N. (2003). Traduction et plurilinguisme/traduction et culture. In Mejri, S. et al. (Eds.). *Traduire la langue, traduire la culture*. Tunis/Paris : Sud Editions/Maisonneuve et Larose.

Mejri, S. (2011). Phraséologie et traduction, *Équivalences* 1-2 (38), 111-133.

Rey, A., Chantreau, S. (1997). *Le Robert: Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Le Robert.

Rey-Debove, J. & Rey, A. (1993). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Le Robert.

Papadima, M. (2001). Redéfinir la place de la traduction dans l'enseignement des langues, *Le français dans le monde* 314, 47-48.

Sułkowska, M. (2013). De la phraséologie à la phraséodidactique. *Études théoriques et pratique*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

APPROPRIATION DU LEXIQUE ET PRATIQUES TRANSLANGAGIÈRES CHEZ LES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ADDITIONNELLE

Krastanka Bozhinova

American University in Bulgaria

kbozhinova@aubg.edu

RESUMEN

Este estudio se centra en las prácticas translingüísticas a nivel léxico y fraseológico en la producción escrita de los aprendices de francés como lengua extranjera en el contexto universitario. El objetivo principal es observar cómo el inglés y las lenguas eslavas se activan en textos escritos sin la ayuda de herramientas de referencia. Asimismo, examina con qué frecuencia los estudiantes procesan paquetes léxicos y palabras aisladas cuando componen textos con la ayuda de herramientas digitales, qué tipo de estructuras utilizan y cuál es su función. A partir del análisis de las características y funciones de las prácticas translingüísticas, se extraen las implicaciones pedagógicas necesarias para el tratamiento de cuestiones recurrentes relativas al uso de unidades fraseológicas.

Palabras clave: fraseodidáctica, francés lengua extranjera, producción escrita, translingüismo, unidades fraseológicas

ABSTRACT

This study focuses on the translanguaging practices at the lexical and phraseological level in the written production of learners of French as an additional language in a university context. It seeks to shed light on the question of how English and Slavic languages are activated in texts written without the help of reference tools. In addition, it examines how often learners process lexical bundles and individual words when composing texts with the help of digital tools, what type of structures they use and what their function is. Based on the analysis of the features and functions of the translanguaging practices, pedagogical implications are considered for addressing the recurring issues connected to the use of phraseological units.

Keywords: phraseodidactics, French as a foreign language, written production, translanguaging, phraseological units

1. INTRODUCTION

La capacité de comprendre et d'employer couramment des unités phraséologiques (UP) reflète habituellement une compétence langagière avancée en langue additionnelle (LA) qui cependant, se construit dès les phases initiales de l'apprentissage (Wray 2007, González-Rey 2018, Mešková et Kubeková 2019). Les

problèmes liés à l'appropriation du lexique consistent souvent dans un emploi rare de telles unités ou dans la surutilisation d'un répertoire limité d'expressions. La présente recherche qualitative examine les pratiques translangagières au niveau lexical dans la production écrite d'apprenants de français LA ayant une langue slave comme langue initiale (LI). L'objectif est de comprendre ces pratiques et d'identifier les erreurs récurrentes afin de les prendre en compte dans la réflexion sur les perspectives didactiques concernant la production écrite en langue additionnelle.

Ayant étudié dans nos recherches récentes les stratégies plurilingues d'apprenants de français à l'écrit, nous avons déjà remarqué qu'ils utilisaient des constructions pour exprimer certaines fonctions discursivo-pragmatiques en s'appuyant sur les langues connues et des outils numériques (Bozhinova 2017). Afin d'approfondir l'étude de l'activation des langues connues au niveau lexical et phraséologique, nous examinerons les conceptions théoriques sur le traitement langagier et les phraséologismes dans l'apprentissage d'une LA avant de présenter deux études empiriques centrées sur la production écrite sans et avec appui sur le numérique. Nous réfléchissons également sur les implications didactiques pour adresser les problèmes récurrents relevés.

2. TRAITEMENT LANGAGIER, PHRASEOLOGISMES ET PLURILINGUISME

2.1 Deux modes de traitement langagier

La production fondée sur des blocs lexicalisés qui repose sur l'imitation est considérée particulièrement utile dans les premières phases de l'apprentissage (Wray 2007 : 149). De plus, le traitement langagier global joue un rôle facilitateur pour la fluidité de la production et le développement langagiers (Wood 2010 : 177).

Comme le rappelle Cavalla (2016 : 45), « les mots les plus fréquents sont acquis les premiers, et 'par blocs', au sein de structures lexico-syntaxiques à fonction pragmatique ». De cette manière, les locuteurs économisent des ressources cognitives (Macqueen 2012 : 15). En outre, selon Wray (2007 : 149), pour les apprenants d'une LA, une condition de réussite dans le processus d'appropriation serait d'arriver à un équilibre entre le traitement langagier par blocs lexicalisés et la créativité qui est fondée sur l'application de règles.

2.2 Les phraséologismes et les apprenants de LA

Les études sur l'emploi de différents types de constructions dans les corpus d'apprenants comparées à des corpus de locuteurs natifs révèlent des différences liées à leur fréquence, variation et adéquation au registre (par exemple, Granger 1998, Paquot 2013, Granger et Bestgen 2014). Certaines erreurs sont dues à la créativité des apprenants car ils ne maîtrisent pas bien les règles grammaticales de la LA et utilisent des séquences erronées qui deviennent fossilisées (Wray 2007 : 184).

Macqueen (2012 : 40) souligne que les constructions les plus difficiles pour les apprenants de LA sont celles qui occupent une position médiane du point de vue de leur compositionnalité, c'est-à-dire qui se situent entre les expressions figées et les combinaisons libres. Par ailleurs, l'utilisation correcte de blocs lexicalisés ne signifie pas nécessairement que l'item est connu par le locuteur mais pourrait représenter une simple imitation avec une compréhension partielle ou

inexistante de l'unité lexicale et de sa composition (*id.* : 147).

2.3. Deux approches pour étudier les constructions

Dans notre recherche, nous nous intéressons au traitement d'UP, telles que les définit González-Rey (2018 : 46) qui se fonde sur la Grammaire de Construction, c'est-à-dire des « séquences polylexicales figées ou semi-figées par l'usage ». Elles se présentent soit sous la forme de syntagmes locutionnels et collocationnels, soit d'énoncés, tels que les pragmatèmes (ou formules routinières) et les parémies (González-Rey 2018 : 49-54, 2021 : 70-72).

Nous tenons compte également de l'approche développée en linguistique de corpus liée au traitement de blocs ou paquets lexicaux (*lexical bundles* en anglais), c'est-à-dire « des expressions récurrentes indépendamment de leur idiomaticité et de leur statut compositionnel » (Biber et al. 1999: 990, cités dans Paquot 2013 : 391)¹. En tant qu'éléments qui aident à construire le discours, il est intéressant d'étudier leurs caractéristiques et fonctions dans la production des apprenants de LA.

2.4. Le traitement langagier selon le cadre de translanguaging

Dans le cadre connexionniste, les processus de généralisation et de transfert sont perçus comme produits naturels de l'apprentissage d'une LA (Ellis 1998 : 645). Selon Randall (2007 : 131), ce cadre permet de considérer le rôle facilitateur de la LI pour l'apprentissage d'autres langues car l'apprenant est capable de repérer rapidement les propriétés récurrentes d'une langue nouvelle grâce à son entraînement antérieur et à son système cognitif développé.

La recherche montre que les apprenants activent leur LI de différentes manières et en fonction de plusieurs facteurs en formulant des constructions en langue cible (Granger 1998 : 148, Wray 2007 : 182, Paquot 2013 : 411). La proximité psychotypologique entre les langues est un des facteurs qui influent sur la manière dont se manifeste cette activation. Par exemple, dans l'étude de Biskup (1992, cité dans Wray, 2007 : 182), les apprenants polonais ne comptaient pas sur leur LI pour traduire des collocations vers l'anglais, tandis que les apprenants allemands s'appuyaient sur leur LI dans la même tâche. Si les apprenants d'une LA se servent d'un nombre limité d'expressions, souvent proches de leur LI, c'est qu'ils les considèrent comme des « paris sûrs »² pour se rapprocher du discours des locuteurs natifs (Granger 1998 : 148).

3. PROBLÉMATIQUE ET METHODOLOGIE

En tant que prolongement de nos recherches antérieures sur les stratégies plurilingues des apprenants de français à l'écrit (Bozhinova 2017), nous analyserons d'abord la typologie des occurrences de l'activation partielle d'autres langues au niveau lexico-syntaxique dans les textes écrits sans appui sur des outils numériques. Pour compléter ces observations, nous examinerons à quelle fréquence les apprenants traitent des blocs lexicaux et des mots individuels lorsqu'ils utilisent des outils numériques, quel type de constructions ils emploient et quelle est leur fonction.

Les analyses sont fondées sur deux corpus dont le premier est constitué de productions écrites d'apprenants de français ayant une langue slave comme LI. Nous analyserons des données composées d'écrits d'apprenants que nous

collectons depuis 2017 selon une perspective longitudinale afin d'observer l'utilisation d'UP calquées d'autres langues. Il s'agit des productions de 10 étudiants qui ont suivi entre quatre et six semestres de cours de français à l'université jusqu'au niveau B2 : sept bulgares, deux kazakhes russophones et une macédonienne (huit femmes et deux hommes). L'analyse s'appuie sur la méthodologie proposée par Macqueen (2012 : 100) pour retracer les trajectoires lexicales individuelles de chaque apprenant. Nous avons examiné 146 textes (la plupart sur papier) rédigés dans le cadre de contrôles réguliers d'une longueur totale de 20425 mots en tenant compte également des biographies langagières des apprenants.

Le deuxième corpus est composé de vidéos d'une durée totale de près de sept heures créées avec un logiciel de capture d'écran dynamique enregistrant la production écrite de 10 apprenants dont trois de niveau A2, quatre de B1 et trois de B2 (quatre bulgares, quatre russes, un ukrainien et un macédonien ; sept femmes et trois hommes)³. Lors de la rédaction des textes, ils pouvaient se servir d'outils numériques et exprimer leurs réflexions à haute voix. La transcription, le codage et l'analyse des données ont été réalisés en élaborant une grille qui contenait les séries d'opérations effectuées par les apprenants pour formuler des segments du texte et leurs commentaires métalinguistiques. Nous avons comparé d'abord la fréquence des occurrences de traitement de blocs lexicaux vs celui de mots individuels. Nous avons examiné également si les constructions relevées étaient grammaticalement complètes et idiomatiques ou non. Pour définir leurs fonctions, nous avons utilisé les quatre catégories issues de la recherche anglophone sur les paquets lexicaux : marqueurs du discours interactif, articulateurs textuels, marqueurs référentiels et marqueurs de posture (Paquot 2013 : 391).

4. RÉSULTATS

4.1 Pratiques translangagières dans la production écrite sans outils numériques

Les activations - « calques phraséologiques » relevées dans le premier corpus, peuvent être attribuées soit à la langue initiale, soit à l'anglais. Les exemples du Tableau I illustrent l'emploi de collocations et de locutions-calques.

OCCURRENCES ET NIVEAU	CONSTRUCTIONS VISÉES EN FRANÇAIS	CONSTRUCTIONS ACTIVÉES	LANGUE SOURCE
soigner à sa jardin (A1)	s'occuper de son jardin	<i>грижа се за своята градина</i>	bulgare
passer un peu temps à l'air (A2)	passer un peu de temps en plein air	<i>провести некоторое время на воздухе</i>	russe
Si tu demandes cette question à moi (A2)	si tu me poses cette question	<i>if you are asking this question to me</i>	anglais
a le droit (B1)	a raison	<i>има право</i>	bulgare

une atmosphère très foncée (B1)	une ambiance très sombre	<i>много мрачна атмосфера / a very dark atmosphere</i>	bulgare/ anglais
tirer le meilleur d'expérience (B2)	tirer le meilleur parti de l'expérience	<i>извлекам най-доброто от опита</i>	bulgare

Tableau I. Exemples de calques dans la production écrite sans outils numériques

Les expressions utilisées qui contiennent des traces de l'activation d'autres langues se complexifient aux niveaux supérieurs en fonction des sujets traités. Certaines sont correctes et il est difficile de dire s'il s'agit de calques ou non : « à court d'argent », « se vider l'esprit », « jeter un coup d'œil ». Le corpus ne contient qu'une tentative de formuler une parémie : « Un œil pour un œil » (activation de la construction anglaise *an eye for an eye*).

L'étude longitudinale des textes montre que l'emploi de certaines structures-calques reste instable ou se fossilise malgré le feedback de l'enseignant. Parmi les erreurs récurrentes qui apparaissent même au niveau avancé et sont proches de la structure en anglais, nous avons relevé les occurrences suivantes :

- l'utilisation de l'article indéfini dans les constructions être/devenir + nom d'une profession ou nationalité/habitant d'une ville (« devenir **un** professor », « devenir **un** parisienne ») ;
- l'utilisation des adverbes « bien » et « mal » avec la fonction d'adjectifs pour qualifier un nom (« un exemple très **mal** », « une **mieux** environnement ») ;
- l'omission de la conjonction de subordination « que » (« Je sais je regarde »).

D'autres occurrences peuvent être considérées comme activation d'une règle qui existe dans les langues slaves (et parfois aussi en anglais) :

- l'emploi d'adjectifs antéposés au nom (« l'**ancienne** et la **moderne** cultures », « **lourd** bagage ») ;
- la place de « aussi » et d'autres adverbes dans la phrase (« **Aussi**, le français est sa langue maternelle », « qui **honnêtement** croire que ») ;
- les calques concernant des prépositions (« **avec** l'exception des fêtes », « il commence **avec** », « Elle ne s'inquiète pas **par** », « **pour** quelques mois ») ;
- l'omission de « ce » dans les constructions relatives « ce qui » et « ce que » (« De plus, l'UE crée une harmonie sur le continent européen **qui** est formidable car... », « tout **qui** est joli ») ;
- l'ajout de la préposition « de » devant les verbes à l'infinitif (« préférer **de** vivre », « pouvoir **de** chanter »).

Malgré les erreurs persistantes dans plusieurs cas, on observe une certaine complexification, par exemple concernant l'emploi d'articulateurs textuels. Si l'adverbe « aussi » est surutilisé aux niveaux A1-A2, il est remplacé par « en outre », « en plus » ou « également » (placés correctement) dans les copies des scripteurs de niveau supérieur.

4.2 Pratiques translangagières lors de la rédaction avec appui sur le numérique

L'analyse des vidéos enregistrant le processus de production écrite avec appui sur le numérique a montré que les étudiants traitaient des segments de deux ou plus de mots plus fréquemment que des mots individuels à l'exception de trois étudiants de niveau B1-B2 (E11, E15, E17) (Figure I). Il s'agit le plus souvent de la

traduction de segments de l'anglais vers le français à l'aide des dictionnaires contextuels *Linguee* (L) ou *Reverso Context* (RC)⁴ et du traducteur *Google* (TG).

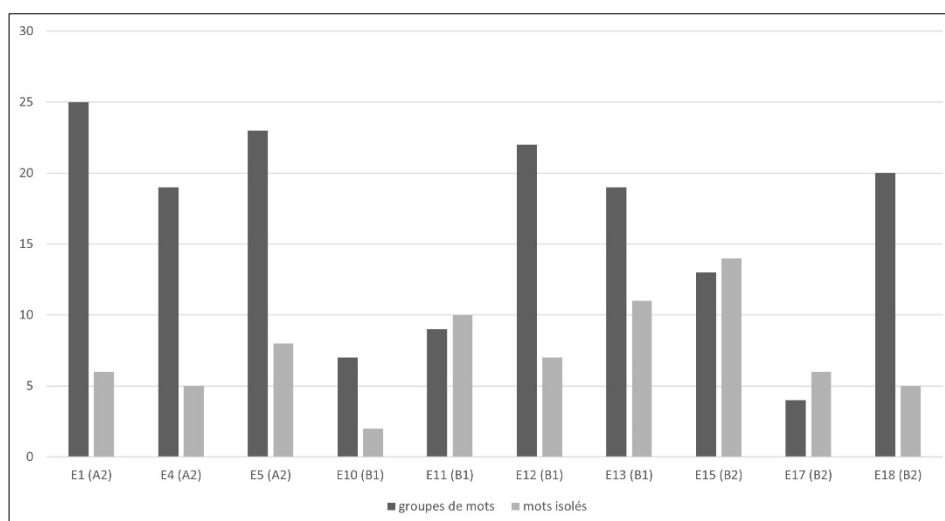


Figure 1. Traitement de blocs vs de mots individuels

Du point de vue de leur structure, la plupart des segments rédigés de cette manière ne sont pas idiomatiques et ont une construction grammaticalement complète, comme dans ces exemples : *during the summer season* – « pendant la saison d'été », *what you can do* – « ce que vous pouvez faire », *think positively* – « pensez positivement ». Les scripteurs débutants choisissent d'habitude des constructions dont la forme est la plus proche de l'anglais. La réflexion sur la proximité lexicale est parfois explicite : « *Really, sometimes when I see the verb like the same in English and French, and I use to pick it.* » (E5)

Les apprenants de niveau B1-B2 semblent être conscients que les requêtes de segments polylexicaux sont plus utiles pour trouver l'équivalent adéquat. Certains cherchent d'abord un mot et puis ajoutent d'autres pour préciser la requête comme dans les exemples du Tableau II.

REQUÊTE INITIALE	REFORMULATION	TRADUCTIONS IGNORÉES	CHOIX
<i>plot</i>	<i>movie plot</i>	sujet du film (L) intrigue (L)	parcelle [sic] (TG)
<i>plot</i>	<i>plot of the book</i>	complot (RC) parcelle (RC) trame du livre (RC, TG)	l'intrigue du livre (RC)
<i>capital</i>	<i>capital city</i>	-	la capitale (RC)

Tableau II. Reprise d'une requête en ajoutant des mots

Les requêtes de segments aident aussi à découvrir des règles syntaxiques, c'est-à-dire à combiner le traitement par blocs et par règles, en particulier aux niveaux B1 et B2. Le cas le plus fréquent est d'effectuer des recherches complexes et de réfléchir sur une expression avec une préposition en français. Parfois, ce sont des constructions grammaticalement incomplètes (Paquot 2013 : 391) :

- *busy* – *busy with* – « occupé **de** mes examens » ;
- *until* – *until summer* – « **jusqu'à** l'été » ;

–*you have an opportunity to* – observation des traductions et réflexion s’il faut répéter « de » avant l’infinitif dans une série d’activités ;

–*too much* – « **de trop** », *also* – « **également** » - réflexion sur la place des adverbes ;

–*If you enjoyed it* – « si **vous l’avez** aimé » – « si **tu l’as** aimé » - réflexion sur le registre et adaptation au contexte de la lettre amicale.

Etant donné que les productions écrites appartenaient au genre de la lettre amicale et de l’article-conseil, la fonction d’une partie des segments utilisés peut être attribuée aux marqueurs du discours interactif : *As for your question* – « En ce qui concerne ta question sur », *enjoy your stay* – « profitez de votre séjour », *I am looking forward to hearing from you* – « Nous attendons votre courriel ».

Les apprenants de niveau B2 ont traduit aussi des articulateurs textuels constitués de deux ou plusieurs mots en français : *this is why* – « c’est pourquoi », *moreover* – « en outre ». Une autre fonction exprimée par les segments traduits est celle de marqueurs référentiels, par exemple les constructions avec des prépositions de lieu et de temps : *close to* – « à proximité de », *for so long* – « depuis longtemps », *in the Middle ages* – « au Moyen Âge ».

En dernier lieu, les occurrences qui expriment l’attitude, le jugement ou les sentiments du scripteur (*stance markers* en anglais) sont rares et dépendent du genre et du sujet des textes. Au niveau A2, sont utilisées quelques constructions avec des verbes modaux rencontrés souvent dans les articles-conseils : *we have to be* – « il faut être », *you should follow* – « vous devez suivre », *you can swim* – « vous pouvez nager ». Les apprenants de niveau B1 qui devaient rédiger un courriel se sont arrêtés sur des constructions verbales : *I am glad to receive* – « J’ai été heureuse de recevoir », *I am sorry* – « je suis désolé », *I would love to discuss it* – « J’adorerai le discuter ». Les textes de niveau B2 représentaient des articles pour un guide destiné aux étudiants étrangers et contenaient des constructions avec des adjectifs valorisants : *extrodinary diversity* – « diversité extraordinaire », *close-knit community* – « communauté très unie », *innovative ways of teaching* – « moyens novateurs d’enseigner ».

Tous les apprenants ont traduit des collocations, par exemple celles liées au style de vie sain : « prendre l’air frais », « profiter du temps », « être en pleine forme » (niveau A2). Tout comme dans le premier corpus, les locutions sont rares mais les courriels contiennent quelques pragmatèmes : « à bientôt », « je te remercie à l’avance », « allez-y ! ». Parfois, les scripteurs se trompent en choisissant une expression traduite qui leur semble familière car ils ne sont pas capables de repérer son emploi en contexte ou de choisir la bonne forme.

5. DISCUSSION

Dans les deux corpus étudiés, l’anglais apparaît comme langue activée fréquemment, ce qui s’explique par son statut de langue d’enseignement maîtrisée au niveau avancé à l’université, la proximité psychotypologique et son utilisation active par les apprenants. Activées plus rarement, les langues slaves sont principalement à l’origine d’erreurs persistantes. Des collocations-calques sont utilisées à tous les niveaux, tandis que les locutions et les parémies sont rares. L’appropriation des UP semble donc insatisfaisante par rapport aux attentes concernant le niveau de compétence langagière globalement atteint (Wray 2007 : 148).

L’analyse des vidéos montre que les apprenants traitent plus fréquemment des paquets lexicaux que des mots simples en travaillant avec des outils

numériques mais qu'ils passent fréquemment par l'anglais et parfois, par leur LI. Ces pratiques translangagières témoignent d'un traitement global observé habituellement chez les locuteurs natifs (Wray 2007 : 206). Le recours fréquent à la traduction de collocations révèle à la fois la volonté d'écrire de manière fluide et les difficultés à formuler directement des expressions en français. Néanmoins, comme nous l'avons montré ailleurs, les étudiants de niveau B1-B2 se servent plus fréquemment d'hypothèses et de la vérification de formulations provisoires en français que de la traduction directe (Bozhinova 2017 : 233-234, Bozhinova et al. 2020). Certains arrivent aussi à combiner le traitement langagier par blocs avec celui par règles. En particulier, les paquets lexicaux ayant la fonction de marqueurs du discours interactif sont souvent adaptés en fonction de la situation de communication et donnent lieu à des réflexions métapragmatiques. En effet, certains outils en accès libre sur Internet, tels que les dictionnaires contextuels, semblent adaptés aux besoins des apprenants de LA dès le niveau B1.

Les problèmes avec l'utilisation de paquets lexicaux ayant la fonction d'articulateurs textuels et de marqueurs de posture révèlent la nécessité d'un travail sur l'appropriation d'expressions plus variées et complexes, comme il a été constaté dans d'autres recherches (Granger 1998 : 150, 154). L'emploi des marqueurs de référence est un autre aspect qui doit être amélioré.

Dans une perspective didactique, il convient donc de proposer un travail orienté vers l'appropriation des constructions en français pour éviter le recours habituel à la traduction (assistée ou non) et encourager la réflexion métalinguistique. Les dispositifs pourraient être conçus de manière à :

- rendre les constructions plus fréquentes et saillantes dans le matériel pédagogique, par exemple à l'aide de lignes de concordance présélectionnées dans de grands corpus ;
- s'appuyer sur l'approche contrastive à l'aide de corpus parallèles ou comparables de petite taille pour repérer les différences entre les langues concernées ;
- créer des activités pour repérer des UP en fonction des objectifs des formations et des thèmes abordés à chaque niveau, par exemple à l'aide de la construction de cartes mentales (Cavalla 2016 : 107-109) et des outils d'interrogation de corpus (Schaeffer-Lacroix 2019 : 52-62) ;
- proposer des formes d'étayage à l'écrit qui encouragent le repérage des erreurs et la réflexion métalinguistique (Macqueen, 2012 : 174-179, Bozhinova 2017 : 230, 250-251, Schaeffer-Lacroix 2019 : 86-90, Bozhinova et al. 2020) ;
- proposer des scénarios d'apprentissage fondés sur l'approche par les tâches et la co-construction d'objets de savoir, en particulier en langue de spécialité pour le travail sur la terminologie et les collocations (Bozhinova et al. 2020) ;
- susciter l'intérêt aux locutions variées utilisées à travers le monde francophone qui figurent rarement dans le matériel pédagogique.

6. CONCLUSION

Il est clair que, pour surmonter les problèmes relevés, les apprenants ont besoin de focaliser leur attention sur les caractéristiques compositionnelles et fonctionnelles des différentes constructions. Les recherches en didactique soulignent souvent qu'il est nécessaire de rendre les apprenants conscients de l'utilisation des mots à la fois dans leur contexte large et immédiat (Cavalla 2016 : 69, 71). Il est important de tenir compte également du plurilinguisme car, comme

nous l'avons vu, les pratiques translangagières font partie du processus d'appropriation du lexique, tandis que le recours au numérique à l'écrit est devenu presque incontournable. En perspective, nous envisageons de poursuivre la recherche à la fois sur des données longitudinales et sur de grands corpus pour comparer les caractéristiques du discours écrit et oral d'apprenants de LI slaves et anglophones à celles de locuteurs francophones au niveau phraséologique.

En ce qui concerne les expressions figées, elles sont importantes à apprendre non seulement parce que leur emploi adéquat est une marque de compétence langagière avancée mais parce qu'elles sont chargées de références culturelles. Vu leur présence fréquente dans les discours médiatiques, souvent sous une forme défigée, le travail avec les médias, les publicités et d'autres textes pourrait donc contribuer à l'appropriation de ces unités pour améliorer à la fois la compétence langagière et la compétence interculturelle des apprenants à chaque niveau.

NOTES

1 Notre traduction de « *recurrent expressions, regardless of their idiomaticity, and regardless of their structural status* ».

2 Notre traduction de « *safe bets* ».

3 Ces données font partie d'un corpus plus large recueilli en 2015 qui a fait l'objet d'analyse des stratégies plurilingues et de la réflexion métalinguistique lors de la production écrite à l'aide d'outils numériques (cf. Bozhinova 2017).

4 Disponibles sur <http://www.linguee.fr> et <http://context.reverso.net>.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bozhinova, K. (2017). *Apprendre le français après l'anglais: développement de la production écrite à l'aide du numérique*. Paris : L'Harmattan.

Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P., & Mabrou, A. (2020). Écrire en langue additionnelle: Un besoin de complexifier les modèles. *Revue Travaux de didactique du français langue étrangère* 76, https://doi.org/10.34745/numerev_1286

Cavalla, C. (2016). *Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE*. Complément au dossier de candidature en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université Grenoble Alpes.

Ellis, N. (1993). « Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge ». *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 5, issue 3: 289-318.

González-Rey, I. (2021). *La nouvelle phraséologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

González-Rey, I. (2018). Comment acquérir un savoir grammatical en FLE par le biais de la phraséologie. In Nikodinovski, Z. (dir.). *Actes du Colloque international, Le même, le semblable et le différent au sein de la langue, de la littérature et de la culture dans les pays francophones*, Skopje, 4 - 5 novembre 2016 : 42-63.

Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. In Cowie, A. P. (ed.). *Phraseology: theory, analysis and applications*. Oxford Clarendon Press : 145-160.

Granger, S. & Bestgen, Y. (2014). "The use of collocations by intermediate vs. advanced non-native writers: A bigram-based study". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 52: 229-252.

Macqueen, S. (2012). *Linguistic Insights, Volume 137: The Emergence of Patterns in Second Language Writing: A Sociocognitive Exploration of Lexical Trails*. Peter Lang AG.

Mešková, L. et Kubeková, J. (2019). Les enjeux de l'intercompréhension pour la phraséologie en langues romanes en comparaison avec les langues slaves. *Repères DoRiF*, 18 – *Phraséodidactique : de la conscience à la compétence*. <http://www.dorif.it/reperes/ludmila-meskova-janka-kubekova-les-enjeux-de-lintercomprehension-pour-la-phraseologie-en-langues-romanes-en-comparaison-avec-les-langues-slaves/>

Paquot, M. (2013). "Lexical bundles and L1 transfer effects". *International Journal of Corpus Linguistics*, vol. 18, issue 3: 391–417. doi 10.1075/ijcl.18.3.06paq

Randall, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Schaeffer-Lacroix, E. (2019). *Corpus et didactique de l'allemand. La langue à bras le corps*. Limoges : Editions Lambert-Lucas.

Wood, D. (2010). *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency: Background, Evidence and Classroom Applications*. Bloomsbury Publishing Plc.

Wray, A. (2007). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO. APROXIMACIÓN A UN MODELO DE TRATAMIENTO DE UN PROCESO DE SUBJETIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELSE EN LA UNNE, ARGENTINA

María Virginia Bruzzo

Universidad Nacional del Nordeste

virginia.bruzzo@comunidad.unne.edu.ar

Hugo Roberto Wingeyer

Universidad Nacional del Nordeste

hugowingeyer@gmail.com

RESUMEN

En esta ponencia, nos proponemos presentar los primeros avances de una investigación exploratoria sobre la adquisición del español como lengua extranjera, enmarcada en el Proyecto de Investigación "La adquisición del discurso académico escrito y oral en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Distintos aspectos de un proceso de subjetivación en estudiantes de la UNNE", cuyo propósito es el de explicar el proceso de adquisición del español en estudiantes no hispanohablantes, en el marco del *interaccionismo estructural* (Lemos, 1995, 2000, 2002 y Desinano, 2009). La adquisición en esta teoría es entendida como la *captura* del sujeto por el lenguaje (Lemos, 1995, 2000, 2002), lo cual implica, un proceso de *subjetivación* en el lenguaje. El lenguaje precede y determina al sujeto; en otros términos, el sujeto se crea por y en el lenguaje (Lemos, 2000, 2002). Asimismo, cabe señalar que tomamos aportes de la *alfabetización semiótica* (Camblong y Fernández, 2012) y la *polifonía* en los *estudios discursivos* (García Negroni y Hall, 2010). Nuestra finalidad es la de desarrollar, sobre la base de los resultados del trabajo de campo, un modelo de tratamiento de determinados aspectos lingüístico-discursivos de la adquisición del español como lengua extranjera, en el marco del interaccionismo estructural. Puntualmente, para esta ponencia, nos detendremos en el tratamiento de estos aspectos en el español académico (Vázquez, 2006). Para el análisis hemos recogido expresiones escritas y orales de clases dictadas a 7 estudiantes extranjeros no hispanohablantes. El análisis, de tipo cualitativo, se realizó a través de la metodología del análisis del discurso de la línea francesa-brasileña (Lemos, 2000, 2002, Desinano, 2009, Arbusti, 2014). Se observaron y analizaron las interacciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-discursos. Considerando nuestros resultados sistematizados, nos proponemos a futuro la elaboración de un conjunto de estrategias didácticas acorde con los cuatro nodos que proponemos en nuestra investigación: (a) Oralidad (Arbusti, 2014), (b) Lectura y escritura (Marín y Hall, 2007; Hall y Lopez, 2010), (c) Aspectos gramaticales (Lemos, 2000, 2002, Lier-de Vito, Arantes, 1998, 2006) y (d) Aspectos discursivos (Desinano, 2009, García Negroni y Hall, 2010). Compartimos aquí avances de la sistematización realizada hasta este momento de las mencionadas interacciones, recogidas según la orientación que nos brindan los mencionados nodos de la investigación, siguiendo las posiciones del proceso de *subjetivación*: desde el *polo de la fragmentariedad*, pasando por el *polo de la lengua*, hasta llegar al *polo de la continuidad*.

