

R e v i s t a  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



**Nebrija**  
*Universidad*

## Equipo de redacción

### Directora

**Dra. Marta Baralo Ottonello** - Nebrija Universidad

### Editora responsable

**Dra. María Cecilia Ainciburu** - Nebrija Universidad y Università degli Studi di Siena

### Consejo de redacción

**Dr. Joseba Ezeiza Ramos** - Universidad del País Vasco

**Dr. Carlos de Pablos Ortega** - Universidad de East Anglia, Inglaterra

**Dr. Javier Pérez Ruiz** - Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán

**Dra. Claudia Villar** - Universidad de Heidelberg y Universidad de Manheim, Alemania

### Edición electrónica

**Beatriz Gonzalez Sagardoy**

## Consejo editorial

**Leonor Acuña** - Universidad de Buenos Aires

**Teresa Cadierno** - University of Southern Denmark

**Neide González** - Universidade de São Paulo

**José Gómez Asencio** - Universidad de Salamanca

**Pedro Guijarro-Fuentes** - University of Plymouth

**Marleen Haboud** - Pontificia Universidad Católica del Ecuador

**Juana M. Licerias** - University of Ottawa

**Michael H. Long** - University of Maryland

**Susana López-Ornat** - Universidad Complutense de Madrid

**Ernesto Martín-Peris** - Universidad Pompeu-Fabra

**Francisco Moreno** - Universidad de Alcalá

**Jenaro Ortega** - Universidad de Granada

**Elena Rojas Mayer** - Universidad de Tucumán

**Graciela Vázquez** - Freie Universität. Berlín

**Martha Jurado Salinas** - Universidad Autónoma de México

**Sonsoles Fernández** - EEOOII

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar

El 17 de noviembre de 2013

# Número 15 / Año 2013

## Artículos de referencia

---

[Análisis morfosintáctico de construcciones infinitivas en textos escritos por estudiantes de francés como lengua extranjera](#)

**Sara Quintero Ramírez** - Universidad de Guadalajara (México)

[Análisis de la percepción de los exámenes DELE A1 realizada por estudiantes taiwaneses de ELE](#)

**Javier Pérez Ruiz** - Wenzao Ursuline College Language (Taiwán)

[An Experience of Synchronous On-Line Classes](#)

**Marta Genís Pedra y María Teresa Martín de Lama** - Universidad Nebrija

## Discusión

---

[Comentario sobre el artículo de Marta Genís Pedra y María Teresa Martín de Lama: An Experience of Synchronous On-Line Classes](#)

**Beatriz Muñoz Vicente** - Hochschule Emden/Leer

[Discussion on Marta Genís Pedra's & M<sup>a</sup> Teresa Martín de Lama's article: An Experience of Synchronous On-Line Classes](#)

**Noa Talaván Zanón** - Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

[Comentario sobre el artículo de Sara Quintero Ramírez: Análisis morfosintáctico de construcciones infinitivas en textos escritos por estudiantes de francés como lengua extranjera](#)

**Margarita Ramos Godínez** - Universidad de Guadalajara (México)

[La importancia del análisis de la influencia de los factores culturales y motivacionales en las certificaciones de idiomas](#)

**Ana Ramajo Cuesta** - Universidad Sorbona de Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos

[Commentaries for the article "An experience of Synchronous On- Line Classes" by Marta Genis Pedra and M. Teresa Martin de Lama](#)

**Roberto T. Verdeses-Mirabal** - Sequoia High School California

---

## Investigaciones en curso

---

La negociación de baremos para la evaluación colaborativa: Un estudio de casos con alumnos norteamericanos de escuela secundaria

**Diana Acevedo** - Universidad Antonio de Nebrija

La formación lingüística y pedagógica de los profesores de E/LE en el estado de Georgia, EE.UU.: Análisis y propuestas de mejora

**Eliana Sodré Peck** - Universidad de Málaga

La retroalimentaci3n en la correcci3n de la escritura: Correcci3n y autocorrecci3n en el aprendizaje de alumnos norteamericanos

**María Isabel Silva Cruz** - Nebrija Universidad

Sara Quintero Ramírez

Universidad de Guadalajara (México).

qsara@hotmail.com

Quintero Ramírez, S. (2013). Análisis morfosintáctico de construcciones infinitivas en textos escritos por estudiantes de francés como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

## RESUMEN

El presente estudio muestra desde una perspectiva morfosintáctica los resultados de una investigación cuyo objetivo ha consistido en determinar cuáles son las construcciones infinitivas más frecuentemente producidas así como aquellas más evadidas y las posibles razones de esta evasión por parte de estudiantes universitarios, aprendientes de francés como lengua extranjera, en textos escritos. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara. Creemos que los resultados de la presente investigación redundarán en las prácticas de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera respecto a los contenidos que se ofrezcan en el aula sobre el infinitivo y toda su relevancia morfosintáctica.

Palabras clave: Infinitivos, morfosintaxis, estudiantes de FLE

## ABSTRACT

*The objective of this study is to identify the infinitive constructions that are more used as well as those more avoided by university students, learners of French as a foreign language, in written texts. Moreover, we would like to determine the possible reasons for this avoidance in their texts. The research was conducted with students from the career of Teaching French as a Foreign Language from the Department of Modern Languages at the University of Guadalajara. We consider that the results of this research will help to change the practices of teaching French as a foreign language, especially in the contents to be offered in the classroom about the infinitive and all its morphosyntactic importance.*

*Keywords: Infinitives, morphosyntax, FFL students*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo, consideramos algunas redacciones de los estudiantes de diferentes semestres (primero, tercero, quinto y séptimo) de la Licenciatura de Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara a fin de determinar cuáles son las construcciones infinitivas que utilizan con mayor frecuencia, aquellas que emplean ocasionalmente y aquellas que simplemente no usan. Asimismo, con base en la observación detallada del corpus y los resultados del mismo, deseamos identificar las posibles razones por las que los estudiantes emplean de forma escasa o simplemente no usan ciertas construcciones infinitivas.

Para lograr lo anterior, nos parece pertinente en primer lugar, presentar el marco teórico que consiste en exponer qué es el infinitivo y las diferentes construcciones en las que puede aparecer en lengua francesa. En segundo lugar, exponemos la metodología en la que explicamos cómo estuvo constituido el corpus así como el modelo que concebimos para su análisis. En tercer lugar, damos lugar al análisis en el que presentamos las construcciones infinitivas utilizadas por los estudiantes, clasificándolas con base en el modelo de análisis antes aludido. Finalmente, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado con este trabajo.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 INFINITIVO COMO FORMA NO FINITA

El infinitivo se concibe como una forma no finita que puede tener rasgos tanto nominales como verbales. Pero, ¿qué es una forma no finita? Sasse (2001: 495) señala que ésta se define como forma híbrida que no puede ubicarse en una sola categoría léxica. Por ello, Ylikoski (2003: 190) afirma que por lo general las formas no finitas van a jugar roles sintácticos que se consideran atípicos de los verbos finitos. Por ende, dichas formas pueden llevar a cabo una diversidad de funciones propias de otras categorías no verbales. De acuerdo con clasificaciones de las gramáticas clásicas, autores como Raible (2001), Ylikoski (2003) y Gawelko (2005) distinguen tres formas no finitas primordiales: participio, gerundio e infinitivo.

Luego de esclarecer cuáles son las formas no finitas principales, es conveniente precisar qué es el infinitivo. El infinitivo, de acuerdo con Rémi-Giraud (1988: 28), es una forma verbal morfológicamente reducida, pues conserva únicamente las categorías de aspecto y voz, pero pierde las de modo, tiempo y persona. Sin embargo, respecto a esta última categoría, la misma Rémi-Giraud (1988) y Mayerthaler et al. (1993) afirman que no siempre está ausente, ya que existe en lenguas como portugués, sardo y gallego un infinitivo personal. Además, señalan que los valores morfológicamente ausentes, los puede adquirir el infinitivo de forma cotextual y contextual.

Gawelko (2005) concuerda con Rémi-Giraud (1988) y añade que el infinitivo se puede definir según los rasgos verbales sintácticos que conserva, esto es esencialmente por el hecho de permitir tanto argumentos como adjuntos. Así pues, ya constituido como sintagma, el infinitivo despliega diversos roles nominales al interior de la oración. De acuerdo con Rémi Giraud (1988: 43-47), el sintagma de infinitivo francés pueden funcionar como sujeto, atributo, complemento de objeto directo, complemento de régimen prepositivo, complemento del nombre, complemento adjetival y además aunado con preposiciones o locuciones preposicionales, se conforma como cláusula con una diversidad de valores adverbiales. Asimismo, el infinitivo puede hacerse acompañar de un verbo auxiliar para establecerse como perífrasis verbal. Igualmente, algunos sintagmas de infinitivo utilizados en contextos específicos pueden no necesitar la presencia de un verbo pivote para constituirse como construcciones independientes con funciones asertivas, exclamativas, interrogativas, imperativas y narrativas. Por último, algunos infinitivos acompañados de preposiciones o de verbos finitos han llegado a ganar valor semántico propio y a lexicalizarse en el marco de la comunicación.

### 2.2 FUNCIONES NOMINALES DE LOS SINTAGMAS DE INFINITIVO EN FRANCÉS

Como hemos señalado anteriormente, los sintagmas de infinitivo pueden desempeñar diferentes roles nominales al interior de la oración. A continuación, haremos una revisión de cuáles son estos roles que pueden desplegar los infinitivos en francés.

A. *Sintagmas de infinitivo en función de sujeto.* Bouzet (1982: 225) así como Grevisse & Goose (2005: 1300-1301) coinciden en agrupar los sintagmas de infinitivo con función sujeto en dos grandes apartados: a) los sintagmas que no necesitan la preposición *de* y b) aquellos sintagmas que sí la necesitan. En el primer apartado aparecen construcciones con verbos intransitivos como *plaître*, *sembler*, etc. y construcciones impersonales como *il faut*, *il vaut mieux*. En el segundo apartado se ubican construcciones también de carácter impersonal pero que requieren que la preposición *de* anteceda el sintagma de infinitivo, tal es el caso de *il suffit*, *il convient* o construcciones de tipo *être adjectif*. Grevisse & Goose (2005: 1301) dedican también un pequeño apartado a construcciones que requieren la preposición *à* como *Il reste à infinitif*.

B. *Sintagmas de infinitivo en función de atributo.* En este rubro, Riegel et al. (2001: 337) señalan que cuando verbos de estado como *être* son seguidos de infinitivos, estos últimos cumplen una función de atributo del sujeto como en el caso de *Souffler n'est pas jouer*. Asimismo, cabe la posibilidad que el sintagma de infinitivo sea precedido de la preposición *de* como en: *Mon idéal, ce serait de travailler tranquille...* donde el sintagma *de travailler tranquille* cumple funciones atributivas del sujeto constituido por el sintagma nominal *mon idéal*.

C. *Sintagmas de infinitivo en función de complemento directo.* Los sintagmas de infinitivo con función de complemento directo pueden dividirse en dos grandes apartados: a) sintagmas infinitivos con concordancia de sujetos y b) sintagmas con discordancia de sujetos (Riegel et al. 2001: 496-497). En el grupo de las construcciones con concordancia de sujetos distinguimos verbos de voluntad (como *vouloir*), entendimiento (como *savoir*), expectativa (como *espérer*) y opinión (como *croire*

). Turner (2000: 86 y ss.) nos señala que en el rubro de los infinitivos con discordancia de sujetos hallamos construcciones con verbos de percepción (como *voir*), verbos de mandato (como *laisser*) y verbos factitivos (como *faire*).

D. *Sintagmas de infinitivo en función de complemento de régimen.* Otra función de los sintagmas de infinitivo, según Turner (2000: 163), es la de complemento de un verbo prepositivo. De acuerdo con el autor, los verbos de régimen prepositivo pueden dividirse en aquellos que hacen uso de la preposición *à* y aquellos que emplean la preposición *de*. No obstante, nosotros creemos conveniente hacer hincapié en que los sintagmas de infinitivo en esta función pueden ir introducidos por dos clases de verbos diferentes en cuanto a su estructura argumental. La primera clase está constituida por aquellos verbos que seleccionan un objeto único precedido de una preposición (como *penser*). La segunda clase está formada por verbos que seleccionan dos argumentos, un complemento directo y el complemento antecedido por la preposición (como *obliger*).

E. *Sintagmas de infinitivo como complemento del nombre.* Lablanche (2007: 22) señala que otra función que pueden tener los sintagmas de infinitivo es la de complemento del nombre. Para realizar dicha función, se necesitan preposiciones de enlace. Las preposiciones más comunes en francés son *à* y *de* en la mayoría de los casos, aunque en pocas ocasiones puede aparecer *pour*. Lablanche (2007) hace énfasis en aquellos nombres que junto con los constituyentes infinitivos pueden formar unidades nominales poliléxicas como *le fer à repasser*, *la machine à coudre*. Finalmente, es importante mencionar que los sintagmas de infinitivo en complemento del nombre pueden desempeñar diferentes funciones al interior de la oración, ya sea de sujeto, complemento directo, término de un verbo prepositivo, complemento circunstancial, entre otras. En efecto, en el ejemplo propuesto por la propia Lablanche (2007: 15): *L'habitude de manger des fruits et des légumes est bonne pour la santé*, el sintagma de infinitivo *manger des fruits et des légumes* complementa el nombre *habitude* a través de la preposición de enlace *de*. Todo el sintagma nominal constituye el sujeto de la oración.

F. *Sintagmas de infinitivo como complemento del adjetivo.* Los sintagmas de infinitivo también pueden ser complementos de adjetivos. Las preposiciones con las que se enlazan adjetivos e infinitivos varían en función de la procedencia del adjetivo, los nexos más habituales, tal como sucede con los sustantivos, son *à* y *de*, y menos frecuentemente *pour*. Al igual que en el caso de los sintagmas de infinitivo en complemento del nombre, los sintagmas de infinitivo en complemento adjetival pueden tener diferentes funciones en la oración. Lablanche (2007: 15) nos hace notar que no todos los adjetivos, al igual que no todos los sustantivos, pueden tener un sintagma de infinitivo como complemento. En efecto, propone dos ejemplos donde evidencia lo anterior: *Jean est content de venir* donde el sintagma de infinitivo es totalmente aceptable y *\*Jean est petit de venir* donde observamos que el sintagma de infinitivo no resulta adecuado haciendo la oración agramatical.

### 2.3 CLÁUSULAS DE INFINITIVO CON FUNCIONES DE JUNCIÓN

En los apartados anteriores hemos visto cómo los sintagmas de infinitivo en francés pueden desempeñar diferentes funciones nominales. Ahora bien, los sintagmas de infinitivo pueden aunarse a estructuras prepositivas para servir como una técnica de junción o ilación de cláusulas (Raible, 2001: 596). Dependiendo del significado de las diferentes estructuras prepositivas, las cláusulas de infinitivo pueden desplegar diferentes valores respecto a la cláusula principal. Estos significados pueden ser de tiempo, causa, finalidad, inclusión-exclusión, condición, concesión, entre otras.

A. *Cláusulas de infinitivo de temporalidad.* Las cláusulas infinitivas con función temporal denotan el tiempo en que se verifica lo significado en la oración principal. Si comparamos los nexos que permiten un verbo flexionado, con aquellos que se pueden construir con un infinitivo encontramos que estos últimos son unos cuantos. Así pues, los nexos más comunes que anteceden la cláusula de infinitivo son: *après*, *avant de*, *au moment de* y *jusqu'à*.

B. *Cláusulas de infinitivo de causa.* Las cláusulas infinitivas con valor causal expresan, como su nombre lo indica, la causa del evento contenido en la oración principal. Los nexos empleados con infinitivo se reducen comúnmente a dos preposiciones: *pour* y *de*, así como las locuciones: *à cause de*, *à force de*, *à base de*, *en raison de*, *sous prétexte de* y *grâce à*. Bouzet (1982) señala que en un gran número de ocasiones el hablante de francés emplea la forma compuesta del infinitivo, sobre todo si son construcciones que marcan la anterioridad de la cláusula causal respecto a la oración principal.

C. *Cláusulas de infinitivo de finalidad.* Hernanz (1999) afirma que estas construcciones se caracterizan por expresar el propósito o la intención que motiva la acción contenida en la oración principal. Se interpretan como posteriores a dicha acción, de ahí su carácter prospectivo. Estas construcciones pueden hacerse anteceder por una gran variedad de nexos, entre éstos las preposiciones *à* y *pour*, y locuciones como *afin de*, *avec le but de*, *avec la finalité de*, *avec l'objet de*, *avec l'intention de*, *de façon à*, *de manière à*, *de crainte de*, *de peur de*, *en vue de*

e *histoire de*.

D. *Cláusulas de infinitivo de inclusión-exclusión*. Las gramáticas del francés tienden a hablar de función de manera cuando se trata de funciones de inclusión o exclusión del infinitivo. Raible (2001) señala que su uso es bastante común en francés así como en otras lenguas. El nexos más frecuente es la preposición *sans* y las locuciones *en plus de* y *à défaut de*.

E. *Cláusulas de infinitivo de condición*. En estas construcciones situamos por lo general una prótasis y una apódosis entre las cuales media una relación interpretable como causativa. Hernanz (1999) señala que normalmente, es la prótasis la que está conformada por un infinitivo. Los nexos introductores que solemos encontrar son la preposición *de* y las locuciones *à condition de*, *en cas de*, *dans le cas de*, *à moins de* y *sous peine de*. Cabe señalar que es muy frecuente encontrar la apódosis de estas construcciones en modo *conditionnel*.

F. *Cláusulas de infinitivo de concesión*. Respecto a las relaciones concesivas, podemos decir que son relaciones en las que existe una situación "aunque p, q". De acuerdo con Algeo (1973), la construcción concesiva reconoce una condición de validez general: "si p entonces q", indicando al mismo tiempo que en esa situación específica tal condición no tiene éxito. Los nexos concesivos que permiten cláusula de infinitivo sonen *dépit de*, *au lieu de*, *au risque de* y la expresión *avoir beau*.

## 2.4 INFINITIVO EN FUNCIÓN VERBAL

En los apartados anteriores nos hemos enfocado en las funciones nominales de los sintagmas de infinitivo. En este apartado nos dedicaremos a destacar sus funciones verbales. Lo anterior se logra cuando el infinitivo se une a un verbo auxiliar del que obtiene los rasgos morfológicos de tiempo, número y persona para constituir así una perífrasis.

A. *Perífrasis verbales*. Gómez Torrego (1999: 3325) define la perífrasis verbal como la asociación de un verbo auxiliar y un verbo auxiliado que conforma una unidad semántica. Al respecto Berrendonner (1998: 150) añade que el auxiliar se puede definir como un morfema que admite flexiones de conjugación verbal, ya que puede conjugarse en casi todos los tiempos verbales. Asimismo, estos verbos auxiliares cuentan con restricciones selectivas a tal grado que algunos verbos como *pouvoir* y *devoir* sólo pueden construirse a través del empleo de un verbo auxiliado, siendo éste generalmente un infinitivo. Así pues, el grupo de verbo conjugado e infinitivo funciona como una unidad, pues se comporta globalmente como una forma verbal única.

En cuanto a las propiedades de la perífrasis verbal, Lablanche (2007: 28-29) señala que en estas construcciones es el infinitivo el que lleva la información principal de la frase, por consiguiente, es predicativo. Denis & Sancier-Chateau (1994: 295) añaden que ninguno de los dos elementos de la perífrasis es capaz de funcionar solo como pivote de la proposición. Finalmente, tanto Denis & Sancier-Chateau (1994: 295) como Lablanche (2007: 29) señalan que el infinitivo no puede pronominalizarse, de ahí que se distinga fácilmente de las construcciones en las que el infinitivo funge como complemento de objeto directo.

Tanto Denis & Sancier-Chateau (1994: 399-402) como Lablanche (2007: 28) proponen clasificar las perífrasis en temporales, aspectuales, modales y actanciales o diatéticas. En las primeras, ubican perífrasis como *aller infinitif*, en las aspectuales, proponen construcciones como *commencer à infinitif*, en las modales, localizan perífrasis como *devoir infinitif*, en las últimas, proponen construcciones como *se voir infinitif*. Denis & Sancier-Chateau (1994) conciben quince perífrasis verbales, mientras que Lablanche (2007) plantea un total de dieciséis.

## 2.5 CONSTRUCCIONES INFINITIVAS INDEPENDIENTES

En los apartados anteriores se han expuesto las diferentes funciones nominales y perifrásticas que puede desempeñar el infinitivo en francés. En el presente apartado nos dedicaremos a presentar las construcciones infinitivas que aparecen desprovistas de un verbo pivote con el cual establecer una relación sintáctica de dependencia (Turner, 2000: 3). Hernanz (1999: 2333) comenta que es un conjunto variado de infinitivos que desde la perspectiva oracional, se consideran *independientes*, pero desde una perspectiva supraoracional, dicha independencia resulta aparente, como lo demuestra el hecho de que algunas construcciones infinitivas dependen del cotexto y el contexto en el que se encuentran para poder tener sentido, tal como lo veremos más adelante.

Turner (2000) así como Grevisse & Goose (2005) agrupan bajo el rubro de independencia cinco grandes tipos de construcciones: *infinitivos interrogativos*, *infinitivos exclamativos*, *infinitivos yusivos*, *infinitivos históricos o narrativos* y *la fórmula de infinitivo "révérence parler"*



. Para el presente artículo, nosotros hemos obviado esta última y hemos reunido en un solo rubro los infinitivos interrogativos y exclamativos, pues poseen características muy semejantes.

A. *Construcciones de infinitivo con funciones interrogativas y exclamativas.* Estas construcciones infinitivas no cuentan con ningún verbo principal del cual depender y presentan una modalidad exclamativa o interrogativa. Escandell Vidal (1987: 83) asevera que estas construcciones normalmente se encuentran sometidas a las influencias cotextuales, esto es que de alguna manera se encuentran regidas por un predicado anterior que se elide posteriormente en dichas construcciones.

B. *Construcciones de infinitivo con funciones yusivas.* Hay otros sintagmas de infinitivo que tienden a aparecer en ciertos géneros textuales como recetas de cocina, instructivos, reglamentos, etc. Se trata de los infinitivos con funciones yusivas, en cuyos contextos el lector espera indicaciones para actuar (Kabatek, 2008: 203). De acuerdo con Turner (2000: 12), los *infinitivos yusivos* franceses son exclusivos de la lengua escrita.

C. *Construcciones de infinitivo con función narrativa.* Los infinitivos narrativos sirven para aportar informaciones del mismo tipo de las didascalias, tales como cambios de locutor, sentimientos expresados o actitudes tomadas por los personajes presentes en el texto. Estas construcciones infinitivas se utilizan con frecuencia en pasajes en los que el presentador del texto indica el cambio de emisor o incluso lo que un mismo personaje *dice, comenta, concluye*, etc. Estos infinitivos se emplean muy a menudo con verbos que se refieren a actos del decir. Si bien el *infinitif de narration* constituye una predicación (no-finita) *per se*, a nivel textual depende del cotexto previo para su completa comprensión (Quintero, 2011: 167).

## 2.6 CONSTRUCCIONES INFINITIVAS LEXICALIZADAS

De acuerdo con Ylikoski (2003: 221), la lexicalización de infinitivos ha recibido poca atención en estudios previos; el autor nos ofrece algunos ejemplos en el marco de lenguas europeas. En efecto, en tosk, dialecto albanés, existen construcciones lexicalizadas en las que el infinitivo se conserva como en *do me thënë* que literalmente se traduce como "quiere decir". Otro ejemplo de construcciones lexicalizadas se encuentra en macedonio *moz? ?? ?e bi* que equivale a "puede ser". Ahora bien, en francés encontramos construcciones infinitivas como *peut-être, ça veut dire, c'est-à-dire*, entre otras que se utilizan en textos tanto fónicos como gráficos para darle cohesión al texto. Un rasgo interesante que se observa en los tres ejemplos anteriores es que los infinitivos se apoyan de un verbo finito que funja como pivote de dicha construcción. Quintero (2011: 9) presenta algunas construcciones infinitivas lexicalizadas en las que los infinitivos se apoyan no de un verbo finito, sino de elementos preposicionales como en el caso de *à partir de* y *pour conclure*.

---

## 3. METODOLOGÍA

---

Como hemos comentado anteriormente, para el presente estudio tomamos en consideración producciones escritas realizadas por parte de estudiantes hispanohablantes de primer, tercer, quinto y séptimo semestres de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara. En primer lugar, hubo un texto en común para todos los estudiantes. La consigna para todos los grupos fue simple: "Redacte un texto que lleve por título *Mes vacances idéales* en el que exponga de manera real o ficticia cuáles serían sus vacaciones ideales". A partir de dicha consigna, los estudiantes redactaron un texto en el que se encontró una gran diversidad de construcciones con infinitivo.

Luego de observar los textos producidos en un primer momento, nos pareció conveniente llevar a cabo una segunda redacción, pero de diferentes géneros textuales para cada grado de la licenciatura adaptándonos a su nivel de lengua. Así pues, en primer semestre se les pidió que redactaran una autobiografía de alrededor de 100 palabras, en tercer semestre se les pidió una receta de cocina de 180 a 200 palabras, en quinto, se les sugirió la redacción en 350 palabras de una conversación entre dos personajes, uno el encargado de un establecimiento cualquiera y el otro el cliente que va a buscar un producto a dicho establecimiento, y finalmente, en séptimo semestre, se les pidió que escribieran un cuento infantil de no menos de 500 palabras con base en un esquema visto en clase de redacción.

Con base en estos textos, se obtuvo una considerable cantidad y diversidad de construcciones con infinitivo, entre las cuales encontramos un abanico de funciones. Para proceder a su clasificación, nos apoyamos esencialmente en los autores que presentamos en el apartado teórico. Esencialmente seguimos las propuestas de Rémi-Giraud (1988), Turner (2000), Riegel *et al*

. (2001), Raible (2001), Grevisse & Goose (2005) y Lablanche (2007). Con base en estos autores, concebimos el siguiente modelo de análisis:

1. Sintagma de infinitivo con función de
  - a. Sujeto
  - b. Atributo
  - c. Complemento de objeto directo
  - d. Complemento de régimen prepositivo
  - e. Complemento de sustantivo
  - f. Complemento de adjetivo
2. Cláusulas de infinitivo de
  - a. Temporalidad
  - b. Causalidad
  - c. Finalidad
  - d. Exclusión
  - e. Condición
  - f. Concesión
3. Perífrasis verbales infinitivas
  - a. Temporales
  - b. Aspectuales
  - c. Modales
  - d. Diatéticas
4. Construcciones infinitivas independientes
  - a. Interrogativas y exclamativas
  - b. Yusivas
  - c. Narrativas
5. Construcciones infinitivas lexicalizadas

Cabe señalar que al final de cada apartado consideramos adecuado comentar aquellas construcciones que de acuerdo con la norma, exigen infinitivo, pero que en los textos de los alumnos figuraron en otros modos y tiempos verbales. Asimismo, creímos conveniente agregar un último inciso en el análisis destinado a construcciones que no se pudieron incluir en los otros apartados, porque constituyen errores cometidos por los estudiantes en los que utilizan infinitivos donde en principio deben ir otras formas verbales.

Es importante señalar que en el apartado de análisis y resultados no comentaremos los errores ortográficos, morfológicos, sintácticos, semánticos y textuales que se encuentran tan recurrentemente en los textos de los estudiantes, ya que éstos no constituyen la parte central de nuestro estudio. Sólo nos detendremos en comentar los errores que figuran propiamente en las construcciones infinitivas analizadas.

---

## 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

---

Luego de presentar el corpus y el modelo para su estudio, hemos de proceder con el análisis. Así pues, recogimos un total de 70 textos escritos, de los cuales obtuvimos 320 proposiciones, algunas de ellas con dos o más infinitivos. Por consiguiente, fueron 495 infinitivos los examinados en este corpus.

Con base en nuestro modelo de análisis, pudimos observar que los infinitivos que los estudiantes produjeron con mayor asiduidad fueron los sintagmas desempeñando funciones nominales, pues encontramos 190. El rubro más recurrente fue el de complementos de objeto directo con 106 sintagmas infinitivos. Enseguida, observamos las perífrasis verbales donde registramos 109 infinitivos perifrásticos en total, de los cuales 68 fueron de modalidad. A continuación, identificamos 93 infinitivos con funciones de junción de cláusulas, de los cuales 85 desplegaron valor de finalidad. Posteriormente, ubicamos

74 infinitivos en construcciones independientes, de los cuales 68 tuvieron funciones de sucesión de acciones. Por último, apareció el rubro de las construcciones lexicalizadas que presentó 18 infinitivos.

#### 4.1 SINTAGMAS DE INFINITIVO CON FUNCIONES NOMINALES

Este apartado resultó el más abundante de nuestro corpus, ya que fueron en total 190 construcciones infinitivas que encontramos desempeñando funciones nominales de sujeto, atributo, complemento verbal, complemento del nombre y complemento del adjetivo. Cabe destacar que del total de los infinitivos aquí indicado, 15 de ellos fueron escritos en otros tiempos y modos verbales, pero en realidad se requería un infinitivo.

A. *Sintagmas de infinitivo con función de sujeto.* En este apartado contabilizamos 12 ejemplos, tres de ellos con doble infinitivo para hacer un total de 15 infinitivos. Hemos de señalar que dos de las proposiciones presentan como verbo principal *être*, tal como observamos en el ejemplo (1); una construcción más presenta *valoir mieux* como apreciamos en (2), y las construcciones restantes tienen como verbo principal  *falloir*, como se observa en (3). Los infinitivos de estas proposiciones, así como aquella con *valoir mieux* se encuentran pospuestos al verbo principal, ya que presentan el pronombre formal *il* a inicio de frase.

(1) Mais je pense que **voyager** en Europe serait excellent.

(2) Finalement, la femme de ménage a décidé qu'il **vaut mieux prendre** la situation droitement **que fermer** les yeux pour éviter que l'argent, et les luxes s'en fuir.

(3) Dans la plage il  **faut avoir** beaucoup des femmes en bikini beaucoup de vendeurs de souvenirs, de manches, de frappé et de colliers.

B. *Sintagmas de infinitivo con función de atributo.* Fueron 8 las construcciones que registramos en este apartado, algunas con doble y triple infinitivo para así hacer un total de 13 infinitivos. Todas las construcciones tienen *être* como verbo principal; además, en todas ellas, con excepción de una, se olvidó colocar la preposición *de* antes del infinitivo. Consideramos que esto se debió a que en español, lengua materna de los aprendientes, esta construcción carece de dicha preposición. Todos estos ejemplos se obtuvieron a partir del primer texto sobre las vacaciones ideales. La mitad de los verbos está conjugada en presente, mientras que la otra mitad en *conditionnel*. El infinitivo *voyager* se repite cinco veces y *connaître* dos.

(4) Le Temp idéal **serait** deux ou trois moins et **voyager** d'un lieu à une autre

(5) Mes vacances idéales **sont de visiter** beaucoup de villes, des endroits, et aussi **connaître** la culture et la manière de vivre, apprendre et surmonter les choses difficiles de la vie.

Aparte de las construcciones anteriores, registré una que se observa en (6) en la que figura un verbo conjugado en presente (*prend*) en lugar de aparecer en infinitivo (*prendre*).

(6) Mes vacances idéales sont rester sans travailler chez moi, voyager à la plage, prend le soleil, me promener par le village.

C. *Sintagmas de infinitivo con función de complemento de objeto directo.* Tal como hemos comentado anteriormente, éste resultó el apartado más recurrente en las producciones de los estudiantes, pues encontramos 106 sintagmas de infinitivo en total. Con base en (Riegel *et al.* 2001: 496-497), hemos dividido nuestros sintagmas en aquellos que concuerdan con el sujeto del verbo principal y aquellos que presentan discordancia de sujetos respecto al verbo principal.

Así pues, en el marco de los primeros contabilizamos 70 construcciones, algunas presentando dos, tres o más infinitivos para hacer un total de 92 infinitivos. A pesar del gran número de ejemplos encontrados, los verbos regentes fueron tan solo ocho: *imaginer, aimer, vouloir, préférer, oser, penser, apprendre* y *faire*. Sin embargo, los infinitivos resultaron sumamente variados. Algunos que se repiten con frecuencia son *aller, voyager, être, rester, connaître, avoir, prendre, faire, sentir, se reposer, lire, se maquiller* y *écrire*.

Cabe señalar que ubicamos algunos errores, esencialmente de orden ortográfico: falta de acentos como en el caso *il prefere* (cuando se requiere *il préfère*), presencia de grafías equivocadas como en *voyayer* o *voayager* (cuando la norma dicta *voyager*), ausencia de grafías como *enveloper* (en lugar de *envelopper*), y algunos errores de orden morfológico como verbos conjugados en presente cuando en su lugar se requiere un infinitivo, pero de ellos hablaremos un poco más adelante.

En el ejemplo (7) observamos la presencia de cuatro infinitivos en una sola construcción: *aller, (se) reposer, manger* y *nager*. Todos ellos son regidos por el verbo *aimer* conjugado en la primera persona del singular del presente de indicativo. Vale la pena notar que el segundo infinitivo: *reposer* requiere, según la norma, del pronombre personal *me*, pronombre

ausente en su construcción. Asimismo, observamos que el verbo *prendre* que debería figurar en su forma infinitiva, se encuentra conjugado en presente. En el ejemplo (8) ubicamos dos infinitivos: *connaître* y *voyager*, el primero regido por el verbo *vouloir* conjugado en primera persona del singular en presente del modo condicional y el segundo regido por el verbo *préférer* conjugado en la primera persona del singular en presente de indicativo. Finalmente, observamos en (9) un ejemplo con dos infinitivos, *parler* y *mettre*, regidos por el verbo *oser* conjugado en tercera persona del singular en *passé composé* del modo indicativo.

(7) J'aime aller à la plage, **reposer** sur la plage et **manger** poissons, **nager** au piscine, prend du soleil.

(8) Je **voudrais** aussi **connaître** l'île de Hong-Kong ; mais vraiment, je **prefere voyager** pour tout Mexique et surtout Grèce

(9) Plus tard, dans sa maison, elle **a osé parler** clairement avec Antoin et **mettre** la situation bien claire.

Además de los sintagmas de infinitivo anteriores, registramos 11 proposiciones con verbos conjugados en diversos tiempos y modos verbales cuando se requiere del infinitivo: 3 participios pasados, uno de ellos escrito con acento grave; 6 presentes de indicativo; 2 verbos escritos en español. En (10) observamos el ejemplo de un participio pasado que figura en lugar del infinitivo *improviser*, ya que el verbo principal es *aimer*.

(10) Je n'avais jamais pensé dans mes vacances idéales parce que j'aime bien improvisé toutes mes actes.

Asimismo, no sólo los "supuestos infinitivos" presentan errores, sino también algunos verbos regentes como es el caso de *vouloir*: en dos ocasiones los estudiantes escribieron *vout* y *veut* en lugar de *veux*, conjugación requerida para la primera persona del singular del modo indicativo. En (11) se aprecia el ejemplo de una construcción que presenta varios problemas, entre ellos la conjugación errónea del verbo principal *vouloir* y la presencia del verbo *être* conjugado en primera persona del singular de presente de indicativo cuando debería figurar en infinitivo.

(11) Je vout suis en Sidney... trois semaines c'est parfait

Finalmente, en (12) se observa un error en la pronominalización del complemento directo, ya que en el ejemplo redactado por el estudiante el pronombre antecede al verbo regente y no al infinitivo como dicta la norma en francés; además dicho pronombre aparece en masculino cuando debería aparecer en femenino porque sustituye el complemento de objeto directo, *la robe*.

(12) Vous avez raison, la robe est très jolie, et je le veut achete.

En el marco de los sintagmas de infinitivo que desempeñan rol de complemento de objeto directo con discordancia de sujetos únicamente registramos 2 construcciones, ambas con verbos causativos, una con *laisser* y la otra con *faire*, tal como se aprecia en los ejemplos (13) y (14).

(13) Je te **laisse réfléchir** tout pour 3 heures.

(14) Elles ont beaucoup de jugements, le gouvernement les **fait signer** une nouvelle déclaration.

Además de las dos construcciones anteriores, registré una tercera con el verbo de percepción *entendre*. Esta última presenta un problema en cuanto al infinitivo, pues el estudiante escribió un participio pasado (*passé*) en lugar del infinitivo (*passer*).

(15) Tu l'entends passé et tes oreilles et ta peau sentent quelque chose de magique.

D. *Sintagmas de infinitivo con función de complemento de régimen prepositivo*. En este rubro contabilizamos 23 construcciones, algunas de ellas con doble infinitivo, haciendo un total de 29 infinitivos, aunque dos de ellos escritos en sus formas de presente y participio pasado respectivamente.

Las construcciones las dividimos de acuerdo con la sugerencia de Turner (2000: 163), esto es según la preposición con la que rigen complemento los verbos. Empero, hemos considerado las preposiciones no con base en las que escribieron los estudiantes, sino con base en aquellas que dictan las normas de uso en francés, aunque dedicamos un espacio para analizar las posibles razones del cambio en dichas preposiciones. Además, creímos conveniente dividir las también de acuerdo con su estructura argumental.

Con preposición *à* encontramos 6 construcciones de complemento preposicional, una de ellas con doble infinitivo. De estas construcciones, todas presentan un complemento directo antes del *à* *infinitivo* como se observa en (16) a excepción de una que lo hace directamente, ésta es *penser à infinitivo*, como se aprecia en (17).

(16) Je sais que l'air enchanté m'**invitera à traverser** les lieux magiques jamais imaginés par ma imagination.

(17) Je n'ai jamais **pensé à faire** des vacances.

Con preposición *de* registramos 17 construcciones y 22 sintagmas de infinitivo. De las construcciones sólo 2 rigen otro complemento antes de presentar *de infinitivo*; éstas son con el verbo *rêver* que rige un circunstancial de tiempo y *convaincre*

que rige un complemento directo. Todas las demás presentan directamente *de infinitivo*. En (18) observamos una construcción en la que dos infinitivos, *voyager* y *connaître*, son regidos por el verbo de régimen preposicional *rêver de* conjugado en primera persona del singular en presente de indicativo.

(18) Mais **je rêve** tout le temps **de voyager et connaître** autres pays.

Algunos estudiantes omitieron la preposición o la cambiaron por otra, como en el caso de *décider*, pues en cuatro proposiciones no se observó ninguna preposición, cuando en realidad, debía presentarse *de*. En (19) observamos un ejemplo claro de lo anterior, además el verbo *décider* se encuentra conjugado en tercera persona del plural, en lugar de figurar en tercera persona del singular. Consideramos que la ausencia de la preposición constituye una interferencia del español, y es que en español el verbo *decidir*, cuando está seguido de infinitivo, no requiere ningún nexo.

(19) Quand elles sortent pour connaître la ville, Laura voit un hôtel luxé et elle **décident entrer** pour se sentir mieux.

Mención aparte merecen dos construcciones en las que los estudiantes hicieron mal uso no sólo del infinitivo, sino también de las otras formas verbales que lo acompañan. En (20) observamos la presencia de un verbo regente escrito en infinitivo (*essayer*), cuando debía estar conjugado en *passé composé* del modo indicativo (*a essayé*). En (21) se aprecia otro verbo regente escrito en una especie de participio pasado o interferencia del inglés (*promise*), en lugar de presente de indicativo (*promet*). Las mismas construcciones presentan errores en los infinitivos: en (20), el estudiante, en lugar de escribir un infinitivo (*acher*), escribe un participio pasado (*caché*); en (21) el estudiante escribe un presente (*aide*), cuando lo conveniente es un infinitivo (*aider*).

(20) Le lapin a essayer de se caché dans l'obscurité mais l'ourse l'ai trouvé facilement.

(21) Karen sort libre et elle le promise à Laura de l'aide.

E. *Sintagma de infinitivo con función de complemento de sustantivo*. En este apartado registramos 18 construcciones, una de ellas con doble infinitivo y otra con triple, dando un total de 21 sintagmas de infinitivo. Los únicos sustantivos que se repiten son *besoin* en 3 ejemplos y *manière* en 2. Los infinitivos que aparecen en más de una ocasión son *apprendre*, *vivre*, *connaître* y *faire*. Cabe señalar que en aquellas construcciones en las que el sustantivo rige varios infinitivos, los estudiantes olvidan incluir la preposición *de* delante de todos los infinitivos regidos, pues sólo la escriben delante del primero, tal como podemos observar en (22) donde el estudiante sólo ha puesto la preposición *de* (*d'*) antecediendo el infinitivo *apprendre* y no el infinitivo *connaître*. Las preposiciones de enlace utilizadas en este apartado son *de* y *à*. En (23) observamos un ejemplo con esta última preposición.

(22) J'ai **besoin d'apprendre** sa belle langue et **connaître** ses habitudes.

(23) Dans mes vacances je ne suis pas sorti de la ville ; je suis resté chez moi parce que j'avais beaucoup de **choses à faire**.

F. *Sintagma de infinitivo con función de complemento de adjetivo*. Con esta función sólo registramos 5 construcciones, de las cuales 1 presenta doble infinitivo. Los adjetivos son *facile*, *enchanté*, *obligé*, *contents* y *sûre*. El único infinitivo que se repite es *connaître*. Las preposiciones utilizadas por los estudiantes son las mismas que en el inciso anterior. En (24) encontramos un ejemplo donde el infinitivo *préparer* complementa el adjetivo *facile*, la preposición de enlace es *à*. En (25) vemos los sintagmas de infinitivo *être ensemble* y *partager leurs vies* que complementan el adjetivo *content* en plural, la preposición de enlace es *de*.

(24) Ce plat est fantastique. C'est vraiment **facile à préparer** et vous pouvez le faire en très peu de temps.

(25) Ils sont **contents d'être ensemble et de partager** leurs vies.

## 4.2 SINTAGMAS DE INFINITIVO CON FUNCIONES DE JUNCIÓN

Tal como señalábamos en el apartado teórico, los sintagmas de infinitivo pueden aunarse a estructuras prepositivas para unir cláusulas en el marco de la comunicación (Raible, 2001: 596). Asimismo las construcciones de este tipo se clasifican de acuerdo con los significados que se desprenden de las diferentes estructuras prepositivas, de tal suerte que las dividimos en cláusulas de infinitivo de tiempo, causa, finalidad, exclusión, condición y concesión. No obstante, en los textos de los estudiantes no registramos ninguna cláusula de infinitivo de condición ni de concesión.

A. *Cláusulas de infinitivo de temporalidad*. Dentro de este apartado, ubicamos únicamente 2 construcciones infinitivas, una con el nexo *après*, y la otra con *avant de*, aunque al primero se le añadió la preposición *de*, como se aprecia en (26). Lo anterior se explica porque en español se necesitan dos elementos para señalar lo que en francés se indica con uno solo (*después de/après*

). Además, probablemente el estudiante añadió la preposición por imitación a la locución preposicional *avant de* que sí requiere la preposición. En (26) se observa la presencia del infinitivo *rentrer* luego de *après de*. Es importante señalar que además del error de añadir la preposición *de* a *après*, el estudiante cometió otro error, pues presenta el infinitivo en su forma simple en lugar de su forma compuesta que es lo que se requiere generalmente en estas contextos por su valor de anterioridad respecto a la principal. En (27) vemos el infinitivo *aller* precedido de la locución preposicional *avant de (d')*. Es notable que en este último ejemplo observamos, además de lo anterior, un considerable número de errores ortográficos como ausencia de acentos (*problemes* en lugar de *problèmes*), ausencia y cambio de grafías (*assistance* en lugar de *assitance*) y morfosintácticos cambio de preposición delante de un país (*en* en lugar de *au*), pero éstos no constituyen nuestro objeto de estudio.

(26) **Après de rentrer** de notre voyage, nous allons partir en Europe mais nous visiterons seulement trois pays La France, L'Italie et L'Espagne.

(27) Mais encore **avant d'aller** en Guatemala, j'aimerais aller aux villes du Mexique (Juarez et Tijuana) à une maison d'assistance pour aider à la jeunesse qui a des problèmes.

B. *Cláusulas de infinitivo de causalidad*. Contabilizamos 3 construcciones infinitivas con funciones de junción causal, las tres con el nexa *pour*. En (28) observamos un ejemplo de un infinitivo compuesto (*avoir été*), esto por el carácter retrospectivo típico de estas construcciones, pues se trata de una acción anterior a la acción expresada en la oración principal.

(28) Et c'est comme ça, comme on achève l'histoire de le lapin qui **pour avoir été** vaniteux a trouvé son final.

C. *Cláusulas de infinitivo de finalidad*. En este apartado reconocimos 74 construcciones, algunas con doble y hasta triple infinitivo haciendo un total de 85. Todas ellas tienen como nexa introductor la preposición *pour*, excepto dos, ambas con *afin de*; sin embargo, en un ejemplo el estudiante lo escribió de forma separada: *à fin de*. Asimismo, encontramos una gran variedad de infinitivos, aunque hubo algunos que se repitieron como *connaître* en 11 ocasiones, *faire* en 8, *acheter*, *aller* y *voir* en 3, y *regarder*, *retourner*, *sentir*, *écouter*, *visiter*, *amuser*, *boire*, *dormir*, *aider* y *travailler* 2 veces cada uno. En (29) observamos una construcción con dos cláusulas de finalidad, la primera con la preposición *pour* y la segunda con la locución preposicional *afin de* (aunque escrita *à fin de*).

(29) Toutes les matins elle allait à la grande ville Liverpool **pour acheter** de la nourriture, des vêtements et parfois une rouges à lèvres **à fin de minauder** avec tous les hommes qui la regardaient

Así como ha sucedido en otros apartados, pudimos observar algunos errores ortográficos, tanto en los verbos auxiliares, como en los infinitivos: ausencia de acentos (*considerer*) y ausencia de grafías (*fair*); errores morfológicos de conjugación (*reste* en lugar de *resterons*); errores morfosintácticos de concordancia (*toutes les matins* en lugar de *tous les matins*). En (30) observamos un ejemplo en el que se repite el pronombre reflexivo (*nous nous amuser*). Asimismo, se utiliza un presente (*reste*), en lugar de un infinitivo (*rester*).

(30) Et après nous partirons a Masamitla, et reste là par trois jours **pourreste**, et **nous nous amuser** de la nature.

D. *Cláusulas de infinitivo de inclusión-exclusión*. En este inciso sólo encontramos 3 construcciones, todas ellas con el nexa *sans*; en dos ocasiones apareció el infinitivo *travailler*. En (31) apreciamos un ejemplo con el verbo *travailler* precedido de la preposición *sans*.

(31) Mes vacances idéales sont rester **sans travailler** chez moi, voyager à la plage, prend le soleil, me promener par le village.

Es importante comentar que en nuestro corpus no registramos ninguna cláusula de infinitivo con valor de condición ni con valor de concesión. Consideramos que esto se debe a que en los programas que conforman el plan de estudios de la licenciatura no figuran este tipo de contenidos que se explican mejor en el marco de lo textual que de lo morfosintáctico.

### 4.3 PERÍFRASIS VERBALES

Dentro de las perífrasis verbales, encontramos 109 construcciones perifrásticas; dichas construcciones las dividimos como sugieren Denis & Sancier-Chateau (1994) y Lablanche (2007) en: a) temporales, b) aspectuales, c) modales y d) diatéticas. No obstante, en nuestro corpus no encontramos ninguna perífrasis verbal diatética.

A. *Perífrasis verbales temporales*. En este apartado registramos 26 perífrasis, 23 de ellas con el verbo *aller* como auxiliar para denotar futuro y 3 con el verbo *venir de* como auxiliar para denotar pasado. En el caso de las primeras perífrasis, el verbo *aller* se encuentra conjugado siempre en presente de indicativo. Los infinitivos que se repiten son *partir*, *voyager*, *laisser*

y *être* en dos ocasiones cada uno.

En (32) distinguimos una perífrasis constituida por el verbo *aller* conjugado en primera persona del plural en presente de indicativo, seguido por el infinitivo *essayer*. En (33) observamos un ejemplo en el que el auxiliar se encuentra conjugado en pretérito imperfectivo del modo indicativo, seguido del infinitivo *trouver*.

(32) Nous **allons essayer** tous les plats de chacun des endroits et nous visiterons beaucoup de lieux pour connaître la vie des habitants.

(33) La femme riche **venait de trouver** son mari avec sa collaboratrice en faisant l'amour en plein bureau.

Como ha sucedido en apartados anteriores, algunos infinitivos presentaron errores ortográficos como *depencer* (*dépenser*), *laiser* (*laisser*) y *sèmer* (*semer*). Además, hubo algunos errores sintácticos, tal como se observa en (34), donde encontramos un infinitivo que va antecedido de la preposición *à*. Creemos que esto se debe principalmente a que en español la perífrasis se construye con dicha preposición: *va a ayudarlos*.

(34) Un avocat s'intéresse du case et il **va a les aider**.

En (35) observamos el ejemplo de una perífrasis en la que un estudiante escribió el verbo *prendre* en presente de indicativo (*prend*) luego de haber conjugado perfectamente el verbo *aller* en dicho tiempo y modo, es decir que en lugar de haber puesto el verbo en infinitivo, lo conjugó de nuevo. Consideramos que, por tratarse de un verbo irregular, el error radica en que el estudiante simplemente ignora la forma en infinitivo y escribe una forma verbal con la que está familiarizado.

(35) Je vais le prend.

B. *Perífrasis verbales aspectuales*. Estas perífrasis fueron poco numerosas, en total contamos 15 construcciones perífrásticas. Consideramos conveniente subdividir las en dos rubros con base en el valor expresado por el verbo auxiliar. Con valor incoativo, fueron 7 las perífrasis, todas con el verbo auxiliar *commencer à*, aunque uno de ellos no presenta la preposición *à* para anteceder al infinitivo. El único infinitivo que se repite es *avoir*. En (36) localizamos una perífrasis constituida por el verbo *commencer à* conjugado en tercera persona de singular en *passé composé* de indicativo.

(36) Il aimait le basketball quand il était petit mais il **a commencé à l'aimer** surtout quand il était dans l'école secondaire.

Con valor progresivo, registramos 8 construcciones con el verbo auxiliar *être en train de*. En (37) apreciamos el auxiliar conjugado en tercera persona del singular del pretérito imperfectivo del modo indicativo, el infinitivo es *penser*.

(37) Elle **était en train de penser** comment résoudre ses problèmes quotidiennes.

Hubo 3 construcciones que, por cuestiones de sintaxis, debían haber llevado infinitivo, sin embargo, los estudiantes hicieron uso de otras formas verbales. En una proposición se utilizó el verbo en presente *couche* (*coucher*), como se observa en (38); en otra se hizo uso del participio presente *parlant* (*parler*), como en (39); finalmente, se utilizó una especie de sustantivo *attante* en lugar del infinitivo (*attendre*), como en (40). Consideramos que el primer caso fue un simple descuido en el que el estudiante olvidó escribir la "r" final del verbo regular; creemos que el segundo caso se trata de un calco en cuanto a la estructura de la lengua materna, pues en español cuando se desea expresar una acción progresiva, se hace mediante el gerundio (*participe présent* en francés) y no el infinitivo; creemos que el último error se debe a un total desconocimiento de la forma infinitiva del verbo.

(38) Il y a quelques pêcheurs en face de la mer et le soleil est en train de se couche.

(39) Un jour j'était parlant avec une amie de Stephan.

(40) Madame, je suis en train d'attante et vous ne fait presque rien !

C. *Perífrasis verbales infinitivas modales*. Estas perífrasis fueron las más abundantes en las redacciones de los estudiantes, pues contabilizamos 68 perífrasis modales. En primer lugar, con modalidad de potencialidad observamos 13 construcciones, de las cuales 11 perífrasis presentan el verbo auxiliar *pouvoir* y 2 el verbo *devoir*. En (41) contamos con una perífrasis conformada por el auxiliar *devoir* conjugado en tercera persona del singular en pretérito imperfectivo del modo indicativo, el auxiliar es seguido del infinitivo *être* y un adjetivo calificativo en femenino plural, pues concuerda con el referente *vie* que figura como el sujeto de esta construcción.

(41) La vie avec cet homme **devait être** merveilleuse.

En dos ejemplos, los pronombres de complemento fueron escritos antecediendo al verbo auxiliar y no al infinitivo; creemos que esto se debe a que en español las construcciones se pueden realizar de esta manera: *se puede ver, lo puede servir*. Asimismo, tal como en los demás apartados, detectamos algunos errores en cuanto a la conjugación del verbo auxiliar. En dos casos localizamos la conjugación en tercera persona del singular cuando se trata de la primera del singular y de la segunda del plural, como se advierte en (42) y (43) respectivamente. El primer error, consideramos, se debe a que ambas formas, conjugación en tercera y primera persona del singular, presentan el mismo equivalente fonético, y quizá esto

represente una dificultad al momento de escribirlas para los estudiantes. Creemos que el segundo error se debe a que en español la persona de usted (*vous* en francés) lleva exactamente la misma conjugación que la tercera persona del singular (*il* o *elle* en francés): *usted lo puede servir / él lo puede servir*. Además de los errores ya comentados, se pueden observar otros de orden ortográfico, morfológico y sintáctico, pero que dejamos de lado por no formar parte de nuestro interés central.

(42) Deuxième : aller à Italie pour regarder tout les anciènes et interesent choses que je **peut voir**.

(43) Melangez, puis 5 minutes vous **le peut servir** dans une plat.

En segundo lugar, con valor obligatorio localizamos 21 perífrasis, todas presentando como único verbo auxiliar *devoir*, a excepción de una que presenta *avoir que*, perífrasis inexistente en francés, pero sumamente utilizada en español: *tener que*, ésta se observa en (44). Los únicos infinitivos que se repiten son *être* y *avoir* en 3 ocasiones cada uno, y *visiter* en 2.

(44) J'aime sentir que je sort de la réalité, mais avec la conscience de rentrer à ma réalité encore fois, c'est-à-dire, je sais que les vacances **ont que finir** (...)

En (45) distinguimos un verbo auxiliar conjugado en tercera persona del plural como *devaient* en lugar de *devaient*; en esta misma perífrasis hay un error semejante pero con el verbo auxiliar *pouvoir* dentro de una perífrasis modal con valor de capacidad. Otro error que pudiera parecer típico en éste como en otros apartados es que algunos estudiantes conjugan la primera persona del singular del verbo *devoir*, como si se tratara de la tercera persona del singular, esto es *je doit* en lugar de *je dois*, esto se advierte en (46).

(45) Il y avait aussi un homme qui était le propriétaire du pays, il faisait des prêts aux personnes du pays mais avec un intérêt très élevé, et comme les personnes ne pouvaient pas payer les intérêts ils **devaient travailler** pour toujours.

(46) Je **doit visiter**, d'abord, l'Acropolis ; après les îles : Rodas, Mikonos, etc. pour me sentir comme un dieu de la mitologie grèque.

Es importante destacar que en este apartado tan sólo ubicamos una construcción que hace uso de un presente de indicativo en tercera persona del plural en lugar de un infinitivo, como se muestra en (47). Nos parece que éste podría considerarse un error en el que el estudiante desea conjugar todos los verbos de una misma construcción.

(47) Je pense que México est un lieu qui a beaucoup de choses culturel, merveilleuse que les personnes mexicains doivent soigner et doivent sentent fierté de México parce-que nous avons choses réeles ou pouvons aller a evenements culturel et avons tout ici la plage, la campagne la nature etc.

Finalmente, es importante resaltar dos construcciones con algunos errores ortográficos o de interferencia en sus infinitivos. La primera que presenciamos en (48) fue con el verbo *exchange* en lugar de *échanger*, ésta quizás una interferencia del idioma inglés (*to exchange*). En la segunda construcción perifrástica que distinguimos en (49), nos damos cuenta de un error en la conjugación del verbo auxiliar *pouvoir*, encontrando *pux* en lugar de *peux*; en este mismo caso, el verbo que aparece después se encuentra conjugado en presente de indicativo (*va*) en lugar de infinitivo (*aller*); este error pertenece a un estudiante del primer semestre de la licenciatura, se trata de un verbo irregular cuya forma infinitiva quizá resulta desconocida para el estudiante.

(48) Nous pouvons exchange des sentiments et des experiences.

(49) Je pux va on vacances avec mon amis ou soul.

Ahora bien, en tercer lugar, con valor de capacidad localizamos 33 perífrasis, todas con el verbo auxiliar *pouvoir*. Cabe señalar que 14 de estas construcciones perifrásticas presentan un valor de cortesía, pues en uno de los textos que debieron redactar los estudiantes, hay una situación que se desarrolla en una tienda en la que el encargado de ésta siempre se dirige al cliente con actos de habla que denotan este valor.

Los infinitivos que se repiten son *aider* en 7 perífrasis, *faire* en 4, *regarder*, *montrer* y *payer* en 2 cada uno. Observamos algunos errores en el verbo auxiliar *pouvoir*, por ejemplo, en (50) se encuentra conjugado como *nous peuvons* en lugar de *nous pouvons*. Asimismo, en nuestro corpus resulta muy frecuente ver la conjugación en presente de indicativo de la tercera persona del singular para la primera del singular o incluso para la segunda del singular, esto es *je peut* y *tu peut* en lugar de *je peux* y *tu peux*. En efecto, advertimos este error en 8 perífrasis. En (51) presenciamos un ejemplo en el que la primera persona del singular está conjugada en tercera persona. Además, un estudiante conjugó el auxiliar *pouvoir* en la tercera persona del plural con una "t" innecesaria, *ils pouvaient* en vez de *ils pouvaient*, como se observa en (52). Por último, dos perífrasis se observaron con pronombres de complemento antecediendo al verbo auxiliar, tal como se puede hacer en español, en lugar de colocarse precediendo al infinitivo, como se utiliza en francés, un ejemplo de esto se presencia en (53). Hubo incluso una construcción en la que se hace uso de la doble pronominalización antecediendo adecuadamente al infinitivo, sin embargo, el estudiante colocó los pronombres en el orden inverso. Lo anterior se advierte claramente en (54).



(50) Premièrement : aller à un lieu très différent à Guadalajara mais intéressant comme pour exemple Thaïlande mais... aller avec un homme et qui **peuvons connaître** le monde ensembles.

(51) Il y a gens le tout le monde, mai je ne parle pas beaucoup langues, donc je ne **peut parler** a tout le gens.

(52) Il y avait aussi un homme qui était le propriétaire du pays, il faisait des prêts aux personnes du pays mais avec un intérêt très élevé, et comme les personnes ne **pouvaient pas payer** les intérêts ils devaient travailler pour toujours.

(53) Bien, je suis une femme, pour conclusion, je **le peut aider**.

(54) Si vous voulez, je **peux en vous récomender**.

Hubo 2 perífrasis en las que, en lugar del infinitivo *offrir* y *regarder*, encontramos el presente de ambos verbos *offre* y *regarde*, tal como se muestra en (55) y (56) respectivamente.

(55) Un lieu comme Chiapas peut nous offre des très grands aventures sur tout quand on a pas l'idée de quoi on trouvera.

(56) J'ai un télescope, je peut regarder les étoiles dans la mèr, et je peut regarde le sur de Mexico, donc je peut regarder le fin de México.

En cuarto y último lugar, con valor de permiso sólo ubicamos una perífrasis cuyo verbo auxiliar fue *pouvoir* conjugado en presente de indicativo en segunda persona del singular como se aprecia en (57).

(57) Tu ne **peux pas rester** chez moi, je ne t'aime pas, je crois que tu n'est pas mon fils, ta mère m'a trompé avec un autre homme, je ne veux pas te voir ici.

#### 4.4 CONSTRUCCIONES INFINITIVAS INDEPENDIENTES

En el marco de las construcciones infinitivas independientes, resulta necesario destacar que un considerable número de estudiantes de los dos primeros años de la licenciatura utiliza el infinitivo como una especie de infinitivo de sucesión de acciones; todos éstos se refieren a la primera persona del singular. La cantidad de estas construcciones es significativa por el número de composiciones en las que aparecen. No obstante, las gramáticas francesas y las monografías sobre el infinitivo simplemente no las mencionan.

Además de las construcciones infinitivas anteriores, los estudiantes de la licenciatura también hicieron uso de algunos infinitivos con valor yusivo, aunque con menor frecuencia. Estas construcciones fueron exclusivas de unos pocos estudiantes que redactaron un género textual específico: recetas de cocina. Así pues, daremos inicio comentando cada uno de los rubros que constituyen nuestro modelo de análisis y dejaremos las construcciones infinitivas de sucesión de eventos o acciones para el final de esta sección.

A. *Interrogativas y exclamativas*. Es importante señalar que en nuestro corpus no apareció ninguna construcción infinitiva independiente con alguna de estas dos funciones. Consideramos que esto puede deberse a dos posibles razones. La primera razón que creemos posible es que los géneros textuales que se pidieron en las diferentes consignas para los cuatro grupos de la licenciatura probablemente no fueron los adecuados para incitar este tipo de construcciones en los estudiantes. Una segunda posibilidad es que los estudiantes desconocen el uso de estas construcciones, ya que no figuran en los programas de lengua de ninguno de los semestres de la licenciatura.

B. *Yusivas*. En este rubro registramos 6 infinitivos, todos figuran en los textos de recetas de cocina. En (58) presenciamos un ejemplo en el que se utiliza el infinitivo *laisser* con la finalidad de dar indicaciones. Este infinitivo se encuentra acompañado de otro infinitivo *reposer* para juntos formar una construcción muy frecuente en este género textual: *laisser reposer*. Finalmente, ubicamos un solo caso en el que la preposición *à* antecede al infinitivo, esto lo advertimos en (59). Este tipo de infinitivos precedidos de la preposición *à* es totalmente posible según la norma (Turner, 2000).

(58) Vous mélangez l'amour et la sincerite avec la confiance et l'amitie mette la foi et l'esperance **laisser** reposer avec la patience, pour finir melangez la folie et la passion.

(59) Dans une poêle mettez l'oil et déjà qu'elle est chaud, mettez les ufs, **agréger** sel au goût. Après, preparez la bouche et **à manger** !

C. *Narrativos*. En este apartado, tal como sucedió en el primero, dedicado a las construcciones infinitivas independientes interrogativas y exclamativas, no identificamos ningún infinitivo. Creemos que las razones que hemos expuesto en el apartado A de esta sección resultan igualmente aplicables para éste.

D. *Sucesión de eventos o acciones*. Si bien nuestro modelo de análisis no concibió este apartado porque ningún autor habla al respecto, nosotros estimamos conveniente añadirlo en el análisis, ya que en nuestro corpus descubrimos 62

construcciones infinitivas empleadas para llevar a cabo una función de sucesión de acciones. Todas las construcciones con esta función fueron obtenidas del primer texto que se les pidió realizar a los estudiantes de todos los semestres de la licenciatura; dicho texto llevaba por título: *Mes vacances idéales*. A partir de la consigna, los aprendientes comenzaron a exponer sus vacaciones ideales con una serie de construcciones infinitivas que compartían el rasgo de no estar anteceditas de frases introductorias, de estructuras preposicionales o de verbos finitos que funcionaran como pivotes. Estas construcciones tampoco fueron utilizadas con funciones nominales o perifrásticas, de tal suerte que se les proveyó de la función específica de enlistar o enumerar una sucesión de actividades.

Consideramos que estos infinitivos surgieron esencialmente por la consigna que se les proporcionó a todos los estudiantes de la licenciatura a fin de que produjeran el primer texto que constituye nuestro corpus, pues tal como hemos visto en la sección de la Metodología, la consigna era muy sencilla y carecía de precisiones respecto a la estructura que debía presentar el texto. Y es que muchos estudiantes, especialmente de primer y tercer semestres, comenzaron su redacción como si contestaran a la pregunta ¿cuáles serían tus vacaciones ideales?, es decir sin comenzar con una pequeña introducción exponiendo de lo que trataría el texto en cuestión.