Palabras clave: adquisición; ELE; proceso de subjetivización; captura; alumno universitario

ABSTRACT

In this paper, we propose to present the first advances of an exploratory research on the acquisition of Spanish as a foreign language, framed in the Research Project "The acquisition of written and oral academic discourse in the teaching of Spanish as a mother and foreign language. Distintos aspectos de un proceso de subjetivación en estudiantes de la UNNE", whose purpose is to explain the process of Spanish acquisition in non-Spanish speaking students, within the framework of structural interactionism (Lemos, 1995, 2000, 2002 and Desinano, 2009). Acquisition in this theory is understood as the capture of the subject by language (Lemos, 1995, 2000, 2002), which implies a process of subjectification in language. Language precedes and determines the subject; in other words, the subject is created by and in language (Lemos, 2000, 2002). It should also be noted that we draw on contributions from semiotic literacy (Camblong and Fernández, 2012) and polyphony in discourse studies (García Negroni and Hall, 2010). Our aim is to develop, on the basis of the results of the fieldwork, a model of treatment of certain linguistic-discursive aspects of the acquisition of Spanish as a foreign language, within the framework of structural interactionism. Specifically, for this paper, we will focus on the treatment of these aspects in academic Spanish (Vázquez, 2006). For the analysis, we have collected written and oral expressions from classes given to 7 non-Spanish speaking foreign students. The analysis, of a qualitative type, was carried out through the methodology of discourse analysis of the French-Brazilian line (Lemos, 2000, 2002, Desinano, 2009, Arbusti, 2014). Teacher-student, student-student and student-discourse interactions were observed and analysed. Considering our systematised results, we propose in the future to elaborate a set of didactic strategies according to the four nodes proposed in our research: (a) Orality (Arbusti, 2014), (b) Reading and writing (Marín and Hall, 2007; Hall and Lopez, 2010), (c) Grammatical aspects (Lemos, 2000, 2002, Lier-de Vito, Arantes, 1998, 2006) and (d) Discursive aspects (Desinano, 2009, García Negroni and Hall, 2010). We share here advances of the systematisation carried out so far of the aforementioned interactions, collected according to the orientation provided by the aforementioned research nodes, following the positions of the process of subjectivation: from the pole of fragmentariness, through the pole of language, to the pole of continuity.

Keywords: acquisition; SFL; process of subjectivization; capture; university student.

1. INTRODUCCIÓN

Objetivo de la ponencia:

Presentar los primeros avances de una investigación exploratoria sobre la adquisición del español como lengua extranjera, enmarcada en el Proyecto de Investigación "La adquisición del discurso académico escrito y oral en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Distintos aspectos de un proceso de subjetivación en estudiantes de la UNNE".

- Objetivos de la investigación:
- Explicar el proceso de adquisición del español en estudiantes no hispanohablantes, en el marco del *interaccionismo estructural*.

- Desarrollar, sobre la base de los resultados del trabajo de campo, un modelo de tratamiento de determinados aspectos lingüístico-discursivos de la adquisición del español como lengua extranjera, en el marco del interaccionismo estructural.

2. EL INTERACCIONISMO ESTRUCTURAL

2.1 Interaccionismo estructural

La adquisición en esta teoría es entendida como la captura del sujeto por el lenguaje (Lemos, 1995, 2000, 2002), lo cual implica, un proceso de subjetivación en el lenguaje. El lenguaje precede y determina al sujeto; en otros términos, el sujeto se crea por y en el lenguaje (Lemos, 2000, 2002).

1º Posición. Polo dominante el *habla* del Otro (Lemos, 2000): fragmentos del *habla* del Otro

2º Posición. Polo dominante la *lengua*: estructuras latentes de la lengua. Fluctuación correcto e incorrecto.

3º Posición. Polo dominante el *sujeto*: consciencia del propio discurso. *Escucha*.

2.2 Alfabetización semiótica

En los estudios sobre alfabetización semiótica de Camblog y Fernández (2012), se retoma el concepto de «semiósfera» de Lotman (1996). Estos autores proponen superar el reduccionismo del enfoque comunicativo —que considera que la lengua es «un instrumento de comunicación»—, ya que:

- 1) El lenguaje supone una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental; 2) concebir el lenguaje como instrumento supone que lo manejamos desde fuera, que operamos con el lenguaje desde un sujeto a priori, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica; 3) la comunicación no agota las posibilidades semióticas del lenguaje. (Camblog y Fernández, 2012: 59-60)

A su vez, tomamos el concepto de *frontera*. La frontera donde se traducen los espacios semióticos mundo-joven-ingresante y mundo-académico.

Consideramos que el alumno extranjero pasa también por un proceso de subjetivización tanto en la adquisición de la lengua española como en la adquisición del discurso académico. Dado que los estudiantes que llegan a nuestra facultad ya han cursado parte de sus carreras en sus universidades de origen, suponemos que ya han adquirido en algún cierto grado el discurso académico. Es por ello que pensamos que en sus producciones se evidencian las diferencias en las posiciones en ambas situaciones, el conocimiento del español y el dominio del discurso académico.

2.3 Estudios sobre polifonía

García Negroni y Hall (2010), sobre la base del marco teórico propuesto por Desinano (2009), en relación con la polifonía argumentativa (Bajtín, 1982 y

Ducrot, 1984) y los estudios discursivos (Arnoux et al., 2002), proponen los siguientes conceptos: «procedimientos de fragmentariedad» y «distorsiones enunciativas».

Se trata de una sistematización de los fenómenos señalados por Desinano (2009), desarrollados con el propósito de «mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico» (García Negroni y Hall, 2010: 44)

3. METODOLOGÍA

Para el análisis hemos recogido expresiones escritas y orales de clases dictadas a 7 estudiantes extranjeros no hispanohablantes. El análisis, de tipo cualitativo, se realizó a través de la metodología del análisis del discurso de la línea francesa-brasileña (Lemos, 2000, 2002, Desinano, 2009, Arbusti, 2014). Se observaron y analizaron las interacciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-discursos.

4. RESULTADOS

Avances de la sistematización realizada hasta este momento de las mencionadas interacciones, recogidas según los nodos de la investigación, considerados transversalmente como un principio de clasificación: *Oralidad* (Arbusti, 2014), *Lectura y escritura* (Marín y Hall, 2007; Hall y Lopez, 2010), *Aspectos gramaticales* (Lemos, 2000, 2002, Lier-de Vito, Arantes, 1998, 2006) y *Aspectos discursivos* (Desinano, 2009, García Negroni y Hall, 2010); y siguiendo las posiciones del proceso de *subjetivación*: desde el *polo de la fragmentariedad*, pasando por el *polo de la lengua*, hasta llegar al *polo de la continuidad*.

4.1. Primera posición: fragmentariedad

— El polo dominante es el *habla* del Otro: retornan en el habla del estudiante fragmentos del habla del Otro —docente, compañeros u otras personas—. Proceso de metonimia (Lemos, 2000, 2002)

— El habla es fragmentaria en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico.

— Interacción: El docente y determinados compañeros toman el rol de *intérprete* (Lemos, 2000, 2002) que “restringe las indeterminaciones” (Lemos, 2000: 171) del discurso del alumno.

— Reconstruyen los fragmentos y *devuelven el significante* (o las *cadena de significantes*) al estudiante, quien al reconocerlo como propio hace que la interacción avance. Esta interpretación pareciera ser crucial para el movimiento a la siguiente posición.

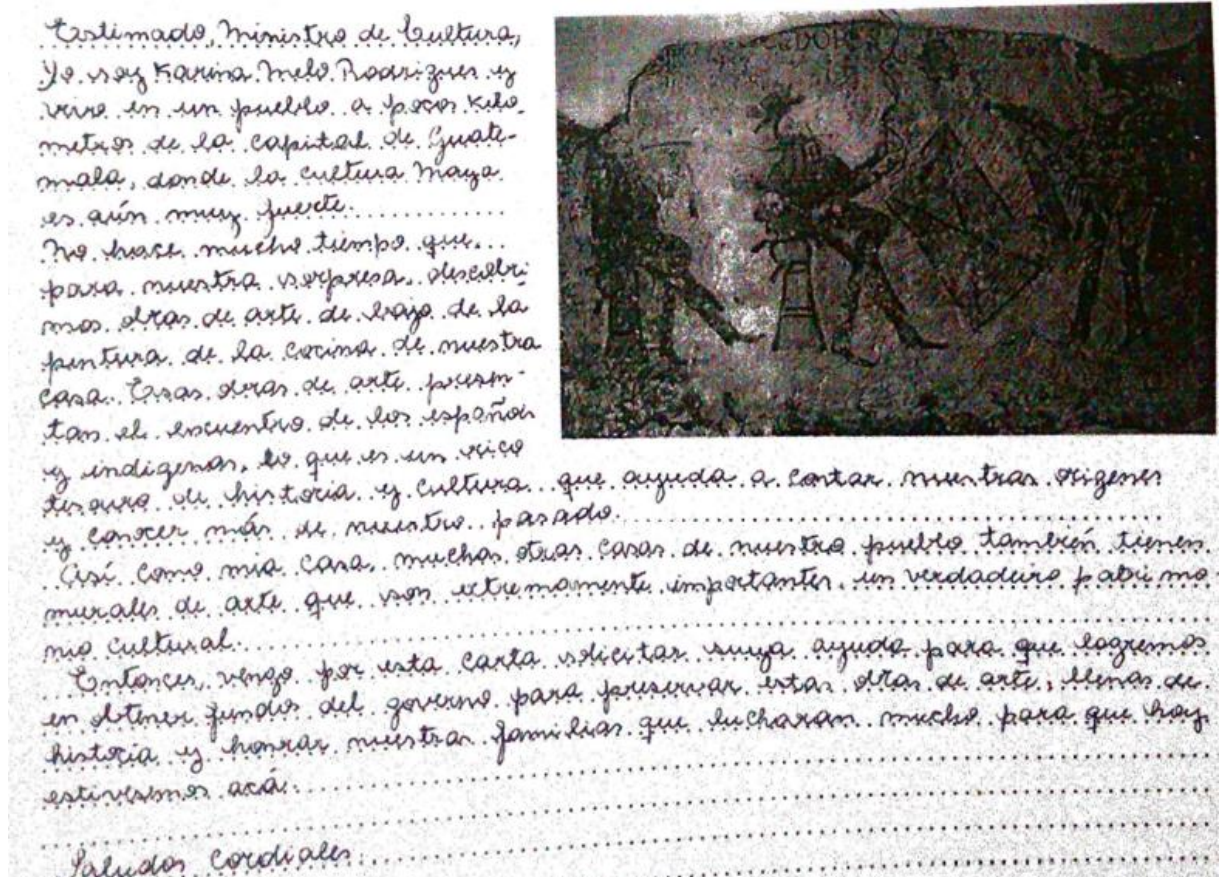
N: es muy es muuuu famoso¶
V(p): famoso¶
N: famoso porquee su plata¶
E: plata-(?)¶
N: plata-si¶
V(p): por el dinero-(?)¶
N: ah si¶
V(p): ah ya se a lo que te estás refiriendo ¶
N: Pero también porquee ta lancha lancha (?) es uun un salida
un tanel en el kenal¶
V(p): canal¶
N: canal¶
E: eh Panama¶
N: si¶
(Extracto 1.a -- 14102019)¶

4.2. Segunda posición: la lengua

— El polo dominante es la lengua, se manifiestan estructuras latentes de la lengua en el infans.

— Como el niño no es consciente de la corrección, se manifiesta una alternancia de usos correctos e incorrectos.

— Finalmente, con conocimiento se asientan los usos correctos. Los enunciados, aunque anclados en diálogos anteriores, ya no son meros fragmentos tomados de ellos, sino que son estructuras lingüísticas latentes (Lemos, 2000, 2002).



V(p): y qué te parece la la facultad (?)¶

K: acaá em as personas son mais son más cómo se dige (?)
eeh son más amigo tienen más ami amistad en la facul tad de
in ye veniería porque son pocos no tienen muchos alumnos
como en mi universidad que tiene tres cu cursos de inve
inveniería yy también acá creo que preparan más para trabajo
porque en mi universidad eeh son más teóricos comooo se
quedan escribiendoo integrales cálcolo mucho cálcolo acá
prepara para cosas más prácticas am tenemos que fabricar un
eje entonces es así así y así en tu trabajo vas hacer eso eso es
más práctico creo que es más para tra trabajo que mi
universidad¶

(Extracto 10.a - 11092019)¶

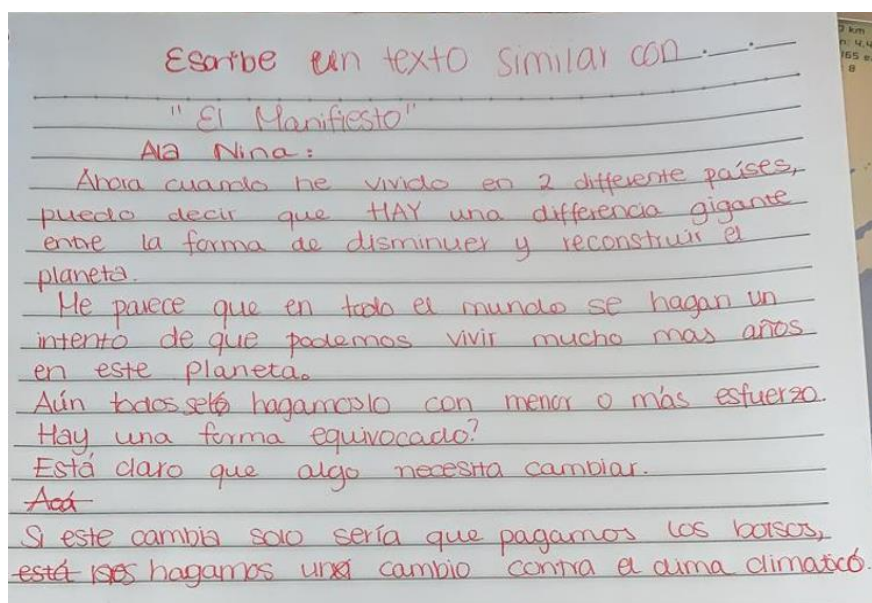
V(p): y qué pensás de esa iniciativa (?)¶

K: ah (!) penso que me parece un pocooo exaverada
exagerada sí (?) para dar dinero al luego dejar de fumar creoo
queee campañas comoo qui mostren as personas quii no es
bueno para su salud fumar es mejor y atirei más personas do
que gastar dinero es una iniciachiva buena pero no sé cuan
efec tiva (?) sea para muchas personas¶

(Extracto 10.b - 11092019)¶

4.3. Tercera posición: continuidad

— El polo dominante es el sujeto, puesto que el niño es capaz de escuchar su propio discurso y corregirse, es decir, se vuelve consciente de su habla. En consecuencia, también puede distinguir al interlocutor como una otredad, y reconocer cómo sus enunciados, en los que se manifiestan diferentes matices como la ironía y el doble sentido, afectan al otro en la interacción (Lemos, 2000, 2002). Se advierte un habla más homogénea.



N: entonces qué quería decir con esta oración (?) —se preguntó a sí misma—¶

V(p): sí qué querías decir con esta oración (?)¶

N: es como un comienzo a a dejar de usarlo¶

V(p): ah que es un comienzo para dejar de usar las bolsitas¶

N: uium¶

V(p): entonces este cambio no cambia cambia es el verbo¶

N: ah ya entonces este cambio sería —piensa— ya (!) no tiene sentido —risas—¶

V(p): —risas—¶

N: este cambio solo sería¶

[...]¶

N: este cambio solo sería¶

V(p): es que no se usa sería en ese caso¶

N: —seguía pensando sin escuchar lo que la profesora le decía—este cambio eeh ay no puedo si este cambio solo solo¶

V(p): es (?)¶

N: era (!)¶

N: si este cambio solo era pagar por (!) las bolsitas haríamos (!) una gran diferencia por el cambio climático¶
(Extracto 28 - 16052020)¶

4. CONCLUSIÓN

Presentamos los avances de la sistematización realizada hasta este momento de las interacciones recogidas: docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-discursos, siguiendo las posiciones del proceso de subjetivación: desde el polo de la fragmentariedad, pasando por el polo de la lengua, hasta llegar al polo de la continuidad.

Considerando nuestros resultados sistematizados, nos proponemos a futuro la elaboración de un conjunto de estrategias didácticas acorde con los cuatro nodos que proponemos en nuestra investigación considerados transversalmente: Oralidad / Lectura y escritura / Aspectos gramaticales / Aspectos discursivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbusti, M. (2014). *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio*. Tesis de Doctorado, FHyA-UNR. En: [<https://n9.cl/ajj3>]
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas: EDUNAM.
- Desinano, N. (coord.) (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: HomoSapiens.

Hall, B. y López, M. I. (2010). "Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas". En: *Literatura y Lingüística*, (23), pp. 167-192.

García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010). "Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva". En: *Boletín de Lingüística*, 22, (34), pp. 41-69. Disponible en: [<https://bit.ly/2E3vZwX>]

Lemos, C. (1995). "Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". En: *Letras de Hoje*, 30, (4), pp. 9-29.

Lemos, C. (2000). "Questioning the notion of development: the case of language acquisition". En: *Culture & Psychology*, 6, (2), pp. 169-182.

Lemos, C. (2002). "Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação". En: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, (42), pp. 41-69.

Lier-De Vitto, M. F. y Arantes, L. (1998). Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. En: *Letras de Hoje*, 33 (2), pp. 65-72.

Lemos, C. (2006). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Fapesp.

Marín, M. y Hall, B. (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.

Vázquez, G. (2006). Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. En: Escofet, A.; de Jonge, B.; van Hooft, A. et al. (Ed.) *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 132-144. Disponible en: [<https://bit.ly/3cyEwUv>]

PLURILINGUALISM AND CLIL: PROVIDING TEACHERS WITH PLURILINGUAL STRATEGIES IN SECONDARY EDUCATION IN CATALONIA

Andrea Chanez Carbajo

Blanquerna Universitat Ramon Llull

andreacc2@blanquerna.url.edu

INTRODUCTION

CLIL was first introduced in Catalan schools during the 80's, although it was not until the next decade that greater innovations started to be visible, although more work needs to be done. With regards to monolingualism, it is worth mentioning how for several years teachers have been required to only make use of the Additional Language (AL) during their sessions. This still occurs as results on a report on Plurilingualism in Catalonia (EDUPLUS Network, forthcoming) have shown.

The main objective of my study is to connect the concepts Plurilingualism and CLIL. We can distinguish another two main aims:

- Gather specific best practices to the combination of Plurilingualism and CLIL
- Identify specific plurilingual competences for an effective performance
- Explore alternatives to the exclusive use of the AL in CLIL sessions

METHOD

- Real World Research (Robson and McCartan 2019): the study is being developed within a real context and participants, focusing on personal experiences
- Multi-layered: data gathering is based on different perspectives (main stakeholders')
- Mixed methods: the study calls for qualitative and quantitative data
 - Multiple benefits:
 - Triangulation
 - Production of more complete answers

INSTRUMENTS

The first two were validated by the EPILA Research Projects -- Integrated Plurilingual Approach (IPA)—> FFI2015-6374R “Estudio exploratorio del impacto del Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI) en centros educativos como modelo orientativo para el profesorado en el aprendizaje de lenguas adicionales”

- Four-Phase Collaborative Reflective cycle: pre-data and post-data gathering questionnaires and focus groups (IPA)
- IPA 5 Dimensional instructional framework
- Semi-structured interviews:
 - Principals and heads of study
 - Teachers
 - Academic experts
- Observation chart

PARTICIPANTS

- Principals, heads of study and teachers from two schools in Barcelona:
 - Mainstream school
 - School with specific in-service training on Plurilingual strategies: Plurilingual Generation program PG (GEP), offered by the Catalan Government
- Academic experts on Plurilingualism and CLIL

BIBLIOGRAPHY

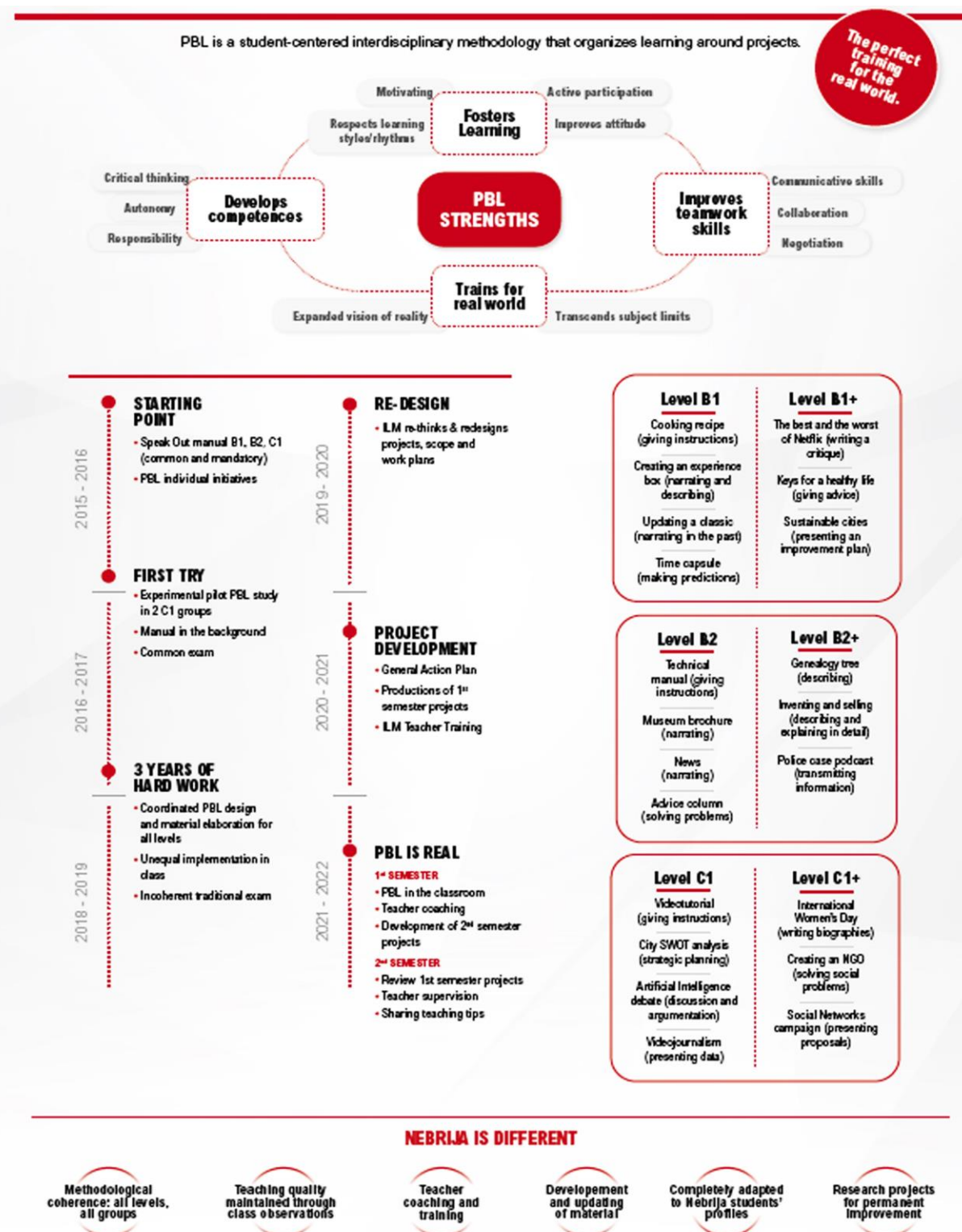
- EDUPLUS Network. Forthcoming. "Plurilingual Education in Catalonia".
- González Davies, Maria, and David Soler Ortíz. 2020. "Use Of Translation And Plurilingual Practices In Language Learning". In Translation And Translanguaging In Multilingual Contexts, 17-20. John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, Maria. 2020. "Using Translation To Develop Plurilingual Competence In High-Complexity Schools". The Oxford Handbook Of Translation And Social Practices, 299-323. doi:10.1093/oxfordhb/9780190067205.013.19.
- Robson, Colin, and Kieran McCartan. 2019. Real World Research. 4th ed. Chichester: Wiley.

CONTACT • andreacc2@blanquerna.url.edu

INSTITUTO DE LENGUAS MODERNAS' METHODOLOGICAL MAKEOVER: A STAKE IN PBL AND "LEARNING BY DOING"

Alicia de la Peña Portero
Nebrija University (Madrid)
apena@nebrija.es

Melisa Teves Romero
Nebrija University (Madrid)
steves@nebrija.es



EL CUESTIONARIO M-SILL: HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS DE ALUMNOS PLURILINGÜES

Violetta Dmitrenko

Universidad Pública de Navarra

vdmitrenko@alumni.unav.es

RESUMEN

El cuestionario de estrategias de aprendizaje de idiomas *Multilingual SILL (M-SILL)* fue desarrollado a partir de la taxonomía y del cuestionario *SILL (Strategy Inventory for Language Learning)* de Rebecca Oxford (1986, 1990) con el fin de investigar las estrategias de alumnos plurilingües considerados como una categoría específica del alumnado. La revisión bibliográfica abarcó tres campos de investigación: estrategias de aprendizaje de idiomas, multilingüismo y didáctica del plurilingüismo. Como resultado, la taxonomía de Oxford fue ampliada para los alumnos plurilingües. Las estrategias más relevantes fueron incluidas en el cuestionario *M-SILL* que consta de 45 ítems de 6 categorías agrupados en 2 escalas de 25 estrategias directas y 20 indirectas. *M-SILL* fue utilizado en un estudio con alumnos adultos ($n=275$) en España con niveles satisfactorios de fiabilidad (0,89 y 0,82). Se confirmaron las hipótesis de investigación y las diferencias cualitativas entre el aprendizaje de una segunda y de una tercera lengua.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje de idiomas, alumnos plurilingües, SILL, M-SILL, SILL Multilingüe

ABSTRACT

The questionnaire on language learning strategies Multilingual SILL (M-SILL) was developed based on the taxonomy and the questionnaire SILL (Strategy Inventory for Language Learning), created by Rebecca Oxford (1986, 1990), in order to investigate strategies of multilinguals considered as a specific category of learners. The literature review covered three research fields: language learning strategies, multilingualism, and didactics of plurilingualism. As a result, Oxford's taxonomy was extended for multilingual learners. The most relevant strategies were included in the M-SILL questionnaire, which consists of 45 items of 6 categories grouped in 2 scales of 25 direct and 20 indirect strategies. M-SILL was used in a study with adult learners ($n=275$) in Spain with satisfactory levels of reliability (0.89 and 0.82). The results confirmed the hypotheses of the study and the existence of qualitative differences between the learning of a second and a third language.

Keywords: language learning strategies, multilingual learners, SILL, M-SILL, Multilingual SILL

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es presentar el cuestionario M-SILL / SILL Multilingüe fue desarrollado con el fin de explorar las estrategias de aprendizaje de idiomas de alumnos plurilingües considerados como una categoría específica del alumnado (Dmitrenko 2016).

Esta investigación parte de la premisa de que existan diferencias cualitativas entre el aprendizaje de una tercera (L3) y de una segunda lengua (L2) (Aronin y Hufeisen 2009; Jessner y Cenoz 2007) y que los individuos plurilingües alcancen una mayor conciencia del aprendizaje de idiomas (Hufeisen y Jessner 2009). La hipótesis central del estudio es que los alumnos plurilingües desarrollen las estrategias que los monolingües no podrían aplicar (o que aplicarían de una manera distinta) debido a las diferencias en sus conocimientos y experiencias de aprendizaje de idiomas. Además, para los alumnos plurilingües las estrategias de aprendizaje de una L2 podrían adquirir una cualidad distinta y posiblemente una mayor frecuencia en el estudio de una lengua adicional L3/Lx.

Dado que el plurilingüismo de los alumnos es una de las variables que puedan influir en la elección de las estrategias y en el proceso de aprendizaje, el objetivo del estudio fue identificar y reunir las estrategias de aprendizaje de idiomas típicos para los alumnos plurilingües. Por razones del espacio los estudios empíricos 1 y 2 descritos en Dmitrenko (2016, 2017) se mencionan en este artículo brevemente.

En primer lugar, la Sección 2 presenta las cuatro fuentes de las estrategias “plurilingües” identificadas: campo de las estrategias de aprendizaje de idiomas (Sec. 2.1), investigación del multilingüismo (Sec. 2.2), didáctica del plurilingüismo (Sec. 2.3) y el estudio empírico 1 (Sec. 2.4). La Sección 3 especifica cómo la taxonomía de Oxford (1990) fue adaptada para los alumnos plurilingües. La Sección 4 describe las características (Sec. 4.1) y la aplicación del cuestionario M-SILL (Sec. 4.2). En la Sección 5 se discuten los resultados del estudio. El artículo finaliza con las Conclusiones (Sec. 6) y las Referencias bibliográficas.

2. MARCO TEÓRICO Y BASES DEL CUESTIONARIO

Las estrategias “plurilingües” fueron identificadas mediante la revisión bibliográfica en tres campos de investigación y el estudio empírico 1 (Dmitrenko 2016).

2.1 Estrategias de aprendizaje de idiomas

Para esta investigación se utilizó una de las definiciones más recientes y más concisas de las estrategias de aprendizaje de idiomas: “actividades elegidas conscientemente por los alumnos con el fin de regular su propio aprendizaje de idiomas” (Griffiths 2013: 15, traducción propia). Cohen (2011) distingue tres tipos de clasificaciones de las estrategias: 1) según su finalidad: para el aprendizaje o el uso de la lengua; 2) según las destrezas desarrolladas, y 3) según las funciones de las estrategias (p. ej., cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales).

La taxonomía funcional de Oxford (1990) fue elegida para esta investigación debido a su exhaustividad, estructura clara, orientación práctica hacia las necesidades de aprendientes y docentes, así como su buen conocimiento por parte de la comunidad científica y educativa en el mundo. Los numerosos estudios con el cuestionario SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*; Oxford 1986, 1990) basado en dicha taxonomía permiten comparar los resultados con un alto grado de fiabilidad. Además, los 6 grupos de estrategias, divididas en directas (A-

de memoria, B-cognitivas, C-compensatorias) e indirectas (D-metacognitivas, E-afectivas, F-sociales), corresponden a los factores que intervienen tanto en la selección de estrategias (Oxford 1990: 13-14) como en el aprendizaje plurilingüe descrito en el Modelo Factorial del multilingüismo (Hufeisen 2010).

2.2 Investigación del multilingüismo

Las características de los alumnos plurilingües pueden influir en su manera de estudiar idiomas. Al disponer de repertorios lingüísticos más amplios, desarrollan una "multicompetencia" (Cook 1991). Tienen experiencias en el estudio de varios idiomas: su lengua materna (L1), la primera lengua extranjera, posiblemente una lengua regional y una segunda lengua extranjera. Como consecuencia, la conciencia lingüística de los alumnos plurilingües alcanza niveles elevados en dos dimensiones interrelacionadas: interlingüística y metalingüística (Jessner 2006).

Al mismo tiempo se desarrolla la conciencia del aprendizaje de idiomas, es decir el "conocimiento consciente sobre el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y la capacidad de aplicar este conocimiento al proceso actual de aprendizaje de lenguas extranjeras" (Hufeisen y Jessner 2009: 118, traducción propia). Por ello, los alumnos plurilingües suelen utilizar un mayor número de estrategias y con mayor frecuencia, desarrollan nuevas habilidades y estrategias de aprendizaje, así como progresan más rápidamente (Aronin y Singleton 2012). Entre las estrategias implicadas en el aprendizaje los modelos del multilingüismo resaltan el papel central de transferencias (Kresic 2010) y de su combinación con inferencias (Meissner 2004; Müller-Lancé 2003).