De los infinitivos que constituyen el presente inciso, localizamos en 11 ocasiones el verbo *connaître*, en 7 *aller*, en 4 más *voyager*, en 3 *rester* y *manger*, y finalmente, en 2 ejemplos más, el infinitivo *faire*. Los demás infinitivos sólo aparecen una ocasión. Hubo algunos errores ortográficos en cuanto a la escritura de los infinitivos, éstos fueron *practiquer* (en lugar de *pratiquer*), *conaître* (por *connaître*), *voyayer* (en vez de *voyager*), *comencer* (por *commencer*) y *étrè* (en lugar de *être*).

En (60) observamos el inicio del texto de un estudiante en el que luego del título correspondiente, comienza su texto con el marcador textual de enumeración inicial *premièrement* y dos puntos, inmediatamente después presenta sus construcciones infinitivas encabezadas en dos ocasiones por el infinitivo *aller*. En (61) presenciamos el final del texto de un estudiante que después de exponer todas las acciones que realizaría en sus vacaciones ideales, indica lo que haría la última semana de sus vacaciones. El infinitivo que advertimos enseguida de la precisión temporal es el verbo *rester*.

(60) *Premièrement : aller à un lieu très différent à Guadalajara mais intéressant comme pour exemple Tailande mais... aller avec un homme et qui peuvons connaître le monde ensembles*

(61) *Et dans la dernière semaine de mes vacances rester chez mois en regardant des films.*

#### 4.5 CONSTRUCCIONES INFINITIVAS LEXICALIZADAS

En el último segmento de nuestra investigación dedicado a las construcciones infinitivas lexicalizadas ubicamos 18 construcciones, aunque muchas se repitieron. Las construcciones más frecuentes fueron: *c'est-à-dire*, *pour finir*, *pour terminer*, *peut-être*, *au revoir*, *ça veut dire* y *à partir de*. Cabe señalar que algunas de estas construcciones como *pour finir* y *pour terminer* despliegan un valor de marcadores textuales que estructuran el texto, pues se utilizan para dar fin a una serie de sucesos que se relatan o se exponen en el texto. Asimismo, construcciones como *c'est-à-dire* y *ça veut dire* sirven también de marcadores textuales, ya que proporcionan explicaciones ulteriores a algo que se ha expuesto con anterioridad casi inmediata en el texto.

En (62) observamos el ejemplo de un estudiante que culmina su texto utilizando el marcador textual *pour terminer*. En (63) distinguimos la construcción *c'est-à-dire* que, como ya hemos señalado anteriormente, sirve para explicar una situación presentada inmediatamente antes en el texto. Por último, en (64) advertimos dos construcciones infinitivas lexicalizadas, la primera es la fórmula de despedida constituida de la preposición compuesta *au* y del infinitivo *revoir*, ésta se encuentra presente en la parte dialógica del cuento; la segunda es la expresión *ça veut dire* que como veíamos antes es un marcador textual que tiene la utilidad de introducir una explicación respecto a lo que se ha presentado con anterioridad casi inmediata en el texto, en este caso la aceptación de Harry a la propuesta de Hagrid.

(62) **Pour terminer** *aller à la Republique Dominique en la plage très romantique.*

(63) *J'aime sentir que je sort de la réalité, mais avec la conscience de rentrer à ma réalité encore fois, c'est-à-dire, je sais que les vacances ont que finir (...)*

(64) **Merci, Au revoir.** *Hagrid demande à Harry s'il veut aller à Hogwarts, Harry accepte bien content parce que ça veut dire qu'il va laisser de vivre avec son odieux cousin.*

En algunas construcciones, detectamos errores ortográficos como *peu-être* en lugar de *peut-être* y *aurevoir* en vez de *au revoir*. Nos parece que estas dos equivocaciones se deben simplemente a pequeños descuidos de observación y reflexión

por parte de los estudiantes al momento de redactar sus textos.

En nuestro corpus identificamos una construcción en la que, en lugar de infinitivo, se escribió un presente de indicativo. Creemos que este error se debe a un simple olvido de la « r » por no tener representación fonética en este contexto. En este caso se trata del marcador textual *pour terminer* que notamos en el ejemplo (65).

(65) « Epour termine notre voyage on va voyager a Michoacan pour conaître les plages qui se trovent là. »

#### 4.6 CONSTRUCCIONES CON UN EMPLEO ERRÓNEO DEL INFINITIVO

Como habíamos comentado anteriormente, decidimos crear otro apartado para dedicarlo a aquellas construcciones en las que se incluyó un infinitivo cuando en su lugar debía figurar otra forma verbal. En total, localizamos 8 construcciones con los rasgos antes aludidos. En (66), por ejemplo, el estudiante escribe el infinitivo *accompagner* cuando según la norma, debió haber escrito el participio pasado del verbo, que en este enunciado cumple funciones adjetivales, de tal suerte que debe acordarse en género y número con el sujeto. En (67) advertimos de nuevo un infinitivo que figura en lugar de un participio pasado con funciones verbales, pues la construcción es una de *passé composé* en la que se requiere la conjugación en presente de indicativo del auxiliar *avoir* y el participio pasado del verbo principal, en este caso *voyager*. Finalmente, en (68) apreciamos un ejemplo que necesita la presencia de un subjuntivo en lugar del infinitivo *s'enfuir*, de tal manera que debería figurar una cláusula como ésta: *...pour éviter que l'argent et les luxes s'enfuisent*.

(66) Je dois être bien accompagner.

(67) J'ai voyager pendant cinq jours par Oaxaca et Puebla.

(68) Finalement, la femme de menache a décidé qu'il vaut mieux prendre la situation droitement que fermer les yeux pour éviter que l'argent, et les luxes s'enfuir.

---

## 5. CONCLUSIONES

Luego de presentar nuestro análisis, juzgamos conveniente hacer una recapitulación de los resultados más significativos y relacionarlos con nuestros objetivos. Así pues, hemos de hacer un vaivén con las construcciones infinitivas más frecuentemente utilizadas por los estudiantes así como con aquellas que fueron menos empleadas o simplemente se evitaron en el corpus recogido.

Con base en el modelo de análisis que hemos concebido, pudimos observar que en primer lugar, los sintagmas de infinitivo se utilizaron más en su función nominal, pues se registraron 190 sintagmas con esta función del total de 484, lo que representa casi el 40% del corpus. Por un lado, en el marco de esta función nominal descubrimos que los sintagmas de infinitivo con función de complemento de objeto directo fueron los más empleados por los estudiantes, ya que de los 190 sintagmas antes aludidos, 106 desempeñaron esta función. Por otro lado, los sintagmas de infinitivo con función de complemento adjetival fueron los menos utilizados por los estudiantes en sus redacciones. Consideramos que posiblemente esto se deba a que los géneros textuales que se les pidió que redactaran no propiciaban el uso de adjetivos y menos aun de adjetivos acompañados de infinitivos.

En segundo lugar, los estudiantes hicieron uso de perífrasis verbales. Por un lado, las perífrasis más asiduas en los escritos fueron las modales, pues se localizaron 68 construcciones perífrásticas con este valor. Por otro lado, las perífrasis que no figuraron en los textos de los estudiantes fueron las diatéticas. Creemos que esto se debe esencialmente a que estas perífrasis simplemente no figuran en los programas de lengua que conforman el plan de estudios de la licenciatura. Asimismo, perífrasis diatéticas como *se faire infinitif* o *se voir infinitif* no existen en español, lengua materna de los estudiantes, lo que podría significar una dificultad para ellos.

En tercer lugar, nuestro análisis nos dio cuenta de que los infinitivos en función de junción de cláusulas presentaron resultados que llaman la atención. Por un lado, las cláusulas de infinitivo finales fueron sumamente utilizadas, pues se registraron 85 de las 93 cláusulas con funciones de junción. Por otro lado, las cláusulas de infinitivo de causa y exclusión aparecieron sólo 3 ocasiones cada una y las de tiempo únicamente 2 veces. Finalmente, las cláusulas de condición y concesión no figuraron en los escritos de los estudiantes. Creemos que estos resultados se presentan de esta manera por varias razones. Una razón por la que las cláusulas de finalidad fueron tan numerosas es que éstas resultan muy

transparentes en la lengua materna de los estudiantes, especialmente en lo que concierne a una cláusula específica: es. *para infinitivo* fr. *pour infinitif*. Y es que del abanico de estructuras preposicionales que sirven para formar estas cláusulas y que mostrábamos en el apartado teórico (*afin de, avec le but de, avec la finalité de, avec l'objet de, avec l'intention de, de façon à, de manière à, de crainte de, de peur de, en vue de e histoire de*), en el corpus sólo ubicamos dos: *pour* en la mayoría de las cláusulas y *afin de* únicamente en dos ocasiones. En cuanto al resto de las cláusulas, vemos que los estudiantes las evitaron probablemente porque desconocen la variedad de preposiciones y locuciones preposicionales que permiten las diferentes funciones de junción con construcciones infinitivas. Asimismo, estas funciones no se explican tan fácilmente en el marco de la morfosintaxis, sino que se ubican más bien en el marco de la textualidad, de tal suerte que su comprensión y posterior uso no es tan sencillo, especialmente en los primeros semestres de la licenciatura, pues reconocemos que a nivel principiante e intermedio, difícilmente un estudiante será capaz de utilizar este tipo de infinitivos.

En cuarto lugar, observamos que las construcciones independientes constituyeron un apartado muy recurrente en las producciones escritas de los estudiantes. Además, 68 de los 74 infinitivos encontrados en este apartado corresponden a construcciones independientes que no figuran ni en las gramáticas del francés ni en los estudios monográficos sobre el infinitivo. No obstante, estas construcciones existen en lengua francesa, más específicamente en textos fónicos espontáneos o en textos gráficos no muy elaborados. Además de lo anterior, observamos que los rubros de construcciones interrogativas y exclamativas así como aquel de los infinitivos narrativos estuvieron completamente ausentes en los escritos de los estudiantes. Consideramos que las elucidaciones que hemos ofrecido en el apartado de la junción en el caso de las cláusulas de causa, exclusión, tiempo, condición y concesión resultan completamente válidas para justificar la ausencia de estas construcciones, ya que éstas se explican mejor en el terreno de la pragmalingüística más que de la morfosintaxis, de esta manera tanto su comprensión como su empleo no resultan nada simples, sobre todo en los niveles principiante e intermedio de francés como lengua extranjera.

Finalmente, el apartado de las construcciones infinitivas lexicalizadas fue el menos recurrente en nuestro corpus. No obstante, en los escritos de los estudiantes pudimos localizar diversas construcciones que se emplean como marcadores textuales que proporcionan cohesión al texto tales como *pour finir, pour terminer, c'est-à-dire* y *ça veut dire*.

Así pues, con lo anterior hemos podido dar cuenta del objetivo que nos hemos planteado al inicio del estudio, esto es determinar las construcciones infinitivas más frecuentemente producidas así como aquellas que resultan más eludidas por los estudiantes de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara. Asimismo, con base en la observación de nuestro corpus y los resultados que ha arrojado, pudimos elucidar algunas razones posibles por las que los estudiantes antes aludidos evitan ciertas construcciones infinitivas en sus textos escritos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGEO, J. (1973), "The concessive conjunction in Medieval Spanish and Portuguese; its Function and development" in *Romance Philology* XXVI No 3: 532-545.
- BERRENDONNER, A. (1988), « Variations sur l'infinitif », in Rémi-Giraud, S. (ed.) *L'infinitif*. Francia: Presses Universitaires de Lyon. pp. 149-165.
- BOUZET, J. (1982), *Grammaire espagnole*. Francia: Belin.
- DENIS D. y Sancier-Chateau, A. (1994), *Grammaire du français*. Francia: Hachette
- ENGLEBERT, A. (1998), *L'Infinitif dit de narration*. Paris, Bruselas: Duculot.
- ESCANDELL Vidal, M. V. (1987), "La interrogación en el infinitivo como réplica", en *Epos: Revista de filología*, N° 3: 81-96.
- GAWELKO, M. (2005), "Quelques particularités de l'infinitif en espagnol et en portugais", en *Estudios hispánicos*, N° 13, pp. 167-176.
- GÓMEZ Torrego, Leonardo (1988), *Perífrasis verbales*. España: Arco Libros.
- GÓMEZ Torrego, L. (1999), "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo" en Bosque y Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. pp. 3323-3389.
- GREVISSE, M. & Goose A. (2005), *Le bon usage. Grammaire française*. Francia: Duculot.

- HASPELMATH, Martin (1989), "From Purposive to infinitive - A universal path of grammaticization", en *Lingüística Histórica* N° 10: 287-310.
- HERNANZ, M. L. (1999), "El infinitivo" en Bosque y Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. pp. 2197-2356.
- HUOT, Hélène (1981), *Constructions infinitives du français: le subordonnant de*. Genève: Droz.
- KABATEK, J. (2008), "En primer lugar, agradecer - wie sich 'ungrammatische' Infinitive in die spanische Grammatik schleichen", en Stark, Schmidt-Riese & Stoll (eds.) *Romanische Syntax im Wandel*. pp. 197-208.
- LABLANCHE, A. (2007), *L'infinitif complément d'un verbe, d'un adjectif, d'un nom : écriture d'un fragment de grammaire*. Tesis de doctorado sin publicar. Paris : Université Paris X- Nanterre.
- MARTÍN Zorraquino, Antonia y José Portolés Lázaro (1999), "Los marcadores del discurso", en Bosque y Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MAYERHALER, W. et al. (2001), *Infinitivprominenz in Europäischen Sprachen*. Alemania: Projektbericht.
- MELIS, Ludo (2000), "L'infinitif de narration comme prédication seconde", en *Langages* 127: 36-48.
- QUINTERO Ramírez, S. (2011), *Factores pragmático-textuales de los infinitivos en francés y español: infinitivo enunciativo e infinitif de narration*. Tesis de doctorado sin publicar. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- RAIBLE, W. (2001), "Linking Clauses", in Haspelmath König, Oesterreicher & Raible (eds.) *Language Typology and Language Universals - Sprachtypologie und sprachliche Universalien - La Typologie des langues et les universaux linguistiques. An International Handbook - Ein internationales Handbuch - Manuel international*: 590-617.
- RÉMI-GIRAUD, S. (1988), *L'infinitif*. Francia: Presses Universitaires de Lyon.
- RIEGEL, M. et al. (1994), *Grammaire méthodique du français*. Francia: Presses Universitaires Françaises.
- RÜCK, Heribert (1991), *Linguistique textuelle et Enseignement du Français*. Francia: Hatier/ Didier.
- SASSE, H. J. (2001), "Scales between nouniness and verbiness", in Haspelmath König, Oesterreicher & Raible (eds.) *Language Typology and Language Universals - 271 Sprachtypologie und sprachliche Universalien - La Typologie des langues et les universaux linguistiques. An International Handbook - Ein internationales Handbuch - Manuel international*: 495-509.
- STAGE, Lilian (2006), « Et de conclure... sur une note optimiste ! L'infinitif historique ou narratif revisité » *eRevue Romane* 41-1: 81-108.
- TORTERAT, Frédéric (2008), « Citation et textologie du journal: ce que vient faire l'infinitif de narration dans les colonnes des quotidiens », in *Discours*, 3 | 2008, mis en ligne le 25 décembre 2008, en : <http://discours.revues.org/index4343.html>.
- TRESACO Belío, María Pilar (2003), "Las perífrasis verbales modales de infinitivo: del español al francés", en Iñarrea y Salinero (coords.) *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, Vol. 2, 2003, ISBN 84-95301-86-5 pp. 465-476.
- TESNIÈRE, Lucien (1976), *Elementos de la sintaxis estructural*. España: Gredos.
- TURNER, N. (2000), *Linguistique contrastive et traduction, étude contrastive de l'infinitif en français et en anglais*. Francia: Ophrys.
- WILMET, Marc (2003), *Grammaire critique du français*. Bélgica: Duculot.
- YLIKOSKI, J. (2003), "Defining non-finites: action nominals, converbs and infinitives", in: *SKY Journal of Linguistics*, vol. 16: 2003.

Javier Pérez Ruiz

Wenzao Ursuline College Language (Taiwán).

javiertaiwan@yahoo.es

Pérez Ruiz, J. (2013). Análisis de la percepción de los exámenes DELE A1 realizada por estudiantes taiwaneses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

## RESUMEN

Las exigencias actuales académicas y laborales están marcando cambios significativos en el aprendizaje de segundas lenguas. En la actualidad, empresas y universidades demandan certificados internacionales que acrediten el nivel de adquisición de una segunda lengua. El examen DELE es una de las pruebas más reconocidas de certificación internacional del nivel de español.

El objetivo de este artículo es analizar la percepción que los estudiantes taiwaneses de español como segunda lengua tienen del examen de certificación DELE A1. Se ha utilizado una metodología basada en cuestionarios, obteniéndose una muestra representativa de 120 candidatos que se han participado en el examen DELE A1 durante las convocatorias internacionales de mayo y noviembre de 2012.

En el artículo se exponen los primeros resultados obtenidos, y se extraen conclusiones provisionales sobre el examen DELE A1 en Taiwán. Junto al interés académico, la investigación tiene una relevancia práctica ya que los datos obtenidos pueden contribuir al diseño de clases específicas de preparación para futuras convocatorias. De aquí, que en la parte final del artículo se enumeran ciertas orientaciones metodológicas, que pueden ser útiles para que los futuros candidatos en próximas convocatorias puedan obtener mejores resultados.

Palabras clave: DELE, examen nivel A1, Evaluación, Español Lengua Extranjera

## ABSTRACT

*Current academic and work requirements are leading to significant changes in second language learning. Today, companies and universities demand international certificates to prove one's proficiency of a second language acquisition. The DELE (Diploma of Spanish as a Foreign Language) is one of the most recognized international certification tests to show the proficiency of Spanish as a second language.*

*The aim of this paper is to analyze the perception that Taiwanese learners of Spanish as a foreign language have of the DELE A1 test. Questionnaires were completed by a representative sample of 120 foreign language students, recruited from the DELE accredited centers in Taiwan, who had participated in the two DELE A1 tests conducted in the year 2012.*

*The article reveals the preliminary results as well as some conclusions about the mean difficulties that Taiwanese students of the Spanish language face in DELE A1 tests, in Taiwan. This research has some practical relevance because the collected data can contribute to designing specific classes to prepare students for future tests. In addition, the paper lists some methodological guidelines which may be useful for future candidates in upcoming tests, to attain better results.*

*Keywords: DELE (Diploma of Spanish as a Foreign Language), Test A1 level, Evaluation, Spanish Foreign Language*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las actuales exigencias académicas y profesionales están produciendo cambios esenciales en el concepto y finalidad del aprendizaje de una nueva lengua. Hasta la primera mitad del siglo XX, el estudio de una lengua extranjera tenía principalmente una finalidad lingüística, que promovía un acercamiento a la lengua *per se*, fomentándose los estudios filológicos de la lengua. El giro sociolingüístico, iniciado en la década de los sesenta, condujo a un nuevo y diferente

acercamiento a las lenguas extranjeras que enfatizaba la dimensión comunicativa de la lengua (García, 2009). En el siglo XXI, sin abandonar los intereses lingüísticos, observamos la continuidad del mencionado enfoque comunicativo en el estudio de las lenguas extranjeras, subrayándose el aprendizaje y adquisición de la lengua meta como instrumento sociolingüístico-comunicativo (Hutchby, 2008).

La coyuntura mundial actual, basada en la competitividad profesional dentro de un marco globalizado y pluricultural, por un lado promueve una apertura real de las clases al mundo; por otro lado, se investiga cómo integrar de manera efectiva el nuevo mundo globalizado y tecnológico a la clase de lenguas extranjeras (Hinkel, 1999, Kramsch, 1993; Suarez-Orozco, 2007). Aunque surgen propuestas de nuevos planes de estudios y métodos de enseñanza de segundas lenguas, se sigue discutiendo el modo de cómo concretizar propuestas reales y válidas que permitan lograr la adquisición lingüística y comunicativa en el nuevo marco mundial (Delors, 1996; Fernández, 2007; Montero, 2000; Ojeda, 2000, Pérez, 2011).

Por otro lado, la sociedad actual en general, y de manera concreta, el mundo del español académico, profesional y comercial considera insuficiente la mera adquisición de una nueva lengua y exige una certificación internacional que acredite las competencias lingüísticas y comunicativas propuestas en el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular Cervantes (PCC)* (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2007). Esta doble exigencia, a la que se enfrentan los profesores y aprendientes de una nueva lengua, ha reabierto debates sobre la necesidad de hallar adecuadas escalas de evaluación (Eguiluz, 2008; Parrondo, 2006; Sun, 2004) y han surgido controversias en relación a la fiabilidad de las pruebas actuales de certificación internacional del nivel de español como lengua extranjera (ELE) (Cárdenas, 2007; Prieto, 2004).

Los profesores de ELE, conscientes de los nuevos retos sociolingüísticos, laborales y académicos exigidos, y con un marcado sentido de responsabilidad profesional se enfrentan a una triple tarea: (1) educar para la adquisición lingüística y comunicativa de la lengua meta, (2) vincular la universidad al mundo real para que nuestros estudiantes puedan formar parte de los mercados laborales mundiales, y (3) promover pautas didácticas que ayuden a los estudiantes a afrontar con éxito las pruebas de certificación internacional exigidas para el español.

El nivel A1 de certificación de español como lengua extranjera es el primer acceso de los estudiantes a un diploma oficial que acredita su nivel de español. El primer contacto en el que se evalúan los conocimientos adquiridos resulta fundamental porque sus resultados pueden marcar la continuidad en el estudio de la lengua meta. En los resultados obtenidos en un examen de lengua extranjera pueden convergen factores individuales psicológicos, cognitivos, emocionales y motivaciones (Alcaraz, 2008), educativos, tales como la metodología de aprendizaje y de preparación (Sun, 2008), y factores socio-culturales, como por ejemplo, la competencia intercultural (Martínez, 2011). A modo de ejemplo, Yagüe (2010) consideraba las diferencias socioculturales y sociolingüísticas como variables que determinaban cambios en la producción oral o escrita de manera diferente por parte de candidatos europeos o asiáticos. Conocer la influencia de estos factores es un tema de creciente interés investigador (Bachman, 2000).

Ya centrados en nuestra área de trabajo, en Taiwán asistimos en el siglo XXI a un auge de la enseñanza del español. Se aprecia un aumento progresivo del número de estudiantes de ELE, un incremento de los recursos empleados por las universidades y nuevos programas curriculares de licenciatura, de Master y Doctorado en español (Sun, 2007). Además, en los últimos años el gobierno de Taiwán está potenciando la incorporación del español como tercera lengua extranjera, después del inglés, en la enseñanza secundaria obligatoria. Este momento favorable que está viviendo el español en Taiwán exige una reflexión por parte de los profesores de ELE para conocer las necesidades y dificultades específicas de nuestros estudiantes en relación a la adquisición del español y a los exámenes de certificación internacional de ELE.

Con todas las premisas mencionadas, hemos realizado una investigación empírica con el propósito de conocer las dificultades del examen DELE A1 percibidas por los estudiantes taiwaneses de ELE; así como explorar la adecuación del examen DELE A1 a los contenidos estudiados y a la metodología de estudio de nuestros estudiantes. Por último, una finalidad de naturaleza práctica ha dirigido la investigación, ya que los resultados obtenidos en este estudio esperan servir para ayudar a diseñar clases específicas de preparación del examen DELE A1. El contenido y metodología de estas clases, coordinadas con las clases curriculares ya establecidas, podrían ser una valiosa ayuda para que los estudiantes taiwaneses no solo alcancen un determinado nivel de adquisición en ELE, sino que también se les facilite afrontar con mayores garantías los futuros exámenes A1 de certificación internacional en ELE.

El artículo ha sido estructurado siguiendo las partes de toda metodología investigadora (Welman, 2005), de manera que consta de una revisión bibliográfica del tema, una exposición de la metodología llevada a cabo, y presentación de resultados con su pertinente discusión. Posteriormente, a la luz de los datos obtenidos, se enumeran algunas indicaciones didácticas

que pueden facilitar a nuestros estudiantes la obtención del diploma DELE A1. Por último, el artículo ofrece las conclusiones finales.

---

## 2. MARCO TEÓRICO

---

La globalización y el desarrollo tecnológico actual están determinando significativos cambios socioculturales y educativos. El mercado laboral internacional, cada vez más competitivo, demanda candidatos bien formados que, además acrediten el grado de adquisición en una lengua extranjera mediante la correspondiente certificación de un diploma internacional. Los profesores de lenguas extranjeras, no pueden mantenerse ajenos a estos cambios y se enfrentan con una doble responsabilidad. En primer lugar, desarrollar su tarea docente, ofreciendo nuevos y actualizados métodos para enseñar una nueva lengua. Y en segundo lugar, deben formar estudiantes que estén capacitados para superar los exámenes de certificación internacional que les facilitarán el acceso al mercado laboral.

Profesores e investigadores, poco a poco están consensuando que no es suficiente con tener buenos objetivos educativos y aplicar una metodología adecuada, sino que además es necesario una buena evaluación que nos señale el nivel de consecución de los objetivos y nos ayude a reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sun, 2004). Por lo tanto, debemos detenernos brevemente para analizar algunos aspectos fundamentales de proceso evaluador en segundas lenguas.

Según decía Eguiluz (2008) en la tarea de la evaluación de lenguas extranjeras, dos logros fundamentales han acontecido para facilitar la tarea de los profesores de ELE, nos referimos, en concreto a la aparición del MCER (Consejo de Europa, 2002) y el PCC (Instituto Cervantes, 2007). Estos documentos han redefinido las bases y el desarrollo de lo que debe de ser el español como lengua extranjera en el siglo XXI. La construcción de un espacio común europeo para las lenguas que se discutía en Europa en la década de los ochenta provocó una triple necesidad. Primero, una necesidad de comunidad europea donde se establecieran referencias comunes para las diferentes lenguas. En segundo lugar, la necesidad de fijar modelos de acreditación, surgiendo un interés por fijar diferentes niveles de la lengua. Y en tercer lugar, la necesidad de modelos de evaluación (Eguiluz, 2008).

El proceso de la evaluación, en líneas generales, consta de al menos tres etapas: qué evaluaremos, cuál será el procedimiento para evaluar lo observado, y en tercer lugar, determinar con qué escalas asignaremos valores a lo observado (Ortega 1995). Por otro lado, las pruebas de evaluación tienen que reunir tres requisitos fundamentales: la validez, la fiabilidad y la viabilidad (Bachman, 1990, Bordón, 2006; Leal, 2009). La *validez* indica la capacidad de una prueba para evaluar lo que realmente desea evaluar. La *fiabilidad* es un concepto que define la estabilidad de los resultados de la prueba, en el sentido de que la nota que obtiene un estudiante en una prueba, debe ser la misma siempre, con independencia del profesor que la corrija y las condiciones en las que se realiza la corrección (Sánchez, 2011, p. 2). La fiabilidad se refiere a 'la medida en que los resultados de un examen son estables, consistentes y libres de error' (Saville, 2003, p. 69, citado por Cárdenas, 2007b, p. 394). Por último, la *viabilidad* indica la posibilidad práctica y real de realizar el examen (Bordón, 2006; Leal, 2009).

Varios trabajos han realizado revisiones sobre la evolución histórica de las pruebas de evaluación en lenguas extranjeras (Bordón, 2008; Eguiluz, 2009; Ortega, 1995; Pastor, 2003). Históricamente, podemos considerar que han existido tres enfoques principales metodológicos sobre la evaluación. En primer lugar, la evaluación se ajustaba a un método tradicional, en el que la evaluación se reducía a un examen escrito donde se evaluaban los conocimientos lingüísticos del estudiante. Posteriormente, las pruebas de evaluación en los años sesenta, con un afán científico, comenzaron a estar dominadas por una perspectiva estructuralista, el denominado *marco estructuralista-psicométrico* (Ortega, 1995, p. 28), que defendía un diseño evaluador lingüístico, que examinaba la competencia lingüística del candidato a través de escalas psicométricas de medición. En este método estructuralista, se incorporaron las técnicas de la psicometría, con un predominio de preguntas de opción múltiple. La evaluación, dentro de este nuevo marco, se seguía centrando en el ámbito del sistema lingüístico. La principal ventaja del enfoque estructuralista era la gran fiabilidad de las pruebas psicométricas; mientras que, entre sus inconvenientes destacaba la escasa validez de los exámenes, ya que no nos aportaban información sobre la capacidad comunicativa del estudiante (Pastor, 2003).

Posteriormente, surgió una tercera etapa que defendía un enfoque comunicativo del proceso evaluador. Es a partir de los años setenta, cuando surgen estos nuevos modelos evaluadores, de orientación más comunicativa, que evalúan la lengua en su uso. La lengua deja de ser considerada como un fin en sí mismo, para ser entendida como un medio de comunicación.



Este enfoque más comunicativo, que posteriormente incorporará estrategias metacognitivas y las nuevas tecnologías, llegará hasta nuestros días (Bordón, 2008; Eguiluz, 2009). Esta nueva concepción comunicativa de la lengua, conlleva un nuevo enfoque evaluativo. Ahora debe ser evaluada la lengua en su uso real, en el acto comunicativo. Para Pastor (2003), la ventaja de este tipo de enfoque sería la gran validez que proporcionaría, pero el problema de este enfoque es la mayor complejidad de la evaluación. De manera resumida, enumeramos dos de las principales dificultades de este tipo de evaluaciones: (1) cómo conseguir crear entornos o contextos comunicativos en la evaluación, y (2) cómo asignar a lo observado una escala de evaluación. Surge el problema de la subjetividad del evaluador como uno de los problemas de este enfoque.

En esta resumida evolución histórica que hemos ofrecido, hemos asistido a un marcado interés por desarrollar escalas de evaluación que midan con fiabilidad y validez la competencia lingüística, comunicativa y pragmática de los aprendientes. Sin embargo, todavía estamos lejos de alcanzar este sistema evaluativo que aúne fiabilidad y validez midiendo la adquisición lingüística y comunicativa del aprendiente de L2. Los investigadores proponen nuevos modelos de exámenes con una mayor validez, fiabilidad y viabilidad, sin embargo, no parece haber soluciones definitivas en relación al tema de las evaluaciones de lenguas extranjeras (Ortega, 1995; Sánchez, 2011; Yagüe, 2010). La complejidad de la conducta comunicativa determina la dificultad en el diseño de pruebas para medir de manera válida la competencia comunicativa (Ortega, 1995).

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras el área de la evaluación ha sido una de las menos desarrolladas (Ainciburu, 2008a, p. 181). Afortunadamente, en el área del español un hito de referencia ha sido el congreso del año 2007 celebrado en Alicante sobre la evaluación en el aprendizaje y la enseñanza en ELE (Pastor, 2008).

Diversos trabajos en español han investigado la evaluación en las diferentes destrezas (Parrondo, 2004; Bordón, 2006). Por ejemplo, se ha analiado la comprensión oral (Bordon, 2000; Pastor, 2009), la comprensión lectora y escrita (Eguiluz, 2004). Y sobre todo las pruebas de expresión oral, donde son notorios los problemas y dificultades para hallar un modelo de examen y de evaluación válido, fiable y viable. Alarcón (2008) indicaba que en la expresión oral es necesario tener en cuenta el tiempo de la prueba, el tipo de examen, las pruebas que debe incluir, por ejemplo, una de expresión y otra de interacción oral. Además, destacaba los problemas de la subjetividad, mencionando algunos mecanismos para contrarrestar la subjetividad, tales como el escalonamiento o la doble corrección. Ante las dificultades de la evaluación oral, han surgido diferentes propuestas de evaluación, que en líneas generales sugieren, por un lado, no ceñirse exclusivamente a los aspectos lingüísticos en relación a la pronunciación, vocabulario, estructuras gramaticales, fluidez y comprensión (Sánchez, 2011); y por otro lado, en consonancia con el MCER desarrollar los aspectos comunicativos durante la prueba de expresión oral (Ainciburu, 2008a). Esta autora, resumió las dos grandes dificultades para hallar un consenso en la evaluación oral. En primer lugar, la complejidad de los elementos que convergen durante la actuación del alumno. En segundo lugar, la dificultad de ser objetivo, dada la naturaleza social de la prueba, ya que en la evaluación final puede influir el fondo sociológico que aportan los interlocutores, es decir, el entrevistador y el estudiante (Ainciburu, 2008a, p. 180).

Sin embargo, a pesar de estos avances en la investigación sobre el tema, los trabajos empíricos sobre la evaluación de uno de los principales exámenes de certificación internacional, como es el examen DELE, siguen siendo relativamente escasos (Cárdenas, 2007b).

En la década de los ochenta, tomando como guía el enfoque comunicativo y el MCER, surgió el examen DELE como herramienta para evaluar el español como lengua extranjera (Sun, 2004). Los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) estaban regulados por el Real Decreto del 31 de octubre 1137/2002. El 22 de febrero del año 2008 se modificó el anterior decreto, con el nuevo decreto 264/2008 en el que se fijan los diferentes niveles y atribuciones de competencias de los mismos (BOE, 2008, p. 14694).

Para definir qué tipo de examen es el examen DELE debemos conocer, en primer lugar, cómo se clasifican las pruebas de evaluación. Pastor (2003) indicó cuatro tipos de pruebas evaluadoras, que solamente enumeramos: pruebas de aptitud lingüística, pruebas de proficiencia, pruebas de rendimiento y pruebas de nivel. Para Pastor, el examen DELE estaría dentro de las pruebas de proficiencia, que son aquellas pruebas evaluadoras que miden los conocimientos que se poseen en una segunda lengua, al margen de la realización de ningún programa concreto de enseñanza (Pastor, 2003, p.509).

A continuación, expondremos de manera resumida algunas investigaciones realizadas sobre el examen DELE en estudiantes de lengua china, y algunas peculiaridades interesantes sobre los estudiantes chinos que estudian español. Estos trabajos nos permitirán acercarnos a los objetivos de nuestro artículo.

En Taiwán, y en concreto en nuestro Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao, Sun (2001, 2003, 2004, 2008) ha realizado varios trabajos empíricos en los que ha analizado la evaluación de exámenes de certificación DELE en relación a la adquisición de ELE en estudiantes taiwaneses. A continuación, enumeramos algunas de las principales

conclusiones a las que ha llegado la investigadora. En un primer estudio, la autora mostró que los estudiantes taiwaneses obtuvieron mejores resultados en las pruebas gramaticales y de vocabulario que en las pruebas de expresión oral (Sun, 2004). En otro estudio, Sun (2001), midió en una prueba simulada, la competencia comunicativa del examen DELE inicial en estudiantes de español de tercer año, sus resultados, después de aplicar el Análisis de ítems de opción múltiple, indicaron que el DELE inicial era una prueba demasiado fácil para los estudiantes de tercer año de nuestra universidad. Por último, Sun (2008), en otro estudio empírico del DELE, también realizado con una muestra de estudiantes taiwaneses de ELE, concluyó que el método comunicativo sería el más idóneo para la preparación del examen DELE inicial. Mientras que para la preparación del examen DELE intermedio sugirió un enfoque más tradicional por el peso que tiene en el examen los conocimientos gramaticales. Por último, para el examen DELE superior, la autora, apoyada por sus resultados obtenidos, defendía una metodología más ecléctica, que combinase un enfoque gramatical y comunicativo.

En otro trabajo con estudiantes chinos, Martínez (2011), ha analizado dos de las dificultades específicas del estudiante chino en el aprendizaje de ELE. Los estudiantes chinos que estudiaban en España, por un lado presentaban una baja competencia intercultural, y en segundo lugar, destacó la influencia del tipo de educación tradicional recibida por los estudiantes chinos. Martínez observó que la influencia de la competencia intercultural en los niveles iniciales de ELE era más importante que la distancia lingüística existente entre la lengua materna y la lengua meta. En estos niveles los estudiantes chinos, por carecer de referentes interculturales comenzaban en una situación de desequilibrio con respecto a otros estudiantes extranjeros de nivel A1. En segundo lugar, el mismo autor observó la influencia de la tradición educativa china, que enfatiza los aspectos gramaticales sobre los comunicativos. Los estudiantes chinos presentaban mayores dificultades para participar en conversaciones creadas en la clase de ELE. Los estudiantes chinos aprobaban sin dificultades las pruebas gramaticales de nivel, pero mostraban serios problemas en la competencia oral.

En la actualidad, se acepta que la evaluación es un elemento favorecedor del proceso educativo y permite conocer el nivel de español como lengua extranjera (Sun, 2004:18). Sin embargo, sigue existiendo una controversia sobre la fiabilidad y validez del examen DELE como prueba de certificación internacional, como lo muestran diversos estudios (Cárdenas, 2007a y 2007b; Yagüe, 2010).

Cárdenas (2007a, p. 74) publicó que para los estudiantes japoneses: 'los resultados de las pruebas objetivas de interpretación de textos escritos o comprensión lectora y la de interpretación de textos orales o comprensión auditiva de los exámenes para obtener tanto el nivel inicial como el nivel intermedio de los Diplomas de Español como Lengua extranjera tienen un nivel de fiabilidad extremadamente bajo'. Los resultados de los trabajos de Cárdenas obtuvieron un coeficiente de fiabilidad 0.82 y 0.79, dentro de los límites aceptables, para la prueba de conciencia comunicativa en el nivel inicial y la prueba de gramática y vocabulario del nivel intermedio. Pero se obtuvo un coeficiente de fiabilidad entre 0.47 y 0.52 para las pruebas de interpretación de textos escritos y comprensión lectora, así como para las pruebas de interpretación de textos orales y comprensión auditiva. Este coeficiente era menor que el obtenido en otras pruebas de certificación internacional de inglés como lengua extranjera.

Yagüe (2010) ha realizado una interesante reflexión sobre las deficiencias en los exámenes de segundas lenguas, y en concreto sobre el examen DELE. Los candidatos se enfrentan a problemas derivados no solo de su competencia lingüística y comunicativa, sino derivados del diseño de los exámenes. Estos factores pueden ser determinantes en el resultado final de la prueba. Ya Ortega (1995), había indicado la influencia de varios factores en las evaluaciones, tales como las instrucciones dadas, el escenario de la prueba, la selección de los documentos orales y escritos, y los criterios de corrección. Yagüe, vuelve a insistir en aspectos tales como la duración total de la prueba, la secuencia de cada prueba, el lugar de la prueba, el diseño formal de enunciados, los textos e imágenes presentadas en las páginas del examen, el tipo de preguntas, etc.. Citaremos algunos ejemplos de problemas que han sido observados en los exámenes DELE. Primero, Yagüe (2010) indicaba que a veces se ha olvidado el espíritu pragmático y comunicativo contenido en el MCER; por ejemplo, se ha observado en las pruebas de comprensión auditiva, que a veces las respuestas parecen medir únicamente aspectos léxicos y no comunicativos o metacomunicativos. En un segundo ejemplo, también Yagüe, publicó ejemplos elocuentes, que muestran exámenes DELE A1 donde las imágenes no eran presentadas con la calidad y precisión deseada (Yagüe, 2010, p.12). El tercero de los ejemplos, se refiere a la formulación más formal y cortés presente en los enunciados del examen DELE. El empleo de *usted* puede influir en la afectividad de los estudiantes debido a 'la colisión entre la lengua del aprendizaje y la lengua del examen' (Yagüe, 2010, p. 27). Por último, también señalaba Yagüe, se han observado ciertas preguntas con trampa en los textos, indicando que no es el texto quien tiene la trampa, sino la formulación de las preguntas.

A lo largo de este marco teórico hemos analizado algunos de los aspectos fundamentales del proceso evaluador en ELE

y las controversias persistentes en el diseño del examen DELE en su formato actual. En el siguiente apartado, formularemos los objetivos que han dirigido este trabajo, y justificaremos la realización de un estudio de base empírica para profundizar en uno de los aspectos menos estudiado en relación al proceso evaluador, como es la percepción del examen DELE por parte de los estudiantes.

---

### 3. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

Varios aspectos justifican la realización de esta investigación. En primer lugar, una justificación teórica, debido a las polémicas expuestas sobre el proceso de evaluación en segundas lenguas y sobre el examen DELE. En segundo lugar, una justificación sociológica, como es la coyuntura actual favorable al estudio de ELE que está aconteciendo en Taiwán. El gobierno taiwanés está intentando consolidar el español como tercera lengua extranjera, para lo cual está incrementándose la presencia del español en los institutos de enseñanza secundaria. Sumándose, a la ya notable presencia y aumento de la demanda de español que venía observándose en el ámbito universitario (Sun, 2007). En este contexto, resulta fundamental conocer desde la perspectiva del estudiante la valoración del examen DELE A1, ya que este es el primer acceso a un diploma de certificación internacional de ELE. Este primer contacto puede marcar su continuidad en el estudio del español como lengua meta.

La tercera justificación, es de ética profesional. Los resultados de las pruebas del examen DELE inicial desde el año 2003 hasta el año 2006 en el Colegio Universitario Wenzao muestran un descenso progresivo del número de estudiantes aprobados, pasándose de un 85% de aptos en el año 2003 a un 33% de aptos en el año 2006 (Sun, 2008). En el análisis de estos resultados la autora ha mencionado razones metodológicas, pero no han sido examinadas las opiniones de los estudiantes. Consideramos relevante definir la contribución real de los factores lingüísticos, sociolingüísticos y psicológicos de los estudiantes que intervienen en la evaluación de una segunda lengua. Así pues, resulta imprescindible conocer la percepción que los estudiantes tienen de los procesos evaluadores a los que deben participar.

Por último, una justificación práctica completa la relevancia de este trabajo. Los resultados procedentes de la investigación, al mostrar las principales dificultades exhibidas por los estudiantes taiwaneses en el examen DELE A1, podrán aportar una inestimable ayuda para diseñar clases de apoyo de preparación al examen, que a su vez, faciliten que el estudiante pueda aprobar en las futuras convocatorias del examen DELE A1. Una preparación más adecuada de los estudiantes repercutirá en su grado de confianza y motivación de aprendizaje (Alcaraz, 2008).

Por todo lo anteriormente expuesto, nos proponemos realizar un estudio investigador cuyo objetivo fundamental es analizar cómo perciben los estudiantes taiwaneses de ELE los exámenes internacionales de certificación DELE A1. La investigación explorará las dificultades halladas en cada una de las destrezas lingüísticas y comunicativas de la prueba. De manera concreta, se examinarán la comprensión lectora y auditiva, así como la producción escrita y oral. Además se conocerán, los problemas de los estudiantes en relación a las condiciones generales de la prueba, como son el tiempo, el diseño general de la prueba, el tipo de preguntas, etc. Los resultados obtenidos permitirán diseñar en el futuro adecuadas estrategias de aprendizaje para ELE en general y para la prueba DELE A1 en particular.

Este trabajo, debido a su naturaleza empírica, proporcionará datos estadísticos, basados en una muestra representativa, sobre las dificultades específicas de los estudiantes sinohablantes en los exámenes de certificación internacional. El auge e interés de la comunidad sinohablante en el mundo permite que podamos aventurar que estos resultados serán de enorme interés para el diseño de las políticas de ampliación del mercado de ELE en Taiwán y China. Además, estos datos, ayudarán a los profesores, que elaboran las nuevas convocatorias de exámenes, a conocer las dificultades específicas de los estudiantes taiwaneses de ELE en estos exámenes.

---

### 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

Este artículo se inscribe dentro de un proyecto más amplio, el cual está desarrollándose en varias etapas investigadoras. En esta primera etapa se ha diseñado un estudio empírico basado en cuestionarios de respuesta cuantitativa cerrada. El trabajo ha respetado los pasos y características de los trabajos científicos para el ámbito de la educación (Bernardo, 2000; Larsen,

1994; Nunan, 1992; Welman, 2005).

La investigación que hemos realizado puede ser catalogada como una investigación primaria, básica o fundamental, longitudinal, descriptiva y cuantitativa (Brown, 1988; Bernardo, 2000; Griffin, 2005). Se trata de una investigación primaria porque los resultados han sido obtenidos de una fuente de información directa. Es una investigación básica, ya que sus resultados no suponen una aplicación inmediata. Aunque se espera que, posteriormente, puedan ser útiles para el diseño de materiales y clases de preparación para mejorar la adquisición de ELE, así como facilitar la preparación para la obtención de los diplomas de certificación internacional. Es una investigación longitudinal porque los datos obtenidos proceden de la recogida de cuestionarios realizados en diferentes momentos. De manera concreta los cuestionarios proceden de candidatos al examen DELE A1 de las convocatorias de mayo y noviembre de 2012. También, es una investigación descriptiva y no experimental, ya que no se ha realizado una manipulación de la variable independiente para comprobar su impacto sobre la variable dependiente (Bernardo y Calderero: 2000). Además, la investigación llevada a cabo, básicamente es de naturaleza cuantitativa, ya que el tipo de preguntas de las que constan los cuestionarios y los datos obtenidos de los mismos son datos cuantitativos, que permiten mediciones de estadística descriptiva. No obstante, debemos precisar, tal y como describiremos más adelante, que el diseño de los cuestionarios de la prueba oral ofreció la posibilidad de obtener datos cualitativos. Esto indica que en la rigidez de la diferenciación de los paradigmas cuantitativo versus cualitativo, muchas veces es preferible hablar de un continuo cuantitativo-cualitativo (Bernardo y Calderero, 2000, p. 24).

Por último, podemos también considerar que la investigación, sin ser un estudio piloto, sí que presenta rasgos investigadores que la situarían cercana a este tipo de estudios (Blaster, 2002; Patten, 2007; Wellman, 2005). En primer lugar, esta investigación se enmarca dentro de estudio de mayor envergadura, que analizará la percepción de los exámenes DELE en cada uno de los niveles de proficiencia. En este marco investigador, este trabajo puede ser considerado una primera etapa, en la que su realización, por un lado, nos proporcionará resultados válidos. Por otra parte, nos permitirá corregir defectos de los cuestionarios presentados, modificar cuestiones planteadas de manera confusa, y realizar, en definitiva, ajustes adecuados para asegurar una mayor validez en los cuestionarios y resultados futuros.

Después de haber definido nuestra investigación, a continuación, enumeramos los pasos metodológicos llevados a cabo. En primer lugar, se realizó la correspondiente revisión y actualización bibliográfica acerca de los exámenes de certificación internacional en general, y del examen DELE, en particular. Se justificó la investigación y se asentaron los objetivos fundamentales de la misma. Posteriormente, se procedió al diseño de cuestionarios que permitiesen a los estudiantes expresar sus dificultades lingüísticas, comunicativas y afectivas de cada una de las destrezas evaluadas en el examen DELE A1. El análisis de los resultados obtenidos y su discusión, completaron el proceso de investigación con la enumeración de ciertas sugerencias metodológicas. Por último, el trabajo investigador finalizó con la redacción de las primeras conclusiones del trabajo llevado a cabo.

El tipo de cuestionarios utilizados, básicamente, han sido cuestionarios de respuesta cuantitativa cerrada, donde se establece un rango de respuesta en categorías numéricas previamente asignadas por el investigador (Welman, 2005; Patten, 2007). Aunque también en cada cuestionario se incluyeron al final algunas preguntas cualitativas abiertas para que el estudiante pudiera añadir alguna observación o sugerencia. Las preguntas contenidas en los cuestionarios han analizado el grado de dificultad y problemas percibidos en el examen DELE A1. De manera general, se han formulado preguntas sobre los temas de las pruebas, el formato de la prueba, la adecuada formulación de los enunciados, la extensión y tiempo de realización del examen, la validez de la prueba para evaluar el nivel de cada destreza, las expectativas de las notas esperadas, la preparación previa y las dificultades específicas halladas en el examen de cada una de las destrezas evaluadas.

Es importante advertir, que en el diseño de los cuestionarios se intentó controlar la influencia de ciertas variables en los resultados finales. Por ejemplo, éramos conscientes de que rellenar los cuestionarios al finalizar las pruebas, el cansancio o el estado de ánimo (sentimientos de euforia, decepción o desinterés por el trabajo realizado durante el examen) podían aflorar e influir en las respuestas. Por esto, el cuestionario, planteaba en momentos diferentes del cuestionario cuestiones similares, pero formuladas de manera diferente y con matices diversos, que exigían una atención y sinceridad especial por parte del candidato a la hora de rellenar los formularios. De manera concreta, las preguntas referentes a la dificultad de la prueba fueron formuladas a lo largo del examen de dos o tres maneras diferentes.

Además, los cuestionarios de la prueba oral, por su mayor complejidad, tal como vimos en el marco teórico, además de recoger la información anteriormente mencionada, fueron diferentes tanto en su contenido como en el modo de su recogida. La diferencia en su contenido estribó en que se incluyeron preguntas sobre la influencia de factores psico-emocionales en el

desarrollo de la prueba. En cuanto a la recogida de la información, para asegurar que todos los ítems fueran bien entendidos y respondidos. Dos estudiantes, ayudantes del investigador, leyeron las preguntas a los informantes y rellenaban las respuestas del cuestionario. Al final cada informante comprobaba si lo escrito se correspondía con lo que había expresado.

Todos los cuestionarios fueron cumplimentados justo después de acabar el examen de certificación realizado. Cada estudiante fue invitado a rellenar el formulario, con la excepción, ya indicada de los cuestionarios de la prueba oral. Los candidatos que participaron en los cuestionarios no fueron informados sobre los objetivos del proyecto; tan solo se les comunicó que se trataba de cuestionarios de control de calidad para intentar mejorar los exámenes en el futuro, por lo que se les pidió que colaborasen cumplimentándolos de manera sincera. A la vez que se garantizaba la privacidad y anonimato en esta investigación. Todos los cuestionarios fueron presentados en lengua materna chino mandarín y todos los participantes accedieron a su realización de manera voluntaria.

A continuación, presentamos los principales datos sobre la selección y procedencia de la muestra. En Taiwán existen dos centros acreditados por el Instituto Cervantes para la realización de los exámenes DELE para la obtención de diplomas de certificación en ELE, estos centros son el Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao, en Kaohsiung, al sur de Taiwán; y el Centro de Idiomas Eumeia, de Taipéi. En el año 2012, en las dos convocatorias, de mayo y noviembre, y procedente de ambos centros acreditados, se presentaron en Taiwán un total de 193 candidatos. De esta población total de 193 candidatos taiwaneses, después de excluir a los candidatos que habían vivido en países de habla española, aquellos cuestionarios rellenados de manera incompleta y los candidatos que rehusaron participar por diferentes motivos, hemos obtenido una muestra representativa de 120 candidatos, es decir, un 62% de la población.

Los candidatos presentaban edades comprendidas entre los 16 y 25 años. En la distribución según el sexo de la muestra obtenida, la mayoría los participantes fueron mujeres (94 candidatas, 78%); mientras que el número de candidatos varones han sido 26 casos, el 22% de la muestra. En relación a sus estudios de español, la mayoría de los estudiantes estudiaban principalmente el primer curso de español 67 candidatos (55%) y el segundo curso (28 casos, 23%), el 22% restante, eran estudiantes de 3º y 4º curso de ELE.

Para simplificar la exposición de los resultados procedentes del Colegio Universitario Wenzao y del Centro de Idiomas Eumeia, se presentarán de manera conjunta los datos obtenidos en las pruebas de comprensión lectora, expresión escrita y comprensión auditiva. Sin embargo, por razones del diseño investigador, dado que la prueba oral se realizó de manera individualizada, cara a cara con cada candidato, solamente se analizarán los datos procedentes de la muestra del Colegio Universitario Wenzao, un total de 36 candidatos.

---

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

---

En este apartado, recogeremos los principales resultados obtenidos en una muestra representativa de 120 candidatos que participaron en las pruebas del examen DELE A1 en las dos convocatorias anuales del año 2012 en los centros acreditados de Taiwán. La estructura que seguiremos en el desarrollo de este apartado será la siguiente: (1) brevemente, explicar en qué consiste el examen DELE A1, (2) exposición cuantitativa de los resultados obtenidos, apoyados con tablas y gráficos. (3) Al final del apartado, a tenor de los resultados obtenidos, se realiza una breve discusión y se enumeran ciertas pautas didácticas cuya aplicación podrían facilitar la obtención del diploma DELE A1 en nuestro entorno académico. Además se realiza una autocrítica metodológica como cierre de este apartado, que servirá de ayuda para futuras investigaciones.

El examen DELE A1 es una prueba de proficiencia para el español como lengua extranjera (Pastor, 2003), cuyas atribuciones de competencias vienen descritas en el Real Decreto 264/2008 del Boletín Oficial del Estado:

"El diploma de español nivel A1 acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente en cualquier lugar del mundo hispanohablante, encaminadas a satisfacer necesidades inmediatas; para pedir y dar información personal básica sobre sí mismo y sobre su vida diaria y para interactuar de forma elemental con hablantes, siempre que estos hablen despacio y con claridad y estén dispuestos a cooperar" (BOE, 2008, p. 14694).

Es el primer nivel de los seis que establece el MCER y el PCC para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de ELE (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2007). Básicamente, se pueden agrupar las diferentes pruebas del examen DELE A1 en dos grupos. En el primer grupo se incluyen las destrezas de lecto-escritura, que son la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas. El segundo grupo aglutina la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales.

A continuación, analizaremos los resultados obtenidos en cada una de las pruebas de las que consta el examen DELE A1. En primer lugar, expondremos los resultados de la prueba de lectura, seguidos por la prueba de redacción y audición. Por último, acabaremos con la percepción de la prueba de expresión oral por parte de los estudiantes taiwaneses de ELE.

### 5.1. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

La prueba de lectura del examen DELE A1, consta de cuatro tareas que los candidatos deben completar en 45 minutos. La primera tarea contiene 5 ítems de respuesta múltiple, la segunda tarea la forman 6 ítems en los que el estudiante debe relacionar textos con enunciados breves. La tercera tarea, también son 6 ítems en los que se tiene que relacionar anuncios breves con declaraciones de personas. En la última tarea, a través de 8 ítems, los participantes tienen que completar espacios en enunciados.

Resumiremos los resultados obtenidos en los cuestionarios de la prueba de lectura en varios ítems fundamentales, que recogen las principales percepciones del examen DELE A1 por parte de los estudiantes taiwaneses de español en los dos únicos centros acreditados para el examen DELE que tiene Taiwán. En la siguiente tabla exponemos, de manera resumida, los principales resultados obtenidos.

En primer lugar, los candidatos taiwaneses consideraron que los temas de la prueba de lectura fueron normales en cuanto a su dificultad (91 casos, 76%), a 23 candidatos (19%) les parecieron fáciles los textos seleccionados, y solamente al 5% de los candidatos les parecieron difíciles. La extensión de los textos también fue percibida como normal por la mayoría de los participantes (107 casos, 89%). Siete (6%) y seis (5%) candidatos percibieron la prueba de lectura como especialmente fácil o difícil, respectivamente. Al analizar los resultados sobre el tiempo de la prueba, 109 candidatos, el 91% consideraron que el tiempo dispuesto para responder a esta parte del examen era adecuado, solo a 11 participantes (9%) el tiempo les pareció insuficiente.

Temas			Extensión			Dificultad		
Fácil	Normal	Difícil	Poca	Normal	Mucha	Fácil	Normal	Difícil
23(19%)	91 (76%)	6 (5%)	7(6%)	107(89%)	6 (5%)	21 (17%)	79 (66%)	20 (17%)
Tiempo suficiente		Fuera de clase		Espera aprobar		Refleja tu nivel		
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
109 (91%)	11 (9%)	48 (40%)	72 (60%)	91 (77%)	29 (33%)	116 (97%)	4 (3%)	

**Tabla 1. Prueba de lectura**

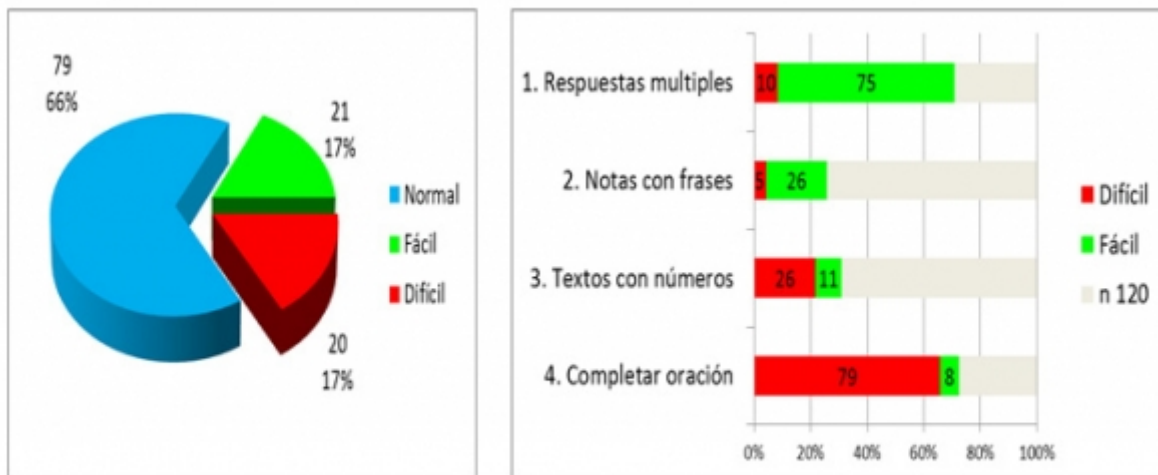
También, quisimos conocer si leían español fuera de clase, y obtuvimos que la mayoría no solían leer español (72 casos, 60%); encontramos que leían español fuera de clase 48 candidatos (40%). De estos últimos, el 75% indicaron que sus lecturas en español están en relación con el mundo de internet, bien a través de lecturas de páginas web en español (29 casos, 60% de los que leen) y correos electrónicos en español (12 casos, 25 % de los que leen). Los 12 candidatos restantes leían algún tipo de textos cortos en español, o incluso la tarea.

Los resultados obtenidos en este ítem son interesantes desde el punto de vista investigador, porque tal y como dijimos en el apartado de metodología, la actual investigación, en cierto sentido se comportaba como un estudio piloto de una investigación mayor. En este marco, este primer trabajo investigador ayudaría a realizar los cambios y ajustes necesarios en los cuestionarios de futuras convocatorias y otros niveles del examen DELE. Establecidas estas premisas, debemos realizar una pequeña autocrítica en la formulación de esta pregunta sobre la lectura fuera de clase. Hemos hallado un error de diseño en esta cuestión, porque algunos de los estudiantes incluyeron las tareas de clases indicadas por los profesores como material de lectura fuera de clase.

Sobre las expectativas de los estudiantes de aprobar esta prueba, 91 participantes (77%) pensaban que aprobarían la prueba, y 29 (33%) consideraban que suspenderían. Los estudiantes mostraron bastante confianza a la hora de predecir el número de respuestas posibles acertadas, ya que casi el 50% consideraba que obtendría de 16 a 20 preguntas correctas; pero destaca que un 28%, es decir, 33 estudiantes, esperaban obtener de 21 a 25 preguntas correctas.

Nos interesaba conocer la validez de la prueba para medir el nivel de español de los candidatos. Las respuestas obtenidas muestran que casi la totalidad de los estudiantes taiwaneses consideraron que el examen de lectura reflejaba de manera adecuada su nivel de lectura en español (116 casos, 97%); en tan solo cuatro casos (3%) el examen no fue considerado como inadecuado para medir el nivel de lectura.

Hemos dejado para el final, como un apartado especial, los resultados obtenidos sobre el grado de dificultad de la prueba y los problemas concretos en cada una de las tareas realizadas. Para 21 candidatos (17%) la prueba resultó difícil, mientras que 2/3 de los estudiantes consideraron normal el grado de dificultad de la prueba (79 casos, 66%). Curiosamente, el mismo porcentaje de estudiantes que consideraron la prueba como difícil, también la consideraron como fácil, es decir 20 casos (17%). Después, hemos querido desglosar los problemas que tuvieron en cada una de las partes de la prueba de lectura. Para ayudar en esta explicación remitimos al siguiente gráfico obtenido.



**Gráfico 1. Dificultad de la prueba de lectura**

En el gráfico anterior, observamos en la parte izquierda del gráfico los resultados sobre la dificultad general, y en la parte derecha, se especifican las dificultades según el tipo de pregunta. La prueba de respuestas múltiples, que fue la primera tarea de la prueba, se percibió como la más sencilla (75 casos, 65%); seguida de la segunda tarea, que consistía en relacionar notas con frases (26 casos, 21%). El tercer lugar lo ocupó la tercera tarea (11 casos, 9%), que consistía en relacionar anuncios breves con declaraciones de personas. La tarea menos fácil fue la cuarta, en la que debían completar oraciones, solo a 8 candidatos (6%) les pareció fácil esta tarea.

En la parte contraria, las pruebas consideradas más difíciles fueron, en primer lugar, la cuarta tarea, es decir, completar oraciones con la información del texto (79 casos, 66%). En segundo lugar, la tercera tarea, donde relacionaban textos con números, resultó también la tarea más difícil en 26 casos, 21% del total. Diez estudiantes (8%) consideraron difíciles las preguntas de selección múltiple, y en último lugar, cinco candidatos (4%), consideraron difíciles las preguntas de la segunda tarea.

De manera general, las principales conclusiones de la prueba de lectura indican conformidad, sinceridad, y sobre todo, dificultad en la expresión escrita derivada de las lecturas. Los candidatos han expresado su conformidad con la prueba de lectura, considerándola normal en cuanto al grado de dificultad; y la percibieron como una prueba que se ajustaba a las expectativas esperadas. La prueba de lectura, también en su extensión y composición les pareció adecuada, y en términos generales, es útil para reflejar y constatar el nivel de lectura de los candidatos en este primer acceso a un examen de certificación internacional. Por último, destacamos que los estudiantes encontraron mayores dificultades en las preguntas de rellenar espacios en blanco, mientras que las preguntas de selección múltiple fueron percibidas como las más fáciles de la prueba de lectura.

## 5.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS

La prueba de redacción del examen DELE A1 consta de dos tareas que deben completarse en 25 minutos. En la primera tarea, los candidatos deben rellenar un formulario en el que escriben información sobre sus datos personales, así como frases sencillas sobre sí mismos o su entorno cercano. La segunda tarea, consiste en redactar un texto corto, que puede ser una postal, un correo electrónico, mensaje, etc. A continuación, en la siguiente tabla, exponemos de manera resumida, los principales resultados obtenidos en nuestra muestra de 120 candidatos taiwaneses.

Temas			Extensión			Dificultad		
Fácil	Normal	Difícil	Poca	Normal	Mucha	Fácil	Normal	Difícil
12 (10%)	84 (70%)	24 (20%)	6 (5%)	99 (82%)	15 (13%)	20 (17%)	74 (61%)	26 (22%)
Tiempo suficiente		Fuera de clase		Espera aprobar		Refleja tu nivel		
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
106 (88%)	14 (12%)	58 (48%)	62 (52%)	98 (82%)	22 (18%)	110 (92%)	10 (8%)	

**Tabla 2. Prueba de redacción**

Los principales resultados de la prueba de redacción muestran que el 70% de los participantes encuestados, es decir 84 candidatos, consideraron que los temas de la prueba de redacción fueron normales en cuanto a su dificultad. Para 24 estudiantes (20%), los temas de la prueba fueron difícil, y para el resto, 10 alumnos (10%) los temas del examen les resultaron fáciles. Después se les preguntó acerca de la extensión de la prueba, aquí 99 candidatos (82%) indicaron que el examen era adecuado en cuanto a la extensión, a 15 estudiantes (13%) les pareció un examen demasiado extenso, mientras que para 6 personas (5%), la prueba fue percibida como corta en extensión. También se obtuvieron resultados similares al analizar el tiempo de la prueba escrita: para 106 casos (88%), el tiempo para responder a las dos tareas fue suficiente, mientras que para 14 candidatos (12%) el tiempo fue insuficiente.