2.3 Didáctica del plurilingüismo

En los enfoques orientados al desarrollo del plurilingüismo, que constituyen la didáctica del plurilingüismo, la selección y el uso de las estrategias de aprendizaje se definen por varios principios didácticos. El estudio de lenguas adicionales más allá de L2 resulta más eficaz gracias al ahorro del esfuerzo, puesto que en el aprendizaje se producen la sinergia, la integración de conocimientos y la transferencia entre los saberes lingüísticos, enciclopédicos y didácticos. Se aprovechan los conocimientos previos de los aprendientes (como una de las características del enfoque centrado en el alumno) y se explotan las similitudes entre las lenguas relacionadas tipológicamente. Todo ello conduce al desarrollo de una mayor conciencia lingüística de los alumnos plurilingües (Hufeisen y Neuner 2003; Jessner 2006; Meissner 2005).

2.4 Estudio empírico 1

En el estudio empírico 1 (Dmitrenko 2016, 2017) participaron 18 alumnos adultos del curso de alemán para principiantes, 6 mujeres (33%) y 12 hombres (67%), de edades entre 21 y 48 años ($M=30,22$, $SD=7,03$). Todos tenían español como L1 y el número total de lenguas en sus repertorios era entre 1 y 6 ($M=3,17$, $SD=1,15$): 1 monolingüe (5,56%), 3 bilingües (16,66%) y 14 plurilingües (77,78%).

En la primera parte del estudio los participantes completaron los cuestionarios de datos socio-lingüísticos y realizaron una tarea de sensibilización (test): traducción de una carta informal del alemán a su L1 español, sin ninguna formación previa.

En la segunda parte del estudio se realizaron las entrevistas individuales semiestructuradas con 9 de 18 participantes seleccionados en función de sus

resultados en el test y sus perfiles lingüísticos. Las entrevistas permitieron descubrir las estrategias utilizadas por los participantes para realizar el test y estudiar idiomas en general.

En la literatura y en el estudio empírico 1 se revisaron las estrategias existentes desde la perspectiva de los alumnos plurilingües que poseen conocimientos y experiencia de aprendizaje en dos o más idiomas aparte de su lengua materna. Las estrategias y los usos de estrategias identificados como “plurilingües” fueron integrados en la taxonomía de Oxford (1990).

3. TAXONOMÍA DE OXFORD (1990) AMPLIADA PARA LOS PLURILINGÜES

Las modificaciones introducidas en la taxonomía de Oxford (1990) se detallan en Dmitrenko (2019). Aparte de las 62 estrategias originales, 4 estrategias nuevas y unos 50 subtipos o usos de estrategias se integraron en los 6 grupos conforme al principio funcional.

Se adaptó el sistema de codificación alfanumérica para facilitar la identificación de los grupos y de las estrategias individuales, así como para establecer una mejor correspondencia entre las estrategias en la taxonomía y en el cuestionario M-SILL, por ejemplo: transferencia [d-B-(C)-5] = d-directa (clase), B-cognitiva (grupo), (C)-análisis y razonamiento (serie), 5-estrategia individual.

La versión ampliada de la taxonomía de Oxford presenta la ventaja de incorporar las estrategias de los alumnos plurilingües manteniendo la estructura bien conocida por docentes e investigadores.

4. CUESTIONARIO M-SILL

El cuestionario fue creado conforme a las recomendaciones de Dörnyei (2010). Se titula *M-SILL* o *Multilingual SILL* (SILL Multilingüe) en honor a los trabajos de Rebecca Oxford (1986, 1990), puesto que se basa en su taxonomía ampliada para plurilingües (Dmitrenko 2019) e integra varios ítems de diferentes versiones del cuestionario SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*; Oxford 1986, 1990). Los 5 ítems de M-SILL (nnº 1, 9, 31, 37, 43) proceden de la versión española del cuestionario SILL 7.0 (Sánchez Griñán 2009: 36-37).

El desarrollo de M-SILL pasó por 3 versiones en español: pre-piloto, piloto y final. La versión final se administró en español en 2 soportes (versión 3.1 en papel (n=3) y versión 3.2 online (n=268)) y está disponible en 3 idiomas: español, francés e inglés.

4.1 Características del cuestionario

El cuestionario incluye 45 ítems divididos en 2 escalas de 25 estrategias directas y 20 indirectas. Los ítems corresponden a 26 estrategias y sus distintos usos provenientes de 6 grupos de la taxonomía.

Los participantes evalúan su frecuencia del uso de las estrategias del cuestionario en una escala de tipo Likert de 5 puntos: 1-nunca, 2-pocas veces, 3-de vez en cuando, 4-con frecuencia, 5-siempre.

El cuestionario de estrategias M-SILL se complementa por un cuestionario de datos socio-lingüísticos, según las necesidades de la investigación, por ejemplo: género, edad, nivel de estudios, formación / profesión, biografía lingüística.

4.2 Aplicación del cuestionario en el estudio empírico 2

El cuestionario M-SILL se aplicó en España en el estudio empírico 2 (Dmitrenko 2016, 2017) con 275 voluntarios autoseleccionados. Tenían entre 20 y 65 años ($M=41,22$, $SD=10,51$), así como la formación académica y profesional variada. Los datos de 4 alumnos de chino y japonés se descartaron del análisis, puesto que las diferencias en los sistemas de escritura podrían haber afectado la selección de las estrategias. De 271 participantes ($n=183$, 67,5% mujeres y $n=88$, 32,5% hombres) 13 (4,8%) eran bilingües y 258 (95,2%) plurilingües con 3-8 lenguas ($M=4,38$, $SD=1,26$). Todos los participantes tenían español como L1 (o L2 para bilingües en vasco y español) y estaban estudiando lenguas adicionales (alemán, francés, inglés, italiano o vasco). Las lenguas más frecuentes en los repertorios lingüísticos eran: inglés ($n=263$, 95,6%), francés ($n=206$, 74,9%), vasco ($n=139$, 50,5%), latín ($n=138$, 50,2%), alemán ($n=67$, 24,4%), italiano ($n=37$, 13,5%), griego antiguo ($n=29$, 10,5%) y catalán ($n=20$, 7,3%).

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos recogidos con el cuestionario M-SILL se analizaron mediante los métodos cuantitativos: las estadísticas descriptivas e inferenciales no paramétricas. Conforme a la metodología aplicada por Oxford (1990) y Griffiths (2013), la frecuencia media del uso de las estrategias fue calculada para cada ítem como la media aritmética sin la desviación estándar. Las frecuencias del uso de las estrategias por parte de los participantes se agruparon en tres niveles: (1) 1,0 a 2,4 - bajo; (2) 2,5 a 3,4 - moderado; y (3) 3,5 a 5,0 - alto.

La Tabla I muestra la repartición de los ítems en función de la frecuencia media del uso y de los grupos de las estrategias (A-de memoria, B-cognitivas, C-compensatorias; D-metacognitivas, E-afectivas, F-sociales). Según las respuestas obtenidas, los participantes plurilingües ($n=258$) suelen utilizar la mayoría de las estrategias de M-SILL (91,1%) con una frecuencia alta (35,6%) o moderada (55,5%). El coeficiente alfa de Cronbach alcanzó niveles aceptables ($>0,70$; Dörnyei 2010) tanto para las estrategias directas (0,89) como indirectas (0,82).

USO	VALORES	% ÍTEMS	TOTAL ÍTEMS		A	B	C	D	E	F
a-alto	3,5-5,0	35,6%	16		1	5	3	6	1	-
m-moderado	2,5-3,4	55,5%	25		2	11	3	5	2	2
b-bajo	1,0-2,4	8,9%	4		-	-	-	3	-	1
		100%	45		3	16	6	14	3	3

Tabla I. Uso de las estrategias de M-SILL por alumnos plurilingües ($n=258$) (elaborado a partir de Dmitrenko 2016: 419-425)

Las Tablas II y III presentan las frecuencias medias y los niveles de uso (a-alto, m-moderado, b-bajo) de las estrategias de M-SILL por parte de los alumnos plurilingües. Cada ítem está acompañado de su número (N°) en el cuestionario y del código de la estrategia correspondiente en la taxonomía ampliada de Oxford (Dmitrenko 2019).

Las estrategias directas (Tabla II) más utilizadas incluyen: realizar inferencias; traducir a L1 o Lx; relacionar conocimientos nuevos y previos; buscar

patrones; razonar deductivamente; establecer relaciones entre lenguas similares y aprovechar sus puntos en común.

Nº	ÍTEM [CÓDIGO DE ESTRATEGIA EN LA TAXONOMÍA]	USO
1	Relaciono los contenidos nuevos con lo que ya sé. [d-A-(A)-2]	3,9 a
2	Para entender o expresarme en la nueva lengua aprovecho mis conocimientos de otras lenguas (por ejemplo, palabras, conceptos, estructuras). [d-B-(C)-5]	3,3 m
3	Si la lengua que estoy estudiando se parece a mi lengua materna (o a alguna que conozco), intento establecer y aprovechar las correspondencias entre ellas. [d-B-(C)-7]	3,7 a
4	Comparo elementos (sonidos, vocabulario, gramática, construcciones) de la lengua-meta con los elementos de mis otras lenguas para recordar similitudes y diferencias. [d-B-(C)-3]	3,4 m
5	Utilizo alguna(s) de mis lenguas como base(s) para estudiar la lengua-meta. ¿Cuál(es)? [d-B-(C)-5]	2,8 m
6	Si la lengua-meta tiene sonidos que no existen en mi lengua materna, busco sonidos parecidos en otras lenguas que conozco. [d-B-(C)-3]	2,6 m
7	Traduzco nuevas palabras a mi lengua materna. [d-B-(C)-4]	4,0 a
8	Busco palabras en mi lengua materna parecidas a las nuevas palabras de la lengua-meta. [d-B-(C)-3]	3,4 m
9	Intento adivinar el significado de las palabras desconocidas. [d-C-(A)]	4,0 a
10	Aprovecho toda la información disponible en el texto para entender las palabras desconocidas (por ejemplo: título, tipo y estructura del texto, tema, contexto). [d-C-(A)-2]	4,3 a
11	Para entender nuevas palabras busco palabras similares en alguna de mis lenguas que conozco. [d-C-(A)-1]	3,4 m
12	Cuando no entiendo todas las palabras en una conversación, intento adivinar de qué se trata utilizando mis conocimientos de idiomas, del tema, de la situación y del mundo. [d-C-(A)]	4,1 a
13	Para buscar el significado de algunas palabras las divido en partes que puedo entender. [d-B-(C)-2]	3,2 m
14	Deduzco el significado de nuevas palabras por analogía con las palabras de las otras lenguas que conozco (por ejemplo, si "nación" = "nation", ¿será "relación" = "relation" ?). [d-B-(C)-1]	3,7 a
15	Anoto el significado de una nueva palabra en cualquiera de mis idiomas que me resulte más cómodo entender o asociar. [d-B-(C)-4]	3,5 a
16	Para recordar una nueva palabra la relaciono con una palabra que suena de modo similar en alguna de mis lenguas (por ejemplo, internacionalismos o préstamos). [d-A-(B)-4]	3,0 m
17	Utilizo mi conocimiento de la estructura de mi lengua materna para ayudarme a entender cómo funciona la lengua-meta. [d-B-(C)-5]	3,2 m
18	Para entender algún concepto gramatical que no existe en mi lengua materna, busco analogías en mis otras lenguas. [d-B-(C)-3]	2,9 m
19	Aprovecho las similitudes entre las lenguas que conozco para recordar nuevas estructuras. [d-A-(A)-2]	3,3 m

20	Intento encontrar normas o patrones en la lengua-meta. [d-B-(A)-3]	3,9 a
21	Desarrollo mi propia visión del funcionamiento de la lengua-meta y, a medida que estoy aprendiendo más, descarto o modifico las "reglas" que he creado si no son correctas. [d-B-(C)-6]	3,4 m
22	Intento pensar en la lengua-meta. [d-B-(A)-5]	3,3 m
23	Si no conozco las palabras que necesito para expresarme, adapto las palabras de mi lengua materna a la lengua-meta (por ejemplo, cambio la pronunciación o las terminaciones). [d-C-(B)-7]	2,8 m
24	Cuando utilizo una de mis lenguas, pienso cómo expresaría lo mismo en mis otras lenguas. [d-B-(C)-3]	2,8 m
25	Si no conozco o no me sale una palabra en la lengua-meta, utilizo la palabra necesaria de alguna de mis otras lenguas. [d-C-(B)-1]	2,9 m

Tabla II. Las estrategias directas de M-SILL y la frecuencia media de su uso por los alumnos plurilingües (elaborado a partir de Dmitrenko 2016: 419-423)

Entre las estrategias indirectas (Tabla III) destacan: aprender de los errores; aprender a aprender y controlar la transferencia negativa.

Nº	ÍTEM [CÓDIGO DE ESTRATEGIA EN LA TAXONOMÍA]	USO
26	Antes de elegir una nueva lengua para estudiar intento averiguar cómo es y si es difícil. [i-D-(B)-2]	2,2 b
27	Elijo una nueva lengua que se parece a alguna de las lenguas que ya conozco. [i-D-(B)-2]	1,7 b
28	Fijo objetivos claros para cada lengua: el nivel que quiero alcanzar, para qué y cómo la voy a utilizar. [i-D-(B)-3]	3,3 m
29	Trato de averiguar cómo aprender mejor la lengua-meta. [i-D-(B)-1a]	3,6 a
30	Aprovecho mis técnicas de aprendizaje adquiridas con otros idiomas para estudiar una nueva lengua. [i-D-(B)-1b]	3,6 a
31	Tengo claros los objetivos para mejorar mis habilidades en la lengua-meta. [i-D-(B)-3]	3,4 m
32	Estudio varias lenguas en paralelo. [i-D-(B)-2]	2,2 b
33	Hago un esfuerzo para no confundir palabras o estructuras similares en la lengua-meta y en mis otras lenguas. [i-D-(C)-1]	3,5 a
34	Tengo cuidado al transferir palabras y conceptos directamente de mi lengua materna a la lengua-meta. [i-D-(C)-1]	3,5 a
35	Presto atención cuando mi lengua materna (o alguna de mis otras lenguas) interfiere con el estudio de la lengua-meta (por ejemplo, cuando intento aplicar las reglas de gramática de mi lengua materna que contradicen las de la lengua-meta). [i-D-(C)-1]	3,7 a
36	Conservo la calma cuando cometo errores. [i-E-(B)-2]	3,7 a
37	Me fijo en mis errores y uso esa información como ayuda para mejorar. [i-D-(C)-1]	4,1 a
38	Cuando estoy tenso/a al estudiar o usar la lengua-meta me tranquilizo pensando en mis experiencias positivas en otros idiomas. [i-E-(B)-1]	2,7 m
39	Comparo mi progresión en la nueva lengua con mi rendimiento en otras lenguas estudiadas previamente. [i-D-(C)-2]	2,6 m

40	Trato de encontrar tantas formas como puedo para usar mis lenguas. [i-D-(B)-6]	3,3 m
41	Busco actividades para no olvidar las lenguas que he aprendido. [i-D-(B)-6]	3,2 m
42	Practico las lenguas con otras personas (compañeros de clase, profesores, amigos, familiares, colegas). [i-F-(B)]	3,1 m
43	Me doy ánimos para utilizar mis lenguas, incluso cuando temo cometer errores. [i-E-(B)-2]	3,4 m
44	Si no entiendo algo en la lengua-meta, le pido al interlocutor que me lo diga en alguna de mis lenguas. [i-F-(A)-1]	2,9 m
45	Practico mis lenguas comunicándome con la gente de distintos países a través de Internet. [i-F-(B)-1]	2,0 b

Tabla III. Las estrategias indirectas de M-SILL y la frecuencia media de su uso por los alumnos plurilingües (elaborado a partir de Dmitrenko 2016: 423-425)

Los test adicionales confirman la adecuación del cuestionario desarrollado al constructo de las estrategias de los alumnos plurilingües. Una prueba U de Mann-Whitney reveló que la frecuencia media del uso de las estrategias de M-SILL era significativamente mayor ($U=691$, $p=0,0047319$, unilateral) para los participantes plurilingües ($n=258$, $M=3,3$, valores entre 2,2 y 4,6) que para los aprendientes de una L2 ($n=13$, $M=2,9$, valores entre 2,0 y 3,4). El análisis de correlación de Spearman desveló una correlación significativa entre el uso de las estrategias incluidas en M-SILL y el grado del plurilingüismo de los participantes calculado de 2 formas: mediante el número total de lenguas ($r_s=0,2115$, $p=0,0002275$, unilateral) y el nivel global de competencia ($r_s=0,3221$, $p<0,000001$, unilateral).

Se confirmaron los hallazgos del campo del multilingüismo. Los valores obtenidos (Tabla IV) corroboran que el mayor avance en el aprendizaje de idiomas (Hufeisen 2000) y el efecto umbral en el uso de las estrategias (Kemp 2007) se producen durante el estudio de una L3. La transición de la L2 ($M=2,9$, $SD=0,41$) a la L3 ($M=3,2$, $SD=0,44$) se caracteriza por un incremento de 0,3 puntos en la frecuencia del uso (y probablemente en el número y la variedad) de las estrategias, mientras que este crecimiento resulta menos pronunciado a partir de L4.

Núm. lenguas	N	2	3	4	5	6	7	8	Total
Frecuencia media del uso	M	2,9	3,2	3,2	3,3	3,4	3,5	3,4	3,2
	SD	0,41	0,44	0,41	0,44	0,50	0,38	0,08	0,44
Número de participantes	n	13	56	82	74	28	16	2	271
	%	4,8	20,7	30,3	27,3	10,3	5,9	0,7	100

Tabla IV. La frecuencia media del uso de las estrategias según el número de lenguas de los participantes (elaborado a partir de Dmitrenko 2016: 426)

6. CONCLUSIONES

El cuestionario M-SILL / SILL Multilingüe es una herramienta ideada especialmente para la investigación de las estrategias de aprendizaje de idiomas de los alumnos plurilingües considerados como una categoría particular del alumnado, distinta de los aprendientes de la primera lengua no nativa L2. Se basa en la taxonomía ampliada de estrategias de aprendizaje de idiomas (Dmitrenko 2019) y en el

cuestionario SILL de Rebecca Oxford (1986, 1990). Pone a prueba distintos usos de 26 estrategias mediante 45 ítems de estrategias directas e indirectas.

Los resultados del estudio empírico con M-SILL en España (Dmitrenko 2016, 2017) corroboran el buen ajuste del cuestionario a la realidad de los plurilingües con la consistencia interna satisfactoria para ambas escalas. La mayoría de los ítems de M-SILL se usa con una frecuencia alta o moderada en correlación con el grado de plurilingüismo de los participantes. El efecto umbral observado en L3 pone de relieve las diferencias cualitativas entre el aprendizaje de L2 y L3.

En los futuros estudios el cuestionario M-SILL podría ser utilizado con otras herramientas y variables (p. ej., diferentes edades, lenguas maternas, número y combinaciones de idiomas). La comparación de los resultados obtenidos podría ofrecer a los investigadores y los docentes nuevos datos sobre el aprendizaje de idiomas más allá de L2. Tanto la taxonomía ampliada como el cuestionario M-SILL podrían ser instrumentos útiles para la investigación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos plurilingües.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronin, L. & Hufeisen, B. (2009). Crossing the second threshold. In L. Aronin & B. Hufeisen (eds.). *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (pp. 155-160). Amsterdam: John Benjamins.

Aronin, L. & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). Harlow, England [etc.]: Longman.

Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7 (2): 103-117.

Dmitrenko, V. (2016). *Language learning strategies for the development of plurilingual competence in European languages in adult learners* (Tesis doctoral). Pamplona: Universidad de Navarra.

Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 18 (1): 6-22. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1258978>

Dmitrenko, V. (2019). Extending Oxford's (1990) Taxonomy for Multilingual Learners. In E. Vetter & U. Jessner (eds.). *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective* (pp. 187-214). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21380-0_11

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. 2nd ed. New York, London: Routledge.

Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Hufeisen, B. (2000). A European perspective - tertiary languages with a focus on German as L3. In J. W. Rosenthal (ed.). *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 209-229). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36: 200-207.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (dir.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.

Hufeisen, B. & Jessner, U. (2009). Learning and teaching multiple languages. In K. Knapp & B. Seidlhofer (eds.). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (HAL 6) (pp. 109-137). Berlin: De Gruyter.

Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jessner, U. & Cenoz, J. (2007). Teaching English as a third language. In J. Cummins & C. Davies (eds.). *The handbook of English language teaching* (pp. 155-168). Dordrecht: Springer.

Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4 (4): 241-261.

Kresić, M. (2010). Transfer als Lernstrategie: Zur Rolle der Muttersprache und weiterer Fremdsprachen für kroatische Deutschlerner. In KD info - Tagungsbericht 2010. Kroatischen Deutschlehrerverband (ed.) (pp. 32-39).

Meissner, F.-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. In L. N. Zybatow (ed.). *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung* (pp. 31-57). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Meissner, F.-J. (2005). Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht. In B. Hufeisen & M. Lutjeharms (eds.). *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum* (pp. 129-135). Tübingen: Gunter Narr.

Müller-Lancé, J. (2003). A Strategy Model of Multilingual Learning. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.). *The Multilingual Lexicon* (pp. 117-132). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_9

Oxford, R. (1986, November). *Development and psychometric testing of the strategy inventory for language learning (SILL)* (Technical report 728). Alexandria, Virginia: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Suplementos marcoELE*, 8: 1-38.

FORMACIÓN ONLINE A PERSONAS REFUGIADAS: UNA PROPUESTA HOLÍSTICA PARA SABER HACER

Silvia García Lozano

Accem

sgarcial@accem.es

Lola García Barrera

Accem

lgarciab@accem.es

RESUMEN:

En el panorama educativo actual, y en concreto en la enseñanza de segundas lenguas a personas refugiadas y solicitantes de asilo, no cabe duda de que la enseñanza en línea es una herramienta poderosa para el desarrollo tanto de la competencia comunicativa como del desarrollo de, la cada vez más imprescindible, competencia digital. En los últimos años el uso de la tecnología ha aumentado en todos los ámbitos de la vida y esto conlleva el trabajo específico en el aula de habilidades que faciliten su participación social y el ejercicio de una ciudadanía plena. Además de estas dos competencias los factores afectivos deben seguir siendo el pilar del proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de nuestros objetivos es proporcionar las condiciones de aprendizaje adecuadas para reducir el filtro afectivo y promover un aprendizaje más integral y autónomo.

Palabras clave: Enseñanza de segundas lenguas en línea, personas refugiadas y solicitantes de asilo, afectividad, competencia digital.

ABSTRACT:

In the current educational overview, and specifically in second language teaching to refugees and asylum seekers, there is no doubt that online teaching is a powerful tool to develop not only communicative competence, but also for the development of the increasingly essential digital competence. In the last years, the use of technology has increased in all areas and this implies specific work in the class of skills which facilitate their social participation and the exercise of full citizenship. In addition to these two competences the affective factors must continue to be the main support of the teaching and learning process. One of our goals is to provide the appropriate learning conditions to reduce the affective filter and promote a more comprehensive and autonomous learning.

Keywords: Online second language teaching, refugees and asylum seekers, affectivity, digital competence.

1. ¿QUÉ ES ACCEM Y QUIÉN ES NUESTRO ALUMNADO?

Accem es una organización sin ánimo de lucro y de ámbito estatal, cuya misión es la defensa de los derechos fundamentales, la atención y el acompañamiento a las personas que se encuentran en situación o riesgo de exclusión social, entre ellas las personas solicitantes de asilo y refugiadas. Desde el servicio de Aprendizaje del Idioma (incluido en el programa de Protección Internacional) se atiende al colectivo de estas personas que necesita aprender la lengua.

En la siguiente figura puede verse el perfil de nuestro alumnado en el periodo de mayo de 2021 a enero de 2022. Este perfil puede variar según periodo, si bien es cierto que hasta el momento el tramo de edad mayoritario siempre ha sido 18-34 años y ha habido más inscripciones de hombres que de mujeres (aunque el porcentaje de aprobados es superior en las mujeres).



Figura 1. Elaboración propia con los datos de las personas inscritas en el período de mayo de 2021 a enero de 2022.

Para conocer mejor el perfil de nuestro alumnado, veamos algunos ejemplos de sus testimonios (adaptados para una mejor comprensión):

"Soy Naddine, tengo 34 años. Quiero clases online porque no tengo tiempo con mis dos hijos de 2 y 7 años".

"Me llamo Mariam y ahora yo voy a clases de panadería todas las mañanas y tardes. Muy poco tiempo para estudiar, pero yo quiero seguir online".

"He empezado a trabajar, son muchas horas pero yo quiero seguir aprendiendo en casa, en el autobús, cuando tengo tiempo..." (Abdelkader, 28).

"Soy Bubacar tengo 23 años y tengo ganas de español, pero no sé usar mi móvil. En mi país no tenía móvil. Voy a aprender".

"Prefiero clases presenciales, pero los cursos online me ayudan a aprender más" (Rachid, 49).

"Soy Yuliia, he cambiado de ciudad y no hay clases aquí. Quiero aprender desde cursos online".

Estos testimonios reflejan las situaciones con las que trabajamos en los cursos online: personas que por el cuidado de hijos, por estar asistiendo a otros cursos de formación o por trabajar no pueden asistir a las clases presenciales; falta de competencia digital; hombres y mujeres que nunca han estudiado en la modalidad online y son reticentes y también es habitual que al cambiar de residencia no haya clases presenciales cerca del nuevo domicilio o en el nuevo pueblo o ciudad.

2. OBJETIVOS DE LOS CURSOS ONLINE

Los objetivos de los cursos de español en línea son desarrollar la competencia comunicativa y la competencia digital de nuestros alumnos teniendo siempre presente la importancia del componente afectivo, que, si bien condiciona cualquier tipo de aprendizaje, en este proceso adquiere mayor relevancia. Es imprescindible proporcionar un entorno donde los alumnos se sientan seguros y valorados. En el mundo virtual es especialmente importante que el alumnado se sienta cómodo para trabajar, interactuar y continuar con su aprendizaje.

Sobre cómo esta dimensión afectiva puede determinar la experiencia del alumno volveremos más tarde.

2.1. Competencia comunicativa

En muchas ocasiones en clase no les ofrecemos lo que realmente necesitan: en algunos casos, les hablamos de términos gramaticales, [...] en otros, hablan de temas que les son ajenos, no saben con qué objetivo están haciendo lo que hacen, [...] y en otros, se sienten tratados como niños, no avanzan de acuerdo con sus expectativas, [...] Eso cuando no ocurren todas a la vez. (Miquel, L. 1995, p.247)

¿Qué hacemos en nuestros cursos?

- Tratar temas de la vida diaria: empleo, documentación, sanidad, transporte, búsqueda de vivienda, participación ciudadana, conocimiento del entorno, etc.
- Incluir saberes y comportamientos socioculturales y referentes culturales: relaciones en el ámbito familiar y social, servicios, festividades y costumbres locales, organización territorial, hechos históricos, arte, etc.
- Presentar realidades vinculadas a su situación vital: personas refugiadas importantes, actividades gratuitas o accesibles, recursos útiles para el sistema de acogida, etc.

2.2. Competencia digital

Los grupos poblacionales que afrontan desventajas en el logro de su inclusión social encontrarán asimismo desventajas en su inclusión digital. Y las barreras que encuentren en el entorno digital aumentarán la exclusión del mundo social, pudiendo quedar desconectados/as no solo de la red sino también de la sociedad. (Domínguez Alegría, G. 2018, p.8)

¿Qué hacemos en nuestros cursos?

- Informar de lugares con acceso a wifi y dispositivos gratuitos.
- Aligerar el peso para ahorrar el consumo de datos.
- Coordinarnos con el profesorado presencial. Desde las sedes de los territorios imparten talleres, tutorías y cursos de alfabetización digital.
- Compartir videotutoriales en el canal de Youtube en relación al acceso a la plataforma, los primeros pasos en ella y aspectos técnicos (cómo recuperar la contraseña, por ejemplo).
- Enviar correos de seguimiento a lo largo del curso para que sepan su evolución y, sobre todo, sientan el interés y apoyo del profesorado que está detrás de la pantalla.

2.3. Factores afectivos

Actualmente se sabe que se aprende lo que emociona y se está prestando especial atención a los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje en general y en concreto de LE o L2. Arnold señala:

Al ser tan amplia la influencia de los factores afectivos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, puede ser útil organizar el campo alrededor de una frase de Stevick (1980:4): “el éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula”. Con este “dentro de” se refiere a factores individuales como la motivación, la confianza, la ansiedad, la autoestima y “entre” a la relación con los compañeros y con el profesor. (Arnold, J., s.f., p. 1)

En relación con la idea de Arnold, es necesario recordar la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1983) según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Los tres tipos de variables afectivas o actitudinales de los que da cuenta Krashen son la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad.

Posteriormente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) recoge en su capítulo 5:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (MCER, 2001, cap.5)

Por todo esto, la enseñanza en línea de segundas lenguas debe plantearse igual, teniendo en cuenta estos aspectos afectivos, salvando la barrera de la no presencialidad y trabajando de manera asincrónica con el alumnado. Sin embargo, con las personas refugiadas y solicitantes de asilo no podemos obviar que estas viven o han vivido además otras situaciones que pueden afectar al aprendizaje y deben ser tenidas en cuenta para que afronten este proceso con la mejor disposición posible. Capstick T. (2019) nos recuerda que:

Casi todas las personas refugiadas han experimentado algún tipo de trauma significativo y algunos pueden estar aún expuestos a este trauma. (Capstick, T., 2019, p. 56)

Por tanto estas personas tienen más probabilidades de sufrir trastornos por síndrome post traumático que pueden alterar los procesos de aprendizaje provocando procesos de *pidginización*, ansiedad, bloqueos, etc.

A este punto de partida debemos añadir otras situaciones posibles: vulnerabilidad, estigmatización o discriminación de las personas refugiadas y solicitantes de asilo:

Las personas refugiadas y solicitantes de asilo son personas vulnerables

en los países de acogida debido a muchas razones (p.ej. falta de conocimiento sobre el país de acogida, de su sistema, de la lengua, carencia de relaciones, hostilidad hacia las personas refugiadas y pérdida de reconocimiento en algunos casos). (Attek, M. en Capstick T., 2019, p. 43)

El espacio del aula es el lugar donde estas situaciones se disipan y son llanamente aprendices de lenguas, devolviéndoles la dignidad y el reconocimiento tanto por parte de los compañeros de aula como del docente. Así, en la enseñanza de segundas lenguas en línea a personas refugiadas y solicitantes de asilo no podemos apartarnos de estas situaciones vitales y reales y dar por sentado que la enseñanza en línea y asincrónica, autónoma e autogestionada por el propio alumnado va a resolver estas cuestiones por sí sola.

Los efectos deshumanizantes de las soluciones técnico-rationales a los desafíos educativos y sociales, incluso cuando... se articulan como si tuvieran un 'propósito moral'. La innovación es inquietante y puede tener consecuencias no deseadas o dañinas para las personas involucradas en ella o afectadas por ella. (Ellis V., Souto-Manning M. y Turvey K., en Kukulska, A., 2019, p. 118-119)

La situación provocada por el COVID nos ha mostrado a toda la comunidad educativa que el aprendizaje en línea puede ser muy solitario y ha supuesto un reto significativo para los docentes y el alumnado. Desde 2020 y aún hoy en día seguimos trabajando para encontrar y determinar canales efectivos de interacción, diseñando y creando actividades significativas y motivadoras para alcanzar los objetivos de aprendizaje, innovando con las herramientas a nuestra disposición para facilitar y mejorar la experiencia del alumno, etc.