En el ítem que analizaba la expectativa de aprobar el examen, también de manera mayoritaria los estudiantes tenían confianza en que aprobarían esta prueba, ya que 98 estudiantes (82%) confiaban que aprobarían la prueba de redacción. En el lado opuesto, 22 candidatos (18%) manifestaron que no superarían esta prueba.

Quisimos conocer si los estudiantes escribían español fuera de clase. Aquí, tal como ya comentamos en los resultados de la prueba de lectura, los resultados obtenidos deben tomarse con cautela porque algunos no entendieron bien la pregunta e incluyeron las tareas de clase como actividad de escritura fuera de clase. Este es, insistimos, un punto débil del cuestionario que hemos debido de reformular para futuras encuestas. Ciñéndonos a los datos obtenidos en las encuestas realizadas, 62 estudiantes (52%), no escribían fuera de clase; y 58 participantes (48%), sí lo hacían de manera regular. Los principales textos escritos que escribían eran las tareas de las clases (40 estudiantes de los 58 que sí escribían), el resto, 16 candidatos, escribían mensajes cortos a través de algún medio tecnológico o redes de comunicación social. Por lo que en sentido estricto, si reformuláramos la cuestión para incluir exclusivamente a los estudiantes que escriben fuera de clase textos ajenos a las tareas de clase, el número total de candidatos sería 16, lo que supondría un 13% del total, mientras que el 87% no escribirían español fuera de clase.

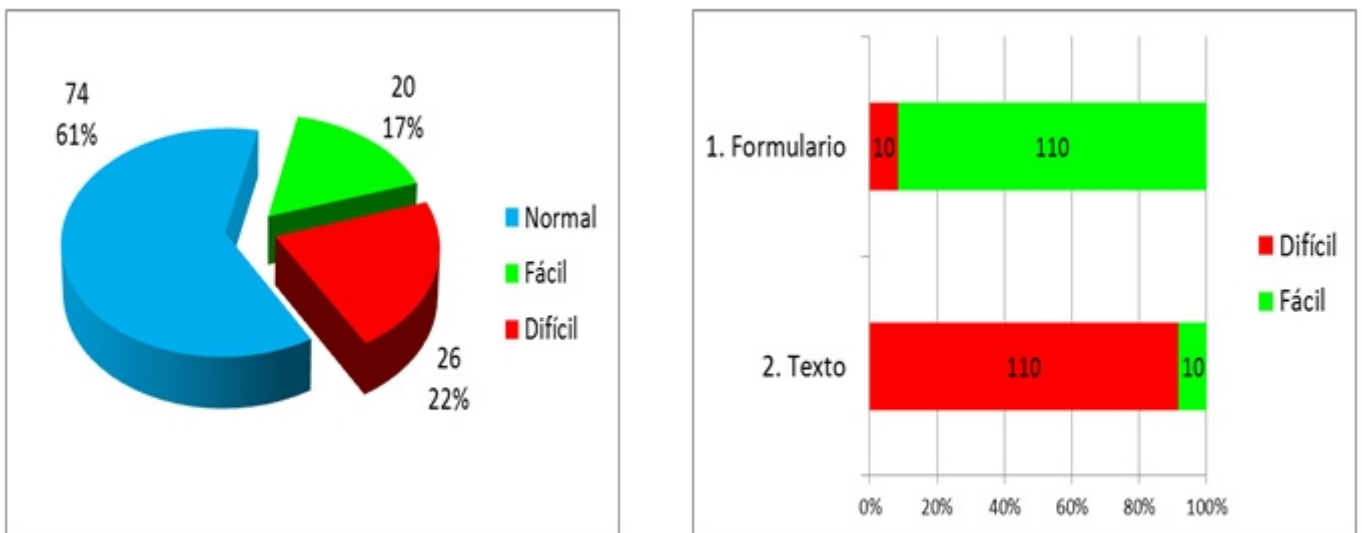


Al analizar si el examen reflejaba el nivel de redacción de los estudiantes, 110 estudiantes (92%), manifestaron que el examen permitía conocer el nivel de la destreza escrita de los candidatos; solo en 10 casos, 8% mostraron su desacuerdo, indicando que la prueba escrita del examen DELE A1 no reflejaba de manera adecuada el nivel de expresión escrita.

Tal como mencionamos en la metodología, algunas preguntas similares fueron reformuladas a lo largo del cuestionario para controlar la influencia del desinterés o la falta de atención a la hora de rellenar los cuestionarios. En las cuestiones que analizaban la dificultad de los temas de la prueba, observamos estas medidas de control metodológico llevadas a cabo. Por ejemplo, al inicio, indicamos que el 20% de los estudiantes, uno de cada 5 estudiantes, percibieron los temas de la prueba como difíciles. Cuando fueron preguntados, nuevamente, en relación a la dificultad de la prueba, pero especificando las partes más difíciles, obtuvimos que 74 estudiantes (61%) consideraron normal el grado de dificultad general del examen de expresión escrita. 26 candidatos, 22%, lo percibieron como difícil; y a 20 casos, 17%, les pareció fácil. Advertimos, por tanto, un número similar de estudiantes a los que les pareció fácil y a los que les pareció difícil.

Buscando dónde radicaban las principales dificultades de la prueba, obtuvimos que los enunciados no influyeron en la percepción del examen, ya que los estudiantes mayoritariamente pensaban que el modo de enunciarse las preguntas y lo que en ellas se pedía se expresaba de manera clara y precisa (112 casos, 93%), tan solo 8 estudiantes (7%), manifestaron problemas de comprensión del enunciado. El principal factor que influyó, según los estudiantes en la dificultad de la prueba, fue el tipo de pregunta. De las dos tareas de las que se compone el examen DELE A1, rellenar un formulario y escribir un texto corto de 20 a 30 palabras, para 110 estudiantes (92%), el texto escrito fue la parte más difícil, mientras que para 10 estudiantes el formulario fue la parte más dura de la prueba escrita. A continuación, expresamos estos resultados de manera gráfica.

Quisimos profundizar en las razones que determinaban que el formulario o el texto fueran difíciles. Los estudiantes declararon que el principal problema que tuvieron fue la creatividad (45 casos, 38 %). En segundo lugar, los problemas de vocabulario (35 casos, 29 %), y prácticamente con un porcentaje similar, consideraron las dificultades gramaticales como la causa principal de los problemas de la pruebas (34 casos, 28,5 %). Aquí observamos una relación directa entre las dificultades exhibidas y la metodología de estudio de ELE. Los estudiantes taiwaneses, en nuestro entorno, no están acostumbrados a expresarse de manera escrita, ya que muchas veces durante las clases, los ejercicios escritos se limitan a responder a preguntas directas con las que practican las formas verbales o estructuras gramaticales concretas. En estos niveles iniciales de contacto con la lengua meta, los estudiantes no tienen mucho espacio para desarrollar la creatividad.



**Gráfico 2. Dificultad de la prueba de redacción**

Para finalizar, exponemos las principales conclusiones en relación al examen de expresión escrita. En primer lugar, la prueba escrita les resultó más difícil que la prueba de lectura. Las dificultades fundamentales estribaron en la redacción del

texto debido a los problemas para desarrollar su creatividad, la falta de vocabulario y las limitaciones gramaticales. Los textos escritos de 20-30 palabras es un formato al que no estaban acostumbrados. A pesar de estas dificultades, fueron optimistas en cuando al resultado que esperaban obtener de la prueba; y consideraban la prueba de expresión escrita como un examen adecuado para valorar su nivel de destreza escrita.

### 5.3. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

La prueba de comprensión auditiva del examen DELE A1 consta de cuatro tareas: la primera tarea contiene 5 ítems de respuestas múltiples, en la segunda tarea se deben relacionar mensajes breves con imágenes, la tercera tarea asocia datos con enunciados, y en la última tarea, el candidato debe completar espacios en blanco. La siguiente tabla muestra los principales resultados recogidos:

Temas			Extensión			Dificultad		
Fácil	Normal	Difícil	Poca	Normal	Mucha	Fácil	Normal	Difícil
5(4%)	63 (53%)	52 (43%)	6(5%)	95 (79%)	19 (16%)	3 (2%)	51 (43%)	65 (55%)
Tiempo suficiente		Fuera de clase		Espera aprobar		Refleja tu nivel		
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
78 (65%)	42 (35%)	61 (51%)	59 (49%)	53 (44%)	67 (56%)	106 (88%)	14 (12%)	

**Tabla 3. Prueba de comprensión auditiva**

Los resultados de la prueba de comprensión auditiva muestran que la dificultad de los temas de las audiciones del examen DELE A1 fue percibida como normal para 63 candidatos, el 53%; mientras que para 52 estudiantes, es decir para el 43% de los candidatos, los temas resultaron difíciles. Solo 5 candidatos, 4% consideraron la prueba de audición como fácil. Por otra parte, los candidatos manifestaron que no tuvieron problemas en relación al número de grabaciones escuchadas (112 casos, 93%); únicamente 8 estudiantes, 7% del total, consideraron excesivo el número de las grabaciones de la prueba.

Cuando analizamos la extensión de las grabaciones y el número de preguntas de las que consta la prueba observamos que los estudiantes han expresado resultados similares. Para 95 estudiantes (79%), la extensión de las grabaciones fue normal, y 19 candidatos (16%), consideraron excesiva la extensión de las grabaciones. El número de preguntas fue considerado como normal para 102 estudiantes, 86%; mientras que para 13 casos, el 11% de la muestra, el número de preguntas fue excesivo.

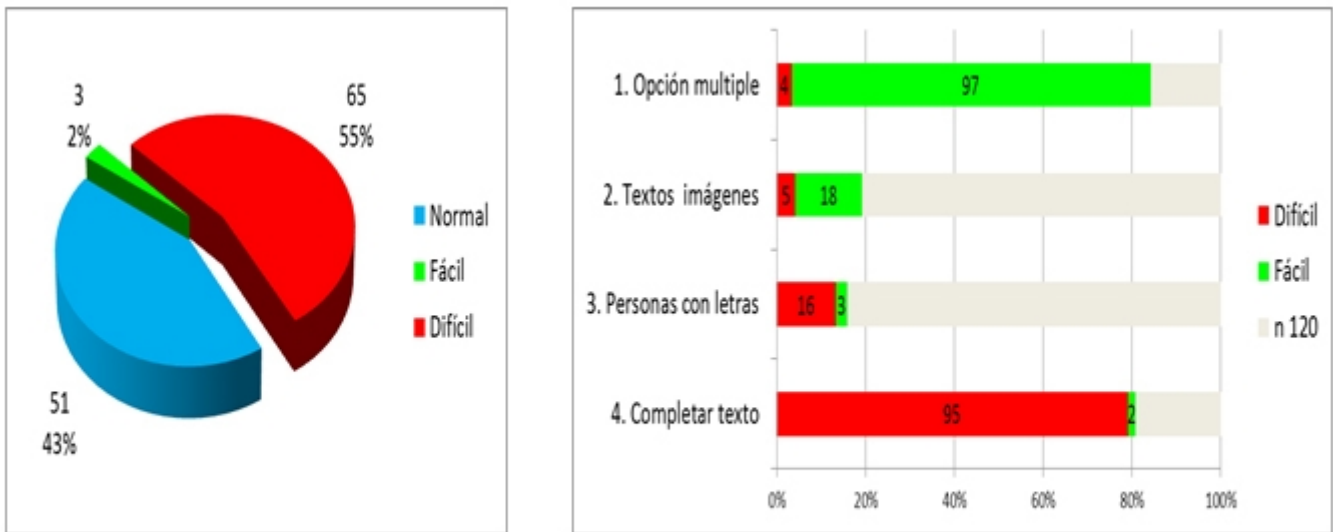
Aunque el tiempo de realización de la prueba se consideró suficiente para finalizar la prueba en 78 candidatos, 65%, debemos notar que para 1/3 de los candidatos el tiempo fue insuficiente. Este es uno de los puntos importantes de reflexión para futuras convocatorias, ya que en nuestra muestra 42 estudiantes (35%), así lo expresaron. En futuras encuestas será importante precisar más este ítem, para conocer las razones por las que el tiempo no fue suficiente para un tercio de los encuestados.

Las expectativas de aprobar la prueba de comprensión auditiva indicaron que más de la mitad de los candidatos no tenían esperanza en aprobar esta parte del examen DELE A1, concretamente 67 participantes (56%). Mientras que 53 candidatos, el 44% de los encuestados, pensaban que aprobarían la prueba. También analizamos la confianza en el número de preguntas correctas que esperaban obtener los candidatos. Los datos mostraron que 56 estudiantes, el 47% pensaban que obtendrían de 11 a 15 preguntas correctas; y 36 estudiantes, el 30% esperaban haber respondido de manera adecuada a un rango de 16 a 20 preguntas.

Preguntados sobre si escuchaban español fuera de clase, se obtuvo un resultado similar entre los que escuchaban (61 casos, 51%) y los que no escuchaban (59 casos, 49%). La principal actividad de audición realizada fuera de clase consistía en escuchar canciones en español (45 de los 61 que escuchaban fuera de clase, es decir, un 74%), mientras que 17 candidatos, 14% del total, intentaban escuchar noticias, no tanto por la comprensión que pudieran lograr, sino como un ejercicio de adiestramiento para desarrollar su capacidad auditiva de ELE.

En la pregunta sobre la relación entre el examen DELE A1 y el nivel de ELE del estudiante, los participantes manifestaron que el examen reflejaba de manera adecuada y proporcionada el nivel de los candidatos. Así lo aseguraron las respuestas de 106 estudiantes, el 88% de los encuestados, que consideraron que el examen resultaba idóneo para conocer el nivel de audición de cada candidato. En la opinión contraria, 14 candidatos, 12% del total, pensaban que las audiciones y las tareas de comprensión auditiva no permitían conocer el nivel del estudiante.

A continuación, nos detendremos a analizar las dificultades halladas en la prueba de comprensión auditiva. La prueba ha resultado, en líneas generales difícil para más de la mitad de los candidatos, 65 casos, 55%; mientras que para 51 estudiantes, 43% resultó normal. Únicamente 3 candidatos (2%) percibieron la prueba de audición como fácil. Tal y como hicimos con las destrezas anteriores, presentamos en el siguiente gráfico los principales resultados obtenidos en relación a la dificultad de la prueba de audición.



**Gráfico 3. Dificultad de la prueba de audición**

Al analizar las principales dificultades de la prueba de comprensión auditiva, observamos fundamentalmente dos tipos de problemas. En primer lugar, las dificultades derivadas de las audiciones escuchadas. En segundo lugar, los problemas derivados del tipo de tarea a la que debían responder.

En relación a las audiciones, el problema principal fue la velocidad en la audición, así lo manifestaron 72 estudiantes, 60% de encuestados. En segundo lugar, los problemas de comprensión del vocabulario de las audiciones (42 casos, 35%). La pronunciación y el acento de las audiciones no fueron factores tan determinantes para la resolución de los ejercicios como los mencionados anteriormente.

La pregunta sobre la opinión acerca del número de veces que escucharon las audiciones, formaba parte de las preguntas de control para valorar la sinceridad, el desinterés o el cansancio en las respuestas de la comprensión auditiva del cuestionario. Esta cuestión, obviamente, está muy estrechamente ligada a la pregunta sobre el tiempo de la prueba, que ya había sido formulada al principio del cuestionario. El 35% de los estudiantes consideró, entonces, insuficiente el tiempo de la prueba y, ahora, 40 estudiantes, 34% consideraron escaso el número de veces en el que escucharon la prueba. Estos datos, muestran el grado de concentración de los candidatos en el momento de responder a las preguntas formuladas en los cuestionarios.

El segundo grupo de dificultades halladas en la prueba de comprensión auditiva fue el tipo de tarea realizada. Los candidatos consideraron la cuarta prueba, la prueba de rellenar espacios en relación al contenido de la audición, como la prueba más difícil. Así lo declararon el 80% de los estudiantes, es decir 95 candidatos. La tercera tarea, consistente en relacionar datos con enunciados, ocupó el segundo lugar de dificultad, pero a mucha distancia, tal como opinaron 16 estudiantes (13%). En la parte contraria, la parte que resultó más fácil fue la tarea primera, en la que tenían que responder a preguntas de opción múltiple, 97 estudiantes, 80%, así lo expresaron. Estos datos se corresponden, una vez más con las respuestas dadas a otras preguntas de control, en las que por ejemplo, se les preguntó específicamente por el tipo de preguntas que consideraban más fáciles o difíciles. En esta ocasión, el 85% de los estudiantes respondieron que las preguntas en las que debían escribir fueron las más difíciles, y no hubo ningún candidato al que le parecieran difíciles las preguntas de opción múltiple.

El balance final al que podemos llegar en relación a la prueba de comprensión auditiva indica que la prueba de audición ha sido la prueba que les ha resultado más difícil a los participantes. Las razones de la dificultad provienen, principalmente, de la velocidad en la audición, la falta de vocabulario y el tipo de pregunta formulada. Los estudiantes, una vez más, se sienten más incómodos en responder preguntas en las que deben de rellenar huecos en oraciones; y prefieren las preguntas de opción múltiple. Por último, a pesar de las dificultades halladas, consideraron la prueba de comprensión auditiva del examen DELE A1 como adecuada para comprobar su nivel de español.

#### 5.4. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

Finalmente, presentamos los resultados obtenidos en la prueba oral del examen de certificación DELE A1. En esta prueba el candidato debe realizar en 15 minutos cuatro tareas: la primera es una breve presentación, la segunda es un monólogo sobre un tema del entorno personal, en la tercera tarea el candidato conversa con el entrevistador sobre una información previamente conocida, y en la última tarea, a partir de unas láminas, se realizan varios intercambios conversacionales.

En el apartado de metodología ya explicamos que los cuestionarios de la prueba oral, en su diseño y modo de rellenarlos, fueron diferentes al resto de las otras pruebas analizadas. Los cuestionarios de la prueba de expresión oral, por un lado, contenían junto a las preguntas comunes de los otros cuestionarios, una serie de ítems específicos. Por otro lado, estos cuestionarios fueron respondidos de manera individual, por cada uno de los candidatos, a uno de los ayudantes de la investigación, para asegurar, de este modo, que se respondieran a todas las preguntas. Esto ha originado que en la muestra obtenida no podamos contar con los candidatos del Centro de Idiomas Eumeia, de Taipéi. Somos conscientes de que el bajo número de casos para describir los resultados de esta prueba es una de las limitaciones de este trabajo, y que debemos ser cautelosos en la generalización de estos datos. Sin embargo, el modo en el que se ha respondido cada pregunta de los cuestionarios ofrece un mayor rigor y proporciona datos de mayor fiabilidad, que pueden ser interesantes en la remodelación de cuestionarios futuros, así como en la información obtenida.

Hemos contado con una muestra de 36 casos válidos, todos ellos procedentes del Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras de Wenzao, en Kaohsiung. Los cuestionarios fueron respondidos inmediatamente finalizada la prueba oral en las convocatorias de mayo y de noviembre de 2012. La muestra estaba compuesta de 32 mujeres, 89% de los casos y 4 hombres, 11% del total de candidatos. El nivel de estudio de los candidatos se distribuyó del siguiente modo: 24 casos (67%) estudiaban primer curso de español, 9 casos (25%) eran de segundo curso, 2 casos (5%) de tercer curso, y solo hubo un caso, que estudiaba cuarto curso de español. De todos los participantes, 24 casos, 67%, habían recibido clases de preparación para el examen DELE, mientras que 12 participantes, 33%, no recibieron ninguna preparación específica. Por último, indicar que fueron 2,79 horas a la semana el promedio de clases de conversación para preparar el examen DELE A1.

Básicamente, el cuestionario ha querido conocer los aspectos más significativos de la prueba, tales como la opinión general del examen, la dificultad general y específica de cada una de las tareas, la utilidad de la prueba para reflejar el nivel comunicativo oral de los candidatos, la relación entre el modo en el que se preparó la prueba y el examen, las expectativas de obtener el diploma DELE A1, y por último, analizar cuáles han sido los factores más influyentes en el resultado de la prueba. En la siguiente tabla, mostramos los ítems comunes con los cuestionarios de las otras pruebas ya explicadas.

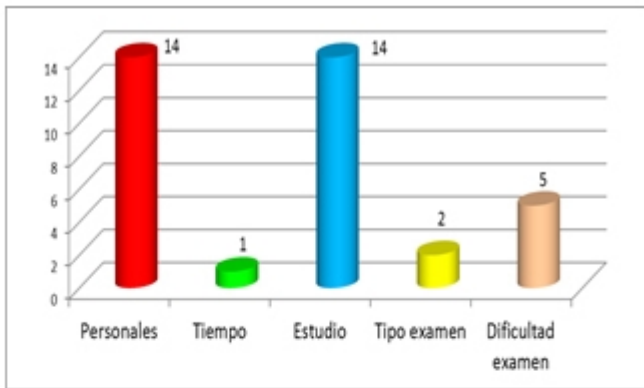
Brevemente, desglosamos los resultados anteriores. En primer lugar, la opinión de los candidatos sobre los temas de la prueba de expresión oral fueron los siguientes: para 4 personas (10%) los temas fueron fáciles; para 25 (70%), resultaron normales a lo que esperaban; y para los 7 restantes (20%), los temas fueron definidos como difíciles o muy difíciles. En

segundo lugar, en relación a la extensión de la prueba, 27 estudiantes (75%), consideró que el diseño de la prueba oral era adecuado; 7 candidatos (18%), percibieron que la prueba fue demasiado larga; mientras que a 2 estudiantes (5%), la prueba oral les pareció corta. En tercer lugar, de manera general, el tiempo de la prueba no fue un factor determinante, ya que 31 estudiantes (86%), consideraron suficiente el tiempo para realizar las tareas; solo para 5 candidatos (14%), el tiempo fue insuficiente. En cuarto lugar, la mayoría de estudiantes (33 casos, 92%) declararon que no practican la expresión oral fuera de clase, solo 3 estudiantes (8%) practicaban español fuera de clase. En quinto lugar, dentro de estos ítems generales, los estudiantes indicaron su gran confianza en superar esta prueba oral, tal como manifestaron 33 candidatos (92%), solo 3 estudiantes (8%), pensaban que no aprobarían la prueba. De los que pensaban que superarían la prueba, en 19 casos, 53%, la expectativa era normal. Sin embargo, 11 estudiantes, 30,5 %, tenían mucha confianza en aprobar, y además otros 7, 19%, manifestaron muchísima confianza en superar la prueba. Por último, al preguntar sobre la utilidad de la prueba oral como herramienta válida para medir el nivel de expresión oral, 33 candidatos (92%), respondieron que la prueba reflejaba de manera adecuada su nivel de expresión oral; y de estos, en 3 casos, 8%, la consideraron como muy útil; solo otros 3 candidatos (8%), manifestaron que la prueba no mostraba el nivel de expresión oral. Observamos, por tanto una gran conformidad sobre el diseño del examen DELE para definir el nivel de los estudiantes taiwaneses de ELE.

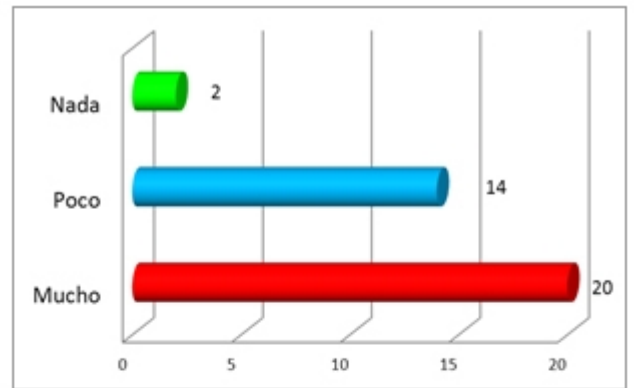
Temas			Extensión			Dificultad		
Fácil	Normal	Difícil	Poca	Normal	Mucha	Fácil	Normal	Difícil
4 (10%)	25 (70%)	7 (20%)	2(5%)	27 (75%)	7 (18%)	6 (17%)	21 (58%)	9 (25%)
Tiempo suficiente		Fuera de clase		Espera aprobar		Refleja tu nivel		
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
31 (86%)	5 (14%)	3 (8%)	33 (92%)	33 (92%)	3 (8%)	33 (92%)	3 (8%)	

**Tabla 4. Prueba de expresión oral**

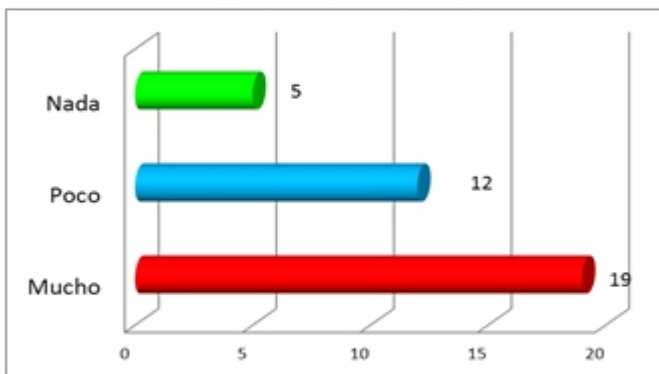
En los cuestionarios quisimos detenernos para analizar las dificultades específicas y los factores más influyentes en la prueba oral. En líneas generales, la prueba de expresión oral del DELE A1 fue catalogada como normal en cuanto a su dificultad en 21 casos, 58%. En 6 casos, 17%, fue considerada fácil o muy fácil; mientras que 9 candidatos, 25%, definieron a la prueba como difícil; por último, nadie la consideró como muy difícil. Debemos notar, por lo tanto, que para uno de cada cuatro estudiantes, la prueba realmente fue difícil. A continuación, mostramos de manera gráfica los principales factores que han influido en la dificultad de la prueba de expresión oral.



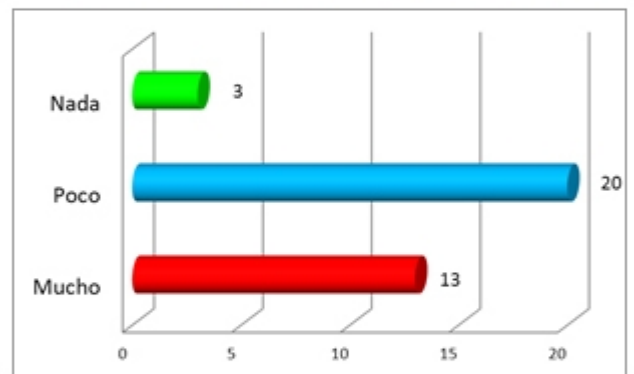
**4.1. Factores generales**



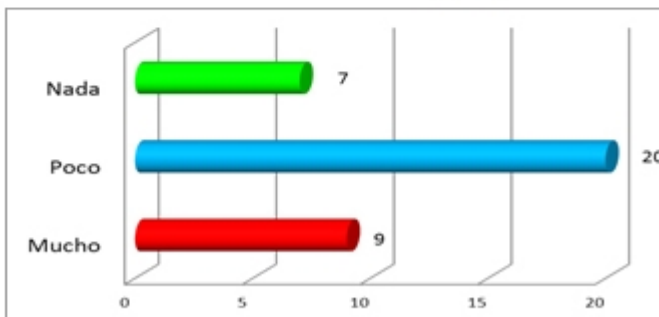
**4.2. Influencia de factores personales**



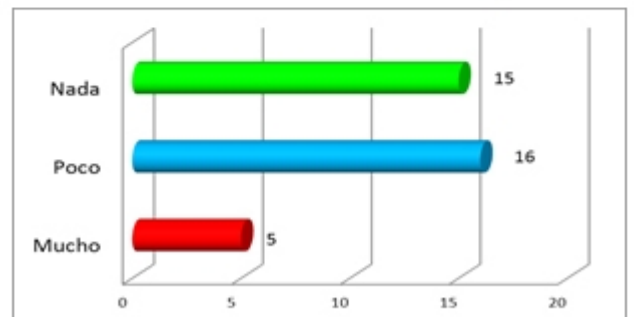
**4.3. Influencia del estudio y preparación**



**4.4. Influencia de dificultades específicas**



**4.5. Influencia del diseño del examen**



**4.6. Influencia del factor tiempo**

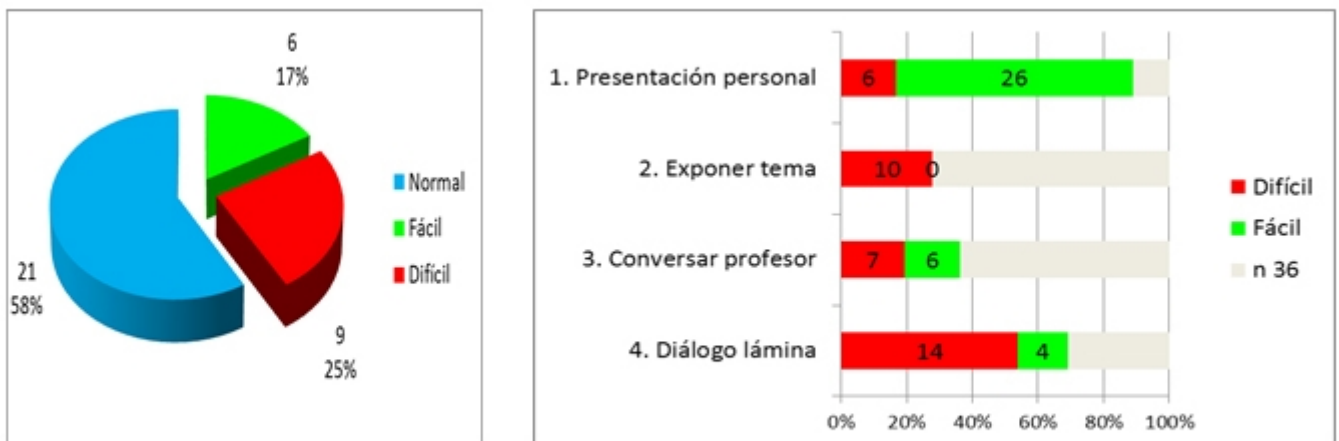
**Gráfico 4. Factores que han influido en la prueba de expresión oral**

En el gráfico anterior, observamos que han sido cinco los factores determinantes de la dificultad de la prueba: los factores personales (psicológicos y motivacionales de cada individuo), el estudio o preparación del examen, el tipo o diseño del examen, dificultades específicas del examen y la influencia del tiempo de la prueba. En el gráfico 4.1. Observamos el cómputo general de todos los factores, de los 36 estudiantes, para 14 (39%), los factores personales fueron decisivos. Con unos resultados similares, otros 14 alumnos (39%), consideraron decisivo el estudio o la preparación para el examen. Para 5 participantes (14%), la mayor dificultad estribó en los temas del examen. En 2 candidatos (5%), el problema fundamental residía en el diseño formal de las tareas. Finalmente, para 1 estudiante (2.5%), la dificultad principal fue el tiempo insuficiente para realizar la prueba.

Después, desglosamos cada uno de los anteriores factores para conocer la influencia específica de cada uno de ellos. Los resultados obtenidos indican que para 20 candidatos, 55% los factores personales fueron los que más influyeron. Las características personales psicológicas como son el carácter, la motivación y la autoestima han sido factores considerados como decisivos para más de la mitad de los candidatos en la prueba de comunicación oral. En segundo lugar, para 19 candidatos (53%), el estudio y la preparación del examen fueron los elementos fundamentales para superar la prueba. En este tema, además indagamos otros aspectos en relación con la preparación, por ejemplo, nuestros estudiantes se consideraban preparados para afrontar la prueba oral en 31 casos, 86%; y en 3 casos, 8%, pensaban que estaban muy preparados; mientras que en 2 casos, 6%, manifestaron sentirse poco preparados. En relación a la preparación del examen para 12 estudiantes (33%), había una estrecha relación entre el contenido del estudio y del examen. Para 17 estudiantes, 47%, la relación fue normal; mientras que 7 personas, 19%, respondieron que la relación fue escasa o nula.

El tercer grupo de factores que influyeron en el resultado fueron los temas o dificultades concretas de la convocatoria, de manera concreta, este punto fue determinante para 13 participantes (36%). En cuarto lugar, para 9 candidatos, el 25% de los estudiantes, el tipo de examen también ha sido un factor decisivo.