¿Qué hacemos en los cursos online de Accem?

- Incentivar la participación en los foros con compañeros, voluntariado y profesorado colaborador.
- Incluir actividades gamificadas interactivas (con especial atención a que no infantilicen al alumnado)
- Organizar clases por videoconferencia y videotutorías para acercar al alumnado y al profesorado, para solucionar problemas de competencia digital, para desarrollar la producción oral ya que es la destreza con menor presencia en los cursos.
- Implementar herramientas para visualizar el progreso y la finalización del curso.
- Otorgar Insignias a quienes completen las actividades de evaluación final de cada tema.
- Ofrecer enlaces a páginas web y vídeos de interés (oficina del consumidor, entidades sociales, de salud, etc.) y a otros recursos de aprendizaje.

3. PRESENTACIÓN DE LA PLATAFORMA DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA ONLINE DE ACCEM

En Accem ofrecemos cursos de español que tienen una duración entre 2 y 3 meses y con una carga lectiva de 90 horas. Los niveles que se imparten son el inicial e intermedio, ya que son los niveles más demandados en el tiempo que permanecen dentro del sistema de Protección Internacional. Estos son:

- A1.

- A2.
- B1.1.
- B1.2.

Así mismo hay un curso de ortografía básica dirigido a personas con un nivel mínimo de A2 de español o hispanohablantes. Este curso dura 2 semanas y tiene una carga lectiva de 15 horas.

Para facilitar la navegación en la plataforma y que no suponga un obstáculo en el aprendizaje los cursos tienen la misma estructura, están organizados por módulos y tienen la información imprescindible para poder trabajar de manera autónoma en la plataforma sin dificultades.

A continuación se aportan algunas imágenes del curso de nivel A1 para presentar la estructura y visualizar la secuencia didáctica de los módulos de trabajo.

En la imagen 1 se muestra el espacio general del aula donde la profesora dispone de un tablón de anuncios para comunicarse con el alumnado de forma genérica y una aplicación para completar la autorización para el uso de los datos que quedan registrados en la plataforma (es un protocolo de calidad de la entidad para la protección de datos). Así mismo se van añadiendo las videoconferencias que se planifiquen para el curso.

El primer módulo (Conoce tu curso) está dedicado a la familiarización con la plataforma y el curso. Incluye una videopresentación de la profesora, videotutoriales para navegar por el curso y hacer actividades, guías de uso para el ordenador o el móvil y la guía didáctica. El segundo módulo es un glosario y varía en función del nivel y los temas tratados. A continuación, el alumnado encuentra ocho módulos de trabajo y un módulo de evaluación final del curso.

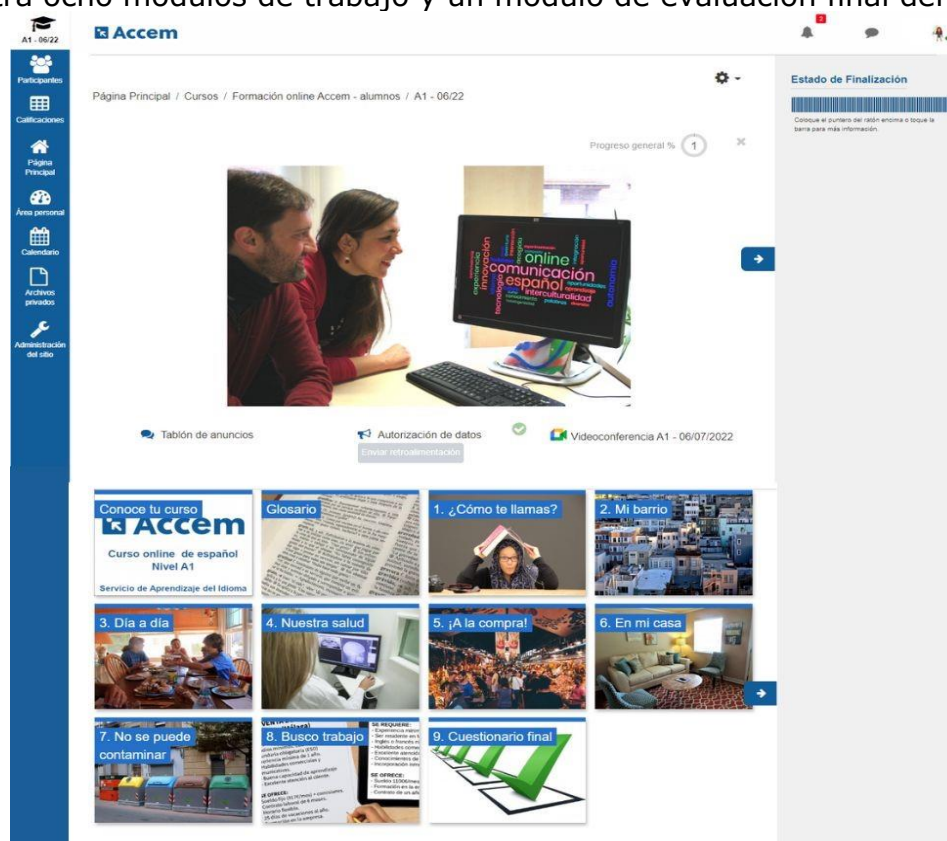


Imagen 1. Tablero general

En la imagen 2 se muestra un ejemplo del contenido de un módulo: el libro del tema, un documento de gramática, un documento con las transcripciones de los audios y vídeos y el foro específico del módulo. En este caso se muestra el módulo 4 dedicado a la salud.



Imagen 2. Estructura de módulo

En la imagen 3 podemos ver un ejemplo de los contenidos de cada libro. En la parte superior derecha están las siete secciones que conforman todos los libros: presentación, empezamos, comprendemos, reflexionamos, practicamos, evaluación y recursos extra. Con esta secuencia pretendemos seguir un enfoque constructivista y una metodología comunicativa; el alumnado parte de sus propios conocimientos previos (empezamos) para interactuar con textos sencillos escritos, orales o audiovisuales que le dan la oportunidad de empezar a manejar la nueva lengua en un contexto de uso real (comprendemos). En la siguiente sección (reflexionamos), mostrada en la imagen 3, se pone el foco en el funcionamiento de la lengua, el uso y la forma de los nuevos exponentes, combinando diferentes tipos de actividades que tratan de acercar al alumno la conciencia lingüística sobre la nueva lengua y la suya propia. En las dos siguientes secciones (practicamos y evaluación), el alumno aplicará los nuevos recursos aprendidos en actividades que van de una práctica más controlada hasta la elaboración guiada de algún tipo de texto que responda a las situaciones comunicativas que se han trabajado en el módulo. En la última sección (recursos extra), se ofrecen enlaces de interés relacionados con la práctica de la lengua o con los mismos temas que se han visto a lo largo del módulo.

HABLAR DE DOLORS, MOLESTIAS Y SÍNTOMAS

VERBO DOLER + ARTÍCULO + PARTE DEL CUERPO	TENER DOLOR DE + PARTE DEL CUERPO
Le duele la cabeza	Tiene dolor de estómago
Le duelen los pies	ESTAR + ESTADO FÍSICO / ANÍMICO
TENER + SÍNTOMAS	Está resfriado
Tiene fiebre	

Practica ahora y clasifica las siguientes palabras arrastrándolas en las columnas correctas.

Doler + artículo + parte del cuerpo	Tener + dolor de + parte del cuerpo	Tener + síntomas	Estar + estado físico/ anímico
Me duelen los pies	Tengo dolor de estómago	Tengo fiebre	Estoy resfriado
...	...	• náuseas	• cansado/a
...

Imagen 3. Ejemplo de la sección Reflexionamos

En la imagen 4 se presentan varios ejemplos de los recursos que usamos: foros, actividades e insignias.

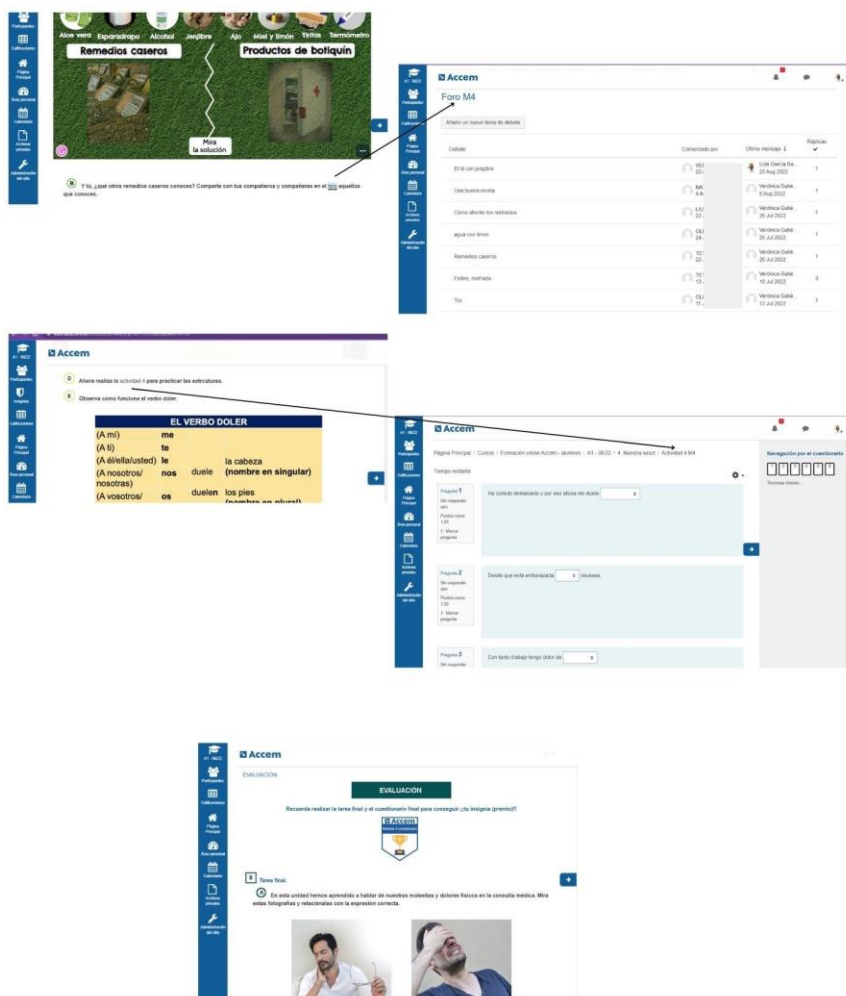


Imagen 4. Ejemplos de recursos de aprendizaje: foro, actividad e insignia

4. CONCLUSIÓN

El trabajo realizado en los cursos online aquí presentados es un reto en el que se busca disminuir el filtro afectivo de nuestro alumnado, las posibles situaciones de ansiedad o bloqueo, así como buscar el contacto con los alumnos para que no se sientan perdidos en el aprendizaje de la lengua y durante la navegación en la plataforma. Gracias al pilotaje, la implementación y constante *feedback* que nos dan ellos y el profesorado de las sedes de los territorios, seguimos trabajando para aumentar su motivación y reforzar la confianza en sus capacidades y la autoestima.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (2006) "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Études de Linguistique Appliquée* nº144. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm [Consultado 07-06-2022]

Capstick, T. et al., (2019). *Language-for-resilience. Cross-disciplinary perspectives on the role of language in enhancing the resilience of refugees and host communities*. British Council. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/334683728_Language-for-resilience_Cross-disciplinary_perspectives_on_the_role_of_language_in_enhancing_the_resilience_of_refugees_and_host_communities [Consultado 09-06-2022]

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

Instituto Cervantes (2008) Diccionario de términos claves de ELE. Madrid: SGEL.

Domínguez Alegria, G. (2018). *Brechas. Impacto de las brechas digitales en la población extranjera*. Madrid: Accem.

Krashen, S. D. y Terrel D.T. (1983) *The natural approach*. Language acquisition in the classroom. Nueva York: Prentice Hall.

Kukulka, A. (2019). "Mobile Language Learning Innovation inspired by migrants", *Journal of Learning for Development*, Vol.6, No.2, 116-129. Disponible en: <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/349/412> [Consultado 07-06-2022]

Miquel López, L. (1995). "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados", *Didáctica. Lengua y literatura* Nº 7, 241 - 254. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/14818> [Consultado 07-06-2022]

Tomás Cámara, D. (2020). "e-Migration: Las «fronteras» del aula online para personas refugiadas". *Edunovatic 2020. 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. Madrid, 10-11 de diciembre 2020. Madrid, REDINE. p. 1266.

WRITTEN ACADEMIC DISCOURSE AT UNIVERSITY LEVEL: A MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF SPECIALIZED TEXTS

Mónica Lapegna

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional del Comahue

Argentina

monicalapegna@yahoo.com.ar



Aims

- Describe specialized texts from the scientific-academic field of Engineering and Environmental Sciences
- Apply the multidimensional model of text typology to a corpus of representative texts used at university.
- Use the information to propose an adequate sequencing of the material for teaching English for Specific Purposes at University

Theoretical Framework

- Text-Typology Theory and genre analysis (Bajtin, 2005, Swales, 1990, Ciaspuscio, 2009, Kuguel, 2009)
- The Multi-level approach of Ciaspuscio and Kuguel (2002)

Methodology

- Corpus constitution (15 authentic written texts of the Environmental Science and Engineering domain)
- Classification and description of the selected texts taking into account the type of participants and scope of use, and the text-type and genre
- Analysis of the linguistic resources used to convey the information (terminology, nominalizations, collocations, hedgings, noun/adjectival/verb phrases, etc.)

Corpus

GENRE	Authors	Year	Language	Level	Level
PAPERS	Swales, J. M.	1990	English	University	University
HANDBOOKS	Swales, J. M.	1990	English	University	University
JOURNALS	Swales, J. M.	1990	English	University	University
SCIENCE MAGAZINES	Swales, J. M.	1990	English	University	University
REPORTS	Swales, J. M.	1990	English	University	University

Basic Concepts

- Specialized Texts: "productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas". Ciaspuscio & Kuguel (2002:43)
- Family or Colony of genres: all academic texts are interrelated and they share some characteristics (Hyland, 2009; Ciaspuscio, 2008)

Analysis and Results

GENRE	Situational level	Functional level	Semantic level	Formal level
PAPERS	Symmetric relation Expert → expert	Informative purpose	Expository and argumentative sequences	Nominalizations (during, processing); Specific terminology (shifting fluids, interrupting power transformers); Extended Noun phrases (high-speed, compute-intensive, reconfigurable applications); Abbreviations (BIOGENT, EPA, OECD); Passive Constructions; Causative Constructions (issue, other, stable, fix, set); Hedging (possible, expensive if it is said that, severely, certainly, accuracy, subjectively, probability/probable, etc)
HANDBOOKS	Asymmetric Expert → semiexpert	Pedagogical purpose	Descriptive and explicative sequences	Nominalizations (assessment); Short Noun phrases (Extended abbreviations (BIOG-biochemical oxygen demand); 1st Personal Pronoun (singular and plural forms) I will show you, We will learn; Definitions and Exemplifications
JOURNALS	Symmetric Expert → expert	Informative purpose	Expository and argumentative sequences	Nominalizations: Terminology; Extended Noun Phrases; Abbreviations: Passive constructions; Causative Constructions; Expletive sentences; Hedgings
SCIENCE MAGAZINES	Asymmetric Expert → non-expert	Informative purpose	Descriptive and narrative sequences	Short Noun Phrases; Dicendi verbs (say, state, explain); Lexical bundles (a new way, a significant breakthrough); Modality
REPORTS	Symmetric Expert → expert	Informative	Descriptive and explicative sequences	Nominalizations; Terminology (Specialized terms); Extended Noun phrases; Abbreviations (with or without explanation); Causatives; Modals

Multimodal level Analysis

Referencias:
Adelman, A. & Kuguel, I. (2005) Los textos académicos en el nivel universitario. Los Polvorines: Universidad Nacional del General San Martín.
Bajtin, M. (2005) 1979) "El problema de los géneros discursivos" en: Estudios de la cultura verbal. (248-293). Buenos Aires: siglo 21.
Ciaspuscio, G. & Kuguel, I. (2002) Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos técnicos y aplicados. En: M. T. Fuentes (coord.) y J. García (coord.) (Eds.), "Terminología y traducción". (37-73). Salamanca: Almar.
Ciaspuscio, G. (2009) Modalidad y géneros académicos. En: G. Ciaspuscio (Ed.), "De la palabra al texto". (69-94). Buenos Aires: Eudeba.
Lapegna, M. "Discurso académico escrito en el nivel universitario: clasificación y caracterización de los textos especializados en cursos de inglés con fines específicos". RESEA, 1 (2020): 75 - 108

Conclusions

The greater the degree of specialization, the longer the noun phrases, the greater the amount of specific terms and the lower the use of exemplification and definition sequences.

The use of referential expressions and the selection of pronouns are significantly influenced by the asymmetric/symmetric relation between the interlocutors.

In handbooks, active sentences are more widely used when compared to reports, journals and papers. As handbooks are considered as a stated truth text, modality is not as varied as in journals and papers.

This work proposed the following sequencing of texts for a course of English, with Specific Purposes at University.

Suggested Teaching Sequencing



MATERIAL ANALYSIS OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP): A CASE STUDY IN SPORTS SCIENCES AND PSYCHOLOGY DEGREES

Inés Lourido Badía

Universidad Europea del Atlántico
ines.lourido@uneatlantico.es

Lucía Sánchez Bejerano

Universidad Europea del Atlántico
lucia.sanchez@uneatlantico.es

RESUMEN

Hoy en día prácticamente todas las universidades españolas ofrecen asignaturas relacionadas con la enseñanza del inglés para proveer a sus estudiantes con el nivel de adquisición necesario para ser capaces de solicitar puestos de trabajo internacionales en sus futuras carreras profesionales. Uno de los principales objetivos es proporcionar a los alumnos un mayor conocimiento del Inglés para Fines Específicos (IFE). Además, y en relación a esto, el conocimiento que los profesores de inglés poseen no es siempre el apropiado cuando se trata de impartir un vocabulario, unas estructuras gramaticales y unas destrezas comunicativas de un área del saber específico en un ambiente tan diverso como un aula universitaria, donde el nivel de los alumnos varía enormemente.

Palabras clave: IFE, EFL, adquisición, universidad, materiales, evaluación

ABSTRACT

Nowadays, almost every Spanish university offers subjects related to the teaching of English in order to provide their students with the necessary acquisition to be able apply for more international positions in their future careers. One of their main objectives is to provide students with an increased knowledge in English for Specific Purposes (ESP). In spite of this, the knowledge of English teachers is not always appropriate when it comes to the selection of the necessary vocabulary, grammatical structures and the communicative skills in such a diverse environment as a university classroom is, where levels of students vary depending on their background.

Keywords: ESP, EFL, acquisition, university, materials, assessment

1. INTRODUCTION

This analysis was done upon English for Specific Purposes (ESP from now onwards) materials designed by 3 different teachers of the Universidad Europea del Atlántico, which is a private university based in Santander, Cantabria.

In this university, there are 13 university degrees and all of them include in their curricula the subject of English, which varies according to the different levels

of the CEFR and the degree of acquisition. So, students study English I, II, III and IV.

In each of these subjects 3 sessions of ESP are performed, dealing with field-specific contents in order to provide our students with useful knowledge for their future careers. It is important to note that nowadays, a good proficiency in the English language has become a requisite for almost every job position all around the world and, as such, the teaching of English has begun to increase in importance through the years in university systems. The importance in acquiring a certain proficiency in English is due to the reason that we live in a globalized world in which English is the vehicle for communication. So, in order to make students more competent by the time they must face the globalized world, English as a Foreign Language has become the subject that most universities have decided to include in their curricula.

The materials analyzed in this research were the ones designed for Sports Sciences and Psychology degrees. As these 2 degrees are the one with the higher number of students in contrast with the remaining offered degrees of the university, they are mixed in the English classroom; so, Sports Psychology is the topic to be dealt with during ESP sessions.

The idea of analyzing these materials comes from the idea that English philologist, what is the background knowledge of specific topics or areas, such as Sports Sciences, Psychology, Engineering, among others? The most common answer is: no idea. This happens to the teachers that form part of the area of English teachers at Universidad Europea del Atlántico; therefore, when we have to design ESP materials for the field of Sports Psychology, very deep research has to be done in order to provide our students with useful and reliant materials in a subject in which we have no knowledge.

In this sense, the research questions for this research are:

1. Do ESP materials used in the Sports Science and Psychology programs include activities and practices for developing the B2 level of acquisition required in ESP communicative skills?
2. Do ESP materials used in the Sports Science and Psychology programs work the four communicative skills according to the guidelines of the Common European Framework of Reference for the B2 level of proficiency?
3. Are the vocabulary and grammatical contents of these ESP materials relevant and useful for students in their professional field?

Related to these research questions, the main aim of the research is:

- To analyze the way the ESP materials used in the Sports Science and Psychology programs offer didactic strategies, activities and practices for developing the B2 level of acquisition required in ESP communicative skills that the students need regarding their university degrees and future careers.

2. CONTEXTUALIZATION

The idea of the ESP sessions is that students acquire a much more technical knowledge of their field of study to have a minimum proficiency in English for their future careers but having a teacher that knows nothing about Psychology and Sports Science creating materials related to these fields in order to teach and develop sessions about Sports Psychology in class may seem a bit counter-productive.

In this context, the definition in which this research is centered is that of Robinson (1991), since the author broadens his definition of ESP in respect of two different basis: the idea that ESP tends to be conceived with the very specific aim of “goal-directed” and the idea that ESP sessions are developed from the necessity of examining the intentions or aims that students enrolled in these courses are in need of as well as the characteristics that indicate that these kind of courses need to be taught in a very specific period of time with a clear target to achieve and in uniform groups of adults belonging to different fields of study.

As regards the paradigm of the analysis of the ESP materials to be followed in this research, it is important to bear in mind that ESP has undergone a lot of criticism all over the years and that nowadays, most universities are involved in an improvement of these kind of materials due to the evident necessity of them on the part of students as future professionals.

Regarding this, Pérez Cañado and Almagro Esteban (2005) propose an evaluation checklist in order to assess the authenticity of ESP as regards the textbook proposal and the teacher’s view. They divide this checklist into four parts: the context and the target situation, the student, the teacher and the contents. In these four sections, there are different questions in order to evaluate both the textbook and the teacher’s view, as it was noted above, by choosing different options as answers. Other authors, such as Mal Amiri (2008) decided to analyze the four main skills, as well as vocabulary, grammar and field-specific vocabulary, which is a more appropriate design regarding the analysis of ESP materials.

3. METHODOLOGY

In order to develop a valid and solid analysis of the ESP materials that have been used in the subject *English II* with the groups of Sports Science and Psychology, these stages were followed:

1. Find similar researches in which English for Specific Purposes’ studies have been developed in both the same or in a different teaching environment (that of university or not).

2. Analyze the extant literature in order to select the criteria related to the research questions that will be answered to in the present study to, after that, develop a descriptive analysis of materials of ESP used at Universidad Europea del Atlántico.

3. Collect the ESP materials to be analyzed.

4. Analyze these materials in accordance to the following factors:

- a) Use of vocabulary related to the field of study.
- b) Use of grammatical structures belonging to a B2 level of proficiency according to the CEFR.

- c) Degree of suitability of the contents related to the field of study.

- d) Applicability of the four skills (reading, listening, speaking and writing) in the tasks.

The ESP sessions carried out during the second semester of the course 2020-2021 were related to the topics of *Overtraining, Mental and Physical Health and the Impact of the Lockdown both mentally and physically*.

The 1st ESP session involved a reading comprehension activity, in which students had to read about the different physical and psychological symptoms of Overtraining (such as insomnia, increase perceived effort during workouts and so on), then, they were asked to answer a test and, finally, they were asked to give a solution to a fictional character that is suffering from Overtraining Syndrome both as future psychologists and sports educators.

The 2nd ESP session involved the topic of Mental and physical health and, in order to develop it, the materials included a reading comprehension activity, about the delicate balance between mental and physical health, a debate in which students should discuss some strategies to keep the aforementioned balance, a video in which this balance is also explained and, finally, a Kahoot activity in order to check understanding.

Finally, the 3rd session of ESP was entitled "The Impact of Lockdown on our health" and, through this session students were asked to develop a debate in order to discuss how the Lockdown affected their physical and mental health, the kind of activities they did at home during these months that we were locked down (exercise, cooking... things that involved mental and physical activities). Then, they must read a text on the different pandemic measures and the impact they had in the mental and physical health of citizens and list the kind of behaviors that increased during the lockdown in order to discuss the different consequences they may have on people. After that, they should watch a video about stress eating during the lockdown and, finally write the answer to the question "What would you say to your March 2020 self?".

Hence, a rubric was designed (see Table 1) with the main intention to be filled up by the teacher in charge of teaching a given lesson of ESP following the proposed evaluation of ESP made by Mal Amiri (2008).

In the evaluation part of the rubric, the four skills – Listening, Speaking, Reading and Writing – together with key items of "vocabulary", "grammar" and "contents" will be the items undergoing evaluation and, this, will be done from 0 to 5 according to the lowest degree of utility, usefulness and completion of the materials to the highest (5).

This punctuation has been labelled under the subheadings "poor", "fair", "medium", "good" and "outstanding" and they have been defined as follows in Table I.

	1 Poor	2 Fair	3 Medium	4 Good	5 Outstanding
SKILLS	The materials do not cover students' needs.	Further work is recommended to be given to students in order to make these materials complete.	Materials are quite good but they are still in need of some improvement.	Materials cover almost every necessary aspect.	Materials are considered complete and relevant.
Listening	- There is no listening comprehension activities.	- The listening comprehension activity included in the materials does not relate to the topic at all.	- The listening comprehension activity included in the materials is too short and gives little emphasis to the topic.	- There is a listening activity that relates to the level. - The task tests students' listening comprehension according to the level.	- Materials give a great importance to listening comprehension. - The tasks of the listening comprehension section are relevant and test students' comprehension.
Speaking	- There are no debates or speaking activities.	- Speaking activities are below / above the required level. - Activities are not topic-related.	- Speaking activities are not very relevant related to the topic but the level is appropriate.	- Speaking activities are related to the field and the level is appropriate.	- Speaking activities give great emphasis to the topic. - Debates are appropriate for a University level (students' discussions, opinions, etc).
Reading	- There is no reading comprehension activities.	- The text included is too short. - The text is not relevant. - The difficulty of the text is below / above the level.	- The text included does not fill the necessary length for the level. - The text does not provide students with new concepts. - The difficulty of the text does not relate to the level.	- The text included gives importance to reading comprehension. - The text includes relevant information and some new concepts. - The difficulty of the text is related to the level.	- Materials give a great importance to reading comprehension. - The text is relevant according to very specific topic readings (journals, newspapers, research, etc). - The difficulty of the reading is proportional to the level.
Writing	- There is no writing activity.	- The writing production activity is too short. - Students do not show any degree of knowledge on the topic through the writing production activity.	- The writing production activity's length is enough. - Students show a low degree of knowledge in the topic through the writing production activity.	- The writing production activity places emphasis in the writing ability. - Students show some knowledge on the topic through the writing production activity.	- Materials give great importance to the writing ability. - Students show a high degree of knowledge on the topic through the writing production activity.

Vocabulary	- Vocabulary provided in the materials is not relevant and does not provide students with any new concepts.	- Vocabulary provided in the materials is below the level and it is general.	- Materials provide general vocabulary but it relates to the level.	- Vocabulary items are new for the student and are adequate according to the level.	- Materials make great emphasis on field-specific vocabulary related to the level.
Grammar	- There is no importance attributed to grammar.	- Grammar provided in the materials is below / above the level.	- Grammar provided in the materials relates to the level.	- Grammar provided in the materials relates to the level and provides students with new information.	- Materials make a great emphasis in grammatical structures related to the field of study (such as the use of verbs, phrasal verbs, prepositional phrases, collocations, etc).
Contents	- The contents do not relate to any relevant field-topic.	- Contents show a low degree of relevance. - The tasks and activities are below / above the level. - Materials are out-of-time. - Session is below / above the time set aside for ESP in class.	- Contents are relevant and are related to some extent to the field of study. - The amount of tasks and activities is more or less proportional. - One of the four skills is included in the materials.	- Contents are relevant and interesting. - Two of the four skills are included in the materials. - Materials are authentic. - Session covers the time set aside for ESP.	- Contents are relevant and interesting. - The amount of tasks and activities is proportional to the level. - The difficulty of contents is proportional to the level. - Materials are up-to-date and authentic. - Session covers the time set aside for ESP.

Table I. Rubric designed to analyze the quality of ESP materials

4. ANALYSIS AND DISCUSSION

A global and comparative review is necessary in order to know the common positive and negative points of these three ESP materials. In this sense, in these figures it is shown how the three ESP materials analyzed here cover the main points that these kinds of lesson plans need to aim at.

The figure 1 reflects the usefulness of the four skills (listening, reading, speaking and writing) and their utility in accordance to field-specific contents and the B2 level of proficiency that the students of English II at Universidad Europea del Atlántico need to acquire.

The most important issues related to the four skills are whether the importance attributed to each of them in the contents, the degree of relevance that these materials imply and their appropriateness have been developed according to the level. Listening was the skill that has been less worked on the

ESP, especially on ESP 1 and ESP 3, meanwhile reading was the skill that was better developed on the three materials analyzed. Comparing the three materials, the ESP 2 reported higher levels on the four skills.

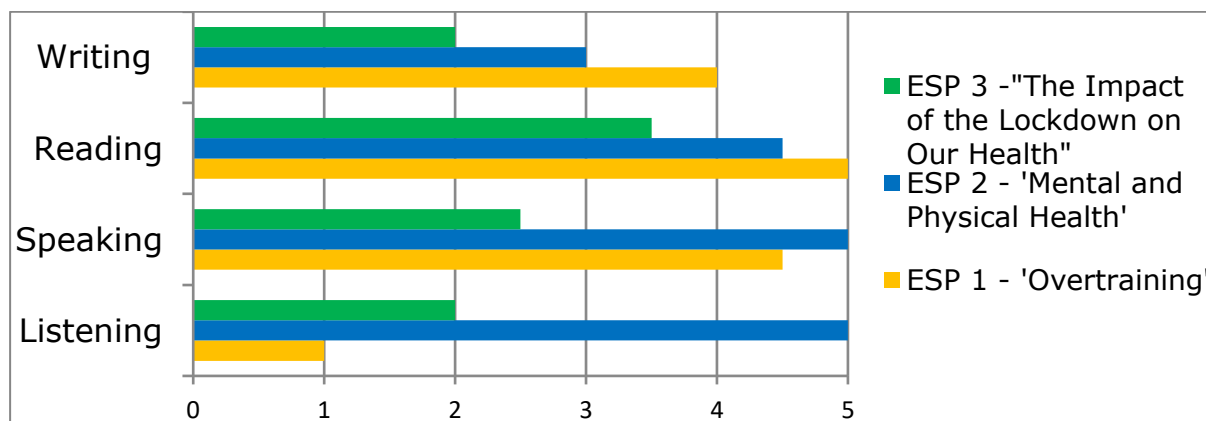


Figure 1. Analysis of the application of the four skills in the three materials of ESP

Secondly, the figure 2 shows the degree of importance and emphasis attributed to field-related vocabulary and grammar (use of technical verbs, phrasal verbs or collocations, among others). As it can be seen, the 3rd ESP reached very low levels of usefulness in both vocabulary and grammar (1 over 5 points), whereas the other ESP materials reached the highest score in both competences.

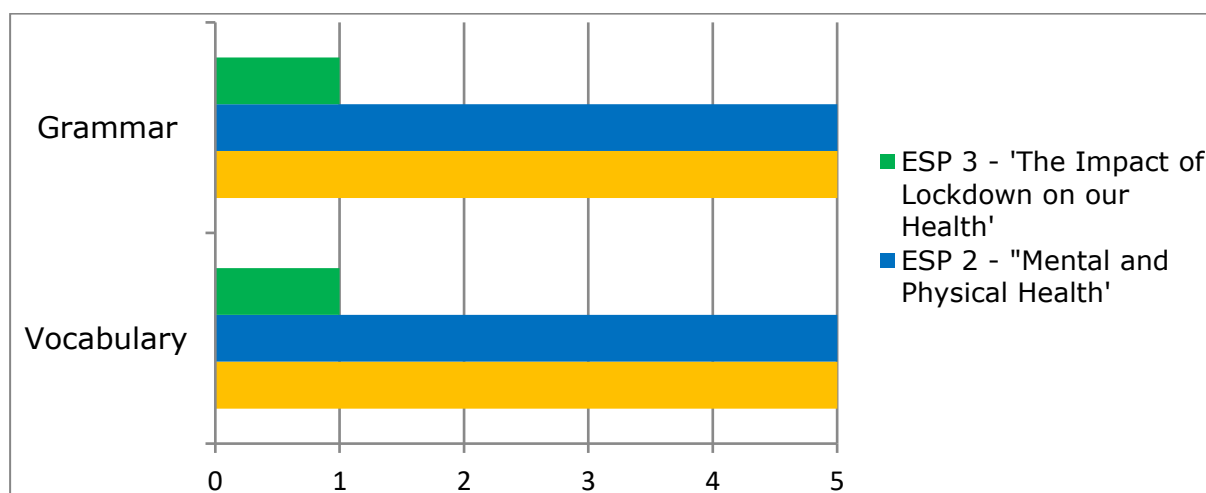


Figure 2. Analysis of the usefulness of vocabulary and grammar in the three materials of ESP

Finally, in the Figure 3, the contents have also been analyzed as regards whether they are interesting and relevant to the field of study, the amount of tasks and activities and their proportionality according to the level, together with the difficulty they entail in relation to the level are shown. Moreover, issues such as the authenticity of these materials and whether the lesson planning covers the time set aside for each of the sessions of ESP are also shown. In accordance to this, the characteristics that have been most poorly developed on the ESP materials were the adaptation to the level and the difficulty (ESP 1 and ESP 3 reached 2 over 5), meanwhile the relevance and timing of contents was poorly

developed on the ESP 3. Authenticity of the three materials was high (3, 4 and 5 points over 5), being the best scored characteristic related to the contents. Comparing the three materials, the second ESP reached the best scores in accordance to these five characteristics.

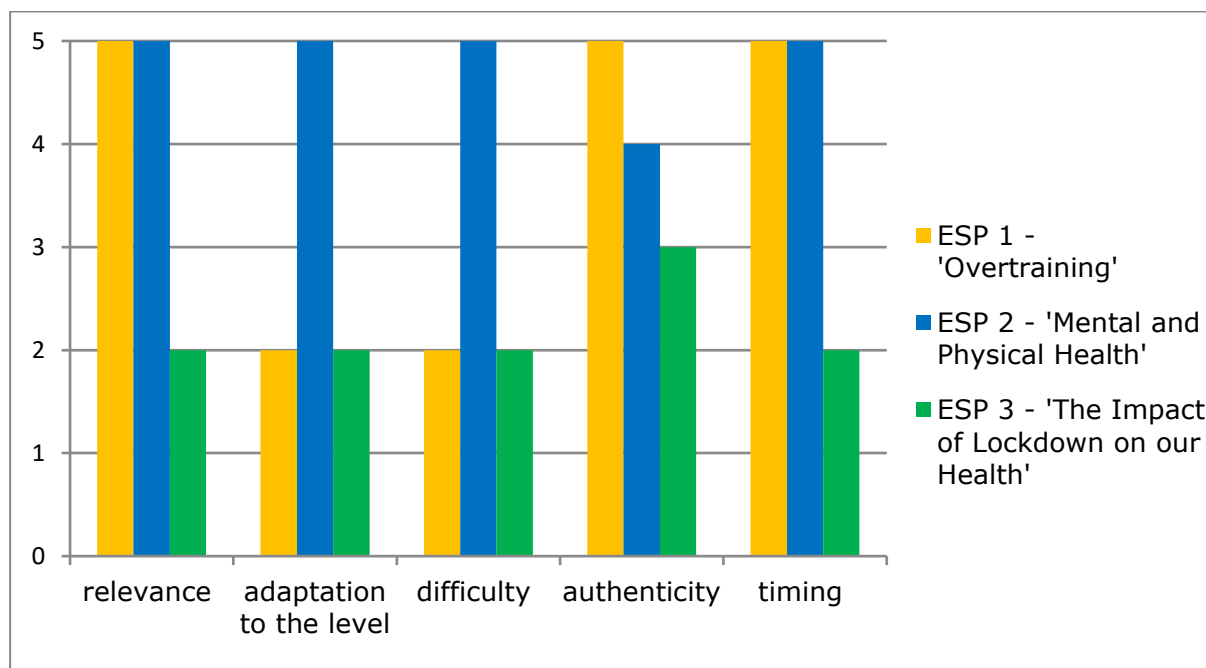


Figure 3. Analysis of the contents in the three materials of ESP

Bearing in mind all the obtained results, it is easily seen that the production of ESP materials is not as easy as it may seem to be. The development of materials in which all the elements present in the rubric must be taken into account is not an easy task for teachers that have no former education in the field together with the inclusion of phrasal verbs, collocations and field-specific structures, which can also be challenging.

Moreover, the adjustment done to lesson plans in which activities related to the level described by the CEFR is either a simple task because there are a lot of items to be taken into account that teachers tend to overlook. The B2 level of proficiency in English that students of the subject *English II* at Universidad Europea del Atlántico are facing, defines them as 'independent learners'. We need to remember that this framework of reference provides a basis common to the objectives, methods and contents in the acquisition process of the L2.

It is also important to bear in mind that Cambridge (2011) pointed out that students acquiring this level of proficiency in English are able to understand the main ideas in texts with a certain complexity and that they are also able to discuss technically in that given field of specialization. In accordance to this, we can state that most of the students of English II are able to develop debates and to discuss about field-specific topics in English with the level of proficiency they are supposed to have. Since the topics dealt with in the ESP lessons are interesting for them as well as appropriate, it is easy to involve them inside a debate on the topic. They are also able to discuss, give pros and cons and to explain concepts in the English language, as it can be checked with the high scores obtained on the speaking skill in the three materials due to the reason that they have studied these contents in other field specific subjects of their areas taught in the students' mother tongue.

Therefore, when aiming to educate future professionals of Sports Sciences and Psychology in English, teachers need to give certain importance to do it in English due to the fact that in this globalized world, most of them will work in international enterprises or they will even work abroad and this knowledge of English in their field will be necessary for them.

Moreover, Cambridge (2011) also mentions that students with a B2 level of proficiency are capable of interacting fluently and spontaneously, making their communication with native speakers possible, something that is attributed great importance for university students, as they are being actually trained for becoming future professionals in a given field (Bojovic, 2006). Regarding this, the speaking was the best scored skill on the ESP materials. However, the most related skill with the speaking, which is listening, reached low scores in two of the three materials, which should be taken into account. If we do not train students to be fluent in their specific field of education in English, then, the labor of English teachers at university will not be accomplished.

Beginning with the characteristics of these ESP materials, it has to be inferred that the four skills are rarely developed properly in each of the lessons, as teachers opt for the insertion of two or three of them, but not the four. This was especially clear on the ESP 3, which reported the lowest levels in the four skills, reporting less than 3 points over 5 in writing, listening and speaking. Also, the other two ESP materials do not successfully work the four skills, as they are only focused in three of the four competences defined by the CEFR (2001). So, regarding this issue, students do not have the opportunity to simultaneously develop the four skills, but they can work on some of them in each session. That is, ESP materials did not reach one of the most important characteristics of good materials in the working of the four skills for a B2 level (CEFR, 2001; Schevchenko, 2015).

Moreover, the characterization of ESP regarding pair work is another feature that has been clearly identified in the materials used at Universidad Europea del Atlántico, since most of the materials include, at least, a pair activity in which students must put in common their ideas. Moreover, it is also important to take into consideration that one of the main characteristics of ESP is the inclusion and activation of the cultural background of students when developing any ESP activity should be accomplished and, through the analysis of these ESP sessions, the cultural and professional background that has been appealed to have not been given the same qualities. For example, in the session about "Overtraining", some students talk about their personal experiences or somebody else's experiences when overcoming this syndrome; but in the session of ESP related to the impact of the lockdown, the activities can be done by students of any field, not specifically of Sports Science or Psychology, since these are activities that have been evaluated as being too general instead of being specific for these two fields of study. This can be checked through the reported low levels of grammar, vocabulary, difficulty, adaptation to the level and authenticity of the third ESP lesson plan (see Figures 1 to 3), which also failed in the characteristic of ESP that indicates that ESP may be related to specific disciplines, not generally to any kind of debate (Bojovic, 2006).

On the whole, the results that have been extracted from the analysis of the three ESP materials created at Universidad Europea del Atlántico for the students of Sports Sciences and Psychology enrolled in the subject of English II show that a lot of more emphasis has to be placed in the development of these contents since they do not always follow the necessary characteristics to be described as materials with a minimum degree of appropriateness regarding the level and the

specificity of the topic. In this sense, an unequal level of the ESP materials was detected, being the last one the ESP with the lowest level.

To sum up, ESP materials need to be authentic and field-related and, most of the times, the teacher in charge of the creation of these lesson planning is not aware of such needs. So, if we aim at educating our students to be future professionals able to work in international enterprises or even abroad, we need to place more emphasis in the design, adaptation and implementation of ESP materials, but it is also important to bear in mind aspects such as motivation and interest (both on the part of the teacher and the student) if we want to provide our students with useful and reliant materials that are valid for their future professional careers.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bojovic, M. (2006). Teaching foreign languages for specific purposes: Teacher development. In *The proceedings of the 31st annual association of teacher education conference* (pp. 487-493).

Cambridge. (2011). Using the CEFR: Principles of good practice. *Cambridge ESOL*, 1-48.

Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

Mal Amiri, B. (2008). A program evaluation of ESP education at MS/A and PhD levels at Science and Research Campus, Islamic Azad University. *Human Sciences*, 56, 1-28.

Pérez Cañado, M. L., & Esteban, A. A. (2015). Authenticity in the teaching of ESP: An evaluation proposal. *Scripta Manent*, 1(1), 35-43.

Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioners' guide*. New Jersey: Prentice Hall.

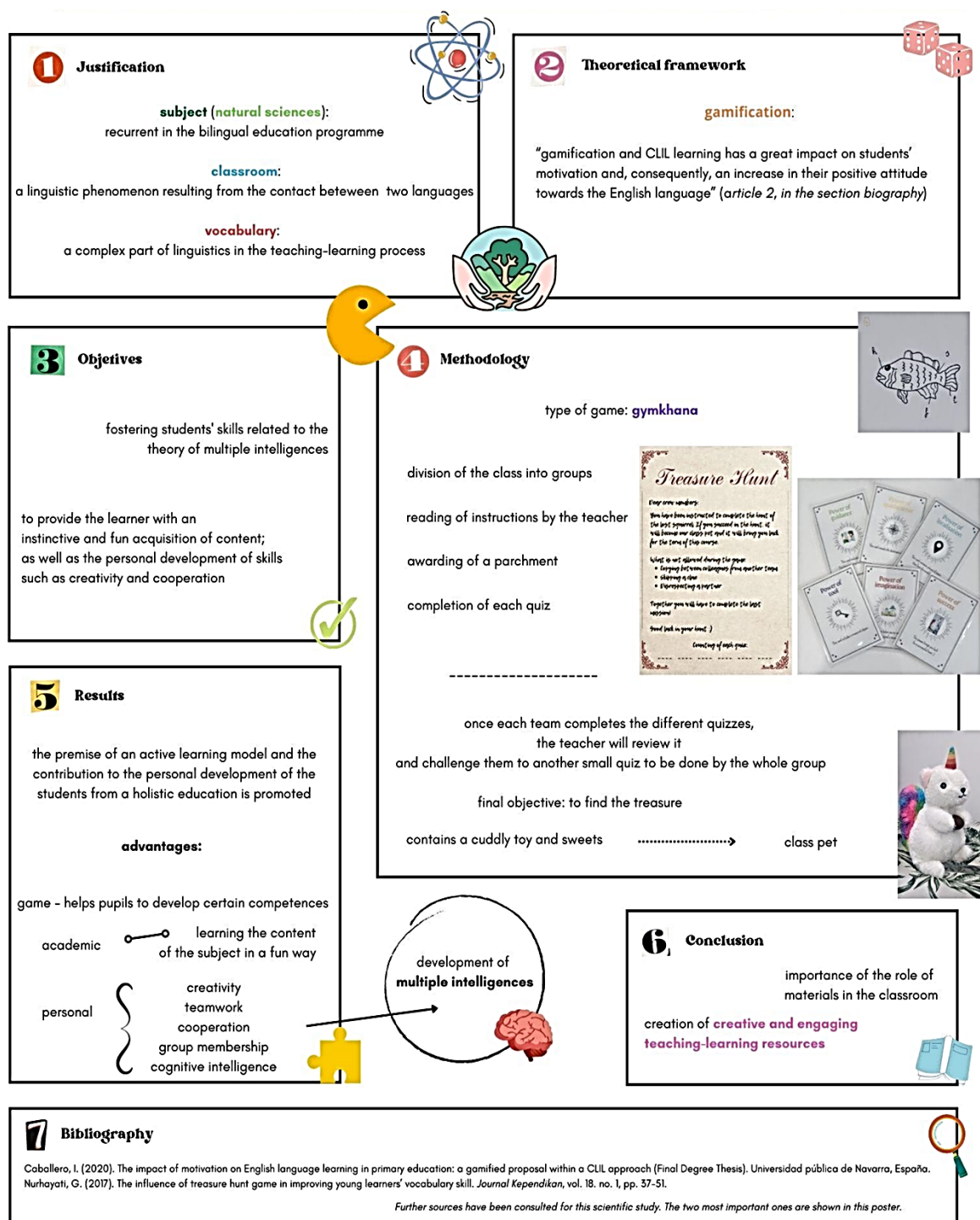
Shevchenko, M. V. (2015). Communicative approach to teaching English at technical universities. *Advanced education*, (3), 101-107.

TEACHING LEXICON IN THE SUBJECT OF NATURAL SCIENCES THROUGH GAMIFICATION: THE CASE OF A GYMKHANA'S COMPLETION

Amanda Lozano Romero

Universidad Europea del Atlántico

amanda.lozano@alumnos.uneatlantico.es



LINGUAMEETING PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE ELE

Cristina Pardo-Ballester

Iowa State University

cpardo@iastate.edu

RESUMEN

Este artículo versa sobre la investigación de la didáctica del español como lengua extranjera en el estudio del hablante intercultural (Byram, 1997) que reflexiona sobre las semejanzas o diferencias de las culturas y el concepto de la Competencia Comunicativa Intercultural desarrollado por Byram (1997). Se implementó la plataforma *Linguameeting* en un curso de ELE cuyo objetivo era la exploración de conversaciones virtuales entre estudiantes estadounidenses y tutores latinoamericanos o españoles para mejorar las habilidades lingüísticas como la competencia intercultural de los estudiantes. En este artículo se presenta un proyecto investigación-acción (McNiff & Whitehead, 2005; Mills, 2018) que se analiza desde la perspectiva de los estudiantes. Los datos recogidos proceden de tres semestres consecutivos con un total de 104 participantes. Los resultados preliminares del presente estudio confirman lo documentado en estudios previos (Freiermuth & Huang, 2021; EVOLVE, 2020) sobre la necesidad de intercambios culturales para fomentar la competencia lingüística e intercultural.

Palabras clave: Linguameeting, competencia intercultural, investigación-acción, ELE

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se centra en la integración de la plataforma Linguameeting en un curso a distancia sobre traducción Español-Inglés en el marco del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). El objetivo principal de incorporar dicha plataforma en un curso de ELE ha sido la exploración de conversaciones virtuales entre estudiantes estadounidenses de ELE y tutores latinoamericanos o españoles para mejorar las habilidades lingüísticas como la competencia intercultural de los estudiantes.

El curso titulado "Español 351: Introducción a la traducción Español-Inglés", se ofrece en línea en *Iowa State University* desde la primavera 2017 con el diseño que se presenta en este artículo. Es un curso del tercer año universitario para aquellos estudiantes que cursan el grado de Español. Anteriormente estaba estructurado y enfocado en la escritura desde el punto de vista de la traducción, pero con los años y la puesta en práctica del curso se hicieron muchos cambios y se introdujeron nuevas herramientas para tratar de enseñar las destrezas de ELE y también para conocer los principios y métodos al traducir un texto. Por ejemplo, los estudiantes trabajan con la herramienta Pronounce Live de la empresa Sanako para mejorar la pronunciación. Linguameeting se introdujo para no dejar de lado la interacción y expresión oral entre el alumnado y hablantes nativos de la lengua meta. Al mismo tiempo se usó esta herramienta para investigar el impacto que

tiene estudiar ELE en un contexto de intercambios virtuales y aprender sobre el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural. En estos intercambios virtuales los hablantes nativos de español provienen de diferentes países y los alumnos escogen tutor según sus preferencias y horarios.

Hoy día este tipo de tecnología conocido como intercambio virtual se conocía en el pasado como telecolaboración, es decir cuando aprendices de una lengua y los hablantes nativos de dicha lengua se reunían para hacer tareas colaborativas o para tener un intercambio cultural. Hace 20 años los proyectos que se hacían eran a través del correo electrónico (O'Dowd, 2003; Belz, 2003; Vinagre, 2010). Hoy día, con el avance de la tecnología, se usan plataformas que se han desarrollado para colaborar con universidades o con programas como los de Erasmus. También existen empresas que han desarrollado plataformas privadas como Conversifi, o Linguameeting en las que el docente no tiene que crear contenido para dichos intercambios y según O'Dowd (2021) las conversaciones virtuales deben de estar descontextualizadas y mal orientadas. Por tanto, esta investigación pretende responder dos preguntas: 1) ¿qué impacto tiene estudiar español en un contexto de intercambios virtuales en la competencia lingüística e intercultural de estudiantes de ELE? 2) ¿qué impacto tienen las tareas preparadas por el docente en los estudiantes al compartir opiniones con hablantes nativos y estudiantes de ELE?

La importancia de proyectos que investiguen la conexión de estudiantes con hablantes nativos de la lengua meta, ha sido nombrada en numerosos estudios (Comisión de Europa, 2016; O'Dowd, 2021; EVOLVE, 2020) con el fin de desarrollar hablantes interculturales (Byram, 2000; Byram & Wagner, 2018). Además, estudios como Diniz & Noels (2021) que se enfocan en los estudios en el extranjero nos indican que no todos los participantes que estudian fuera de su país desarrollan la competencia intercultural. Así pues, merece la pena aprovechar las herramientas digitales disponibles con el fin que alumnos de una segunda lengua o lengua extranjera desarrollen la competencia intercultural.

2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTECULTURAL COMO MARCO TEÓRICO

La competencia comunicativa intercultural que sigue el modelo de Byram (1997) incluye los componentes lingüístico, sociolingüístico, discursivo y el intercultural. El modelo está formado por cinco saberes (Byram, 1997):

- 1) Las actitudes o el saber ser: cuando tenemos la mente abierta y valoramos la cultura ajena.
- 2) El conocimiento o los saberes: No solo conocerse uno mismo, sino también conocer el otro mediante las interacciones.
- 3) El saber comprender: El tipo de habilidades que tenemos para poner interpretar un documento y relacionarlo con otro documento de nuestra cultura.
- 4) El saber hacer y aprender: Las habilidades para descubrir e interaccionar.
- 5) La conciencia cultural crítica o el saber relacionarse: Es la destreza que compara y evalúa perspectivas en la cultura de uno mismo y en otras culturas y se considera de suma importancia para convertirse en un hablante intercultural.

Según Byram & Wagner (2018) para desarrollar un ciudadano intercultural tenemos que examinar el panorama de la lengua y cultura y como profesorado debemos salirnos de nuestra zona de confort y explorar contenido que no nos sea familiar, pero que son temas con los que los estudiantes pueden relacionarse. Byram & Wagner (2018) explican lo que se entiende por competencia intercultural, mediante la definición de Huber & Reynolds (2014, pp.16-17), ya que es una definición para docentes:

Competencia intercultural es una combinación de actitudes, conocimientos, comprensión y habilidades que se aplican mediante la acción y que nos permite:

- Comprender y respetar gente que están afiliados a culturas diferentes a las de uno mismo.
- Responder apropiadamente, efectivamente y respetuosamente cuando uno mismo interactúa con otros diferentes a nosotros.
- Establecer relaciones constructivas y positivas.
- Comprenderse a uno mismo y a nuestras propias afiliaciones culturales mediante encuentros con la cultura que es diferente a la nuestra. (En Byram & Wagner, 2018, p.145)

3. METODOLOGÍA

El proyecto se enseñó y se evaluó siguiendo una metodología de investigación en acción (McNiff & Whitehead, 2005; Mills, 2018) mediante el análisis de datos recogidos de los participantes (diarios semanales, videos de TedTalk, tareas, un ensayo final y las grabaciones de las reuniones de Linguameeting). Los datos recogidos proceden de tres semestres consecutivos (primavera 2021, otoño 2021 y primavera 2022) con un total de 104 participantes después de haber eliminado participantes que no habían trabajado con las semanas seis y ocho que fueron las que se analizaron. Dichos participantes cursaban un curso del tercero año de ELE. Los datos que provienen de las semanas seis y ocho, en un curso de quince semanas, fueron los que se analizaron correspondiendo a dos temas polémicos: la inmigración y el grupo de orientaciones sexuales conocido como LGBT.

En la metodología investigación-acción el docente está involucrado con los alumnos ya que actúa de investigador y profesor. Así pues, para garantizar la validez de los datos se llevó a cabo la triangulación (datos de estudiantes, tutores, encuestas externas y la interacción de la investigadora) en la recopilación de los datos y en el análisis de los datos mediante la autora de este artículo al igual que se implicó una becaria de investigación.

3.1 Instrumentos usados en la investigación

-Diarios semanales: Son autorreflexiones en las que los participantes reflexionan del tema que deseen, aunque se les aconsejaba que hablasen del curso tenían libertad de hablar de cualquier tema y también tenían la facilidad de usar español o inglés.

-Tareas En Vivo: Tareas preparadas por el docente para que el alumnado trabajase con los hablantes nativos y que los estudiantes entregaban al docente después de tener la reunión en Linguameeting.

-Las grabaciones de las interacciones en Linguameeting: Ayudaron a examinar el tipo de lenguaje usado, el estilo de comunicación enfocado no solo en la lengua sino también en la interacción intercultural (malentendidos, intercambio de culturas...).

-Encuestas al final del semestre: El equipo de Linguameeting pasó unas encuestas en la última semana de secciones. Linguameeting nos pasó los resultados de las primaveras 2021 y 2022¹

-Evaluaciones a finales de semestre del curso: Resultados de las preguntas que preparan los administradores para evaluar el curso y al docente.

3.2 Análisis de datos

De las encuestas se obtuvieron temas y porcentajes según las respuestas obtenidas, pero los resultados de otros instrumentos que evalúan las experiencias interculturales (diarios, y tareas en vivo) se analizaron siguiendo los pasos de Vinagre (2010) que enfoca su análisis en la teoría de Competencia Comunicativa Intercultural de Byram (1997) y los criterios de Byram (2000):

-Interés por conocer el modo de vida de otras personas y por presentar la cultura propia a otros

-Habilidades para cambiar de perspectiva mirando la cultura de uno mismo desde la perspectiva de otros

-Conocimiento de la cultura propia y ajena para la comunicación intercultural

-Conocimiento sobre el proceso de la comunicación intercultural como el resolver malentendidos y descubrir información nueva

4. RESULTADOS

4.1 ¿Qué impacto tiene estudiar español en un contexto de intercambios virtuales en la competencia lingüística e intercultural de estudiantes de ELE?

Para responder esta pregunta se recogieron algunos datos obtenidos de las encuestas de Linguameeting y las evaluaciones de final de curso. De Linguameeting se analizó una pregunta que nos informa sobre nuestros participantes: ¿cuánta experiencia con la lengua tenías antes de este semestre? El participante podía seleccionar entre varias respuestas dadas. Los resultados de la primavera 2021 reportaron que tenían algo de experiencia (21.87%), una buena cantidad de experiencia (46.88%) y mucha experiencia (31.25%). En la primavera del 2022, 18 participantes contestaron: mucha experiencia (33.33%), una buena cantidad de experiencia (55.56%) y algo de experiencia (11.11%). Como el curso de Español 351 es un curso que se imparte a estudiantes del tercer año universitario se esperaba que los participantes tuvieran un buen conocimiento de la lengua.

Los participantes de la primavera 2021 nos informaron que aprendieron español en el colegio o en el instituto (71.88%, 23/32), de la familia (18.75%, 6/32) u otros (9.38%, 3/32). En la primavera 2022, uno de los participantes aprendió español también estudiando en el extranjero (5.26, 1/18), mientras que el resto mencionó aprenderlo en el colegio o instituto (72.22%, 13/18) o de la familia (22.22%, 4/18). La mayoría de los participantes en ambos semestres estaban muy satisfechos (primavera del 2021, 90.63% con 29/32; primavera del 2022, 94.44% con 17/18) y satisfechos (primavera del 2021, 9.38% con 3/32; y primavera del 2022 5.56% con 1/18) con las conversaciones que habían tenido con los hablantes nativos de español. Según los participantes, los tutores los habían ayudado 'algo' a practicar la lengua (primavera del 2021 con 5.56% y en la primavera del 2022 con 15.63%) o por el contrario los habían ayudado 'mucho' (primavera del 2021 con 94.44% y primavera del 2022 con 84.38%). Estos resultados indicaron que los intercambios virtuales fueron positivos o muy positivos. Las actividades se relacionaban con el contenido del curso y se mantuvieron conversaciones contextualizadas con dicho contenido.

La encuesta de Linguameeting ofreció espacio para que los participantes evaluaran a los tutores y todos los comentarios fueron muy positivos:

Valle siempre me ayudó y estaba preparada y me dio mucha información sobre el español de España lo que me ayuda mucho porque estoy familiarizada con el español de México. Fue muy paciente, amable y fue divertido hablar con ella. (Estudiante 9, primavera 2021)

En muchas sesiones comparamos entre diferentes países y regiones (Estados Unidos, Perú, Puerto Rico, México, etc.) lo que me aportó mucho entendimiento cultural interesante. Linguameeting fue lo más aproximado a tener un intercambio cultural durante la pandemia ya que el tutor tenía una actitud relajada y además había preparado muy buenas preguntas para la conversación. (Estudiante 15, primavera 2021)

Los comentarios sobre los tutores de la primavera del 2022 fueron también muy positivos, sobre todo se valoraba lo que habían aprendido de sus tutores de diferentes países. Las descripciones que los participantes hicieron de sus tutores destacan por la abundancia de adjetivos positivos (paciente, comprensible, amable, simpático...) y van más allá de las descripciones del trato que recibieron, ya que mencionan lo que aprendieron de las conversaciones ya sea la cultura del país del tutor o tutora y la cultura de otros países, como las relaciones positivas y constructivas sobre temas que tuvieron que abordar. También se comenta sobre el progreso que hicieron en la expresión oral como puede apreciarse en este comentario:

Andrea es extremadamente positiva, entusiasta y su carácter me anima a aprender más. Me encantó aprender sobre Bolivia y sobre las dimensiones de la lengua. Me siento seguro en mis destrezas después de reunirme con ella regularmente. Me gustaría tener más clases con ella. (Estudiante 13, primavera 22)

Sobre los resultados de la evaluación de fin de curso aprendimos que para una gran porción de estudiantes la herramienta que más le ayudó a aprender ELE fue Linguameeting: Con un 47.61% (10/21) en el otoño del 2021, un 64% (16/25) en la primavera del 2021 y con un 61.11% (11/18) en la primavera del 2022.

4.2. ¿Qué impacto tienen las tareas preparadas por el docente en los estudiantes al compartir opiniones con hablantes nativos y estudiantes de ELE?

A continuación, en la Tabla 1, se presentan los resultados de las tareas que los participantes trabajaron con los hablantes nativos de Linguameeting. Se sacaron los porcentajes analizando los datos según el modelo de la competencia intercultural de Byram (1997) y los criterios de Byram (2000).

Saberes y criterios sobre la comunicación intercultural	Documental sobre LGTB	Documental sobre la inmigración
El saber comprender	87.5% (21/24)	83.33% (20/24)
El saber hacer y aprender	33.33% (8/24)	12.5% (3/24)
Interés por conocer el modo de vida de otras personas y por presentar la cultura propia a otros	—	12.5% (3/24)
Habilidad para cambiar de perspectiva	—	4.16% (1/24)

Tabla 1. Resultados del otoño 2021 sobre las Tareas En Vivo de 24 participantes

Algunos ejemplos tomados de los participantes muestran los datos de la Tabla 1:

El saber comprender:

...Para mí, Iowa fue uno de los primeros que tiene igualdad de matrimonio en los Estados Unidos. Es una idea muy común y yo conozco muchas personas en la comunidad de LGBT. (Participante 22, otoño 2021)

El saber aprender y hacer:

Aprendí de mi entrenador que Perú es un país bastante tradicional y muy católico. No hay una gran presencia de personas LGBTQ en Perú, sin embargo, no son rechazados ni golpeados allí. Tampoco hay muchos festivales o desfiles para el LGBTQ. Le dije que en Estados Unidos hay algunas leyes que protegen a las personas LGBTQ, mientras que algunos estados tienen más leyes que las protegen y otros estados tienen menos leyes. Dije que el país en su conjunto tiene ciertas leyes que ningún estado puede violar con respecto a la comunidad LGBTQ. (Participante, 4 otoño 2021)

Habilidad para cambiar de perspectiva:

El video de Jorge Ramos fue bien impactante. Pienso que los periodistas tienen el gran trabajo de controlar y desafiar a los poderosos del mundo para que no abusen de su poder. En mi reunión con mi "coach" hablamos acerca de la censura, y que los medios de comunicación son derechistas o izquierdistas. Cuando Jorge Ramos se enfrentó con Donald Trump en el

video, se sintió bastante familiar porque es como una escena que muchos inmigrantes han vivido y la parte más triste es que no le dieron ni el más mínimo respeto, aunque el solo estaba haciendo su trabajo (haciendo preguntas). (Participante 19 [de herencia], otoño 2021)

Interés por conocer el modo de vida de otras personas y por presentar la cultura propia a otros:

Discutimos la importancia de los reporteros y la obligación que tienen de presentar la verdad. Nuestra entrenadora nos contó sobre los reportajes en su país de origen, Perú, y en qué se diferencian de los reportajes en los Estados Unidos. Luego dijimos nuestras opiniones sobre las noticias y si confiamos en las noticias en nuestros propios países. Luego pregunté al entrenador sobre las "noticias falsas", ya que nuestro país tiene una población tan grande de personas que ya no confían en las noticias. El Perú tiene el mismo problema. Fue interesante escuchar que no importa donde estés, siempre hay un grupo pequeño que no confían las noticias o los medios. (Participante 4, otoño 2021).