En este cuarto factor nos detuvimos para analizar un poco más las dificultades halladas en relación al tipo o formato de la prueba de expresión oral. Para los encuestados, las tareas más fáciles fueron la primera, es decir, la presentación personal (26 casos, 72%) y la tercera tarea, la conversación con el entrevistador (6 casos, 17%). En el lado opuesto, las pruebas donde los estudiantes hallaron mayores dificultades fueron la cuarta prueba o diálogos basados en láminas (14 casos, 39%); y en segundo lugar de dificultad, la segunda tarea, que consistía en la exposición de un tema (10 casos, 28%). En el siguiente gráfico reflejamos estos resultados.



**Gráfico 5. Dificultad de las tareas de la prueba de expresión oral**

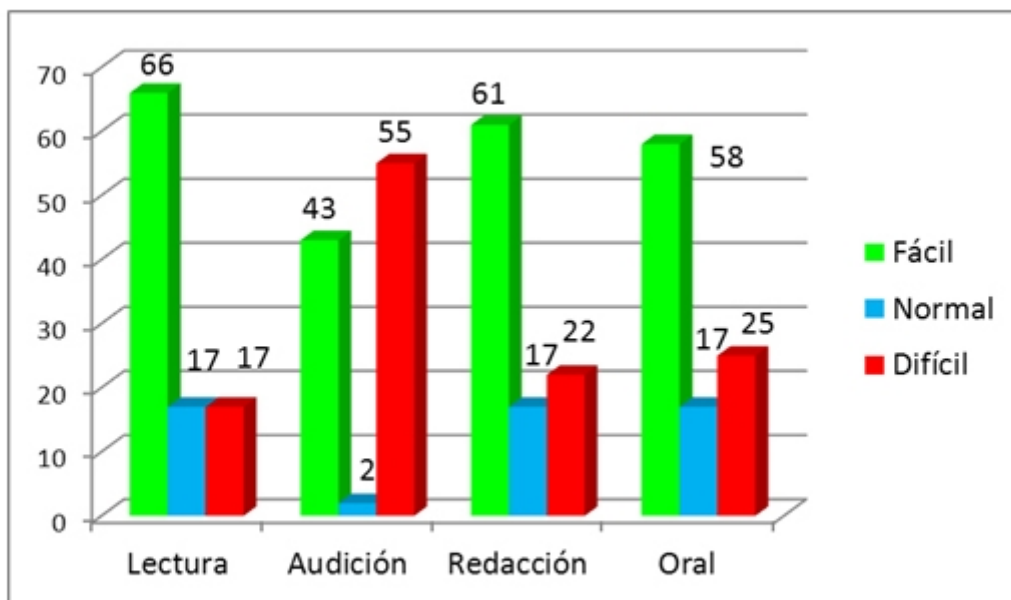
Como resumen final de los datos obtenidos en la prueba oral, en primer lugar, debemos recordar que la muestra analizada ha sido notoriamente inferior al análisis del resto de las pruebas, debido al diseño y modo de rellenar los cuestionarios. A pesar de esta limitación, se obtuvo una muestra válida, cuyos resultados son interesantes para futuros diseños, aunque deben ser considerados con cautela. En segundo lugar, podemos concluir que la prueba de expresión oral, en líneas generales ha sido considerada como una prueba fácil, cuyo contenido está relacionado con el material estudiado por los candidatos. Existe bastante confianza en aprobar la prueba oral, aunque son conscientes de que los dos factores decisivos en el resultado de la prueba han sido los factores personales psicológicos y motivacionales, así como el tiempo y modo de estudio dedicado a la preparación de la expresión oral. Por último, en el análisis de la dificultad debido al tipo de examen, la prueba de presentación personal ha sido la tarea considerada más fácil, mientras que la cuarta prueba, consistente en conversar sobre unas láminas ha sido percibida como la tarea más difícil.

## 5.5. COMPARATIVA GENERAL DE LOS RESULTADOS, DISCUSIÓN Y SUGERENCIAS

A la luz de los resultados expuestos en el apartado anterior, necesitamos detenernos para analizar los mencionados datos y extraer las primeras conclusiones sobre la investigación realizada. La primera observación, con la que debemos comenzar nuestra discusión académica es confirmar la escasez de estudios empíricos sobre el examen DELE, tal como ya apuntó Cárdenas (2007a). En nuestra revisión del tema hemos observado que predominan los estudios teóricos sobre las investigaciones de índole empírica, aunque debemos destacar el esfuerzo investigador realizado en el año 2008 por parte de los ponentes del congreso de Alicante sobre la evaluación en ELE (Pastor, 2008). Además, la percepción sociolingüística de los estudiantes de español en relación al examen DELE u otras pruebas de certificación internacional ha sido escasamente analizada en estudios empíricos (Sun, 2008). Ante esta carencia significativa, consideramos relevante la realización de este tipo de trabajos empíricos porque ayudarían a conocer de manera fehaciente la opinión de uno de los dos principales agentes de la educación, como son los estudiantes. Recordamos aquí las palabras de Canagarajah (2002, p. 146), quien comentaba que las políticas educadoras a veces fallan debido a que en su redacción no tuvieron en cuenta la valoración y contribución de profesores y alumnos, verdaderos agentes educativos.

El segundo tema de reflexión, se refiere a la situación actual de la enseñanza de ELE en Taiwán. Como ya se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo de este artículo, la situación de bonanza que vive el español en la isla exige un serio análisis para conocer todos aquellos factores que pudieran contribuir a promocionar el desarrollo y consolidación de la enseñanza de ELE en Taiwán. Si recordamos que el examen DELE A1 es la primera prueba para obtener un diploma de certificación internacional, resulta fundamental que este primer examen ofrezca un diseño adecuado y atrayente para los estudiantes taiwaneses de ELE; ya que de los resultados que se obtengan en esta primera prueba puede depender la continuidad o la interrupción de los estudios de ELE. Es fundamental adecuar el contenido de estudio y las exigencias del examen para que el estudiante desarrolle su autoestima y motivación en esta primera prueba de ELE. En este contexto, es necesario conocer la percepción de los estudiantes taiwaneses de ELE sobre el examen DELE A1.

En este contexto, hemos desarrollado nuestra investigación analizando las cuatro destrezas del examen DELE A1. Los resultados de cada una de las destrezas ya fueron expuestos en el apartado anterior, ahora ofreceremos una valoración en conjunto del examen, a tenor los resultados expuestos. En el siguiente gráfico, exponemos la comparación de cada una de las partes analizadas del examen DELE A1. Todos los valores vienen expresados en porcentajes.



**Gráfico 6. Comparativa general de las cuatro pruebas DELE A1**



Como podemos observar, la prueba de audición ha sido la prueba más difícil, ya que para el 55% de los candidatos resultó difícil. En segundo lugar, la prueba de expresión oral, fue considerada como difícil para el 25% de los encuestados. Valores muy parecidos a la prueba de redacción, en la que para un 22% de participantes, la expresión escrita fue difícil. Por último, la comprensión lectora, fue la parte más fácil, ya que 17% de las encuestas la catalogaron como difícil, mientras que un 66% de los candidatos pensaron que fue la prueba más fácil. Aquí, una vez más hacemos un llamamiento a la cautela a la hora de interpretar los resultados, ya que los datos de la prueba oral, no deberían ser comparados con el resto de destrezas al proceder de muestras diferentes. Su presencia en el gráfico anterior debe ser considerada solamente orientativa.

Es fundamental conocer las dificultades específicas de cada una de las pruebas e intentar ofrecer ayudas metodológicas para el futuro. De aquí que, en los siguientes párrafos, de manera resumida, nos centraremos en comentar los principales problemas de cada prueba y ofreceremos algunas sugerencias para nuestro entorno académico, que podrían mejorar los resultados en futuras convocatorias.

En primer lugar, comenzaremos analizando la prueba de lectura. Esta prueba, tal como dijimos, resultó la más fácil. No obstante, debemos realizar dos observaciones a la prueba de lectura, una desde la perspectiva de los estudiantes y otra, como profesores. Desde el punto de vista de los alumnos, la tarea de completar espacios en blanco fue percibida como la más difícil. La enseñanza que debemos aprender, de esta percepción realizada por los estudiantes, es que deberíamos rediseñar nuestras clases curriculares o proponer clases de apoyo en las que se entrene a los estudiantes taiwaneses a la resolución de tareas de este tipo, en las que los estudiantes mejoren su capacidad de completar oraciones. Además es necesario fomentar tareas en las que se ayuden a los estudiantes a reconocer palabras claves en la comprensión de los textos, prestando también especial atención a ciertas partículas como "no", "y", "etc.", tal y como ha sugerido Pérez Bernal (2008).

Por otro lado, debemos sumarnos aquí, como profesores, a otras voces en las que se demanda una revisión del tipo de texto y del modo de plantear las preguntas (Ainciburu, 2008b; Yagüe, 2010). En aras de la validez y fiabilidad de la prueba se deberían evitar la formulación de preguntas trampas acerca del texto, porque lo que debe evaluar la prueba realmente es la comprensión del texto, evitando preguntas que puedan confundir y mermar la autoconfianza del estudiante en estos primeros pasos de su aprendizaje en ELE.

En la prueba de redacción, la escritura de textos breves resultó más difícil que la tarea de completar los formularios. Cuando quisimos conocer dónde radicaba la dificultad principal de la prueba, observamos que más que en el vocabulario o los problemas gramaticales, la primera y más importante dificultad de los estudiantes taiwaneses fue la falta de creatividad. Este punto nos parece muy importante, porque nos muestra un camino que debemos de emprender a nivel metodológico, a saber, fomentar la imaginación en nuestras clases. Muchas veces en las clases, las tareas que se les exige a los estudiantes en estos primeros niveles de ELE se reducen a responder preguntas que contienen la estructura gramatical que se está estudiando en clase en ese momento. De esta manera, el estudiante aprende a responder de manera adecuada a una batería de preguntas, sin embargo, evitamos tareas en las que deban enfrentarse a textos cortos. Por otro lado, en estos primeros niveles del aprendizaje de ELE no suelen haber clases de redacción (Sun, 2008). Ante los resultados hallados, consideramos esencial, incluir en las clases el desarrollo de tareas en las que el estudiante redacte textos breves, que permitan desplegar su creatividad e imaginación. También aquí debemos plantearnos la incorporación, desde los primeros niveles de enseñanza, de pautas elementales en las que se les vaya introduciendo cómo realizar la organización de las ideas dentro de un texto.

La prueba de audición, al haber sido considerada como la prueba más difícil, exige una reflexión más importante. En primer lugar, la dificultad proviene de la naturaleza intrínseca de la competencia auditiva. La competencia auditiva es una de las competencias más exigentes en L2 y los estudiantes chinos tienen especiales dificultades de discriminación fonológicas, sociolingüísticas y neurolingüísticas en el desarrollo de la competencia auditiva, tal y como expuso Pérez (2012). En segundo lugar, debemos recordar la influencia de la educación china recibida como factor determinante en los primeros niveles de la adquisición de una lengua (Martínez, 2011). En el pueblo chino, la competencia auditiva ha recibido menos atención que la educación gramatical y la competencia escrita (Guo y Wills, 2004).

Con esta doble premisa en base de nuestra reflexión, debemos ya detenernos en las reflexiones sobre los resultados obtenidos en nuestra investigación. Recordemos los principales datos ya expuestos: (1) más de la mitad de nuestros estudiantes (67 participantes, 56%) creían que no aprobarían la prueba de audición. (2) La prueba de audición fue difícil para el 55% de los participantes. (3) Los temas resultaron difíciles para el 43% de los estudiantes. (4) La velocidad fue considerado un factor determinante para el 60%, seguido de la falta de vocabulario y carencias gramaticales. (5) El 80-85% de los encuestados consideraron difíciles las preguntas de rellenar huecos. (6) Por último, uno de cada tres estudiantes (35%), tuvieron dificultades con el tiempo de la prueba.

Ante esta situación, debemos replantearnos, por un lado, la idoneidad de los medios tecnológicos de los que se disponen; y por otro lado, la enseñanza y metodología de la clase de audición en ELE. Conocer los medios tecnológicos de los que dispone cada centro educativo, y a través de los cuales se desarrollará la competencia auditiva, es fundamental. Por fortuna, nuestro centro educativo ofrece unas instalaciones situadas en la vanguardia tecnológica para la enseñanza de idiomas. Se dispone de numerosos laboratorios de idiomas y todas las clases cuentan con acceso a las nuevas tecnologías audiovisuales. Lo que indica, que en nuestro caso, no son los medios técnicos los agente fundamentales en los resultados obtenidos.

En nuestro entorno académico, entre las principales razones de las dificultades presentadas debemos considerar ciertas cuestiones metodológicas que deberíamos revisar. Debemos replantearnos el contenido de las clases, su diseño, el tipo de grabaciones, su extensión, su velocidad, el número de veces que se repite cada audición en clase, así como el tipo de ejercicios propuestos entorno a cada audición. Además, debemos favorecer tareas que familiaricen al estudiante con situaciones comunicativas básicas en español (Pérez Bernal, 2008). Proponemos, aprovechando el fácil acceso al desarrollo tecnológico actual, el empleo de podcasts en español que ayuden en el adiestramiento de la comprensión auditiva. Además, motivar la escucha atenta fuera de clase debe ser uno de los objetivos que debemos marcarnos como docentes. Por último, sería beneficioso desarrollar clases de apoyo en las que adoptaremos un formato similar al examen DELE, para de este modo, poder mejorar los resultados de nuestros estudiantes en futuras convocatorias.

Por último, en la prueba de expresión oral, también debemos analizar los factores que justifican estas dificultades halladas. En primer lugar, debemos citar la influencia defactores motivacionales y psicológicos, por ejemplo ha sido documentada latimidez y escasa participación de los estudiantes chinos en las clases de ELE (Cortés, 2009). En segundo lugar, debemos añadir los factores metodológicos, ya que la educación china en segundas lenguas ha adolecido de no haber fomentado una metodología comunicativa (Martínez, 2011; Sun, 2004). En tercer lugar, las escasas oportunidades que tienen nuestros estudiantes de interactuar en español con nativos.

Ante esta situación, nuestras propuestas deben de ir encaminadas a sugerir que, poco a poco, una metodología de corte comunicativa se vaya asentando en la clase de ELE. En segundo lugar, debemos proporcionar a los estudiantes posibilidades para acceder a las situaciones comunicativas del mundo real diario, con muestras de habla real; y potenciando la interacción oral en clase y fuera de clase. De manera específica, los profesores debemos trabajar los aspectos motivacionales para desarrollar la autoestima en nuestros estudiantes de ELE cuando participan en intercambios conversacionales. Por último, proponemos incluir tareas similares a las del examen DELE A1 en las clases de conversación y clases de apoyo, para familiarizar al estudiante con el formato específico al que deberán enfrentarse en los exámenes. Por ejemplo, debe promoverse la conversación basada en el empleo de láminas o fotografías en las clases.

Para finalizar este apartado de discusión, debemos resaltar el alto grado de conformidad de los estudiantes con el formato del examen DELE A1, y la percepción generalizada que han expresado los estudiantes taiwaneses de ELE sobre la idoneidad de este examen para reflejar y evaluar el nivel del estudiante. Aunque, debemos de ser cautos con esta conclusión y se exigen muestras mayores, ya que no podemos olvidar que el estudiante taiwanés, como el alumno chino en general, suele ser muy conservador, disciplinado y respetuoso con todo aquello que procede de los profesores (Cortés, 2009). La educación china basada en la disciplina y la figura del profesor han sido históricamente, y siguen siendo, uno de los pilares fundamentales sobre los que se edifica la dimensión sociocultural y educativa del estudiante en el pueblo chino. Esta tradición de respeto y disciplina no debe ser olvidada a la hora de diseñar cuestionarios futuros, en los que se mida la conformidad o rechazo hacia ciertas propuestas evaluadoras y la influencia de los aspectos sociales, educativos y culturales en las respuestas de los estudiantes.

Con todo lo anterior, consideramos que, a pesar de las limitaciones del estudio realizado, los conocimientos proporcionados por estos resultados, pueden servir de indicadores para sugerir ciertas pautas para la realización de materiales de estudio y de clases de apoyo de preparación del examen DELE A1. Entre las pautas metodológicas que sugerimos, enumeramos las siguientes:

1. Promover un método combinado comunicativo y gramatical.
2. Promover la interacción oral.
3. Desarrollar la autoestima y autoconfianza.
4. Ofrecer materiales reales y en contextos bien definidos.
5. Potenciar la lectura y la adquisición de vocabulario.
6. Estimular la creatividad en la escritura.
7. Fomentar la realización de pequeñas redacciones.
8. Motivar el adiestramiento de la competencia auditiva.
9. Favorecer entrenamiento con ejercicios de rellenar huecos en oraciones.
10. Impulsar conversaciones sobre láminas.

Por último, queremos finalizar este apartado de discusión, con una autocrítica a nivel metodológico. Debemos ser conscientes que realmente estamos ofreciendo los resultados de un estudio piloto amplio, cuyos resultados además de inspirarnos pautas metodológicas, nos deben hacer recapacitar sobre ciertas carencias metodológicas que hemos observado y que enumeramos a continuación: (1) es necesario reformular el enunciado de algunas de las preguntas. (2) Debemos incluir preguntas de índole motivacional. (3) Es importante valorar la presencia de preguntas que indiquen la influencia del bagaje sociocultural y educativo recibido, precisando el tipo de educación recibida y la percepción general sobre la misma. (4) Debemos añadir algunas preguntas que precisen mejor de manera explícita la relación entre las diferentes partes del examen. (5) Estudiar el mejor modo y momento de recogida de los cuestionarios debe ser replanteado. (6) Resultaría interesante conocer la repercusión de los resultados sobre la continuidad en el aprendizaje de ELE. (7) También sugerimos poder comparar la relación entre las expectativas de los resultados y las notas obtenidas en cada una de las partes. (8) Por último, enriquecería nuestro conocimiento del tema si tuvieran cabida en nuestros estudios los dos agentes educativos, profesores y alumnos. Es decir, proponemos ampliar los cuestionarios a los profesores de ELE en Taiwán, para poder comparar la percepción que profesores y estudiantes tienen del examen DELE A1.

---

## 6. CONCLUSIONES

---

En este artículo hemos presentado los primeros resultados sobre la percepción que tienen los estudiantes taiwaneses de ELE sobre el examen DELE A1. Los resultados proceden del análisis de una muestra representativa de 120 estudiantes taiwaneses de ELE que han participado por primera vez en el mencionado examen. Los principales resultados obtenidos han mostrado que la prueba más difícil ha sido la prueba de audición, donde las dificultades principales procedían de la velocidad de la grabación escuchada y de las carencias de vocabulario y gramaticales. En el lado contrario, la prueba de comprensión lectora ha sido la más fácil según las encuestas recogidas.

Además, hemos encontrado que, en relación al formato de cada una de las destrezas, el factor más determinante ha sido el tipo de preguntas. Hemos hallado que el tipo de preguntas con las que los candidatos tuvieron mayor dificultad fueron los ejercicios de completar oraciones. Las preguntas más sencillas han sido las cuestiones de respuesta múltiple, en las que no tenían que escribir, sino solamente seleccionar una opción entre varias propuestas.

Mención especial merecen los resultados sobre los cuestionarios de la prueba de expresión oral. Por un lado, han presentado ciertas limitaciones, ya que la muestra analizada ha sido notablemente menor. Por otro lado, su ventaja ha sido ofrecer un diseño más elaborado, tanto en las cuestiones como en el modo de ser llevado a cabo. Este diseño ha proporcionado interesantes conocimientos sobre la influencia de los factores personales y motivacionales de los estudiantes de ELE en la realización del examen DELE A1. Estos resultados exigen su confirmación a través de nuevas investigaciones, que cuenten con muestras mayores.

Por último, destacamos el grado de conformidad manifestado por los estudiantes a la hora de considerar el examen DELE A1 como una herramienta adecuada para evaluar su primer nivel de ELE. No obstante, esta aceptación debe ser considerada con cautela, y serán necesarios futuros estudios, para valorar si la opinión expresada se refiere a la aprobación del diseño específico del examen DELE A1 o, por el contrario, debe ser entendida en el marco del modelo educativo tradicional chino que promueve el respeto y disciplina en todo lo relacionado a la educación y hacia la figura del profesor.

---

## AGRADECIMIENTOS

---

Wenzao Ursuline College of Languages, uno de los centros universitarios de lenguas extranjeras con más tradición y prestigio en Taiwán, está fomentando la realización de proyectos internacionales de cooperación con el mundo empresarial y universitario. Este artículo se enmarca dentro de este ámbito y presenta los primeros resultados de un proyecto internacional de investigación más ambicioso.

Esta primera parte de la ejecución del proyecto ha sido subvencionada por *Spanish Program for Cultural Cooperation* del Instituto Cervantes de Manila, Filipinas. El autor del artículo quiere agradecer, en primer lugar, al Instituto Cervantes de Manila la subvención otorgada para la realización del proyecto. También, desea subrayar que en todo momento ha sido respetada la independencia del investigador, tanto en el diseño del proyecto, su ejecución y la posterior publicación de resultados.

Así mismo, quiero expresar mi agradecimiento a las profesoras Ana Sun y Laura Vela Almendros, compañeras del Departamento de Español del Colegio Universitario Wenzao, por su participación en este proyecto. Por último, vaya también mi gratitud hacia el Centro de Idiomas Eumeia, de Taipéi, y en especial a su director Orlando Lee, por su valiosa contribución en la realización de este proyecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M. C. (2008). El problema de la evaluación en la producción oral interactiva en el aula ELE. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 175-190. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Ainciburu, M. C. (2008b). ¿De qué color era el caballo blanco de Bolívar?: La evaluación de la comprensión literal de textos en las pruebas DELE INICIAL. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 107-115. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Alarcón Pérez, C. (2008). Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 191-204. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Alcaraz, C. (2008). Evaluación y motivación: una influencia recíproca. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 116-122. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L.F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what count counts. *Language Testing*, vol. 17 (1), p.1-42.
- Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J. F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Blaster, L.; Hughes, D., y Tight, M. (2002). *How to research*. Buckingham: Open University Press.
- Boletín Oficial del Estado (2008). Real Decreto 264/2008, BOE num. 62, art. 4727, p. 14694. Madrid: Ministerio de la Presidencia.

- Bordón, T. (2000). La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE. *Carabela*, vol. 49, p. 77-101.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de e/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros-Muralla.
- Bordón, T. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *MarcoELE*, vol 7, p.4-25.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: C.V.P.
- Canagarajah, A. S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. En D. Block, y D. Cameron, (Eds.), *Globalization and Language Teaching*, p. 134-150. New York: Routledge.
- Cárdenas Martínez, A. (2007a). La fiabilidad de los DELE y los candidatos japoneses: ¿un motivo de preocupación, *Cuadernos Canela*, vol. 18, p. 63-76.
- Cárdenas Martínez, A. (2007b). La fiabilidad de la prueba de comprensión auditiva en los DELE: de la " historia oficial" a la realidad. *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño 27- 30 de septiembre de 2006, vol. 1. p. 393-406.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Anaya.
- Cortés Moreno, M. (2009). Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. *Suplementos marcoELE*, vol. 8, 1-17.
- Eguiluz, J. y Eguiluz, A. (2004). La evaluación de la expresión escrita. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p. 1005-1024. Madrid: SGEL.
- Eguiluz, J. y Eguiluz, A. (2004). La evaluación de la comprensión lectora. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p. 1025-1041. Madrid: SGEL.
- Eguiluz Pacheco, J. (2008). Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, 19-22 septiembre 2007, p. 19-25.
- Eguiluz Pacheco, J. y De Vega Santos, C.M. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. *MarcoELE*, vol. 9, p.75-94.
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Guo, N. y Wills, R. (2004). *An Investigation of Factors Influencing English Listening Comprehension and Possible Measures for Improvement*. [En línea]. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf> [Fecha de consulta: 21 de octubre de 2011].
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchby, I. y Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (1994). El conocimiento científico. En D. Larsen-Freeman y M. H. Long (Eds.), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, p. 15-21. Madrid: Gredos.
- Leal Rodríguez, S. (2009). *Diseño de un examen de nivel de español para aprendices adultos inmigrantes*. Memoria de Master, Universidad Nebrija.
- Martínez Lamuela, S. (2011). La gestión del estudiante chino en el aula de ELE. *Suplemento MarcoELE*, vol. 13, p. 1-52.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega Olivares, J. (1995). Evaluación en el aula de español LE: algunas consideraciones generales. *VI Congreso Internacional de ASELE*. León, p. 19-34.
- Parrondo, J. R. (2004). Modelos, tipos y escalas de evaluación. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p. 967-981. Madrid: SGEL.
- Pastor Cesteros, S. (2003). La evolución del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, p. 503-514.
- Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (2008). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, vol. 9, p.1-27.
- Patten, M. (2007). *Understanding Research Methods. An overview of the Essentials (6 ed.)*. California: Pyczak Publishing.
- Pérez Bernal, R.M. y Velázquez Rodríguez, J.I. (2008). ¿Me presento al inicial? La preparación y evaluación del candidato para el diploma de español: nivel inicial. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 649-652. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Pérez Ruiz, J. (2011). Actitudes sociolingüísticas de la globalización en estudiantes taiwaneses de lenguas extranjeras. Resultados preliminares. *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures*, vol. 17, p. 56-79.
- Pérez Ruiz, J. (2012). Dificultades del oyente sinohablante en la conversación española. *III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES)*. Universidad de Jaén, 26 al 28 de enero de 2012.
- Prieto, J.M. et al. (2004): La elaboración de una prueba de nivel: la reforma de los DELE. *Carabela*, vol. 55, p. 85-140.
- Sánchez Martín, E. (2011). En búsqueda de la evaluación válida y objetiva. *MarcoELE*, vol.13, p. 1-13.
- Saville, N. (2003). *The Process of Test Development and Revision within UCLES-EFL, Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913-2002*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 57-116.
- Suarez-Orozco, M. M. (2007). *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*. LA, California: University of California Press.
- Sun, A. (2001). Análisis de las pruebas de nivel inicial del Diploma de Español como Lengua Extranjera. *Revista del Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao*, vol. 15, p. 263-277.
- Sun, A. (2003). *La Evaluación Educativa: Aplicación de la evaluación de Diploma de Español como Lengua Extranjera en el Colegio Universitario de Idiomas Extranjeros*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca, España.
- Sun, A. (2004). Importancia de la evaluación en la enseñanza del español: El DELE y sus resultados. *VII congreso de didáctica del español en la República de China*. Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, 22 de mayo de 2004, p. 13-36.



- Sun, A. (2007). El español en Taiwán. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia. China, un nuevo comienzo*, vol. 13, p. 151-164.
- Sun, A. (2008). Enseñanza de la gramática del ELE en Taiwán partiendo del Diploma de Español como Lengua Extranjera. *XLII Congreso Internacional de la AEPE, Santander, España*, p.59-70.
- Welman, C., Kruger, F. y Mitchell, B. (2005). *Research methodology*. Oxford: Oxford University Press.
- Yagüe Barredo, A. (2010). Examinando exámenes. *MarcoELE*, vol. 10, p.1-53.

## An Experience of Synchronous On-Line Classes

Universidad Nebrija

mgenis@nebrija.es, mmartinl@nebrija.es

Genís Pedra, M. y Martín de Lama, M. T. (2013). An Experience of Synchronous On-Line Classes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

### RESUMEN

La metodología del Máster en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija incluye un conjunto de herramientas de aprendizaje con el objetivo de facilitar la adquisición de diversas destrezas, entre las que destacan las lingüísticas. Como parte de un método activo, el estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, y el profesor - experto en su campo - en el conocedor de los mejores medios para transmitir el conocimiento y ayudar a los alumnos a mejorar sus estrategias de aprendizaje.

La enseñanza se realiza a través de una metodología mixta (*blended learning*), combinando clases presenciales y tele-presenciales a través del campus virtual, plataforma colaborativa donde se unifican espacios típicos del aprendizaje en línea, tales como los foros, las conversaciones en línea o chats, los enlaces, los buzones de tareas, documentos, etc.

El aprendizaje de una lengua extranjera a distancia es una difícil tarea. Sin embargo, la interacción en tiempo real apoyada por un sistema de gestión asíncrona puede convertirse en una herramienta fundamental para asistir al alumno. La herramienta de videoconferencia *Blackboard Collaborate* constituye la verdadera novedad de este proyecto. Se trata de una herramienta de comunicación síncrona en línea con la que estudiantes y profesores pueden trabajar conjuntamente en tiempo real en sesiones virtuales. De forma asíncrona, los estudiantes pueden completar tareas y tests de autoevaluación, comunicarse con los profesores y compañeros, e incluso visionar las sesiones grabadas que hayan podido perder.

Nuestro artículo tiene como objetivo presentar y describir las herramientas empleadas usando esta metodología en el Máster cuyo propósito es el de proporcionar a los estudiantes unas oportunidades efectivas de aprendizaje de contenidos y lengua extranjera. El contenido de este artículo servirá además de base para futuras investigaciones sobre la adecuación de la metodología al mencionado programa.

Palabras clave: Aprendizaje mixto, aprendizaje síncrono, adquisición de lenguas extranjeras, aprendizaje activo interacción en tiempo real, plataforma virtual colaborativa

### ABSTRACT

*The M. A. in Bilingual Education at Nebrija University includes a diverse set of training tools which aims to facilitate the acquisition of various skills, among which language skills are the most important ones. As part of an active teaching method, the student is the protagonist of his own learning and the teacher is the expert in the field, the connoisseur of the best means to transmit knowledge and to help students improve their learning strategies.*

*The teaching methodology used is blended learning, combining face-to-face and online classes through the virtual campus, a collaborative platform which makes use of typical e-learning educational spaces such as fora, chats, links, task box, documents, etc.*

*Learning a second language at a distance is a very difficult task. However, live interaction supported by asynchronous learning systems can be crucial tools to aid the student. The tool Blackboard Collaborate constitutes the real novelty in the project. Through this on-line synchronous tool teachers and students can work together in real time in virtual classrooms. Asynchronously, students can complete assignments and self-evaluation tests online, communicate with their teachers and fellow students, or even view recorded classes that they might have missed.*

*Our article aims at presenting and describing the tools used at the M.A. programme whose objective is providing students with effective content and foreign learning opportunities. The content of this article will also serve as the basis for future research about the adequacy of the method for the referred programme.*



*Keywords: Blended learning, synchronous learning, foreign language acquisition, active learning, live interaction, collaborative virtual platform*

---

## 1. INTRODUCTION

---

After the initial enthusiastic years of e-learning, it was decided that it did not meet all the expectations. E-learning was said to involve a lot of disadvantages when compared with traditional face-to-face teaching. The low motivation of the students, the dropouts and the lack of feeling of being part of a learning community were among the main objections. Thus, several years ago, the term blended learning was coined to fill in some of the gaps left by e-learning.

Blended learning refers to a type of approach in which two, or even more, learning environments and activities are combined. The most typical type of blended learning brings together face-to-face teaching with on-line learning in order to create a collaborative space where synchronous and asynchronous interaction among peers and with teachers takes place.

Educational blends can offer a lot of advantages, not being the least important one that they save money, but they also meet the students' learning needs regarding time, mobility and studying style, giving multiple opportunities of interaction to a diverse population of learners.

In this article we analyze the main reasons to implement a blended learning methodology as well as its principle features. We also explore the different tools available at the blended learning model employed at the M.A. in Bilingual Education at Nebrija University, which aims at providing students effective content and foreign learning opportunities. The content of this article will also serve as basis for future research about the efficiency of using this methodology within the referred programme.

---

## 2. THEORETICAL BACKGROUND

---

The improvement of Internet connection in the 90s, allowed network learning, which was defined as

learning in which information and communication technology is used to promote connections: between one learner and other learners, between learners and tutors; between a learning community and its learning resources. (Goodyear et al. 2004, p.1).

However, the concept of networking was first mentioned by Illich (1971, online) who declared,

I believe that no more than four possibly even three distinct "channels" or learning exchanges could contain all the resources needed for real learning. The child grows up in a world of things, surrounded by people who serve as models for skills and values. He finds peers who challenge him to argue, to compete, to cooperate, and to understand; and if the child is lucky, he is exposed to confrontation or criticism by an experienced elder who really cares.

(...)

What are needed are new networks, readily available to the public and designed to spread equal opportunity for learning and teaching.

In this century, Brown (2002, p. 3) highlighted the fact that the Web is a medium that "honors multiple forms of intelligence-abstract, textual, visual, musical, social, and kinesthetic", so learners can choose their way of learning, what has been called multiple intelligences by Gardner (1983), and that kids in our digital age learn in a different way, describing them by four dimensional shifts: (a) literacy now involves many types of texts and genres and skill to process them; (b) learning is now infotainment, i.e. information mixed with entertainment; (c) bricolage, i.e. the capacity of finding something "an object, tool, document, a piece of code-and to use it to build something you deem important." (Brown 2002, p. 5); and (d) tendency toward action, i.e. learning by doing. Brown (2002, p. 8) also coined the term learning ecology to refer to "an open, complex, adaptive system comprising elements that are dynamic and interdependent".

George Siemens (2006, Preface, p vii) stated that knowledge had changed from hierarchies to networks and ecologies, considering that "concepts relate to other concepts but not in a linear manner". And that "learning (defined as knowledge patterns on which we can act) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets. The connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing." (Siemens 2006, p. 30).

More recently, Andrews (2011) states that e-learning has altered the very character of learning, first because e-communities are essentially different from any other community of knowledge; second, because it enlarges the possibilities of learning as regards to space, time and resources; third, because it has altered the nature of knowledge itself, being now seen as dynamic, i.e. incessantly developing and changing; and fourth because it transforms the conceptual and semiotic resources of the individual, producing new outputs, i.e. new knowledge. Andrews (2011, p. 120) concludes that

as (a) a psycho-social construct, (b) an epistemologically-informed practice, and (c) a multimodal social semiotic process, e-learning is gradually bringing about a new theory of learning.

A pedagogical approach between fully face-to-face courses and fully on-line courses appeared around the turn of the century. Along the years, this approach has been called blended, mixed, hybrid, integrated, flexible, multi-method, b-learning. Blended learning methodology rests on the idea that several teaching models are combined by using different types of virtual or physical resources. Nowadays, the term has narrowed its meaning to denote the teaching design that uses technology along with face-to-face classes. Although this meant a positive change in pedagogical practices, many online courses entailed only asynchronous content delivery complemented with face-to-face tutorials. But, as So and Bonk (2010, p. 1) argue,

Simply turning classroom lectures into online learning formats does not necessarily provide students with the opportunities for rich interactions arising from engagement in activities that make learning experiences meaningful.

With the significant movement toward blended learning during the past decade, the concept of face-to-face classes has evolved to include synchronous interaction mediated by any web management system, such as Moodle or Blackboard Collaborate. This blend has proved very successful, as it provides daily opportunities for students to discuss information and clarify doubts among them or with the help of the teacher. It also fosters collaboration among students, building a sense of being part of a learning community. Blended learning approaches which integrate the two modes of interaction, i.e. synchronous communication and asynchronous communication, thus, are gaining interest, but it is far more interesting to combine face-to-face with virtual communication, which offers benefits such as dynamic interaction among participants, immediate feedback, exchange of different viewpoints, personal involvement, collective construction of knowledge along with conveniently programmed time from any place the student chooses to be.

Hrastinski (2008) examined synchronous communication and asynchronous communication, distinguishing between what he calls personal participation and cognitive participation, and concluding that synchronous communication increased the students' motivation and complemented asynchronous communication which "provides increased reflection and ability to process information." (Hrastinski 2008, p. 505).

This hybrid modality is an eclectic approach oriented towards critical thinking, collaboration and knowledge construction as key elements. Blended learning rests mainly upon the well-established constructivist and cognitivist theories, and on the emerging trend of connectivism.

Constructivism considers the individual mental process when learners are interacting with the medium. In this sense, learners are not objects of learning but active subjects of learning. These theories were also influenced by humanistic approaches which mainly pay attention to individual differences, different rhythms and learning styles.

One of the key principles in blended learning is its transformative potential and the community it can create. Connection with others is essential to realize a community of enquiry. As Garrison & Kanuka (2004, p. 99) claim, within this methodology, students learn to accept their responsibility in knowledge construction. According to them, "a sense of community is also necessary to sustain educational experiences overtime". Therefore, by combining synchronous oral and written communication within a learning community, blended learning can progressively support "higher levels of learning through critical discourse and reflective thinking." (Garrison & Kanuka 2004, p. 98).

Recently, learning has acquired a new dimension with virtual learning environments where knowledge is understood as a process which occurs within an ever-changing environment (Siemens 2005). Connectivism allows us to understand and redesign knowledge relations within the new learning contexts. For this theory, learning is a process of network formation, similar to the way our neurons and computers are connected to transfer information. A network contains nodes and connections. Nodes can be human but they can also be data-bases, libraries, organizations, that is, any source of information. Therefore, under this view, the possibilities for establishing connections are infinite; knowledge and learning will depend on diverse opinions and information sources and on the application to real-life situations; the purpose of learning activities will be to update information continuously; maintaining connections will be necessary to facilitate continuous and life-long learning.

Connectivism acknowledges that learning lies in a collectivity of individual opinions and considers connections (and not contents) as the starting point for learning. For that reason, it requires a new teaching methodology, where instead of designing courses, learning environments are designed for the students to collaborate in other people's knowledge construction, through social learning networks, in order to search and create their own network of nodes based on their own interests and needs.

Blended learning represents an emerging trend in higher education. Society and technology alter the way in which we communicate and learn, and this inevitably alters as well the way we think. Forms of communication and our ability to manage information challenge our cognitive abilities and the traditional classroom paradigm. In traditional teaching, the transmission is a key issue. In the new paradigm, there is a holistic approach to teaching and learning, further ahead from the sheer transmission of information.

---

### 3. BLENDED-LEARNING METHODOLOGY

---

Internet and ICT tools were first introduced in educational contexts as additional material to enhance face-to-face learning. Soon, these tools were used as learning platforms for pure technology-mediated distance tuition, digital learning or simply, on-line (distance) learning.

Historically, face-to-face teaching and on-line instruction have been separated because of the media available and the instructional methods that could be used in each instance. Digital learning is considered distributional, meaning that the same information can be equally effectively delivered to a greater audience. Distributed learning contexts emphasize the interaction between learners and materials, whereas face-to-face contexts prioritize human to human interaction (Bonk and Graham 2004).

However, distributed learning environments are increasingly taking on a place which was previously only reserved for face-to-face ones. In this sense, human interaction is for example also possible through "computer-supported collaboration, virtual communities, instant messaging, blogging, etc." (Bonk and Graham 2004, p. 20).

Blended learning can be distinguished from other online-enhanced classroom or fully on-line learning experiences. Blends are both simple and complex. At its simplest they are the thoughtful integration of classroom face-to-face learning with online experiences. At the same time, they are very complex as in there is a limitless design possibilities in their implementation and application. Either way, it represents the integration of the two main components but not just by adding online resource to face-to-face tuition. A blended learning design represents a reconceptualization and reorganization of the teaching and learning dynamic, in order to give solution to various specific contextual needs (Rossett and Vaughan 2006).

However, there is not a standard way about how to blend, in what proportion and with which tools. Different institutions do it in different ways depending on their needs, expertise and resources (Bonk & Graham 2004). They can occur at different organizational levels: for a specific activity, for a whole course, for an entire programme or at an institutional level. The last two levels can be usually chosen by learners, while the first two are often prescribed by instructors.

Depending on the proportion in which the two methodologies occur, different blends can be found. Some blends enable learning, as they intend to provide an additional flexibility. Others can enhance learning since they offer supplementary materials online to core learning experiences. And finally, others can transform learning in the sense that learners are no longer receivers of information but active constructors of their own learning through interaction in the new media (Bonk and Graham 2006).

As no blend is identical to other, hundreds of definitions can be met. For instance, according to Thorne (2003, p. 18), it is "the right learning at the right time and in the right place for every individual". For Bonk and Graham (2004, p. 18), on the other hand, blended learning is a "pedagogical approach that combines the effectiveness and socialization opportunities of the classroom with the technologically enhanced active learning possibilities of the online environment". And Garrison and Vaughan (2008, p. 14) claim that it is "an opportunity to fundamentally redesign how we approach teaching and learning in ways that higher education institutions may benefit from increased effectiveness, convenience and efficiency".

### 3.1. ELEMENTS IN BLENDED LEARNING

Notwithstanding that all blends are different we can draw some common elements which are present to a more or lesser extent in all of them (Alcides Parra 2008; Bartolomé 2008; Bonk & Graham 2004).

a) On-campus and on-line sessions, in which teachers and students socialize and interact in flexible groupings. A global approach to knowledge is given, key study aspects are suggested, opinions are exchanged and argued, and acquired knowledge is applied to new contexts. Besides, during these classes, teachers provide students with the necessary work guidance and motivation by generating group dynamics, holding group tutorials, and supervising individual and group activities.

b) Independent activities, through which autonomous learning is fostered. Learners actively acquire knowledge mediated by texts and digital materials. For Bartolomé (2008) the use of resources in an independent way is one of the greatest contributions of Internet, in either of the forms that independent activities may adopt: simulations, tutorials, cases, problems or exercises.

c) Practical activities, which are usually carried out in face-to-face classes, in the shape of tutorials and simulations. Students learn by doing and they have contact with real experiences.

d) Communication tools, used to favour synchronous and asynchronous interaction between all participants in the learning process. They can take the form of fora, chats, distribution lists, group mails, webquests, blogs, wikis, videoconferences... Previously, communication tools were very dependent on written communication, where non-verbal communication was completely lost. Group dynamics through Computer-Mediated Communication (CMC) could not be compared to in-campus group cohesion. However, virtual discussions over video- and audio-conferences are progressively gaining path to the traditional chats or fora as real interactive communication tools.

e) Assessment procedures, which can provide students with quantitative as well as qualitative data. They also foster students' follow up through formative evaluation, allowing learners to check their own progress and receive feedback of activities and tests. Evaluative elements can be traditional, through personal interviews, small groups sessions, class-group sessions; or new, based on multiple-choice tests, collaborative work, critical thinking assignments, frequently-asked questions, questions in the fora, inquiries through e-mails, etc.

f) Virtualized contents, which are formatted in such a way that they can be virtually transmitted, in accordance with the digital resources available. They must also be in close relation to the subject objectives and students' expectations. Contents are supplemented by other digital contents, like audiovisual youtube and podcasts, textual pdf files, or hypertextual web pages. This way, students are offered information in diverse formats in order to cater for the needs of different students.

g) Collaborative group work, which can help students develop interpersonal, intercultural, social and civic competences. In blended learning, students must be flexible and positive, and adapt themselves to manage and use these technologies. Therefore they must actively participate in the learning and teaching process by planning and organizing their time effectively, collaborating in group work, providing their ideas and knowledge to the group through the fora, chats and in all the proposed activities (Bartolomé 2008).

h) Tutors, who are the facilitators of all the knowledge which integrates the course. From a technical and organizational point of view, tutors must transmit confidence in the technology being used so that students can focus exclusively on the course. They must also prepare the course agenda and procedures, including all the different interactions between teachers and students, students among themselves, or class group with other experts. Besides, they must evaluate the students' achievement, and discover their attitudes and perceptions. From a social perspective, tutors have to create a friendly environment in order to increase group cohesion, they must foster group work, welcome students to participate in the course and hold regular, respectful and attentive communication with them (Garrison & Vaughan 2008).

---

#### 4. BLENDED-LEARNING AT NEBRIJA UNIVERSITY

---

Nebrija University began experimenting with blended learning a decade ago, with a Masters course for SFL (Spanish as a Foreign Language) teachers who had full-time jobs or family responsibilities during the day, and could not attend face-to-face classes. The program, grounded on a pedagogical model in which the student is the real protagonist of the learning process, mixes face-to-face classroom learning with guided and independent work in the virtual campus. The interaction among participants, i.e. students, teachers and tutors, rely on discussion, task and project fora which expand the in-campus classroom activity, which takes place twice a year within an intense two week period, with the aim of minimizing the isolation feeling of the on-line student.

With this background, the Master in Bilingual Education was launched adding to the asynchronous type of on-line learning already in use, the on-line synchronous interactive tools, where teacher and students come together at the same time in a live virtual event. The Bilingual Master, thus, uses Nebrija Virtual Campus along with in-campus classes every two Saturdays, so as to not interfere with the students' work or duties, complemented with synchronous two-hour tutorials from Monday to Thursday every week.

---

#### 5. MASTER´S DEGREE IN BILINGUAL EDUCATION

---

Bilingual programmes have progressively become a reality in Spanish state schools in the last decades. The Master in Bilingual Education course in Nebrija University aims at giving answer to this great social demand by providing future bilingual teachers with the required background knowledge and teaching skills to perform their duties in the newly-created Primary and Secondary schools.

The course deals with the linguistic theories behind bilingual education as well as the different pedagogical models implemented in Spain. It also considers the implications that a bilingual syllabus has on the organization of the teachers' team and on the classroom management.

The overall objective of the Master is the comprehensive training of school teachers (Early Childhood, Primary and Secondary Education) that use English as the vehicle for content teaching. Such training, therefore, involves, firstly, that teachers acquire the linguistic, pragmatic and cultural competence of English at CEFR level C1, necessary to their profession, with particular emphasis on active oral and written skills, and secondly, that the teachers understand the theoretical, conceptual and methodological contents of bilingual education and its practical application in the classroom.

##### 5.1. ON-LINE CLASSES

On-line classes can be easily accessed through the virtual campus and run through the platform Blackboard Collaborate with direct access through the virtual campus.

The on-line classes for every subject are held every two weeks on weekdays, except in the case of the subjects to train specifically English communicative skills which are taught weekly.

On-line classes are two-hours long and they are delivered in small groups with a maximum of twelve students through synchronous videoconference. During these sessions teachers review the main contents, students raise their questions and some practical activities are proposed.

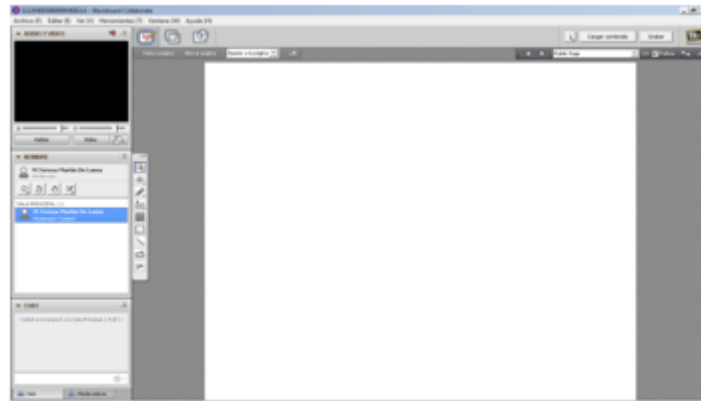


Figure 1: Screenshot of a Blackboard Collaborate videoconference tool.

These classes have several characteristics to point out: (a) they are scheduled in the late afternoons so that students can easily combine their studies with other activities; (b) they can be attended from any place with the only requisite of access to internet; (c) they allow real-time communication between teachers and students and students among themselves; and (d) since these classes occur in real-time, they are very interactive and collaborative. To this regards, it is important to note that, during on-line sessions, all participants: 1) can speak and listen to each other though the headphones and the microphone; 2) can communicate at any moment with each other through written messages on the chat; 3) can view each other through the webcam; 4) can share their desktops, documents, presentations, audio- and video-files; 5) can record sessions, which can be easily accessed at a later time for revision or in case of absence to classes; 6) can visit websites together; 7) can write collaboratively on the whiteboard using different slides, which can also be saved for future use; and 8) can work collaboratively, in reduced groups, at the breakout rooms created by the teacher and use the same tools as in the main room. Teachers can access all these rooms at any moment and interact with the students. Students can share their work, findings and conclusions with the rest of the class when they are sent back to the main room by showing the slide they have shared at the breakout room.

## 5.2. ON-CAMPUS CLASSES

These sessions are held in campus during weekends once a month, except in the case of the subjects to train specifically English communicative skills which are taught every two weeks. These sessions are seventy-five minutes long (one hour and forty-five minutes for English communication skills).

On-campus classes are delivered with the whole group of students. During these sessions students have the chance of solving problems, applying what they have learnt to practical situations, as well as raising questions still unsolved.

These classes offer the following features: (a) they are scheduled on Saturday mornings every fortnight so that students can combine their studies with other activities; (b) they are delivered in-campus with all kinds of material and ICT resources and facilities; (c) they are interactive and collaborative. Besides, since they occur face-to-face, collaboration between the teacher and the students, and the students among themselves is guaranteed.

Other significant in-campus activities are the two immersion periods (called "Immersion Weeks") at the end of both semesters and after the ordinary examination periods. During these days (four in each term) students attend many different practical workshops related to teaching methodology.

## 5.3. VIRTUAL CAMPUS TOOLS

Nebrija University campus tools are used for asynchronous on-line learning mode. Students can access the virtual campus and its tools whenever they wish. There is a virtual campus for every subject and for every group. Hereby we show a list of the available tools as well as a description of their functionalities.

### A) Documents.

In the Documents section teachers upload the subject syllabus, the group arrangement for the subject, the contents, the activities and any other relevant document (additional readings, annexes, etc.) related to each unit in the corresponding unit folder. The date of the documents uploading is visible to students to clarify the access to the necessary files. Students can easily download and print out all these documents.



Figure 2: Screenshot of the documents folders.

**B) Links.**

In the Links section, teachers upload any interesting and relevant website related to the field of each subject. Each link can be accompanied by a comment and be placed in different folders, in order to provide a clearer access to information.

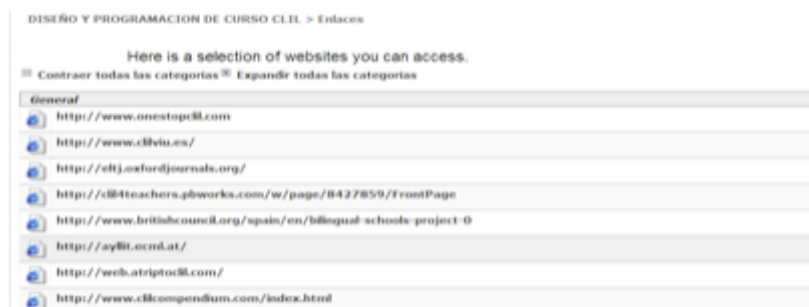


Figure 3: Screenshot of the links tool.

**C) Learning Path.**

Every unit has a Learning Path which guides students through their learning process. Here students access all the documents and exercises regarding each unit in a specific order to guarantee the progressive acquisition of knowledge. Students can also go backwards and forward whenever necessary to revise information. And they can view at all times their own progression for every unit through the percentage bar. Thanks to this tool teachers can check in which stage their students are at any given moment as well.

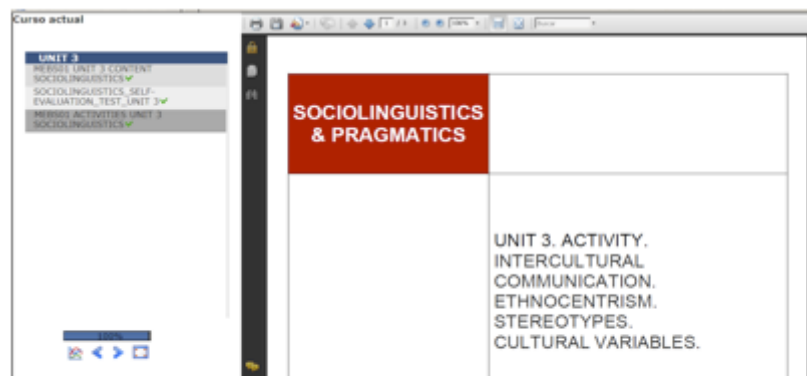
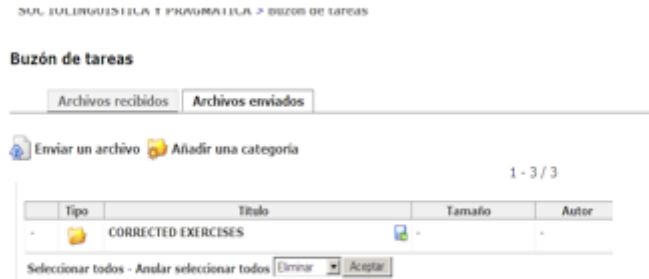


Figure 4: Screenshot of the learning path.

*D) Task Box.*

Through this tool students send their activities to teachers and receive their corrected activities from teachers. The system records the date and the time when both students and teachers exchange their files, in order to facilitate control of students' work and teachers' feedback. The system does not allow rejecting activities past the deadline. Teachers receive a direct link to the students' activities, and students receive a link to the teachers' corrections directly on their e-mail addresses.



*Figure 5: Screenshot of the task box.*

*E) Self-Assessment Tests & Exercises.*

Teachers can create self-assessment exercises and tests in different formats (multiple choice, cloze, gap-filling, relating, open-ended and interactive questions) depending on the nature of the exercise. Students can check themselves their level of achievement, the correct answers and clarifying comments to each questions made by teachers. The system allows these exercises to be done only once or several times, depending on the objective the teacher intends with each exercise. For every unit there is a self-evaluation test which students can do as many times as they need.



*Figure 6: Screenshots of tests and exercises in the virtual campus.*

*F) Agenda.*

In the Agenda, teachers communicate to students important dates regarding classes, deadlines, exams, etc.





Figure 7: Screenshot of the agenda.

1

**G) Bulletin Board.**

Through this tool teachers communicate the students any important and clarifying information as regards classes, changes in dates, activities, etc. Students receive notifications on the bulletin board directly to their e-mail addresses.



Figure 8: Screenshot of the bulletin board.

**H) Groupings.**

Here both teachers and students can view names and e-mail addresses of participants in their groups, so that they can contact each other when necessary. Teachers can also organize students in groups for on-line learners' collaborative work.



Figure 9: Screenshot of the groupings.

**I) Forum.**

In the Forum, both students and teachers can communicate asynchronously. In the Forum teachers and students' photographs are visible so that social bonds are reinforced. Both can create thread about topics, raise questions, make comments and share ideas. Since these comments are visible to everyone, this tool allows collaborative learning. However, within the Forum there is a "Private Questions" zone where teachers and students can address each other to communicate about more particular matters.



Figure 10: Screenshot of the forum.

J) Chat.

Nebrija’s chat is a tool open to all Nebrija University educational community. In the chat participants can easily find each other through the directory of the course they are taking, or through the department directory. This chat also offers the advantage of letting participants talk synchronically through voice tools, or interact through written messages, in a similar way than tools as Skype. But this chat offers another great innovation: participants can open a videoconference like the one described in point a. in this section and work collaboratively and with access to all the tools already existing in their online classes through videoconferences.

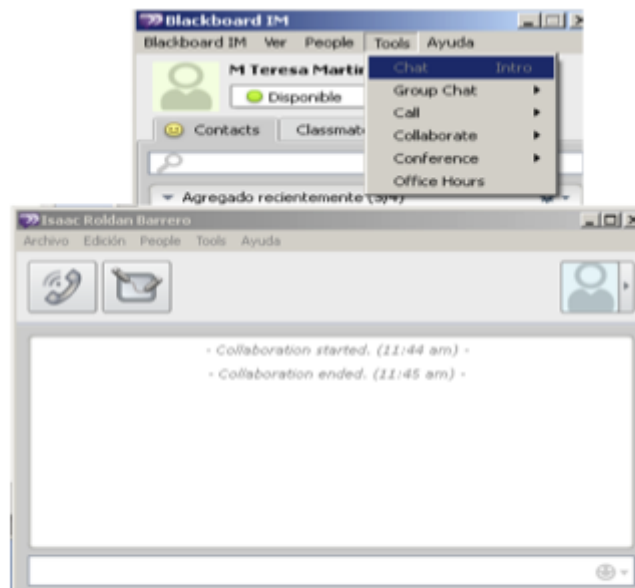


Figure 11: Screenshot of the chat and the instant messenger.

K) Videoconferences & Recordings.

Students attend the on-line classes described through an external link, accessible from and outside the virtual campus. Through the link Recordings students will find a list of the recorded sessions with the dates and times so that they are quickly found. All sessions are recorded in order to allow students revise contents and activities done during class time, and also to be able to view it for the first time in case they have been absent. The system allows to stop or pause the recording as well as to go forward and backwards.

ORDEN Y PROGRAMACION DE CURSO CLB - Videoconferencia grabaciones

Fecha	Tamaño	Inicie	Fin	Estados	Acción
23-10-2012 20:00	26.43 MB	23-10-2012 19:36	23-10-2012 19:36	Ver	🗑️
26-10-2012 20:06	10.23 MB	26-10-2012 17:52	26-10-2012 17:52	Ver	🗑️
21-12-2012 20:25	14.81 MB	21-12-2012 18:44	21-12-2012 18:44	Ver	🗑️
18-02-2012 20:53	12.49 MB	18-02-2012 18:42	18-02-2012 18:42	Ver	🗑️
01-02-2012 20:27	17.84 MB	01-02-2012 18:51	01-02-2012 18:51	Ver	🗑️
15-02-2012 20:53	17.53 MB	15-02-2012 18:56	15-02-2012 18:56	Ver	🗑️

Figure 12: Videoconference recordings.

## 6. CONCLUSIONS

Nowadays, blended learning methodology seems to be a must in all the institutions for higher education, as it is a flexible model with a student center approach that allows each participant to follow their own pace and choose the appropriate strategies according to their needs and learning style. Group and individual work, diverse materials and tools and the role of the teacher as facilitator are other assets that can make this instructional system effective.

However, the design of the course has to be appropriate in order to stimulate learners and foster meaningful learning. This is best done if synchronous (face-to-face and virtual) and asynchronous communication are carefully brought together, so as to encourage interaction and give support and feedback during the learning process. In this sense, the blended learning design available at the M.A. in Bilingual Education at Nebrija University seem to be able to offer students new learning possibilities and tools to increase both their content and foreign language learning. Future research on the area will determine whether or not this innovative methodology is considered affective for the referred programme.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcides Parra, L. (2008). Blended learning, la nueva formación en educación superior. *AVANCES Investigación en Ingeniería*, vol. 9, pp. 95-102. Available at <http://www.revistaavances.co/47> (accessed 28 June 2012).
- Andrews, R. (2011). Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts. *Journal for Educational Research Online*, vol. 3 (1), pp. 104-121.  
Available at [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4684/pdf/JERO\\_2011\\_1\\_Andrews\\_Does\\_e\\_learning\\_require\\_a\\_new\\_theory\\_S104\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4684/pdf/JERO_2011_1_Andrews_Does_e_learning_require_a_new_theory_S104_D_A.pdf) (accessed 20 June 2012).
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *AIESAD RIED*, vol. 11 (1), pp. 15-51. Available at [www.utpl.edu.ec/ried/](http://www.utpl.edu.ec/ried/) (accessed 21 May 2012).
- Bonk, C. & Graham, C. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future direction. In C. J. Bonk & C.R. Graham (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, pp. 1-21. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Brown, J. S. (2002). Growing up digital: how the web changes work, education, and the ways people learn. *United States Distance Learning Association*, vol. 16 (2). Available at [http://www.usdla.org/html/journal/FEB02\\_Issue/article01.html](http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html) (accessed 23 June 2012).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garrison, R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Elsevier Internet and Higher Education*, vol. 7 (2), pp. 95-105. Available at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com) (accessed 22 June 2012).
- Garrison, R. & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodyear, P. M., Banks, S., Hodgson, V. & McConnell, D. (Eds.). (2004). *Advances in Research on Networked Learning*.

London: Kluwer Academic Publishers.

- Hrastinski, S. (2008). The potential of synchronous communication to enhance participation in on-line discussions: a case study of two e-learning courses. *Information & Management*, vol. 45 (7), pp. 499-506. Available at <http://www.journals.elsevier.com/information-and-management> (accessed 16 June 2012).
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper and Row. Available at [http://ournature.org/~novembre/illich/1970\\_deschooling.html](http://ournature.org/~novembre/illich/1970_deschooling.html) (accessed 15 December 2012)
- Nebrija University. 2009. Introducción a Dokeos. Available at [http://wiki.nebrija.es/wiki/Introducción\\_a\\_Dokeos](http://wiki.nebrija.es/wiki/Introducción_a_Dokeos) (accessed 15 May 2012).
- Nebrija University. 2011. Herramientas básicas de Dokeos. Available at [http://wiki.nebrija.es/wiki/Herramientas\\_básicas\\_de\\_Dokeos](http://wiki.nebrija.es/wiki/Herramientas_básicas_de_Dokeos) (accessed 20 June 2012).
- Nebrija University. 2012. Herramientas avanzadas de Dokeos. Available at [http://wiki.nebrija.es/wiki/Herramientas\\_avanzadas\\_de\\_Dokeos](http://wiki.nebrija.es/wiki/Herramientas_avanzadas_de_Dokeos) (accessed 18 May 2012).
- Rossett, A. & Vaughan, R. (2006). Blended learning opportunities. *American Management Association*, pp. 1-27. Available at [http://www.grossmont.edu/don.dean/pkms\\_ddean/ET795A/WhitePaper\\_BlendLearn.pdf](http://www.grossmont.edu/don.dean/pkms_ddean/ET795A/WhitePaper_BlendLearn.pdf) (accessed 10 May 2012).
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal for Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2 (1), pp. 3-10. Available at [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm) (accessed 30 May 2012)
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Online: Creative Commons. Available at [http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf) (accessed 20 June 2012).
- So, H. J. & Bonk, C.J. (2010). Examining the roles of blended learning approaches in computer-supported collaborative learning (CSCL) environments: a Delphi study. *Educational Technology & Society*, vol. 13 (3), pp. 189-200. Available at [http://www.ifets.info/journals/13\\_3/17.pdf](http://www.ifets.info/journals/13_3/17.pdf) (accessed 9 September 2012).
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. London: Kogan Page Publishers.

## Comentario sobre el artículo de Marta Genís Pedra y María Teresa Martín de Lama

### An Experience of Synchronous On-Line Classes

**Beatriz Muñoz Vicente**

*Hochschule Emden/Leer.*

beatriz.munoz@hs-emden-leer.de

Muñoz Vicente, B. (2013). Comentario sobre el artículo de Marta Genís Pedra y María Teresa Martín de Lama: An Experience of Synchronous On-Line Classes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

#### RESUMEN

En este comentario se resume el artículo de las profesoras Genís Pedra y Martín de Lama, quienes presentan la metodología empleada en el Máster en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija.

Palabras clave: Aprendizaje mixto; aprendizaje síncrono; plataforma virtual colaborativa

#### ABSTRACT

*In the review we summarise the article of the lecturers Genís Piedra und Martín de Lama, who present the methodology employed in the Master in Bilingual Education at Nebrija University.*

*Keywords: Blended learning; synchronous learning; collaborative virtual platform*

Las docentes investigadoras Genís Pedra y Martín de Lama describen, en su artículo An Experience of Synchronous On-Line Classes, las diferentes herramientas de comunicación utilizadas en contextos semipresenciales de aprendizaje telecolaborativo, también llamado aprendizaje mixto (en inglés: blended learning). Se basan en su experiencia como enseñantes del curso del Máster en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija, dirigido a profesores del ámbito primaria y secundaria que, en sus clases, emplean la lengua inglesa como vehículo de comunicación de transmisión de contenidos.

Las autoras comienzan su intervención aportando las ventajas de la metodología mixta y, tras presentar, en el marco teórico, conceptos como el constructivismo y el conectivismo, se centran en la metodología mixta, donde, como se ha señalado unas líneas más arriba, se combinan clases presenciales con clases telepresenciales. Además, las profesoras incluyen, tras haber revisado varias fuentes bibliográficas, los elementos que tienen en común cualquier tipo de metodología mixta.