En los diarios 5 y 7 que corresponden con las semanas analizadas del otoño 2021, también se apreció el interés por la otra cultura (58.33%, 14/24), el saber aprender y hacer (29.16%, 7/24), el saber comprender (12.5%, 3/24) y habilidad para cambiar de perspectiva (8.33%, 2/24).

Se analizaron dos grabaciones de Linguaeeting correspondientes con las semanas seis (LGTB) y ocho (inmigración) con una hablante nativa de España y una estudiante en la semana seis y dos en la semana ocho. En dichas reuniones se aprendió tanto vocabulario como conocimientos sobre el mundo. En la reunión sobre el tema LGTB aparece un sinnúmero de palabras desconocidas por tanto la hispanohablante como las dos estadounidenses. La hispanohablante de España aprendió el significado de las siguientes palabras y expresiones: *tailgate*, *parking lot*, *to gather*, *to stand for*, *being nice to people*. Además, la tutora aprendió un dato cultural de extrema importancia ya que consideraba Estados Unidos como un país muy avanzado y por tanto tenía el falso conocimiento que Estados Unidos había conseguido el matrimonio igualitario antes que España. Sin embargo, en la reunión descubrió que en España se aprobó la ley que permitía el matrimonio igualitario en el 2005, mientras que en Estados Unidos esta ley tuvo lugar diez años más tarde. Las estudiantes estadounidenses también aprendieron vocabulario nuevo: Relajarse, solicitar una visa, significa y nacer. Por su parte las estadounidenses también aprendieron un dato cultural sobre el concepto de decir "el exterior de Estados Unidos" en lugar de "el exterior de las Américas" que abarca a más de un país. En la grabación de la semana ocho sobre el documental de la inmigración de nuevo aparecieron palabras nuevas para las estadounidenses que presenciaban dicha reunión. En la conversación, la tutora les enseñó las palabras: Prejuicios, presión, plano, voz, censura, rueda de prensa, ver las dos caras de la moneda, temáticas. Pero la tutora también tuvo la oportunidad de aprender el significado de "school board" cuando una de las estudiantes explicaba que en los colegios estadounidenses existe la "junta escolar" que se compone de padres de los estudiantes que asisten al colegio. Además, en dicha grabación se intercambiaron opiniones sobre la opresión y los estereotipos que se escuchan tanto en España como en Estados Unidos.

5. CONCLUSIÓN

De este estudio fue fundamental preparar actividades con temas que fueran interesantes para los estudiantes con el fin de involucrarlos en la conversación. En dichas actividades los participantes pudieron comparar los temas estudiados desde diferentes países (EE. UU., Perú, México, España, entre otros). No siempre fue el estudiante el que se benefició del intercambio ya que en las grabaciones se apreció que los tutores también aprendieron sobre los participantes estadounidenses y sobre la cultura relacionada con los temas LGTB y la inmigración. Las personalidades de los tutores y el querer ayudar a sus estudiantes a aprender la lengua y cultura fueron primordiales para tener relaciones positivas y constructivas como, por ejemplo, el hecho de ser respetuoso con opiniones diferentes. Los resultados del presente estudio confirman lo documentado en estudios previos (Freiermuth & Huang, 2021; Lee & Song, 2019; EVOLVE, 2020) sobre la necesidad de intercambios culturales para fomentar la competencia lingüística e intercultural.

NOTAS

1 Solo se dispone de las encuestas de Linguameeting que corresponden a la primavera del 2021 y 2022. La empresa no pudo recuperar los datos del otoño 2021 por un cambio que se hizo en la plataforma.

2 Las citas que aparecen en el artículo, provenientes de otros estudios o de los participantes del estudio, han sido traducidas al español por la autora de este artículo. Las citas que no han sido traducidas son las que provienen de las Tareas En Vivo, pero sí se corrigió la ortografía.

REFERENCIAS

Bellz, J.A. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology* 7, (2): 68-117.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18 (6):8-13.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: England. Multilingual Matters.

Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51:140-151.

Comisión Europea. (2016). Bring Intercultural Competence Development. <https://europa.eu/capacity4dev/articles/bringing-intercultural-competence-development>

Diniz, G.L. & Noels, K.A. (2021). Approaches to studying abroad in Brazil and their effects on language learning and intercultural contact, *System*, 97, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102443>

EVOLVE Project Team. (2020). *The impact of virtual exchange on student learning in higher education: EVOLVE project report*.

<http://hdl.handle.net/11370/d69d9923-8a9c-4b37-91c6-326ebbd14f17>

Freiermuth, M.R. & Huang, H. (2021). Zooming across cultures: Can a telecollaborative video exchange between language learning partners further the development of intercultural competences? *Foreign Language Annals*, 54:185-206.

Huber, J. & Reynolds, C. (Eds). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.

Lee, J. & Song, J. (2019). Developing intercultural competence through study abroad, telecollaboration, and on-campus language study. *Language Learning & Technology*, 23(3), 178–198.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers: A practical guide*. London: David Fulton Publishers.

Mills, G.E. (2018). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Southern Oregon University.

O'Dowd, R. (2003). Understanding the 'other side': intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange". *Language Learning and Technology*, 7(2):118-144.

O'Dowd, R. (2021) Virtual exchange: moving forward into the next decade, *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224.
DOI: [10.1080/09588221.2021.1902201](https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201)

Vinagre, M. (2010). El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración. *RESLA*, 23: 297-317.

LITERATURA DE VANGUARDIA EN UNA CLASE MOTIVADORA DE FONÉTICA APLICADA

Ana Isabel Ribera Ruiz de Vergara

Universidad de Rouen Normandie, Francia

ana-isabel.riberaruizdevergara@univ-rouen.fr

OBJETIVO

Ayudar al aprendiz adulto a interiorizar y practicar, de forma motivadora, los sonidos de la lengua extranjera que le causan más dificultad.

METODOLOGÍA

La literatura de vanguardia (dadaísmo, creacionismo, poesía sonora, etc.) inspira ejercicios de ayuda a la producción de los sonidos difíciles, que tienen en cuenta las realidades biológicas del aprendizaje a partir de estímulos de orden visual, auditivo o cinestésico, mediante contextos facilitadores y ritmo.

PROBLEMÁTICA

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la pronunciación y la entonación en particular, se transforma en algo muy complejo para los adultos (Klein, 1986), incluso a pesar del desarrollo cognitivo que ya poseen (Donalson, 1987).

Estudiantes francófonos en los primeros años de E/LE en la universidad, con estudios anteriores de español, cometen errores en CE, CO, EE, EO, debidos a la no apropiación del esqueleto de la lengua: LA PRONUNCIACIÓN.

EJEMPLOS DE EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN INSPIRADOS EN LA LITERATURA DE VANGUARDIA

[s] y [θ]

El niño, que ya está **mozo**,
lleva zapatos **azules**
para ir al **zoo**
y dar **azúcar**
a las **cebras**.
Ce-ce-ce-bras-s-s-s.

[an], [r], [x]

Tamba, tamba, tamba, tamba,
iyambá, yambó, yambambé!
Mi **amor** es **rojo** como la sangre,
la sangre que corre por mis venas.
Solo necesito tu sonrisa para iluminar mi día.
Vivo por ti, eres mi aire, mi energía.
Mi **amor rojo** me hace feliz,
me recuerda que te espero.
Tamba, tamba, tamba, tamba,
iyambá, yambó, yambambé!
El **amor** es un sentimiento con dos aspectos:
uno te aporta la felicidad y el otro
el color **rojo** de la sangre.
Tamba, tamba, tamba, tamba,
iyambá, yambó, yambambé!

Hiato

Hiato
No es un
hiato
|
|
|
a
a
a
|:a
|:a
|:a
hiato es
j!a!

Diptongo

Diptongo
tongo
ongó
¿Dónde
está
el
diptongo?
Ahí está:
Diptongo
|
|o
|o
|o
oi

RESULTADOS

El aprendiz muestra:

- interés por este tipo de ejercicios que resalta el valor puramente fónico, a-semántico, musical, rítmico, evocador y lúdico de los sonidos;
- implicación en el esfuerzo gestual y corporal para pronunciar los sonidos que le resultan difíciles = realidad biológica del aprendizaje (Trocmé-Fabre, 1984), (Mora, 2013);
- motivación gracias al contexto creativo, facilitador y afectivo.

CONCLUSIONES

Este tipo de actividades permite:

- poner de relieve los sonidos nuevos de la LE;
- sentir físicamente las características fónicas de cada sonido nuevo;
- sentir físicamente la musicalidad de cada sonido nuevo;
- memorizar los sonidos nuevos;
- percibir el sonido como materia sonora cargada de rasgos distintivos;
- calentamiento vocal, de la cara, de los labios y de las mejillas.

(Ribera, 2004)

BIBLIOGRAFÍA

- DONALSON, M. (1987), *Children's minds*. Buckingham: The Open University Press.
- KLEIN, W. (1986), *Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MORA, F. (2013), *Neuroeducación*, Madrid: Alianza Editorial.
- RIBERA RUIZ DE VERGARA, A.-I. (2004), *Proposition d'une méthodologie d'enseignement de la langue orale espagnole pour des étudiants francophones. Prononciation/diction, lectures méthodiques et initiation théâtrale*. Tesis doctoral. Rouen : Université de Rouen.
- TROCMÉ-FABRE, H. (1987), *Je pense donc je suis*, Paris : Les Éditions d'Organisation.

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN LIGNE, EN TANDEM

M. Liliana Rubio Platero

Universidad de Sevilla

proyectobelgicalilyana@hotmail.com



Pandémie

Formation des activités innovantes.
Elle a fait subir aux systèmes éducatifs
un choc sans précédent. Cette crise a
créé et stimulé des initiatives
innovantes dans le secteur éducatif.

Tice

Formation hybride et activités interactives.

Des activités hybrides et interactives
avaient été mises en œuvre par les
universités de Nouvelle-Calédonie et de
Séville dans les années, précédant la
conception du projet, mais la pandémie a
accélééré le rythme de la planification et
facilité sa mise en œuvre dans un contexte
imposé.

Bilangue Chanson

Nous avons travaillé dans "Lo mismo" (Alvaro Soler et Maître Gims) en menant à conclusions que la chanson a bien servi en tant qu'outil pour l'apprentissage du côté motivationnel et éducatif pour acquérir des connaissances en langue étrangère.

Recherche Doctorale

Dans le cadre de recherche et en tant qu'enseignantes, nous avons entrepris un projet d'apprentissage, commun, des LE en tandem à distance, partageant les contenus du programme éducatif de deux systèmes en fixant notre intérêt surtout dans le côté phonétique

LA CASA DE BERNARDA ALBA: INTEGRACIÓN LITERARIA Y METODOLÓGICA

Laura Rubio
The University of Alabama
lrubio@ua.edu

Ana Belén Álvarez
The University of Alabama
aalvarezvivo@ua.edu

Objetivos

- Comprobar si IPA es una estrategia válida para las clases de literatura y no solo las de lengua.
- Constatar la validez del IPA como herramienta evaluativa del progreso del estudiante hacia los estándares dentro de un contexto de instrucción basado en la competencia comunicativa y no solo lingüística.

Introducción

En este póster se parte de una investigación donde se han combinado dos áreas pedagógicas: el uso de Integrated Performance Assessment (IPA) y la inmersión literaria. Por un lado, hablar de clases de literatura suele evocar lecturas cerradas, comentarios de texto y actividades de comprensión y análisis, ante todo. Si, además, añadimos que la clase de literatura se lleva a cabo en el contexto de español como lengua extranjera (ELE), este método de enseñanza es más prevalente. Por otro lado, IPA es un enfoque donde se trabajan de manera integrada tres modos de comunicación según lo establecido por el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL): interpretativo, presentacional, interpersonal. De este modo, se diseñan materiales didácticos con el fin de desarrollar las competencias comunicativas e interculturales de los estudiantes. Este póster recoge una pequeña parte de este proyecto a través de la obra de Federico García Lorca *La casa de Bernarda Alba* (1945) usando la dinámica del IPA. En él se presentan las actividades realizadas en los tres periodos de clase dedicados a su estudio a través de las tres partes de las que consta un IPA: *Interpretive, Interpersonal y Presentational modes*. Es decir, el análisis del texto literario mediante la reflexión y el diálogo y culminando con una reinterpretación adaptada a la realidad de los estudiantes en el siglo XXI. Para comprobar la validez de esta nueva perspectiva metodológica y didáctica se llevó a cabo una encuesta entre los estudiantes.

Conclusiones

- Las estrategias de enseñanza mediante IPA que se usan en clases generales de ELE:
- Se pueden extrapolar a clases más avanzadas y especializadas en las que los estudiantes siguen siendo no nativos.
 - Encajan bien dentro de los paradigmas educativos actuales donde se enfatizan la importancia de las habilidades de pensamiento crítico y la retroalimentación para mejorar el desempeño del alumno.
 - Representan un enfoque visionario para integrar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de manera transparente.
 - Abren la puerta a futuras investigaciones en cuanto a modelos evaluativos en clases de "corte tradicional"

Metodología

Nivel: Nivel intermedio alto - SP 375 - Survey of Spanish Literature (Literatura peninsular de los siglos XVIII-XXI)

Estudiantes: 20 estudiantes universitarios de EE. UU.

Duración: 3 días de 50 minutos.

Desarrollo: uso de los 3 modos de IPA

1. Interpretive

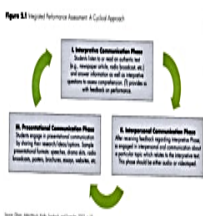
- Lectura de actos: Leer, fuera de clase, el acto correspondiente según el calendario de clase.
- Responder las preguntas de comprensión asignadas

2. Presentational

- Primer acto: Dibujar la escena que más les gustara, impactara o consideraran importante
- Segundo acto: Crear un meme

3. Interpersonal

- Tercer acto: Reescribir una de las escenas, utilizando los mismos personajes, para adaptarla al siglo XXI y representarla en clase. A continuación, se debaten los cambios y las posturas a favor y en contra del mensaje de Bernarda Alba



Análisis de datos

A. Encuesta. Realizada al final del semestre. 4 preguntas cualitativas:

1. ¿Qué actividad te gustó más y cuál menos? Explica por qué	2. ¿Con qué actividad has aprendido más, y con cuál menos? ¿Por qué?	3. ¿Con qué método evaluativo aprendiste más, y con cuál menos? ¿Por qué?
Crear memes	Presentación oral	Presentación oral
Reescribir la carta de Don Juan	Ensayo final	Ensayo final
Reseña de una película	Reseña de una película	Examen de mitad de semestre (desarrollar)
Representar la casa de Bernarda Alba	Reescribir la carta de Don Juan	Dramatización
Dibujar La casa de Bernarda Alba	Dramatización	Prueba corta tipo test
Añadir dos estrofas a la Canción del pirata	Dibujar La casa de Bernarda Alba	
	Representar La casa de Bernarda Alba	
	Memes	

B. Reflexión semanal.

Escribe tu reflexión personal sobre la clase de esta semana. Puedes escribir libremente lo que consideres que tu instructor debe saber sobre tu desempeño en clase, por ejemplo, puedes indicar los aspectos que fueron útiles, así como aquello que no entendiste y te gustaría revisar.

- Mi actividad favorita de la semana fue la escena que cambiamos y actuamos en clase.
- Me gustan mucho las actividades creativas esta semana... Pienso que esta clase tiene una balanza entre libro, discusión y otros recursos
- Aunque no soy muy creativo, me esforcé mucho en encontrar nuevas ideas. En general, lo disfruté mucho.
- Todos de estos fue divertido usar otras maneras de reseñar el material de clase.
- Me gusta las actividades que hicimos durante la semana en clase porque había diferentes tipos de actividades para mezclar el trabajo.
- Disfruté la actividad de los memes... fue muy divertido.
- Yo siento que el recreación de la obra en Siglo XXI muestra que entiendo la obra totalmente porque puedo aplicar las temas en situaciones modernas. También, los memes literarios fue un actividad muy gracioso donde podemos mezclar humor y conocimiento.
- Disfruté el actividad de viernes, pero fue un poco difícil reescribiendo el texto en el siglo XXI.
- Hacer los memes fue un actividad divertido también.
- Crear los memes fue mi actividad favorita que hemos hecho hasta ahora :)
- Es fue muy interesante especialmente con la presentación creativa.
- Disfruté mucho la actividad donde reescribimos una escena de "La casa de Bernarda". Pensé que era muy divertido!
- Era divertido tener unas actividades más creativas en las clases. Los memes eran muy cómicos. También, la interpretación del otro grupo era muy bueno.

Referencias

- Adair-Hauck, B., Gilsen, E. W., & Troyan, F. J. (2013). Implementing Integrated Performance Assessment. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Paredes-Mendez, F., Harpring, M., & Ballesteros, J. (2013). Voces de España. Cengage Learning.
- Ferrús, B., & Poch, D. (2014). El español entre dos mundos: Estudios de ELE en Lengua y Literatura. Iberoamericana.

DIALOGAR EN LA PRENSA: ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE HABLANTES NATIVOS Y HABLANTES NO NATIVOS GRIEGOS DE E/LE

Panagiota Salapata

Universidad Antonio de Nebrija

psalapat@otenet.gr

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo estudiar las estrategias que apelan a las emociones de la audiencia (*pathos*) en el género *carta al director* redactadas en contextos formales y naturales. Para ello, se recoge una muestra de 161 cartas (30,872 palabras) procedentes, por un lado, de aprendientes de E/LE grecófonos y por otro, de la prensa española. La investigación se sustenta en las aportaciones de la retórica intercultural, área de investigación interdisciplinaria, cuyo propósito consiste en el estudio del discurso entre individuos procedentes de diferentes culturas. La categorización de los recursos retóricos se realiza de acuerdo con el modelo de Hyland (2005).

Los resultados indican diferencias significativas en la mayoría de las categorías comparadas y, sobre todo, en las de los marcadores de compromiso. Aunque nuestros datos no son generalizables, abren una nueva línea de investigación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Palabras clave: retórica intercultural, *pathos*, carta al director, aprendientes griegos de E/LE, prosumidores mediáticos

ABSTRACT

The aim of the present study is to explore strategies that appeal to the emotions of the audience (pathos) in the genre letter to the editor produced in educational and natural contexts. For this purpose, we collected a sample of 161 letters in total (30.872 words) from Greek learners of Spanish as a foreign language (SFL), as well as from the Spanish press. The investigation adopts an intercultural rhetoric approach, interdisciplinary field of research, whose main purpose is to study discourse between individuals from different cultures. The classification of the rhetorical features is based on Hyland's typology (2005).

The results indicate a significant difference in most comparisons conducted between the two groups, especially in the marking of engagement. Although our findings cannot be generalized, they open up new avenues for research on second language teaching and learning.

Keywords: intercultural rhetoric, pathos, letter to the editor, SFL Greek learners, media prosumers

1. INTRODUCCIÓN

El rápido desarrollo tecnológico de los últimos años ha provocado un cambio drástico en todas las esferas de la vida humana y, por consiguiente, en las prácticas de comunicación. El discurso como acción e interacción en la sociedad implica un gran número de usuarios que utilizan activamente la escritura y el habla como miembros de una o más comunidades discursivas. Una de estas comunidades es la que se forma por los autores y los lectores de un diario quienes dialogan entre sí. Esta interacción entre lectores que genera opinión pública tiene sus orígenes en la antigüedad clásica donde el ágora constituía el centro neurálgico de la ciudad para que la gente conversara e intercambiara opiniones en el plano privado y público. Este espacio físico de interacción comunicativa ha sufrido un paulatino cambio a través de los siglos hasta convertirse en la actualidad en un espacio virtual de intercambio de opiniones en el que los usuarios emplean distintas estrategias para apelar a la razón del auditorio (*logos*), a sus emociones (*pathos*) o para proyectar la integridad y credibilidad de su carácter (*ethos*).

Todos estos cambios en el modo en que la gente interactúa en contextos naturales afectan a la didáctica de lenguas, cuyos métodos y manuales se tienen que adaptar a la hibridación de los géneros tradicionales. Asimismo, no hay que olvidar que en contextos de español como lengua extranjera (LE/L2) la interacción constituye uno de elementos básicos junto con las demás destrezas de comprensión, expresión y mediación. Aun así, en los manuales de E/LE, así como en los libros especializados sobre los géneros periodísticos, las referencias tanto a la estructura como a las características y técnicas persuasivas del género *carta al director* son muy escasas.

De igual modo, aunque se muestra un interés cada vez mayor por el análisis contrastivo (entre L1-L1 o L1-L2) de las estrategias retóricas, gran parte de estos estudios se centra en los géneros académicos y profesionales, sobre todo, en lengua inglesa (Koutsantoni 2005; Ädel 2006; Neff-van Aerstselaer y Dafouz 2008; Suau Jiménez 2011; Hatzithedorou y Mattheoudakis 2011). En lengua española, las investigaciones de González Arias (2014) y Moya Muñoz (2016) sobre los comentarios de los lectores en la prensa chilena y española abren una nueva línea de estudio para entender la actividad discursiva de las audiencias participativas. Los estudios realizados con aprendientes griegos en LE son escasos, a excepción del trabajo de Mayor y otros (2007) sobre los exámenes IELTS, que ofrece valiosas informaciones en cuanto a las preferencias retóricas de los aprendientes griegos de inglés L2, aunque sea en un género discursivo distinto.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio consiste en comparar los recursos retóricos que apelan al *pathos* de los lectores en cartas al director enviadas a un periódico de gran tirada en España, es decir, *El País* y en cartas redactadas por aprendientes griegos en clase. Nuestro trabajo, se sustenta en las aportaciones de la retórica intercultural (RI), área de investigación que compara el discurso entre individuos provenientes de distintas culturas.

2. MARCO TEÓRICO

Como ya se ha comentado, la evolución de la sociedad hacia la era digital ha creado nuevas posibilidades de comunicación y la validez clasificatoria de los modelos anteriores se pone a prueba. En este contexto se redefine el papel tradicional del autor-lector y los géneros periodísticos en el ciberespacio se clasifican a partir de la autoría y el grado de la interactividad (Martínez Rodríguez 2007). En la primera

categoría pertenecen, por un lado, los géneros cerrados que no permiten la participación del usuario (artículos, columnas de opinión etc.) y, por otro, los abiertos o participativos. En la segunda categoría se hace una distinción entre los géneros elaborados por expertos, es decir, periodistas (columna, editorial etc.) y los géneros de usuarios (cartas al director, comentarios etc.). Partiendo de la base de que cualquier ciudadano tiene la posibilidad de publicar en la red, se hace una distinción entre usuarios lectores, es decir, consumidores o receptores de la información y usuarios productores, denominados *prosumidores*, que son productores y consumidores al mismo tiempo, desarrollando múltiples actividades interactivas con otros usuarios.

En efecto, los diarios suelen dedicar la sección de cartas al director para que los lectores expresen su opinión sobre artículos publicados con anterioridad o en relación con cualquier tema que resulte de su interés. El lector puede presentar una tesis contraria o favorable a la periodística o a la del medio, identificando o ampliando la información ya publicada en el periódico. En otras ocasiones, estos comunicados aparecen como respuesta a otras cartas anteriores. Este carácter dialógico del discurso se hace evidente a través de los modos de persuasión aristotélicos que revelan la personalidad, las actitudes y las suposiciones de los que comunican. Tal como apunta Hyland (2005), cuando escribimos o hablamos negociamos con los demás y decidimos sobre los efectos que vamos a causar a nuestros oyentes o lectores.

Estos efectos discursivos han sido estudiados por Aristóteles en su obra *Retórica* en la que procede a la descripción de las distintas clases de pruebas (*πίσταις*), las cuales divide en dos categorías genéricas, es decir, las no artísticas (*ἄτεχναι*) y las artísticas (*ἐντεχναι*). Las primeras constituyen pruebas objetivas o evidencias directas como, por ejemplo, las leyes, los contratos etc. Las segundas son subjetivas y se distinguen en tres modos de persuasión –el *ethos*, el *pathos* y el *logos*–, los cuales varían según el género tratado, el emisor del mensaje, así como la audiencia a la que este se dirige.

El *pathos* (*πάθος*) o emotividad, que constituye el segundo recurso retórico de la tríada aristotélica, sirve para apelar a las emociones del receptor del mensaje. A través del uso de argumentos afectivos, se pretenden crear en el oyente reacciones emocionales con el fin de condicionar su juicio. Esta retórica dialógica entre autor-lector, introducida por Aristóteles, se retoma en el modelo *interpersonal* de Hyland sobre los marcadores metadiscursivos. Su taxonomía se basa, por un lado, en los marcadores interactivos, íntimamente relacionados con la organización lógica del texto para guiar al lector y, por otro, en los de índole interaccional mediante los cuales se hace evidente la voz del autor en el texto, así como su compromiso hacia el prospectivo lector, creando una compleja red de interrelaciones que en sinergia buscan persuadir al lector. En la tabla I se ha resumido, *grosso modo*, la correspondencia entre el *pathos* y los marcadores metadiscursivos (Hyland 2005).

<i>Pathos: apelación a las emociones de la audiencia</i>	Categoría Interaccional	<i>Marcadores de Compromiso</i>	Se presupone implícitamente que el lector va a experimentar el discurso de igual forma que el autor. Una forma más explícita para comprometer al lector se logra mediante el uso de la segunda persona; el plural inclusivo indica intereses comunes entre autor-lector. Otros mecanismos son los directivos, las preguntas, el conocimiento compartido, los apartes y las estructuras de cortesía.
		<i>Marcadores de actitud</i>	Apelan a las emociones del lector para persuadirlo. Nos referimos a las formas adverbiales de valoración positiva o negativa, a adjetivos y formas adjetivales, así como a verbos de actitud.
		<i>Atenuadores</i>	Indican cortesía y respeto hacia el lector al evitar presentar opiniones y puntos de vista de forma categórica. Se trata de los verbos de juicio, modales y semimodales, adverbios episémicos y diminutivos.

Tabla I. Pathos y metadiscurso (elaborado a partir de Hyland 2005: 64-65)

3. MÉTODO

El presente trabajo pretende comparar el empleo de estrategias retóricas entre HN hispanófonos y aprendientes griegos. Para ello la investigación se basó en las aportaciones de la RI y el modelo interpersonal de Hyland (2005). Para la identificación de los marcadores metadiscursivos se utilizó el programa de concordancia AntConc. Las variables se analizaron mediante el calculador del cociente de verosimilitud G^2 (*log-likelihood ratio*). Esta prueba de significación estadística indica la relevancia de la diferencia entre las frecuencias observadas en dos corpus, sin presuponer una distribución normal de las unidades lingüísticas, sino binomial, más adecuada para rasgos lingüísticos poco comunes pero significativos (Rayson 2003). Debido a la heterogeneidad en la extensión de los textos fue necesario normalizar las tasas de ocurrencia por cien palabras.

3.1 Pregunta e hipótesis de investigación

Teniendo en cuenta los objetivos y la naturaleza de nuestro estudio, la pregunta que se plantea en este punto es la siguiente:

¿Existe diferencia significativa entre HNN griegos y HN de español en el uso de los recursos retóricos? Más concretamente, ¿existe diferencia significativa en la proporción y tipo de marcadores empleados por los estudiantes griegos de ELE frente a los empleados por los lectores de *El País*?

Las hipótesis formuladas son las siguientes:

H₀: No habrá diferencia significativa en la cantidad y tipo de recursos retóricos empleados en los textos redactados por HNN griegos frente a los de los HN de español.

H₁: Se espera una diferencia significativa en la cantidad y tipo de recursos retóricos empleados en los textos redactados por HNN griegos frente a los de los HN de español.

3.2 EL corpus

El corpus en el que se basó el presente estudio está compuesto por 161 cartas (30,872 palabras) pertenecientes a aprendientes de E/LE grecófonos y a lectores de *El País*. El objetivo de la actividad es que los alumnos produzcan, de forma eficaz, una *carta al director*, de entre 200 a 250 palabras, basándose en un texto sobre el consumo cultural sacado del periódico *El País*. Los textos provenientes del corpus de los lectores son parecidos por campo y género a la actividad realizada por los alumnos universitarios griegos. Una mirada más detenida en los dos corpus revela la variabilidad de los textos en extensión. En el corpus de los grecófonos con un mínimo y máximo de palabras de 114 y 448, la desviación estándar alcanza un valor de 56,481. De igual forma, el número de palabras en el corpus de los lectores españoles oscila entre 82 y 298, por lo que la desviación estándar es bastante parecida a la del grupo grecófono (52,564).

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos indican una diferencia significativa a nivel global y por sub-categoría analizada. A continuación, se comparan las frecuencias relativas entre los dos corpus. Como se puede ver en la tabla II, se ha insertado un índice, justo antes del cociente de verosimilitud que designa sobreutilización (+) o infrautilización (-) de un rasgo lingüístico en el corpus observado 1 frente al corpus observado 2. El cociente de verosimilitud siempre asume valores positivos y cuanto más alto sea, mayor será la significación estadística. En este sentido, los resultados sobre el total de los marcadores interaccionales que apelan a la emotividad de la audiencia sugieren una alta diferencia significativa a favor de los estudiantes griegos ($G^2=267,98$, $p < 0,0001$), excepto de los mecanismos de atenuación que nos permiten constatar un uso parecido entre los dos grupos.

Pathos					
Categoría	Estudiantes griegos		El País		G ²
	O1	%1	O2	%2	
Interaccional					
Atenuadores	69	0,42	80	0,55 -	2,45
Marcadores de actitud	196	1,20	66	0,45+	54,08

Marcadores de compromiso	1093	6,72	407	2,79 +	255,49
Total	1358	8,34	553	3,79 +	267,98

Tabla II. Resultados globales de G^2 entre HNN y *El País*

Como se puede ver en la tabla II, los marcadores actitudinales son mucho más numerosos en los textos de los griegos, ($G^2=54,08$, $p < 0,0001$), indicando una diferencia significativa en el empleo de los adjetivos ($G^2=65,89$) y los verbos de actitud ($G^2=7,94$, $p < 0,01$) para apelar a las emociones del público lector (tabla III).

Marcadores de actitud					
Tipo	<i>Estudiantes griegos</i>		<i>El País</i>		G^2
	01	%1	02	%2	
Adverbios	16	0,10	13	0,09 +	0,07
Adjetivos	107	0,66	16	0,11 +	65,89
Verbos de actitud	57	0,35	27	0,18 +	7,94
Exclamativos	16	0,10	10	0,07 +	0,82

Tabla III. Actitudinales: resultados de G^2 entre HNN y *El País*

Por último, el contraste de los marcadores de compromiso entre los dos grupos indica una fuerte significación estadística en casi todas las categorías en pro de los estudiantes griegos, excepto de las preguntas y los apartes que son más numerosos en las cartas periodísticas (tabla IV).

Marcadores de Compromiso					
Tipo	<i>Estudiantes griegos</i>		<i>El País</i>		G^2
	01	%1	02	%2	
Referencias al lector	790	4,85	250	1,71+	238,90
Directivos	100	0,61	50	0,34+	11,99
Preguntas	16	0,10	63	0,43 -	35,25
Conocimiento compartido	34	0,21	12	0,08+	8,71
Apartes	1	0,01	31	0,21 -	38,82
Estructuras de cortesía	152	0,93	1	0,01+	184,07

Tabla IV. Compromiso: resultados de G^2 entre HNN y *El País*

En la tabla V se puede observar que los directivos apuestan por una actuación lingüística diferida en las estructuras compuestas por "verbo copulativo + sintagma adjetival" ($G^2=9,79$, $p < 0,01$) y por los modales deónticos ($G^2=5,58$, $p < 0,05$). Los apartes, por su parte, son más numerosos en el periódico *El País*, en ambos tipos metadiscursivos, en contraposición con las cartas de los griegos en las que se advierte una presencia nula.

Directivos y apartes					
Tipo	<i>Estudiantes griegos</i>		<i>El País</i>		G^2
	01	%1	02	%2	
Directivos					
Imperativos	6	0,04	4	0,03 +	0,21

Modales deónticos	72	0,44	41	0,28+	5,58
Verbo copul.+ SA	22	0,14	5	0,03 +	9,79
Apartes					
Guion largo	1	0,01	18	0,12 -	20,41
Paréntesis	0	0,00	13	0,09 -	19,47

Tabla V. Directivos y apartes: resultados de G^2 entre HNN y *El País*

Las referencias que implican al lector en un diálogo ficticio son en su mayoría más frecuentes en el corpus griego (tabla VI). En particular, los pronombres personales *le(s)* y *usted* como formas de cortesía para apelar al director del periódico o la autora del texto fuente presentan una diferencia marcadamente significativa de $G^2=58,90$ y $G^2=21,71$ a favor de los estudiantes griegos. De igual modo, los aprendientes hacen un uso más elevado de los pronombres personales con valor inclusivo, como *nos* ($G^2=27,15$) o los verbos en 1ª persona del plural ($G^2=77,01$). Las apelaciones al lector mediante el empleo de verbos en 2ª persona del singular son más frecuentes en las cartas de los griegos, mientras que los de 2ª persona del plural no presentan una diferencia significativa entre los dos grupos.

Referencias al lector					
Tipo	Estudiantes griegos		El País		G ²
	O1	%1	O2	%2	
Pronombres Personales					
Formas tónicas					
Tú	1	0,01	1	0,01 -	0,01
Nosotros	0	0,00	1	0,01 -	1,50
Usted(es)	29	0,18	3	0,02+	21,71
Formas átonas					
te	8	0,05	8	0,05 -	0,05
nos	114	0,70	42	0,29+	27,15
os	0	0,00	1	0,01 -	1,50
le(s)	46	0,28	0	0,00+	58,90
Determinativos posesivos					
Tu(s)	4	0,02	5	0,03 -	0,25
Tuyo	0	0,00	1	0,01 -	1,50
Suyo	1	0,01	0	0,00+	1,28
Su(s)	66	0,41	0	0,00+	84,51
Nuestro	152	0,93	74	0,51+	19,66
Flexión verbal					
Flexión verbal 2ª pers. sing.	22	0,14	3	0,02+	14,32
Flexión verbal 1ª pers. pl.	304	1,87	108	0,74+	77,01
Flexión verbal 2ª pers. pl.	1	0,01	3	0,02 -	1,28

Tabla VI. Referencias al lector: resultados de G^2 entre HNN y *El País*

Por último, las discrepancias en las estructuras de cortesía se observan en la línea de saludo (tabla VII), ausente en las cartas de la edición digital de *El País* ($G^2=90,91$, $p < 0,0001$), así como en la parte de la despedida ($G^2=61,46$, $p < 0,0001$) y la conclusión ($G^2=33,51$, $p < 0,0001$). Esto se debe al hecho de que en la actualidad los formalismos, que suelen caracterizar este género, tienden a limitarse hasta incluso eliminarse en las ediciones digitales.

Estructuras de cortesía					
Tipo	Estudiantes griegos		El País		G ²
	01	%1	02	%2	
Línea de saludo	71	0,44	0	0,00 +	90,91
Conclusión	32	0,20	1	0,01 +	33,51
Despedida	48	0,29	0	0,00 +	61,46

Tabla VII. Estructuras de cortesía: resultados de G² entre HNN y *El País*

Aunque la estructura más recurrente en los textos de los estudiantes griegos es la de los encabezamientos, en muchas ocasiones no son adecuados al contexto comunicativo. De modo indicativo, por imitación al formato de las cartas comerciales o laborales, algunos aprendientes griegos personalizan su envío para dirigirse al director del periódico por su nombre como, por ejemplo, «Estimado Sr. Ramos» o «Estimado director Martín. En otras ocasiones, no se respeta el registro formal de la carta y los informantes emplean expresiones de estilo familiar como «Querido Señor/a» o «Querido Señor Director». Además, se confunden las voces que aparecen en el texto. En concreto, una de las particularidades de la carta al director es su carácter polifónico, puesto que mediante la carta el autor se dirige al director del medio, quien funciona como destinatario y filtro del mensaje enviado, al autor de otro texto (carta o artículo), así como al prospectivo lector. Dada la alta complejidad de las voces discursivas, el aprendiente que no tiene un alto nivel de competencia escritora puede confundirse y dirigirse directamente a la redactora del texto a la que quiere responder, eliminando la función intermediaria del director: «Estimada Señora Rosa María Santa Daría Fernández». Asimismo, se usan con frecuencia expresiones anticuadas del tipo «Muy Señor mío» e incluso construcciones dobles para referirse al masculino y al femenino «Estimado/a señor/señora».

En la sección de cierre se nota un uso erróneo de expresiones, a veces, heredadas del lenguaje administrativo «Sin otro particular.» o que indican que el redactor está esperando respuesta «En espera de su respuesta, un atento saludo».

Por último, en la sección de la despedida, aparte de la fórmula «atentamente» que se usa con alta frecuencia, los aprendientes por transferencia de otros idiomas cierran su mensaje y se despiden de forma inapropiada: «Con valor», «Con respecto», Distintos saludos, «Con estimo», «con estimación», «Con agradecimiento», «con admiración».

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis contrastivo entre los usuarios mediáticos y los aprendientes de ELE reveló diferencias significativas a nivel global y por categoría tratada. Por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza en casi todas la sub-categorías, excepto de los atenuadores en cuyo caso se confirma la hipótesis nula. Los estudiantes griegos y los lectores de *El País* presentaron gran variación en el empleo de los tipos adjetivales y en los verbos de actitud. Estos resultados coinciden con los de Neff-van Aertselaer y Dafouz (2008), quienes encontraron que ambos autores noveles en L1 y L2 inglés utilizaban con más frecuencia los marcadores de actitud frente a los expertos hispanófonos y anglófonos en contextos mediáticos.

Las diferencias entre los estudiantes griegos y los usuarios de *El País* se detectaron en todos los tipos de compromiso y, especialmente, en las estructuras de cortesía y las referencias al lector. Como se pudo comprobar mediante el análisis cuantitativo-cualitativo los estudiantes griegos hacían un uso más elevado

de las fórmulas de cortesía para apelar al director del periódico o la autora del texto, así como de las formas de *nosotros* inclusivo para implicar al prospectivo lector. Por otro lado, los lectores de *El País* empleaban con más frecuencia los verbos en 2ª persona del plural para aumentar la atención del lector mediante una especie de llamamiento general. En cuanto a los directivos los estudiantes griegos mostraron una preferencia por los modales deónticos para guiar a su público y sugerir líneas de acción. En cuanto a los apartes, los autores de *El País* hacían un uso más elevado del guion largo y del paréntesis para incrustar valoraciones de juicio, frente a los escritores novatos. Por último, en las estructuras de cortesía, las diferencias eran significativas en casi todas las secciones que componen la carta. Esta conclusión refuerza lo sostenido por Pastor Pérez (2010) que los formalismos en la prensa digital tienden a desaparecer por razones de economía.

En cuanto a estas fórmulas de tratamiento, Moya Muñoz llegó a la conclusión de que en los comentarios de los lectores hispanófonos la segunda persona del plural tenía una frecuencia mucho mayor que los tipos formales, lo que según este investigador «reafirma la idea de que es un discurso más orientado a la coloquialidad» (2016:271). De hecho, el autor tiene presente en cada momento a quién se dirige al escribir la carta, es decir, a un público que puede ser individual o colectivo. En este contexto él tiene que decidir si quiere mantener una relación de simetría o asimetría social a través de las diferentes fórmulas de cortesía.

Por último, la escasa presencia de los formalismos que se incluyen en una carta al director, como se ha insistido a lo largo de este trabajo, tienden a desaparecer en la actualidad de la prensa digital, lo que se corrobora también por la investigación de Moya Muñoz.

5. CONCLUSIONES

Se podría concluir que la comparación entre los dos grupos nos ha permitido verificar más diferencias que similitudes en el empleo de los recursos retóricos para apelar a las emociones del auditorio. Como ya hemos visto, la mayor diferencia se nota en los marcadores de compromiso seguidos por los actitudinales, ambos más numerosos en los textos escritos por los estudiantes griegos. A la vista de estos resultados, tenemos que considerar la importancia de la enseñanza de los modos persuasivos de Aristóteles en la clase de E/LE. No obstante, este modelo no debería ser tratado en los manuales didácticos como un mero recurso estilístico. La concienciación retórica ofrece tres ventajas principales a los aprendientes. Primero, les ayuda a entender las exigencias cognitivas que el texto requiere. Segundo, les proporciona los recursos adecuados para expresar su postura ante el contenido proposicional y tercero, les permite negociar esta postura y comprometerse en un diálogo con el lector según las convenciones de una determinada comunidad discursiva.

Llegados a este punto tenemos que insistir en las limitaciones del presente estudio. Aunque el tamaño y tipo de muestra en la que nos hemos basado no nos ha permitido generalizar nuestros resultados a una mayor población, se abre el camino para una serie de investigaciones que complementarían los datos aquí obtenidos. En este sentido, resultaría relevante realizar un análisis comparativo entre el género carta al director y el comentario de lectores –género afín que tiende a sustituir las cartas de los lectores– para verificar en qué puntos se diferencian o se asimilan estos dos géneros. Desde una perspectiva más amplia, aún queda mucho por hacer entre el griego y el español en el ámbito académico e incluso con géneros de transmisión oral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins.

Aristóteles. (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza.

González Arias, C. (2014). El metadiscurso en columnas de opinión y en los comentarios de lectores en un ambiente virtual y público. *Spanish in Context*, 11(2), 155 –174.

Hatzithedorou, A. M., & Mattheoudakis, M. (2011). The impact of culture on the use of stance exponents as persuasive devices: the case of GRICLE and English native speaker corpora. En A. Frankenberg Garcia, L. Flowerdew & G. Aston (eds.). *New Trends in corpora and language learning* (pp. 229-246). London: Continuum.

Hyland, K. (2015). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.

Koutsantoni, D. (2005). Greek cultural characteristics and academic writing. *Journal of Modern Greek Studies*, 23: 97-138.

Martínez Rodríguez, L. (2007). Géneros de opinión en internet. En A. García Jiménez & P. Rupérez Rubio (eds.). *Aproximaciones al periodismo digital* (pp. 207-238). Madrid: Dykinson.

Moya Muñoz, P. (2016). *Análisis comparativo de las estrategias metadiscursivas en los comentarios de noticias en la prensa digital española y chilena* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.

Neff van Aertselaer, J., & Dafouz Milne, E. (2008). Argumentation patterns in different languages: An analysis of metadiscourse markers in English and Spanish texts. En M. Pütz & J. Neff van Aertselaer, (eds.). *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives* (pp. 87-102). Berlin: Mouton de Gruyter.

Pastor Pérez, L. (2010). *Teoría de las cartas al director: la gestión periodística del público I*. Barcelona: UOCpress.

Rayson, P. (2003). *Matrix: A statistical method and software tool for linguistic analysis through corpus comparison* (Tesis doctoral). S.I.: Lancaster University.

Suau Jiménez, F. (2011). El metadiscurso interpersonal y la persuasión en géneros periodísticos: aplicación a la didáctica de la traducción. *Quaderns de Filologia. Estudis Linguistics*, 16(13), 249-268.

Análisis comparativo de la redacción sobre anécdotas durante la pandemia por estudiantes universitarios españoles y chinos aprendices de ELE: perspectiva sociocultural

Yuliang Sun

Universidad de Soochow (China)
syl870815@gmail.com

Lourdes Díaz Rodríguez

Universidad Pompeu Fabra
lourdes.diaz @ upf.edu

RESUMEN

Este trabajo analiza algunas diferencias entre la cultura española y la cultura china reflejadas en las narraciones redactadas por aprendices sinohablantes de español y hablantes nativos de este idioma durante la pandemia. Pedimos a los sujetos que redactaran una anécdota inolvidable que habían experimentado durante el confinamiento. Mediante análisis comparativo de palabras más usuales, las valoraciones positivas y negativas sobre lo enunciado y a partir de las características del género redacción aplicadas en sus narraciones, observamos pistas culturales reflejadas en las redacciones de nuestros aprendices sinohablantes. Nuestro trabajo postula que los aprendices sinohablantes son más indirectos solo al referirse a sí mismos o al hacer comentarios personales en sus redacciones, pero no hallamos diferencias significativas respecto a los nativos de español en las secuencias de comentario sobre eventos objetivos.

Palabras clave: español L2/L3 de aprendices sinohablantes, culturas española y china, retórica comparativa, corpus de redacciones, período de pandemia Covid-19

ABSTRACT

In this work, we analyze the different properties of Chinese and Spanish culture found in written-composition by L2/L3 Chinese learners of Spanish, and Spanish native speakers. Participants were asked to write a salient anecdote experienced during covid pandemic. We carried out a comparative analysis of the most frequent used words, the positive and negative evaluation of both facts and situations, and the implementation of the genre "composition" in their writing task. We observed differences in the cultural elements involved in both written corpus. Moreover, this research supports that Chinese learners of Spanish have a more indirect approach or perspective (stance) in their writing task only when they refer to themselves or comment on their own acts. However, we did not observe this difference between Chinese learners and Spanish native speakers in the case of sequences commenting on objective events.

Keywords: L2/L3 Chinese learners of Spanish, Spanish and Chinese culture, comparative rhetoric, L2/L3 written corpus, pandemic period of Covid-19

1. INTRODUCCIÓN

Es ampliamente admitido que la enseñanza y la adquisición y de la lengua extranjera (LE) no consisten en impartir y practicar las reglas gramaticales o en aprender y memorizar léxico nuevo en la lengua meta, sino que consiste en desarrollar a la vez una capacidad intercultural que les permita actuar de forma adecuada en las situaciones comunicativas de la lengua meta. En los últimos treinta años, con el aumento de la influencia de la antropología en la lingüística aplicada, la noción de *cultura* ha ganado terreno en esta disciplina. Kramsch (1998: 10) expuso que la cultura es “pertenencia a una comunidad discursiva que comparte un espacio social común e historia e imaginarios comunes. Incluso cuando han dejado esa comunidad, sus miembros pueden conservar, dondequiera que estén, un sistema común de normas para percibir, creer, evaluar y actuar”. La misma Kramsch indicó (2014: 31) que “el concepto de cultura en lingüística aplicada comenzó a pasar de una entidad nacional o de un grupo social estable a representaciones ampliables trasladables a productos, creencias y comportamientos, a procesos de identificación, representaciones simbólicas, luchas de poder y políticas de identidad”. Estas peculiaridades se reflejan en sus formas de expresión, sea oral o escrita, incluso cuando los hablantes pretendan estar usando géneros o estructuras comunicativas más o menos universales.

El presente trabajo analiza las diferencias culturales entre España y China reflejadas en las redacciones de hablantes nativos de español y de aprendices sinohablantes, concretamente, a partir de las anécdotas redactadas por nuestros sujetos¹. Abordamos tanto el nivel léxico-gramatical como el nivel textual del género redacción mediante la aplicación de medidas cuantitativas y cualitativas a un corpus de producción escrita de nativos y de aprendices sinohablantes.

2. ANTECEDENTES

2.1 Las culturas española y china

Es bien sabido que la cultura española y la china son dos culturas alejadas en su origen y tipología. Para estudiar los elementos culturales propios reflejados por los aprendices sinohablantes de español en su producción, es importante abordar primero en qué consisten esas diferencias.

Huang (2015) evaluó la diferencia entre las culturas de estas dos naciones basándose en las categorías del Modelo de las Seis Dimensiones Culturales² propuesto por Hofstede et al. (2010). Esta autora expuso que las tres diferencias más sobresalientes entre la cultura española y la cultura china son: el individualismo frente al colectivismo; la evasión de la incertidumbre, y la dimensión normativa frente al pragmatismo. Según Huang (2015), los aprendices chinos se caracterizan por su pasividad y obediencia, que pueden explicar por qué las interacciones y la interpretación personal están menos presentes en las aulas de aprendices chinos.

2.2 Elementos culturales en retórica contrastiva

Una vez apuntadas estas diferencias básicas (pero llamativas) entre ambas culturas en la sección 2.1, es preciso reflexionar acerca de qué papel juegan dichas diferencias en la adquisición del español por los aprendices sinohablantes. Desde la perspectiva de la retórica contrastiva, de la lógica o la secuencia de pensamiento, la producción de una lengua puede verse influida por la cultura original de todo hablante (hipótesis de Sapir-Whorf).

En el ámbito de los estudios de retórica contrastiva, en general, y respecto al contraste entre el chino y algunas lenguas occidentales (como el inglés, o el español, entre otras) son conocidos los trabajos de Kaplan (1966: 10), quien evaluó la redacción en inglés de aprendices de diferentes L1 y postuló que el patrón de la secuencia de pensamiento mostrado en la redacción de aprendices orientales es “girando y girando, en un giro cada vez mayor.” Es decir, Kaplan concluye que la escritura china es indirecta, en el sentido de la visión con la que se presentan los argumentos (Kaplan 1972). Por su parte, el patrón de secuencia de pensamiento en la redacción escrita por hablantes nativos anglófonos es más directa, se vale de la exposición de ejemplos probatorios o de refuerzo, y concluyen con la declaración personal de su opinión o argumento al final del texto. También autores como Scollon (1991) y Matalene (1985), posteriormente, apoyarán la teoría de la indirección de Kaplan, aunque indicando que la causa de esa indirección es la distinta concepción que tienen del sujeto o individuo en la cultura china, que no favorece la visión individual, ni la experiencia ni la voz individual, por lo que necesariamente difiere de la occidental (y de su posibilidad de opinión personal alguna ni argumento final individual en un texto). Cai (1993:11) da una explicación cultural y sociopolítica a esta diferencia entre lenguas y concepción del mundo en el ámbito retórico, concepción que se explicita en la enseñanza de la escritura en L1 y cuyos modelos retóricos se transfieren a la L2 y siguientes. Según él, ese efecto alcanza no solo a los niveles de planificación, léxicos y sintáctico-gramaticales, sino que va más allá y afecta a las cuestiones ideológicas y de presencia o inscripción de uno mismo en el discurso.

En el ámbito de la retórica contrastiva chino-español, son todavía pocos los estudios por géneros y de corte empírico en el ámbito de ELE, y, aunque existen algunos, son todavía raros los que se basan en corpus que no sean textos literarios o traducciones, o que incluyan datos de aprendices sinófonos comparados con otros o con nativos que realizan la misma tarea en el aula (no un autor literario o periodista).

2.3 Elementos culturales en el género de redacción en ELE: narración vs. comentario

Sánchez Quintana (2005) y Lucha y Díaz (2018) señalan que la diferencia cultural no solo se observa en los elementos directamente derivados de las diferencias lingüísticas, sino también en aspectos como las opiniones o comentarios sobre algo, en la estructura de la redacción, y, en concreto, en aspectos como la proporción

entre narración y comentario sobre lo narrado o enunciado. Como hemos expuesto en el apartado de antecedentes, el conocimiento, primero, de las diferencias retóricas o convenciones retóricas interlingüísticas o interculturales es un aspecto de la competencia que se adquiere en las etapas avanzadas del aprendizaje y contacto con la L2. Hunston y Thompson (2000), en un volumen sobre cómo se percibe y evalúa la presencia del individuo en su producción, recogen un trabajo de Cortazi y Jin (2000) donde se discute cómo cada cultura codifica la narración y cómo en esta se inscribe la proyección de la persona, del que narra o escribe. Señalan que depende de los rasgos de la cultura y de la lengua en sí y que la manera en que se integran el contador/narrador y la audiencia es algo que se ha de imitar para que funcione en esa cultura, algo no siempre consciente.

Para ellos, en el análisis debería haber dos niveles: uno, el del que se da en el plano léxico (evaluación como un aspecto del significado léxico, derivado del contexto), que es el más básico. Otro, el centrado en el comportamiento de los usuarios de la lengua en la narración, en su actitud y actividad hacia sus audiencias, más sofisticado y complejo, así como más difícil de descubrir en la L2, así como de dominar. ¿Existen narrativas sin evaluación? -cabe preguntarse. La respuesta es que no. Sin evaluación, son solo informes o resúmenes (como géneros).

No obstante, ninguno de los estudios previos había podido abordar, hasta ahora, un tema tan universal y que haya afectado de una forma tan personal y uniformemente a la población –estudiantes o no— como la reciente pandemia de covid-19. La universalidad de la vivencia y su ocurrencia en el mismo momento para toda la población son excepcionales. Por esta razón, parece un contexto privilegiado para capturar de manera experimental en un relato cómo se plasma el punto de vista de cada individuo y de cada cultura en él al verse enfrentado a una misma experiencia de similar calado y resonancia a nivel global en un mismo momento.

3. HIPÓTESIS

Siguiendo la línea de investigación de la retórica contrastiva, en este trabajo proponemos que las diferencias entre la cultura china y española guían a nuestros aprendices sinohablantes en su redacción en español y, como consecuencia, se detectarán diferencias en las redacciones escritas por aprendices chinos y hablantes nativos de español, incluso cuando tratan sobre el mismo tema. En concreto proponemos las siguientes dos hipótesis:

- En las redacciones de los aprendices sinohablantes se pueden observar valores orientados por la cultura tradicional china, como el colectivismo; en cambio, en las redacciones de hablantes nativos de español, se constata más una tendencia al individualismo.
- Los aprendices sinohablantes tienen menos competencia lingüística (e intercultural), por lo tanto, sus redacciones en español tendrán más secuencias narrativas, centradas sobre lo ocurrido (como ocurre en su L1) y menos secuencias de comentario o evaluación sobre ello.

4. METODOLOGÍA

En este trabajo, se usó como instrumento de elicitación de datos del corpus una redacción individual sobre una experiencia personal. En concreto, pedimos a nuestros sujetos que redactaran una narración contando la anécdota más inolvidable que habían experimentado durante la época de la pandemia. Los profesores asignaron esta tarea como trabajo para casa y la siguiente semana los alumnos (sujetos) se lo entregaron a los profesores. El tiempo no se controló, pero sí la extensión máxima (500 palabras). En este estudio contamos con la producción de dos grupos: un grupo experimental (GE) de aprendices sinófonos compuesto por 22 sujetos (N =22) y otro grupo de control nativo hispanohablante peninsular (GC), algo menor (N=15). En total, 37 sujetos universitarios de una edad y condición socioeconómica similar.

El GE de este trabajo consiste, pues, en concreto, en 22 estudiantes chinos en su primer semestre (octubre) del tercer año de la Universidad Normal de Nanjing (China) de nivel B1.2 (del MCER). Todos ellos tienen el chino mandarín como L1 e inglés (B2) como L2. El español es su L3. Empezaron a estudiar español en el segundo año de la universidad. En el momento de la recogida de datos, llevan 13 meses aprendiendo este idioma. El GC está formado por hablantes nativos de español (15 sujetos), alumnos de lenguas aplicadas de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Estos alumnos son bilingües catalán/español³ y tienen también el inglés como L2 (B2). Su otra lengua extranjera es, mayoritariamente, el francés (B1 o B2 del MCER) y, en menor medida, el alemán (nivel A2).

Transcribimos y codificamos las redacciones de nuestros sujetos en ficheros de formato de TXT. Tras el análisis con AntConc -un programa libre de concordancias y estadística básica- obtuvimos que la ratio *type/token* en ambos grupos es: 1287/4153 en el grupo de aprendices sinohablantes y 1829/8001 en el grupo de hablantes nativos de español.

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

5.1 Frecuencia de las palabras más usuales

Primero de todo, mediante la petición de frecuencias de palabras en Antconc obtuvimos las palabras más usuales de las redacciones de ambos grupos. En este trabajo excluimos de las listas de palabras de ambos grupos lo que algunas herramientas consideran partículas (como preposiciones, artículos, etc.) y obtuvimos las siguientes 10 palabras más usuales y sus frecuencias de aparición en ambos grupos (Tabla 1):

Grupo de sinohablantes (GE)		Grupo de nativos (GC)	
palabras	frecuencias	palabras	frecuencias

casa	29	pandemia	47
coronavirus	21	casa	31
tiempo	21	día	29
epidemia	15	año	27
padre	14	salir	27
yo	14	hacer	25
amiga	13	tiempo	25
año	12	experiencia	24
día	12	ver	24
vez	12	poder	22

Tabla 1. Palabras más usuales en GE y GC

Este listado revela similitudes en ambos grupos. Primero, la palabra “casa” es una de las palabras más usuales en ambos. Suponemos que durante la época pandémica todos nuestros sujetos realizaron la mayoría de sus actividades en torno a sus casas, porque encontramos las siguientes locuciones en nuestro corpus: “en casa”, “volver/regresar a casa”, “salir de casa”, etc. La otra palabra más usual en la redacción de ambos grupos es “tiempo”. Los sujetos de ambos grupos mencionan que, por influencia de la pandemia, dispusieron de más/menos tiempo para hacer algo (como quedarse en casa, cocinar, leer). Esto significa que la modalidad de la vida normal en ambos países cambió obviamente con motivo de la pandemia. Además, también son usuales las palabras que miden la extensión del tiempo, como “día” o “año”, por ejemplo, en las locuciones “durante este año”, “el primer año de la pandemia” o “todos los días”.

En cuanto a las diferencias, observamos que en las redacciones de los aprendices chinos aparecen más veces los términos de relaciones (inter)personales como “yo”, “padre” o “amiga”. Es decir, parece que los aprendices sinohablantes priorizan la relación más estrecha con sus familiares o amigos durante la época de pandemia, porque refieren que han realizado más actividades o interacciones con ellos. Por su parte, en las redacciones de los nativos aparecen más verbos que expresan un evento concreto como “hacer”, “ver” o “salir” y, además, descubrimos que estos verbos tienen normalmente la palabra “yo” como sujeto. Por lo tanto, el foco está puesto en la actividad que realizan (o desearían haber realizado) más que en las relaciones, lo que diferencia el enfoque respecto de los aprendices sinófonos.

5.2 La valoración de la época de pandemia por alumnos chinos y españoles

El segundo análisis de este trabajo se centra en la actitud de los sujetos de ambos países y sus valoraciones de las experiencias que redactaron sobre la época de pandemia. Para este análisis, extrajimos del corpus las frases que tratan de las valoraciones expresadas por los sujetos en sus enunciados, entre las que incluimos aquellas frases que expresan la emoción personal frente a una situación o bien comentarios valorativos sobre lo ocurrido, etc. Después, en función de la

información tanto léxica como contextual, agrupamos estas frases extraídas bajo dos etiquetas: valoración negativa (marcado como <VNG> en el corpus) y valoración positiva (marcado como <VPT> en el corpus). Así, por ejemplo, palabras como “triste”, “mal”, “peor” o las expresiones “mucha gente ha perdido la vida durante la coronavirus”, entre otras, están marcadas como valoración negativa. En cambio, palabras como “contento”, “mejor”, “feliz”, o expresiones como “el confinamiento es favorable para ahorrar dinero”, etc., están marcadas como valoración positiva.

Por medio de estas etiquetas y mediante el programa AntConc (anteriormente mencionado), obtuvimos los siguientes resultados y ejemplos sobre la actitud y valoración en ambos grupos en relación con sus experiencias durante la pandemia (véase Tabla 2 y Tabla 3).

<VNG> N=22	<VPT> N=33
Estaba muy triste al principio y enojado por la epidemia.	[...] lo que me ahorró mucho dinero.
Pasé unas vacaciones muy aburridas durante la epidemia.	Quedarse en casa y no salir era divertido también.
Los eventos que esperaba eran cancelados y estaba muy decepcionada.	Es una experiencia preciosa durante la epidemia.

Tabla 2. Frecuencia y ejemplos de valoración positivo y negativo de GE

<VNG>: N=40	<VPT>: N=42
Me notaba triste y sin ganas de hacer nada.	[...] ese año me trajo cosas muy buenas también.
[...] y ha producido un impacto enorme a la sociedad.	Me di cuenta de que había escogido bien mis amistades.
Evidentemente, eso me ha frustrado una y otra vez.	[...], por lo tanto, disfruté bastante de la cuarentena.

Tabla 3. Frecuencia y ejemplos de valoración positivo y negativo de GC

Según estos resultados, la valoración negativa vs. la valoración positiva es: 22 vs. 33 en el grupo de sinohablantes, y 40 vs. 42 en el grupo de hablantes nativos de español. El análisis de Ji-cuadrado mediante SPSS (versión 20) muestra que no hay diferencia significativa entre estos dos grupos en cuanto a las frecuencias de valoraciones negativas y positivas ($\chi^2=1.024$, $p = .311 > .05$).

Este resultado indica que los sujetos de esta investigación, que son estudiantes universitarios en ambos países, muestran una actitud equilibrada, en general, frente a la influencia y el cambio que comportó la pandemia en sus vidas. En sus narraciones, muchos de los sujetos mencionan el impacto negativo, como el confinamiento o la muerte de la gente. Al mismo tiempo, también revelan que disfrutaban de las ventajas sobrevenidas durante ese periodo, como la flexibilidad del horario, más tiempo para estar juntos, con familiares, etc.

5.3 Análisis del género “redacción”

Asimismo, también hemos realizado un análisis comparativo de géneros centrado en la tarea de redacción, en particular en lo relativo a la proporción de secuencias narrativas y valorativas que la integran. En particular, cuantificamos las diferencias entre las frecuencias de narración de un evento y las de comentario o reflexión sobre lo enunciado. Para este análisis, agrupamos las frases bajo dos etiquetas: la narración de anécdota (o de un evento), que marcamos con la etiqueta <NAN> en el corpus (que significa, literalmente, “narración de anécdota”), y el comentario o reflexión sobre lo que pasa durante la pandemia, marcado con la etiqueta de <CCS> en el corpus (literalmente: “comentario de cambio de la situación”). Siempre mediante *Antconc*, obtuvimos las frecuencias y ejemplos de unidades marcadas por estas dos etiquetas que aparecen listadas a continuación (véase Tabla 4 y Tabla 5).

<NAN>: N=53	<CCS>: N=36
Primero, fuimos a la tienda.	El coche era como una metáfora. Durante la mayor parte de mi vida estuve atrapado.
Nuestro coche blanco corrió por los caminos oscuros.	No me olvido esta cosa porque el comportamiento llena el amor sencillo del abuelo.
[...]encontramos una tienda de fruta todavía abierta en la carretera.	Descubrí que conducir un coche automático era mucho más fácil que conducir un coche de cambios mecánicos.

Tabla 4. Frecuencia y ejemplos de narración y comentario de GE

<NAN>: N=74	<CCS>: N=66
[...]salir de coche por los bares y se notaba [...]	Aprecio muchísimo y estoy disfrutando de todas las ventajas.
En agosto pudimos ir de vacaciones en un camping	[...]mis amistades como una de los pilares de mi felicidad.
Las clases eran por internet, los profesores no podían hacer exámenes.	Estaba centrada en el estudio online, eso fue una presión añadida.

Tabla 5. Frecuencia y ejemplos de narración y comentario de GC

Según estos resultados, las frecuencias de <NAN> vs. <CCS> son: 53 vs. 36 en el grupo de sinohablantes, y 74 vs. 66 en el grupo de hablantes nativos de español. El análisis de Ji-cuadrado mediante SPSS (versión 20) muestra que no hay diferencia entre estos dos grupos en cuanto a las frecuencias de <NAN> y <CCS> ($\chi^2=.987$, $p = .321 > .05$).

Por su parte, entre los dos grupos, sí se revelan diferencias acerca de qué cosas son objeto de comentario. En el grupo de aprendices sinohablantes casi todos los comentarios (ítems marcados como <CCS>) enfocan eventos ocurridos (33 de 36 en total), por ejemplo: “descubrí que conducir un coche automático era mucho más fácil”; “me sorprendió la escena en el aeropuerto y estuve satisfecha porque las tartas que llenaban de sorpresas enriquecieron mi fiesta”. En cambio, para esta función, los hablantes nativos usan más comentarios o reflexiones, de los que casi 1/3 se enfocan sobre sí mismos (20 de 66 en total); es decir, reflexionan sobre la influencia o el cambio que les supone a ellos, personalmente, la situación de pandemia. En sus redacciones, se encuentran las siguientes frases: “valoré mucho más las cosas y a la gente que me rodea, y sobre todo el tener cuidado tanto por ti como por los demás”; “Lo único que puedo agradecerle al confinamiento es que ahora valoro muchísimo más todo” y “Para mí todas mis experiencias fueron lecciones que me ayudaron a crecer y a fortalecerme”. Esta diferencia sí es llamativa.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Considerando las tres dimensiones diferentes entre las culturas española y china en Huang (2015), se puede detectar la huella proveniente de la cultura original de nuestros sujetos en el corpus de este trabajo. Entre las palabras más usuales se encuentran los términos de relaciones interpersonales en el grupo de sinohablantes. Esto significa que nuestros aprendices sinohablantes realizaron más actividades junto con sus amigos o familiares que los nativos de español durante esta época de pandemia. Esto, por un lado, puede ser porque, en la cultura china, las relaciones interpersonales son más estrechas en comparación con la cultura occidental, sobre todo, en el ámbito de las relaciones familiares. Por otro lado, es posible que, con la influencia de la cultura del colectivismo en la sociedad china, los aprendices sinohablantes consideren que estas anécdotas pasadas con los otros son más importantes e inolvidables en comparación con otras que les pasaron a ellos solos. Asimismo, la cultura del colectivismo también implica que, para los aprendices sinohablantes, es menos conveniente expresar (sea oralmente o por escrito) una anécdota u opinión individual en el caso de una tarea pública (la redacción que entregarían a sus profesores). En cambio, contar una anécdota que pasaron junto con un grupo, junto a otras personas, está menos limitado por esta tradición social.

Aparte del nivel léxico, el contenido relativo a los comentarios subjetivos en el corpus de este trabajo también refleja la influencia de los dos tipos de cultura. En este trabajo casi todos los comentarios del grupo de aprendices sinohablantes tratan de sucesos objetivos, frente a casi una tercera parte de comentarios en el grupo de hablantes nativos de español, que se enfocan, además, en sí mismos. Puede ser que los aprendices sinohablantes no tengan esta costumbre de comentar o reflexionar sobre sí mismos y sobre sus sentimientos o, también puede ser que eviten hacerlo conscientemente (como postulan Cai, 1993 y Cortazzi y Jin 2000); en lugar de eso, quizá pongan más comentarios sobre eventos objetivos. También

por la influencia de la cultura colectivista, los aprendices sinohablantes no se sienten cómodos ni estiman conveniente poner el foco en sí mismos ni expresar sus propias reflexiones en esta tarea.

Asimismo, según los estudios de Kaplan (1972) y Scollon (1991), debido a la influencia de su cultura materna, los escritores chinos son indirectos al presentar sus opiniones y argumentos en la redacción, aunque esta afirmación no está apoyada totalmente por nuestros resultados. En nuestro trabajo, tanto el grupo de hablantes nativos como el grupo de aprendices sinohablantes presentan valoraciones equilibradas entre lo positivo y lo negativo durante la pandemia. Es decir, las apreciaciones en los sucesos durante la época de pandemia por parte de los aprendices sinohablantes son casi tan directas y explícitas como las de los nativos de español, sean positivas o negativas. Por lo tanto, los resultados de este trabajo muestran que los escritores chinos no siempre son indirectos al exponer sus opiniones: solo son más indirectos al referirse a sí mismos y comentar sobre sí mismos. Por otra parte, muestran un comportamiento similar a los nativos de español en la apreciación de eventos objetivos.

Por último, en este trabajo ambos grupos presentan también valoraciones equilibradas entre lo positivo y negativo durante la época de pandemia. En realidad, la época de pandemia ha sido un periodo muy difícil para muchas personas en distintos aspectos. Sin embargo, según reflejan las redacciones, los jóvenes universitarios en ambos países se quejaron del confinamiento, a la vez que disfrutaron de la comodidad que también les trajo este periodo (junto con el valor de tener tiempo para sí mismos, para la introspección, para desarrollar cierta conciencia plena o “mindfulness”). Detrás de este fenómeno, son numerosos los esfuerzos que han hecho los administradores de los gobiernos y las universidades, así como los familiares de los alumnos, para garantizar el acceso a las clases en línea y para mantener sus vidas lo más normal posible durante el confinamiento en casa. A pesar de la lejanía cultural entre la cultura española y la china, y aunque los ciudadanos de estos dos países no piensen de la misma manera en ocasiones, hemos observado a través de este trabajo cómo ambas sociedades muestran un alto consenso en el ámbito de la responsabilidad de cuidar y proteger a la siguiente generación: los jóvenes universitarios. Y también que estos son conscientes de ello.

NOTAS

1. Esta investigación es parte del proyecto Fair Trans-PID2021-1243610B-C33, CliC-UB financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.
2. Las Seis Dimensiones Culturales de Hofstede (2010) se refiere a: distancia del poder; individualismo vs. colectivismo; masculinidad vs. feminidad; evasión de la incertidumbre; normativo vs. pragmático; indulgencia vs. contención.
3. Este grupo nativo está compuesto por bilingües equilibrados, competentes tanto en español como en catalán (oral y escrito).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cai, G. (1993). Beyond bad writing: teaching English composition to Chinese ESL students, *paper presented at the College composition conference*, San Diego, CA.

Cortazzi, M. y Jin, L. (2000). Evaluating evaluation in narrative. En Susan Hunston y G. Thompson (eds). *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 102-120). Oxford: Oxford Linguistics.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. Nueva York: McGraw-Hill.

Kaplan, R.B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education, *Language Learning* 16: 1-20.

Kaplan, R. B. (1972). *The anatomy of Rhetoric: prolegomena to a Functional Theory of Rhetoric*. Philadelphia: Center for Curriculum development.

Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.

Díaz Rodríguez, L., & Lucha Cuadros, R. M. (2018). Las cartas de solicitud de trabajo en ELE y la tradición discursiva en L1 y L2: a propósito de los textos conversacionales y sus géneros en el aula de ELE. *MarcoELE: revista de didáctica español lengua extranjera* 26, 1-41.

Huang, Y., (2015). La enseñanza del español en Taiwán: la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (2009-2014). *SinoELE* 13: 37-54

Hunston, S., & Thompson, G. (2000). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Matalene, C. (1985). Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China. *College English*, 47(8), 789-808.

Sánchez Quintana, N. (2005). *Estudio de la variabilidad sistemática intrasubjetiva en la producción del discurso narrativo*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Scollon, R. (1991). Eight legs and one elbow. Stance and structure in Chinese English compositions. *Paper presented at International Reading Association, Second North American Conference on Adult and Adolescent Literacy, Banff*.

ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA VARIEDAD CANARIA-LANZAROTEÑA EN MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Juan Felipe Tamayo López

Universidad del País Vasco

jtamayo00@ikasle.ehu.eu

RESUMEN

El presente estudio analiza la frecuencia con la que se integra la variedad canaria-lanzaroteña en materiales didácticos publicados por el Ministerio de Educación de España. El objetivo recae en determinar en qué medida se considera, en primera instancia, la competencia sociolingüística por medio de las variedades lingüísticas del español, en general, en las propuestas didácticas y luego enfocarse en el tratamiento específico del léxico de la variedad mencionada. Se diseñó un esquema tomando los lineamientos del MCER para el análisis de 80 unidades didácticas y con el fin de garantizar una evaluación sólida se toman diferentes aspectos del material didáctico para comprender primero su estructura, abordar el contexto de aprendizaje y de este modo llegar a su contenido, nivel de lengua y poder determinar el uso e integración de las destrezas lingüísticas, competencias, variedades lingüísticas y por último de la variedad en cuestión.

Palabras clave: Análisis de materiales didácticos, enseñanza ELE, competencia sociolingüística, variedad lingüística, Marco Común Europeo de Referencia.

ABSTRACT

The study presented analyzes the integration of words belonging to the canarian-lanzarotean linguistic variety in teaching materials published by the Educational Minister of Spain. The aim is to determine to what extent the sociolinguistic competence is considered in the elaboration and the inclusion of linguistic varieties of spanish, focusing in lexical aspects of canarian-lanzarotean variety. A scheme for the analysis of 80 didactic units was used for registering relevant variables of the materials and considering the parameters of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and in this way to be able to comprehend the structure, content, context of learning, as well as the level of language, deciding the use and integration of linguistic skills, competences and linguistic varieties. The findings achieved demonstrate that linguistic varieties of spanish are not as much considered when designing the materials.

Keywords: Didactic materials analysis, teaching Spanish as foreign language, sociolinguistic competence, linguistic variety, Common Reference European Framework.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis y posterior diseño de materiales se ha convertido en un proceso significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues por medio de este ejercicio se pueden evidenciar carencias respecto a las dinámicas que se deben garantizar en clase para que el estudiante se acerque cada vez más a la adquisición de una competencia comunicativa que le permita el fin último en la adquisición de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2); la comunicación por medio del uso real de la lengua.

Así, el presente estudio pretende hacer un análisis de materiales didácticos diseñados para la enseñanza de español lengua extranjera (ELE), en aras de focalizar la atención en si se hace uso del léxico de una variedad lingüística del español, la canaria-lanzaroteña y de qué manera se hace de ser el caso. El propósito es empezar a considerar el análisis de aspectos específicos de las variedades lingüísticas en los materiales didácticos que se han construido y hacer un aporte a los que se estén diseñando o se diseñen en un futuro.

Por otro lado, el léxico de Canarias, en específico el de Lanzarote merece ser tratado en clase de ELE de alguna manera, dado que pertenece a una de las variedades lingüísticas del español más estudiadas y en cuyo territorio se cuenta de hecho con un Atlas lingüístico y Etnográfico. De este modo, es momento de empezar a llevar a la práctica en la enseñanza de ELE lo que las investigaciones dialectológicas y sociolingüísticas han expuesto y resaltado de esta variedad, en el caso de su léxico se pueden reflejar aspectos de otras variedades del español e incluso de otras lenguas, como el portugués. En palabras de Torres (1995) *"La base del léxico de Canarias está formado por un gran caudal de voces que pertenecen al acervo común del español general. Pero los componentes del léxico que dotan a éste de su peculiar carácter dialectal tienen distinta procedencia..."* (p. 236)

1.1 El análisis de manuales ELE y materiales didácticos

Analizar o evaluar materiales didácticos tales como secuencias o unidades didácticas, manuales, libros de texto, entre otros, ha sido una tarea extenuante y que se puede abordar desde diferentes perspectivas, pues bien, todo depende del enfoque que el investigador o analizador adopta y los aspectos de dichos materiales sobre los cuales desea pronunciar su evaluación.

A pesar de los múltiples estudios que se han hecho respecto al análisis o evaluación de materiales didácticos, específicamente en el campo de las lenguas extranjeras, aún queda mucho por hacer. Zhao (2015) afirma que existe una deficiencia en algunos estudios realizados para evaluar materiales de enseñanza en segundas lenguas debido a una débil base teórica, por lo que se debe reforzar la aplicación de teorías lingüísticas al momento de analizar o evaluar materiales didácticos, esto por medio de la implementación del bagaje teórico que pueda proporcionar una de las disciplinas encargadas de aplicar el conocimiento lingüístico a la enseñanza de lenguas extranjeras, la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). La misma autora señala que *"La evaluación y el diseño de los materiales deben estar basados en dos fuentes de conocimiento fundamentales: las aportaciones teóricas de la lingüística aplicada y otras teorías relacionadas con el aprendizaje, y la experiencia de los profesores, evaluadores y autores"* (2015, p. 63).

Así, son varios los aportes que se han hecho al estudio basado en el análisis y evaluación de materiales didácticos en la enseñanza de lenguas, por lo que se

pueden encontrar diversas propuestas y teorías para evaluar el material didáctico, así como consideraciones sobre la relevancia de ciertos materiales al proceso de aprendizaje, dado que el fin último debe ser comprobar en qué medida los materiales didácticos que se analizan son significativos para el proceso de los estudiantes, resaltando que no existe un manual o un libro perfecto o que cubra todas las necesidades del aprendizaje, sin embargo se pueden utilizar los resultados de todos los análisis que se han hecho y se continúan haciendo para generar mejoras e intentar abordar la infinidad de intereses, que los alumnos presentan respecto a aprender una L3/L2, en mayor medida.

Han sido relevantes, en el camino de aplicar teorías lingüísticas al análisis de materiales didácticos, los aportes de Gilmore (2012) sobre las ideas y nuevos enfoques que puede generar implementar una base teórica lingüística a la hora de evaluar el material didáctico que luego, al momento de llevarlo a la práctica por parte del profesor, generará automáticamente una retroalimentación que permitirá concluir si es útil o no lo propuesto.

Por otro lado, el aporte de Tomlinson (2010, citado por Zhao, 2015) dictamina que *"los materiales deben ser una cristalización de principios teóricos provenientes de teorías de adquisición de lenguas, principios de enseñanza, conocimientos del funcionamiento actual de la lengua meta, y resultados de evaluaciones y observaciones sistemáticas de los materiales"* (p. 82) Lo que deja en evidencia la importancia de que coexistan los aportes de la ASL y la evaluación detallada del material didáctico. Richards (2005, citado por Zhao, 2015) aporta dos aspectos teóricos que deben ser partícipes a la hora de evaluar el material didáctico y que respecta a la teoría de la lengua y su uso, así como a la teoría del aprendizaje de la lengua. Esto nos permitirá determinar el enfoque general de un libro de texto, es decir, si la lengua se aborda desde una mirada contextualizada y por ende se da trascendencia a la competencia sociocultural y el tipo de actividades que yacen en el libro en cuestión.

Ahora bien, según Zhao, la implementación del conocimiento teórico de la Lingüística Aplicada y la ASL es escasa en las evaluaciones previas de ciertos materiales didáctico, Guilloteaux (2012) en su estudio logra resaltar el aporte significativo de la base teórica mencionada en aras de una evaluación predictiva de las características del material o libro de texto. Como se ha mencionado, la intención al momento de evaluar cierto material didáctico debe contemplar utilizar contenido teórico que permita el real impacto de dicho material en clase y en el proceso de adquisición del estudiante, por lo que considerar los aportes de la Lingüística Aplicada y la ASL se ha demostrado genera un análisis de material más compacto e integral, de este modo debe ser considerado y utilizado en las evaluaciones didácticas.

1.2 La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras

Es Hymes (1971) quien luego de cuestionar el actual concepto de competencia lingüística de aquella época, propone una nueva mirada al concepto del uso de la lengua y hacerlo más íntegro considerando la teoría lingüística, de la comunicación y la cultura. Es entonces cuando empieza a nacer el concepto de competencia comunicativa. Por otro lado, Savignon (1972) se refirió a la competencia comunicativa como aquella que permite a los alumnos comunicarse con sus compañeros en su lengua nativa (L1) o en LE/L2 de una manera que conlleva a un uso significativo de la lengua en contexto, lo cual difiere de una

situación más esquemática en la que se limitan a hacer repeticiones o responder a preguntas estandarizadas.

Ya en 1983, Canale propuso atribuir cuatro competencias interrelacionadas a la competencia comunicativa: la competencias lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva. Posteriormente, Van Ek (1986) introduce la competencia sociocultural a las ya mencionadas por Canale. Dichos conceptos, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en 2002 los considera para su propuesta de estandarización y de este modo utiliza la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática para referirse al término de competencia comunicativa de la lengua en su propuesta de clasificación referencial de los niveles de lengua, adicionando tres saberes: saber, saber ser y saber hacer.

Finalmente, en 1990 Bachman hace el aporte más reciente al término de competencia comunicativa en el campo de las lenguas, proponiendo cambios en cuanto a los conceptos a manera de reestructuración conceptual y considerando a su vez una organizando jerárquica de las competencias presentadas y refiriéndose a la competencia comunicativa como competencia lingüística.

Por otro lado, según Ericsson (1989, citado por Larsson, 2012) el contexto social tiene gran relevancia y debe ser el punto de partida al momento de enseñar una lengua, finalmente las personas nos comunicamos haciendo uso de nuestras dinámicas en contextos sociales, lo que representa una característica natural y vital en el desarrollo de las personas. La única manera de aprender una lengua es en la interacción con el entorno, por lo que esto debe ser uno de los objetivos primarios al momento de enseñar una lengua. Además, la persona interesada en aprender una LE/L2 debe desliar una competencia comunicativa, la cual le permita adaptar su discurso a una situación comunicativa de manera adecuada y por medio de estrategias. En consecuencia, se debe garantizar que el estudiante no sólo desarrolle una correcta y eficiente competencia lingüística en la lengua que aprende, sino una acertada y sólida competencia comunicativa. Debe ser una de las metas fundamentales en la enseñanza de una LE/L2, ya que esto resulta en aprendizaje significativo para el estudiante.

El concepto de competencia comunicativa resulta relevante a la hora de considerar la importancia de involucrar y desarrollar en los estudiantes estrategias en dirección a la creación de competencias socioculturales y sociolingüísticas, que es precisamente lo que se busca al analizar y proponer hacer uso del léxico característico de una variedad lingüística del español en el presente estudio.

1.3 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como indicador

El MCER hace parte de los documentos educativos que *“se han ido publicando durante la última década con objeto de promover el aprendizaje de lenguas extranjeras y de establecer unas pautas que aseguren la eficacia y calidad del proceso, así como su adecuación a la realidad plurilingüe y multicultural actual”* (Blanco, 2010, p. 73) Por lo que en el campo de la enseñanza de lenguas, dicho documento es una guía vital y necesaria para poder clasificar los momentos y logros en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este documento, creado en el Consejo Social Superior Europeo en el año 2001 y publicado en el año 2002, se acoge a unos criterios que permiten entender en qué medida se desarrolla la competencia comunicativa al momento de aprender una lengua y el uso de la misma. Estos criterios permiten clasificar el proceso del aprendiente

por niveles y considerando las destrezas lingüísticas que se desarrollan en el aprendizaje de una LE/L2.

Considerando la competencia sociolingüística y como era de esperarse, se hace un acercamiento significativo a la cuestión del léxico de otras variedades lingüísticas y de su aprendizaje en el aula. En primer lugar, el Consejo de Europa (2002) define la competencia sociolingüística de la siguiente manera *“La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua”* (p. 116) y en ella se halla por un lado las expresiones de sabiduría popular *“Estas fórmulas fijas –que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes– contribuyen de forma significativa a la cultura popular”* (Consejo de Europa, 2002, p. 117) y por otro el dialecto y acento, en donde se reconocen marcadores lingüísticos afines a variables como la clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico y profesional determinando que, en cuanto al léxico, dichos marcadores *“comprenden por ejemplo: la palabra «miaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo”* (Consejo de Europa, 2002, p. 118)

En definitiva, y siguiendo los planteamiento del MCER, para ejecutar nuestro análisis es necesario primero localizar los niveles de lenguas sobre los que se va a trabajar y cuyos materiales serán evaluados, rescatando las capacidades globales de lo alumnos por niveles. Segundo, comprender el aspecto en el cual nos enfocamos en nuestro análisis, el Marco lo denomina una competencia léxica que hace parte de las competencias lingüísticas y que estas componen la competencia comunicativa. Tercero, abordar la competencia sociolingüística, pues dicha proporciona aspectos que conllevan a comprender el tratamiento del léxico que proviene de las variedades lingüísticas de la lengua, nuestro principal foco de atención al interesarnos por analizar el tratamiento del léxico canario-lanzaroteño en material didáctico que se aplica en clase de ELE.

2. MÉTODO

Para el análisis hemos seleccionado materiales para la clase de ELE constituidos por unidades didácticas publicadas por el Ministerio de Educación y Formación profesional de España para la Consejería de Educación de la Embajada de Francia en España para los niveles B1 y B2. A pesar de que el material esté pensado para apoyar la labor docente de profesores ELE en Francia, el material es de libre acceso, se halla en página web del Ministerio y se puede abordar en cualquier contexto de aprendizaje de ELE. Asimismo, el análisis se realiza desde su primera publicación en el año 2010 hasta la última edición en los años 2017-2018. Cada unidad didáctica cuenta con un título que cobija el tema central de la misma, así como con la información curricular. Se analizó un total de 80 unidades didácticas.

De este modo y para llevar a cabo el análisis se realiza un esquema apoyado en la propuesta de Blanco (2010) con ciertos ajustes y considerando los criterios del MCER mencionados. De este modo, al realizar el análisis se puede dejar un registro de los aspectos que van siendo evaluados para luego observarlos desde una óptica descriptiva y luego crítica-reflexiva en el último apartado del esquema y de esta manera determinar el tratamiento de las variedades lingüísticas y luego centrarse en los aspectos de interés.

El esquema está constituido por 11 apartados que recogen información referente a la estructura del material objeto de análisis. En el primer apartado se

consignan datos referentes al título, autores, año de publicación y editorial del material. En el segundo se detalla el tipo de material, si es un libro de texto o una unidad didáctica. El tercero hace referencia a la situación educativa, es decir, el público al que va dirigido el material y el nivel de lengua según el MCER. En el cuarto se considera el contexto educativo. En el quinto el tipo de programa en el que se enseña la lengua es cuestión y la situación educativa. En el sexto se encuentran los contenidos, para los cuales se consideran los ejes temáticos y léxicos. En el séptimo se describe la implementación e integración de las destrezas lingüísticas. En el octavo se aborda la competencia comunicativa centrándose en las competencias sociolingüísticas y léxicas. En el noveno se describen las variedades lingüísticas del español que se presentan en los material y de qué manera se trabajan, respecto a los objetivos de cada unidad didáctica que involucre dichas variedades. El décimo se centra en la variedad canaria-lanzaroteña, y de ser el caso, como se trabaja dicha variedad de manera general y seguido cual es el tratamiento del léxico característico de esta variedad. Finalmente, en el undécimo apartado se opta por un enfoque crítico respecto a la inclusión o exclusión de ciertos aspectos en los materiales didácticos mencionados, considerando que no se desea hacer una descripción detallada de los materiales en busca de carencias respecto a temas curriculares o que mejoren la calidad de los materiales y por ende el proceso de aprendizaje, a pesar de que se consideren ciertos aspectos de manera escueta. Así, nuestro interés se centra en analizar el componente léxico desde la variedad lingüística y las cuestiones sociolingüísticas de dichos materiales en busca del mínimo rastro de la variedad canaria-lanzaroteña en sus contenidos o actividades, en especial del español Lanzaroteño.

El análisis se espera nos lleve a un proceso de reflexión significativo sobre la relevancia de incluir la variedad canaria-lanzaroteña en clase de ELE, empezando por el tipo de materiales que se usan en las clases. Como hemos mencionado, depende en gran medida del profesor, sin embargo, los materiales didácticos pueden empezar a contribuir la inclusión de la variedad canaria-lanzaroteña y de otras variedades del español.

Respecto a los criterios que se utilizan en el análisis se hace uso, en primer lugar, de los criterios propuestos por el MCER en lo que concierne a la competencia comunicativa, las competencias lingüísticas, el componente léxico y la competencia sociolingüística. En segundo lugar, se proponen unos criterios propios para evaluar la inclusión, uso y tratamiento del léxico de las variedades lingüísticas del español en materiales didácticos para la clase ELE. Estos criterios se aplican a los materiales que se analizarán y se pretende registrar de una manera sistemática en primera instancia, la información dialectal y seguido de manera específica el léxico canario-lanzaroteño.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En primer lugar, se concluye que la presencia del léxico canario-lanzaroteño en los materiales didácticos analizados es nula, por ende su tratamiento no es el esperado para los niveles de lengua analizados. Las actividades elaboradas y los objetivos propuestos por los autores no dejan en evidencia interés por abordar el aspecto del español hablado en las Islas Canarias, específicamente en Lanzarote, por lo que los aspectos relacionados con dichas islas se toman sólo como un eje temático sin adentrarse en el comportamiento de los dialectos que allí se hablan y el bagaje sociocultural y sociolingüístico que se halla en dichas hablas.

De este modo se puede afirmar que no se hace uso de palabras y expresiones características de la variedad mencionada en los materiales observados que han sido y son llevados a aulas de ELE principalmente en Francia y en otros contextos en los que ha utilizado el material. Por consiguiente, se plantea la necesidad de implementar el tema de la variedad lingüística canaria en los futuros materiales didácticos que se diseñen y de esta forma fomentar el potencial lingüístico de la variedad en clase de ELE.

En segundo lugar, se confirma el hecho de que al seleccionar una región hispanohablante como eje temático en una UD u otro tipo de material, será más llevadero abordar las cuestiones de las variedades lingüísticas y por ende aspectos sociolingüísticos en las actividades que se diseñen, esto debido a que incluir países o ciudades hispanohablantes es un canal directo para presentar los componentes socioculturales que caracterizan dichas regiones y por ende sus costumbres y sus hablas, ampliando el espectro sobre el uso de diferentes registros diferentes al español estándar en contextos reales.

En tercer lugar, se infiere en que el uso de variedades dialectales en materiales didácticos no debe ser el tema central o exclusivo en las mismas, por el contrario y apuntando a alcanzar y desarrollar en mayor medida una competencia comunicativa en el aula, se argumenta sobre el balance que debe existir entre la inclusión de la norma estándar y las variedades en el material, esto si hablamos de los fines prácticos y beneficiosos que conlleva trabajar variedades o dialectos en clase, dado que ello aproxima al alumno a contextos reales de la lengua que aprenden y al manejo de elementos presentes en estas situaciones, lo que potencializa la competencia comunicativa. Esto, porque en las 80 UD analizadas, ni siquiera 10 de ellas incluyen el término de las variedades, por lo que se está priorizando el trabajo con la norma estándar sin encontrar un equilibrio que beneficie al alumno si se enfrenta a una situación comunicativa que exija lidiar con aspectos como un dialecto, los registros familiares o coloquiales e incluso vulgares.

Por otro lado, en lo que respecta a la integración de las destrezas lingüísticas y la competencia léxica, aspectos que se consideraron en el esquema para el análisis, se halla que esta serie de UD contemplan como eje central curricular trabajar las destrezas e integrar en la mayor medida posible y se traza como un objetivo principal a alcanzar, lo mismo ocurre con el abordaje del léxico en las actividades. Lo dicho se halla en la totalidad de las UD analizadas y se consagra como un aspecto regular y presente sin excepción alguna.

Otro aspecto hallado es el hecho de que las actividades diseñadas que contemplan trabajar aspectos sociolingüísticos y socioculturales van de la mano con contextualizar la lengua que se aprende y proporcionar a los aprendientes muestras del uso real que se hace de la lengua y los contextos de interacción que se acercan más a la realidad, desde un punto de vista del lenguaje usado en la familiaridad y coloquialidad. En consecuencia, si lo que se desea es un acercamiento a situaciones comunicativas que ocurren en el diario vivir o de manera rutinaria, es importante considerar reforzar y desarrollar las competencias mencionadas en las UD que se diseñen para el aprendizaje de ELE, en este caso.

En suma, en las UD analizadas se halla una fiel integración de las destrezas lingüísticas y de la competencia lexical, entre otros aspectos, sin embargo, se ignora casi por completo el tema de las variedades lingüísticas del español y dar muestras del enorme universo sociolingüístico del español en clase de ELE. Se insiste en que, si el objetivo es reforzar e implementar la compleja competencia comunicativa en las lecciones, uno de los factores que no se deben dejar a un

lado es el de abordar la competencia sociolingüística, además de dar muestras reales a los estudiantes.

De igual forma, se halla un tratamiento precario del español canario, variedad que puede ser ampliamente explotada en actividades que permitan dar a conocer el inmenso bagaje, no sólo lingüístico, sino sociocultural que se halla en esta región. No está de más recalcar que los materiales, a pesar de ser diseñados por profesores del todo el mundo hispano, son distribuidos por el Ministerio de Educación de España y por consiguiente si uno de los objetivos es llevar muestras del español que se habla en España, en primera instancia, el español de canarias y el de las diversas regiones españolas debe tener más protagonismo, como lo debe tener también el español de todo el mundo, esto pro medio de una mayor integración de la competencia sociolingüística, como se ha intentado dejar claro.

Es por esto y todo lo concluido anteriormente que el presente análisis reafirma el hecho de la falta de inclusión del factor variedad lingüística a la hora de haber diseñado los materiales didácticos de esta serie, en especial de la variedad por la que el presente estudio se interesó, la variedad canario-lanzaroteña. A pesar de ello, este estudio pretende resaltar también las variedades del español en general, reconociendo que es un arduo y extenso trabajo incluir todas las variedades existentes, es un proceso que se puede empezar a nutrir y reforzar y que puede ir evolucionando con los futuros diseños de materiales. En lo que respecta a este estudio, se resalta empezar a involucrar de forma más regular el español canario-lanzaroteño en el diseño de cualquier material didáctico para clase de ELE, independientemente del contexto en el que se realice o al público que se dirige.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Blanco, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la *elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes*. *RESLA*, 23, 71-91.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Publicado en *Longman: Richards & Smith: Language and Communication*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale06.htm

Consejería de Educación (2010 – 2017). Materiales para clase de ELE 2010 Nivel B1. Ministerio de Educación: Embajada de España en Francia. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/publicaciones-materiales/materiales-clase-ele.html>

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo y Madrid. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>

Gilmore, A. (2012). Comparative book review: materials evaluation and design in language teaching. *Lang. Teach*, 45(2), pp.250–262.

Guilloteaux, M. (2012). Language Textbook Selection: Using Materials Analysis from the Perspective of SLA Principles. The Asia-Pacific Education Researcher. DOI 10.1007/s40299-012-0015-3.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

Larsson, C. (2012). *La competencia comunicativa en ELE: análisis de un manual escolar en relación con el plan de estudios de lenguas modernas*. Göteborgs Universitet.

Martínez, M. (2013). Variedades lingüísticas de la clase ELE. Propuestas didácticas. *Mediterráneo*, (5), 111-130.

Savignon, S. J. (1972). Communicative competence: An experiment in foreign language teaching. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.

Torres, M. (1995). *El español hablado en Lanzarote*. Santa Cruz de Tenerife: Excmo. Cabildo Insular de Lanzarote.

Van Ek, J. (1986). Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

Zhao, B. (2015). Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de chino a españoles. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid



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

En camino hacia el **plurilingüismo**

En camino hacia el plurilingüismo

Lecciones
magistrales
Mesas redondas
Comunicaciones
Talleres
Pósters

Universidad Nebrija
Campus Madrid-Princesa
30 de junio - 1 de julio de 2022

العربية ض

Deutsch ß

English &

Español ñ

Français Ç

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

www.congresolenguasnebrja.es
congresolenguas@nebrja.es