Por lo que respecta a las clases presenciales del Máster mencionado, estas tienen, dependiendo de la asignatura, carácter mensual o carácter quincenal. Asimismo, después del periodo de exámenes, tiene lugar una semana de inmersión, de cuatro días de duración, en la que a los alumnos se les brinda la posibilidad de participar en diversos talleres que versan sobre metodología de la enseñanza.

Los estudiantes del Máster acceden al campus virtual a través de la plataforma Blackboard Collaborate. Dependiendo de la asignatura, las clases en línea tienen lugar semanalmente o cada dos semanas. En las clases, de dos horas de duración, pueden participar un máximo de doce aprendices.

A continuación, las autoras describen las herramientas de comunicación empleadas en la plataforma virtual colaborativa. En nuestra opinión, no todas las herramientas mencionadas pueden ser denominadas herramientas de comunicación, por lo que, a partir de ahora, se empleará "espacio de aprendizaje" o simplemente "espacio", términos igualmente utilizados por las profesoras en el resumen de su artículo.

En la clasificación presentada de las herramientas o espacios aprendizajes, las autoras no hacen la distinción entre herramientas de carácter asíncrono y síncrono e incluyen todas en un mismo listado. A lo que nos referimos es a que, por ejemplo, el chat y la videoconferencia son herramientas de comunicación de índole síncrono.

A continuación, se llevará a cabo un resumen de los espacios de aprendizaje de los que los estudiantes y docentes del mencionado Máster pueden hacer uso a lo largo del curso.

Documentos es lo que equivaldría al libro de texto en un contexto de aprendizaje tradicional. Sin embargo, a diferencia de un libro de texto, la ventaja es que se pueden incluir o eliminar contenidos o, si se prefiere, colgar los temas de forma paulatina. El discente, además, puede imprimir o descargar los documentos que se encuentran en esta sección. Este espacio se complementa con el Itinerario de Aprendizaje que permite al alumno seguir un orden específico a la hora de adquirir, de manera progresiva, sus conocimientos. Este espacio de aprendizaje no solo ofrece ventajas a los profesores, que pueden comprobar en qué etapa se encuentran sus alumnos, sino también a los discentes, que pueden observar su propio progreso a través de la barra de porcentaje.

El envío de las actividades realizadas por los discentes se lleva a cabo por medio del Buzón de Tareas. El hecho de que el sistema no permita la recepción de ejercicios mandados fuera de plazo promueve la autodisciplina del aprendiz que necesariamente ha de atenerse a las fechas de envío si quiere que el docente le corrija la actividad en cuestión. Por otro lado, a los estudiantes también se les ofrece la posibilidad de comprobar sus conocimientos a través de los Tests y Ejercicios de Autoevaluación que, al igual que cualquier otro "libro del alumno" de una clase de aprendizaje tradicional, ofrece una gran variedad de formatos, tales como ejercicios de elección múltiple, de vacío de información, preguntas abiertas e interactivas, etc. Entendemos que en esta última sección los ejercicios son de corrección automática, si bien el docente puede realizar comentarios al respecto en cualquier momento.

En la sección de Grupos, tanto profesores como alumnos pueden ver la dirección de correo electrónico de todos los participantes y ponerse en contacto entre ellos. El curso también dispone del Foro, otra de las herramientas de carácter asíncrono que no puede faltar en un contexto de aprendizaje telecolaborativo. A diferencia de los foros de otras plataformas de aprendizaje en los que únicamente el docente es quien puede crear un hilo, en el de esta plataforma el estudiante sí puede abrir un hilo con el fin de, por ejemplo, formular preguntas o realizar comentarios.

En Enlaces, el enseñante incluye páginas web relevantes para los alumnos. Lo que no se especifica en el artículo es si los mismos aprendices pueden participar de forma activa en esta sección, es decir, si ellos también pueden introducir páginas web que les resulten interesantes o, si por el contrario, se les ofrece la posibilidad de ponerse en contacto con su docente para comunicarle la página y sea este último quien se encargue de darla a conocer al resto de los participantes.

Al mismo tiempo, en la plataforma de aprendizaje se pueden encontrar secciones relativas a cuestiones de organización. Por ejemplo, en la Agenda, equivalente a un calendario, los docentes incluyen todo tipo de información relevante acerca de exámenes, plazos de entrega de actividades, etc. No queda muy clara la diferencia entre este espacio y el del Tablón de Anuncios, si bien intuimos que en este último se incluyen comentarios más extensos, sobre todo, relacionados con cambios que afectan a la dinámica de las actividades propuestas. Los estudiantes, automáticamente, reciben un mensaje de correo electrónico notificándoles que ha habido una nueva entrada en el Tablón de Anuncios. Lo que no se especifica es si este mensaje se envía a la cuenta privada de los alumnos o si, a través de la misma plataforma, enseñantes y discentes pueden comunicarse por medio del correo electrónico. Por otro lado, es posible que el apartado de Preguntas Privadas, incluidas en el Foro, haga las veces de correo electrónico.

Por último, en el artículo se describen dos herramientas de comunicación que, como señalábamos unas líneas más arriba, únicamente pueden ser consideradas herramientas de naturaleza síncrona. Cabe matizar que, aunque se incluyen dentro de la misma clasificación, las autoras escriben que en el chat los participantes conversan sincrónicamente. Con el Chat, los alumnos pueden optar por escribir mensajes (algo similar a la mensajería instantánea) o hablar entre ellos a través del chat de voz. La herramienta de la Videoconferencia, se describe en detalle, ya que, según las autoras, esta herramienta es el valor añadido del curso. Entre las ventajas de este tipo de herramienta, las profesoras apuntan, entre otras, las siguientes: a) las clases tienen lugar por la noche; b) se puede participar desde cualquier lugar; c) los docentes y alumnos se comunican entre ellos en tiempo real; d) las clases tienen un carácter interactivo y colaborativo.

Gracias al enlace de Grabaciones, los aprendices pueden repasar las actividades realizadas en las clases y ver los contenidos de los vídeos.

Las autoras concluyen afirmando que la metodología mixta, en el ejemplo concreto que les atañe y que exponen en su artículo, parece ofrecer nuevas posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, y tal como se afirma al final del artículo, sería necesario continuar investigando en esta área.

## An Experience of Synchronous On-Line Classes

Noa Talaván Zanón

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

ntalavan@flog.uned.es

Talaván Zanón, N. (2013). Discussion on Marta Genís Pedra's & M<sup>a</sup> Teresa Martín de Lama's article: An Experience of Synchronous On-Line Classes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

### RESUMEN

Este artículo presenta el diseño de un curso de máster basado en la utilización de una metodología de aprendizaje mixto; se trata de un enfoque bastante novedoso en los programas de máster de la Universidad Antonio de Nebrija y se presenta con el fin de generalizar su uso e investigación.

Palabras clave: Aprendizaje mixto, aprendizaje de lenguas extranjeras, recursos en línea, clases presenciales, herramientas sincrónicas y asincrónicas.

### ABSTRACT

*This article presents a master's course design based on the use of blended learning methodology; this is a rather novel approach to M.A. programs at Nebrija University and is thus presented to be further generalized and researched.*

*Keywords: Blended learning, foreign language learning, on-line resources, face-to-face classes, synchronous and asynchronous tools*

Marta Genís Pedra's & M. Teresa Martín de Lama's paper presents a clear example of the current tendency in Spanish higher education: the blended learning approach. E-learning as such does not seem to be as effective as it was thought to be a few years ago, at least when it is used on its own; apparently, the presence of the teacher is still required by the students to make the most of technological tools. Blended learning is presented here in its most common form: face-to-face classes and online learning combined to take the greatest possible advantage of the corresponding educational framework.

After offering a quite thorough description of the theoretical framework for blended learning, this type of methodology per se is presented through the listing of the main elements that can be encountered no matter the type of 'blend', as the authors put it: 'on-campus and on-line sessions, independent activities, practical activities, communication tools, assessment procedures, virtualized contents, collaborative group work, and tutors'.

The introduction of blended learning at Nebrija University took place a decade ago, in a Masters course for Spanish as a Foreign Language, where students could not attend regular classes because of their professional situation (being teachers themselves). The second experience at the institution is the one presented in this paper, within the Master's Degree in Bilingual Education.

The course design is explained in three blocks: on-line classes, on-campus classes and virtual campus tools. On-line classes make use of synchronous videoconference, are very interactive and possess an interesting aftermath in the form of 'breakout rooms'; here, students can work collaboratively in reduced groups to later share their work in the main videoconference room. As regards the on-campus classes, these are scheduled once a month (except for some subjects that need to be taught twice a month); what is interesting about these sessions is the final so-called 'immersion weeks', that include practical workshops on teaching methodology, where everything learned online and in class can be applied. Last but not least, the virtual campus tools are there to be used in an asynchronous manner, so that students can access them at any time; all these tools (documents, links, task box, bulletin board, forum, chat, etc.) are described by the authors before closing the article.

The general conclusion derived from this paper stresses the value of this type of flexible course designs that balance synchronous and asynchronous tools and methods, such as the one offered at the M.A. in Bilingual Education at Nebrija University.

The significance of this paper would have been increased by the inclusion of some sort of research in the form of data gathered from the students' performance using this design as opposed to students who just follow the traditional face-to-face approach. Additionally, data could have been provided as far as the students' feelings and opinions about the course design, as well as information on the type of students involved. Mere descriptions of course designs do not seem to be considered very practical in the current academic world anymore, since readers cannot see the actual realization of the proposal and the actual benefits its use may entail. Hence, further research possibilities become harder to follow.

Even if the use of Academic English should be revised for publication, the proposal put forward is very useful and interesting for other teachers and institutions interested in running similar courses and it can turn into a very practical reference guide.



## An Experience of Synchronous On-Line Classes

Noa Talaván Zanón

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

ntalavan@flog.uned.es

Talaván Zanón, N. (2013). Discussion on Marta Genís Pedra's & M<sup>a</sup> Teresa Martín de Lama's article: An Experience of Synchronous On-Line Classes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

### RESUMEN

Este artículo presenta el diseño de un curso de máster basado en la utilización de una metodología de aprendizaje mixto; se trata de un enfoque bastante novedoso en los programas de máster de la Universidad Antonio de Nebrija y se presenta con el fin de generalizar su uso e investigación.

Palabras clave: Aprendizaje mixto, aprendizaje de lenguas extranjeras, recursos en línea, clases presenciales, herramientas sincrónicas y asincrónicas.

### ABSTRACT

*This article presents a master's course design based on the use of blended learning methodology; this is a rather novel approach to M.A. programs at Nebrija University and is thus presented to be further generalized and researched.*

*Keywords: Blended learning, foreign language learning, on-line resources, face-to-face classes, synchronous and asynchronous tools*

Marta Genís Pedra's & M. Teresa Martín de Lama's paper presents a clear example of the current tendency in Spanish higher education: the blended learning approach. E-learning as such does not seem to be as effective as it was thought to be a few years ago, at least when it is used on its own; apparently, the presence of the teacher is still required by the students to make the most of technological tools. Blended learning is presented here in its most common form: face-to-face classes and online learning combined to take the greatest possible advantage of the corresponding educational framework.

After offering a quite thorough description of the theoretical framework for blended learning, this type of methodology per se is presented through the listing of the main elements that can be encountered no matter the type of 'blend', as the authors put it: 'on-campus and on-line sessions, independent activities, practical activities, communication tools, assessment procedures, virtualized contents, collaborative group work, and tutors'.

The introduction of blended learning at Nebrija University took place a decade ago, in a Masters course for Spanish as a Foreign Language, where students could not attend regular classes because of their professional situation (being teachers themselves). The second experience at the institution is the one presented in this paper, within the Master's Degree in Bilingual Education.

The course design is explained in three blocks: on-line classes, on-campus classes and virtual campus tools. On-line classes make use of synchronous videoconference, are very interactive and possess an interesting aftermath in the form of 'breakout rooms'; here, students can work collaboratively in reduced groups to later share their work in the main videoconference room. As regards the on-campus classes, these are scheduled once a month (except for some subjects that need to be taught twice a month); what is interesting about these sessions is the final so-called 'immersion weeks', that include practical workshops on teaching methodology, where everything learned online and in class can be applied. Last but not least, the virtual campus tools are there to be used in an asynchronous manner, so that students can access them at any time; all these tools (documents, links, task box, bulletin board, forum, chat, etc.) are described by the authors before closing the article.

The general conclusion derived from this paper stresses the value of this type of flexible course designs that balance synchronous and asynchronous tools and methods, such as the one offered at the M.A. in Bilingual Education at Nebrija University.

The significance of this paper would have been increased by the inclusion of some sort of research in the form of data gathered from the students' performance using this design as opposed to students who just follow the traditional face-to-face approach. Additionally, data could have been provided as far as the students' feelings and opinions about the course design, as well as information on the type of students involved. Mere descriptions of course designs do not seem to be considered very practical in the current academic world anymore, since readers cannot see the actual realization of the proposal and the actual benefits its use may entail. Hence, further research possibilities become harder to follow.

Even if the use of Academic English should be revised for publication, the proposal put forward is very useful and interesting for other teachers and institutions interested in running similar courses and it can turn into a very practical reference guide.

## La importancia del análisis de la influencia de los factores culturales y motivacionales en las certificaciones de idiomas

Ana Ramajo Cuesta

Universidad Sorbona de Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos.

anitamajajo@yahoo.es

Ramajo Cuesta, A. (2013). La importancia del análisis de la influencia de los factores culturales y motivacionales en las certificaciones de idiomas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

### RESUMEN

Actualmente existe una gran demanda para la obtención de certificaciones de idiomas. Por ello, se han de realizar estudios sobre la validez y eficacia de los exámenes de acreditación de idiomas para asegurarnos de que miden con fiabilidad el nivel de desempeño lingüístico de los aprendientes y que se adecúan al perfil de los estudiantes y a sus necesidades personales y profesionales.

Asimismo, al realizarse estos exámenes a nivel internacional, se han de analizar los factores culturales que pudieran afectar en la realización de las pruebas.

Por último, es importante promover los aspectos motivacionales que ayudarán al aprendiente en la preparación de las pruebas y desarrollar material didáctico y una metodología de aprendizaje que prepare a los estudiantes con eficacia para la superación de los exámenes.

Palabras clave: pruebas de certificación de idiomas, motivación, estilos de aprendizaje, análisis de necesidades.

A la luz de los comentarios y resultados de la investigación de Pérez Ruiz (2013), en el presente artículo se tratarán brevemente los siguientes puntos: análisis de las necesidades de los estudiantes y de la validez de los ítems de las pruebas, influencia de las diferencias culturales en el aprendizaje de una lengua e implicaciones pedagógicas, la importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y el papel del profesor en la motivación del estudiante.

### 1. ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DE LOS ÍTEMS DE LAS PRUEBAS

Las pruebas de acreditación se han de analizar para asegurarnos de que miden con eficacia el nivel de los estudiantes. Coincidimos con Pérez Ruiz (2013) y otros investigadores (Ainciburu 2008, Yagüe, 2010) en que es fundamental la claridad de los ítems de la prueba y que, por tanto, se deben evitar las preguntas que puedan resultar confusas para el estudiante.

Creemos que en las pruebas de comprensión auditiva y de lectura de algunos certificados de acreditación, se incluyen en ocasiones varias opciones muy similares que podrían confundir al alumno y que por tanto no medirían con exactitud su nivel de competencia lingüística. Hemos de ser conscientes de que esta prueba se administra a estudiantes de diferentes nacionalidades y culturas y que algunos aprendientes esperan encontrar con claridad la respuesta dentro del texto.

### 2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES

El análisis de necesidades desempeña un papel importante, ya que es la herramienta que proporciona los datos para establecer los objetivos (García Santa-Cecilia, 2000).

Brindley (1989) afirma que se han hecho dos interpretaciones distintas del análisis de necesidades. La primera, reducida y orientada hacia el producto: necesidades desde el punto de vista de la lengua y sobre el uso actual y futuro de la lengua por parte del alumno. La segunda se centra en las necesidades del alumno como individuo en la situación de aprendizaje. Esta

última es mucho más completa, ya que considera la multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que afectan al aprendizaje, como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje.

A la hora de recabar datos para el análisis de necesidades objetivas pueden considerarse aspectos como las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas...). En cuanto a las necesidades subjetivas, interesan aspectos como la actitud hacia la nueva lengua y cultura, variables individuales de carácter cognitivo o afectivo, actitud hacia el aprendizaje de lenguas en general, preferencia a la hora de aprender y sobre todo la motivación.

## 2.1. ANÁLISIS DE NECESIDADES EN LA CREACIÓN DE PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN DE IDIOMAS

A la hora de ofrecer una certificación, es importante que esta se adecúe al perfil de los estudiantes y a sus necesidades profesionales. Por ello, consideramos que para analizar la adecuación de la certificación es importante estudiar no solo la percepción de los estudiantes, sino también la de los docentes. Así por ejemplo, los exámenes DILE<sup>[1]</sup>, surgieron tras realizar estudios etnográficos de análisis de necesidades comunicativas, con entrevistas y observaciones no participantes y encuestas *on line* a profesores con experiencia en la enseñanza de español a inmigrantes. Los resultados del análisis de estos estudios aportaron "información imprescindible para desarrollar un programa específico para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia comunicativa en español en ámbitos laborales superando el nivel A1, pero con contenidos específicos, no correspondientes al A2" (Baralo, 2009).

Destacamos en esta prueba de certificación, la importancia que se le concede a la competencia sociocultural, que según nuestra opinión es una parte fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Consideramos que es importante desarrollar pruebas en las que se valore la competencia pragmática e intercultural.

Asumimos para el diseño de la certificación lingüística un modelo de lengua que se enseña y se evalúa desde una perspectiva pragmática, funcional, comunicativa, más que de un modelo de sistema gramatical- estructural funcional. Las consecuencias de esta decisión son varias y complejas, ya que la tradición evaluativa certificativa se basa en un concepto de corrección gramatical y corrección normativa. En nuestro caso la corrección se subordina totalmente a la adecuación y eficacia comunicativas. (Baralo, 2009)

---

## 3. INFLUENCIA DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

---

Las diferencias culturales influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Pérez Ruiz (2013) indica que en el pueblo chino la competencia auditiva ha recibido menos atención que la educación gramatical y la competencia escrita (Guo y Wills, 2004).

Estas diferencias también se aprecian en cuanto a los factores motivacionales y psicológicos. El autor señala "la timidez y la escasa participación de los estudiantes chinos en clases de ELE (Cortés, 2009). El caso contrario ocurriría con los aprendientes árabes que, como señaló Fernández (1997:245), destacan por su capacidad de comunicación. Según nuestra opinión, la participación en clase influye en el desarrollo de la comunicación oral de los aprendientes.

Así, Fernández (1997:258) en su estudio sobre interlengua y análisis de errores entre cuatro grupos de estudiantes (japonés, francés, alemán y árabe), subraya la notable diferencia entre el grupo japonés y el árabe. Según la autora esto se debe a "dos formas de aprender; una más formal, más apoyada en el estudio y la reflexión- la del grupo japonés- y otra más natural, más cercana a la adquisición natural- la del grupo árabe-. Estas diferentes formas de acercarse a la nueva lengua tienen su respaldo en matices socioculturales".

Por tanto, estas diferencias culturales podrían tener un impacto, positivo o negativo, en el desempeño de los estudiantes en las pruebas de certificación de idiomas. Es posible, que en ocasiones el diseño de algunas pruebas de certificación no se adapte ni a la cultura, ni a las necesidades profesionales o personales de los aprendientes. Como docentes es nuestra labor ser conscientes de la influencia de estos factores culturales y localizar aquellos aspectos de las pruebas que pudieran

resultar de dificultad para nuestros estudiantes con el objetivo de trabajarlos en profundidad en el aula.

---

#### 4. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

---

Coincidimos con Perez Ruiz (2013) en la gran importancia de trabajar los aspectos motivacionales.

La pedagogía moderna tiende a subrayar cada vez más la importancia de los aspectos afectivos del aprendizaje, ya que cuando éstos se toman en cuenta se aprende más y mejor. Incluir los aspectos afectivos nos puede llevar a un aprendizaje de idiomas más efectivo (Arnold, 1999:2).

Las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje (Gardner et al., 1997:353).

Cuando aunamos en el aula la dimensión cognitiva y afectiva, ayudamos a los estudiantes en el proceso de adquisición de una L2. Al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación y al crear un ambiente de apoyo y de atención mutuos podemos facilitar extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas.

##### 4.1. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

Como profesores desempeñamos un papel muy importante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y somos nosotros los que aunamos la capacidad cognitiva y la afectiva, lo que produce un mayor rendimiento del potencial intelectual del alumno y por tanto mayor éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras. "El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información (Alonso Tapia, 1991:12).

Dörnyei<sup>[2]</sup> (2001) insiste en que los profesores deben formarse en el área de la afectividad, pues esto les dará muy buenos resultados a largo plazo consiguiendo que el ambiente del aula sea más agradable y que el aprendizaje sea más efectivo.

Según (Xu, 2010), la motivación puede considerarse como el factor más importante en el aprendizaje exitoso de una lengua extranjera. Ésta se puede aumentar de forma consciente. Por ello, la capacidad de desarrollar la motivación de los estudiantes es un aspecto importante del repertorio metodológico de cualquier profesor (Rasouli, 2013:86, apud Schmitt, 2002).

Es importante mantener y proteger la motivación de los aprendientes durante el aprendizaje de una lengua extranjera. La reflexión y la autoevaluación positiva son esenciales en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Asimismo, se deberían tener en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de nuestros alumnos. La teoría de las inteligencias múltiples nos permite contemplarlos y trabajar no sólo con el hemisferio izquierdo sino también con el derecho.

La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983: 274) puede ayudar a que los alumnos con un rendimiento lingüístico no muy alto desarrollen creencias positivas sobre su capacidad de aprendizaje y se facilite la adquisición de la L2 por diferentes rutas, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje que habitualmente encontramos en el aula.

Así por ejemplo, Pérez Ruiz (2013), indica que una de las dificultades de los estudiantes taiwaneses en la realización de los exámenes DELE, fue la falta de creatividad y por ello indica que se ha de fomentar la imaginación en nuestras clases.

---

#### 5. CONCLUSIONES FINALES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

---

Las diferencias culturales pueden influir en el desempeño de los candidatos en los exámenes de certificación de una lengua. Por ello, es importante reflexionar sobre la adecuación de las pruebas a algunas culturas o a los intereses personales o profesionales de los aprendientes. Como docentes, hemos de localizar aquellos aspectos que resultan especialmente difíciles a nuestros alumnos para trabajarlos con el objetivo de ayudarlos a superar las pruebas.

Asimismo, es muy importante que los ítems sean formulados de forma clara para asegurarnos de que midan con exactitud el nivel lingüístico de los estudiantes. Como comentamos en el artículo, consideramos que es importante desarrollar pruebas en las que se valoren las competencias sociocultural, pragmática e intercultural al constituir una parte fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En cuanto a la elaboración de material didáctico para la preparación de las pruebas, creemos que el análisis de la influencia de la lengua materna y otras segundas lenguas en la interlengua<sup>[3]</sup> de los candidatos que se presentan a los exámenes de certificación de idiomas, podría ayudarnos a identificar aquellos aspectos que resultan de mayor dificultad a los estudiantes para tratarlos en profundidad en clase.

El trabajo de Pérez Ruiz (2013), podría servir como un estudio piloto para una futura investigación sobre las pruebas de acreditación de idiomas en la que participen estudiantes y docentes de diferentes culturas.

En este estudio, habría que reformular aquellos puntos del cuestionario que no resultaron claros para los estudiantes y se debería evitar administrar los cuestionarios durante la realización de las pruebas, ya que esto podría afectar a la sinceridad de las respuestas, lo que tendría una influencia negativa en el procedimiento de recogida de datos. Pérez Ruiz (2013), es consciente de estas limitaciones de su estudio.

En este futuro trabajo, se podría analizar la percepción de los exámenes DELE en estudiantes y profesores de otras nacionalidades. Como el investigador indica, "la percepción sociolingüística de los estudiantes de español con respecto al DELE ha sido escasamente analizada en estudios empíricos" (Sun, 2008).

Por último, en este artículo, también se han señalado la importancia de los factores motivacionales en la adquisición de una lengua extranjera y la importancia de considerar los diversos estilos de aprendizaje de una lengua extranjera. Se podrían realizar estudios empíricos sobre cómo influyen los aspectos motivacionales en el desempeño de los estudiantes en las pruebas de certificación de idiomas.

La teoría de las inteligencias múltiples nos puede ayudar a conseguir un mejor entendimiento de cómo las diferencias cognitivas individuales pueden dirigirse y desarrollarse en la clase. Es especialmente útil en el aula de idiomas y puede ayudar significativamente a los estudiantes en el proceso de adquisición de una L2.

[1] DILE: Diploma Inicial de Lengua Española.

[2] En la obra de Dörnyei (2001), *Motivation and Second Language Acquisition*, se presentan las estrategias para conseguir una enseñanza motivadora (véase Dörnyei 2001:29).

[3] Rodríguez Paniagua (2001), realiza un análisis de errores e interlengua de aprendientes árabes de español mediante el análisis de un corpus recopilado con las pruebas escritas del DELE Básico de Español celebrado en 1998 en Argel y Beirut. Estudios de este tipo nos ayudan a identificar las áreas de dificultad de los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M. C. (2008). "¿De qué color era el caballo blanco de Bolívar?: La evaluación de la comprensión literal de textos en las pruebas DELE INICIAL". En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 107-115. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Alonso Tapia, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Arnold, J (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).
- Brindley, G. (1989). "The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design" en Johnson, R. K. (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-78.
- Baralo (2009). "Implantación de una certificación de nivel A1 + 1 y diseño curricular específico de español para trabajadores inmigrantes", Actas del XX Congreso Internacional de ASELE, Comillas, 23-26 de septiembre de 2009.
- Dörnyei, Z & Schmidt, R (Eds.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.

- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Garner, R.C., Tremblay, P.F y Masgoret, A. (1997): "Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation", *Modern Language Journal*, 81, pp.344-362.
- Guo, N. y Wills, R. (2004). *An Investigation of Factors Influencing English Listening Comprehension and Possible Measures for Improvement*. [En línea]. Disponible en: <<http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf>>
- Khorshidi, H. R. y Nimchahi, A.B (2013). *Motivation and Interlanguage Pragmatics in Iranian English Language Learners* , Vol. 6 Issue 6, pp. 86-96.
- Rodríguez Paniagua, L. R (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster, Universidad de Salamanca.
- Schmitt(2002). *An introduction to Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Sun, A. (2008). "Enseñanza de la gramática del ELE en Taiwán partiendo del Diploma de Español como Lengua Extranjera", *XLII Congreso Internacional de la AEPE, Santander, España*, p.59-70.
- Xu H. (2010). "From EFL to ESL: the influence of context on learners' motivational profiles", *123 Arizona Working Papers in SLA and Teaching*, 17, pp. 123-142.
- Yagüe Barredo, A. (2010). "Examinando exámenes", *MarcoELE*, vol. 10, pp.1-53.

## Commentaries for the article "An experience of Synchronous On- Line Classes" by Marta Genis Pedra and M. Teresa Martin de Lama

**Roberto T. Verdeses-Mirabal**

Sequoia High School California.

rverdese@seq.org

Verdeses-Mirabal, R. T. (2013). Commentaries for the article "An experience of Synchronous On- Line Classes" by Marta Genis Pedra and M. Teresa Martin de Lama. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

### RESUMEN

En este trabajo se describe la metodología utilizada en la Maestría en Educación Bilingüe de la Universidad Nebrija destacando el método blended learning. Los autores presentan y describen los distintos instrumentos que se utilizan para brindar a los estudiantes oportunidades efectivas en el aprendizaje del contenido y la lengua extranjera.

Palabras clave: Aprendizaje mixto, aprendizaje síncrono, adquisición de lenguas extranjeras, aprendizaje active, interacción en tiempo real, plataforma virtual colaborativa

### ABSTRACT

*This paper describes the methodology used in the Masters of Bilingual Education at Nebrija University highlighting the blended learning method. The authors present and describe the different instruments used to provide students with effective opportunities in learning the content and foreign language.*

*Keywords: blended learning, synchronous learning, foreign language acquisition, active learning, live interaction, collaborative virtual platform*

The article **An experience of Synchronous On-Line Classes** by Marta Genis Pedra and M. Teresa Martin of Lama explains in simple terms the implementation of a methodology endorsed in other fields and that now underlies the teaching of Masters in Bilingual Education at Antonio de Nebrija University.

This article is very interesting and provides enough information to understand the practice of one aspect of blended learning methodology: synchronous communication. The authors know the subject well and understand its elements as well as its practical operation.

Blended learning places the reader in the subject. Its methodology is based on the challenges facing higher education today. This article discusses various moments in the evolution of blended learning from the first appearances in networks to the current debate on the need for a new methodology for teaching in the digital age.

With its development; the previous experiences in different parts of the world and in other subjects, the authors contextualize practice holding Nebrija University Masters in teaching bilingual education.

The authors establish that blended learning is a complex, yet flexible methodology. The authors recognize the advantages of the combination of current teaching methods in the aspects of great value specifying the time and mobility of students, their learning style, and constant interaction possibilities. This not only recognizes the value of saving money but other elements that are present in the teaching-learning process.

The content of this article undoubtedly serves as a basis and reference for future investigations. Those interested in establishing the effectiveness of the use of blended learning methodology not only in the current program of bilingual Master Nebrija University but also in other institutions and programs have to take into consideration the key benchmark offering this article.

Authors present and describe a coherent, comprehensive, and real application of e-learning in higher education based on a real practice experience.



## **THEORETICAL BACKGROUND**

In the Theoretical background, authors explore a timeframe of blended learning from 1971 when the concept networking was mentioned.

The 21 century brought new forms of pedagogy emerging from the use of innovative technologies, including computing and networked devices.

Today we live in a culture where technology has affected everything. This article considers the crucial essence of social learning "shift between using technology to support the individual to using technology to support relationships between individuals".

The authors of the article have taken into account the current discussion around a theory of e-learning. There are several hypotheses in favor and against a new theory for e learning. It is an ongoing debate. A new theory of learning is an imperative since a new way of acquiring knowledge has to be explained in a different way.

The authors of this article have explored substantial changes over the first decade of the 21st century. The reader can understand the continued development of e-learning. There have been different version to identify this methodology can be distinguished however some common elements that remain stable in any current approach.

In these days, the prevailing approach focuses on the combination of virtual- digital and face-to -face. The most recent evolution of e-learning has become integration in time and space in which there is an interaction. There are two general strategies for communicating in a blended learning methodology: Asynchronous and Synchronous. There are advantages and disadvantages in each of them. The first one enables flexibility while the second one takes place like a real conversation. Each proves valuable in its own way.

It has been well established that this theory focuses its attention toward critical thinking and knowledge construction. In this case, it is recognized that in some ways it is based on the theory of constructivism. Learners' interactions with their environment foster the ability to create digital communities. This recognition is a combination of oral and writing synchrony that supports the development of reflective thinking.

Closing the theoretical background part of this article, the authors take up the theory of connectivism to emphasize the idea for the need for a new theory as a basis for learning in the digital age. Instead of course design, it is necessary to design work with social networking for learning that responds to the true interests of the students.

The constant development of technology and how it is putting into practice in education service is a permanent challenge for modern education. The new model of teaching and learning requires taking into consideration not only the transmission and reception of information, but also its processing and the infinite possibilities of handling the information in a world in which knowledge is transmitted by a myriad of routes.

## **BLENDED - LEARNING METHODOLOGY**

This section presents the novelty of the methodology and its rapid evolution which has allowed flexibility. The authors recognize that there is no standardization of the use of the combination of digital tools or resources to carry out the teaching and learning process. Each institution or individual adapts the methodology according to their interests.

In some cases this varies by levels of activity, full courses, and parts of a program or a whole institution. In each case the idea that students are no longer simple receivers to become active participants in their own learning is crucial.

Nowadays, the challenge facing higher education institutions lies in the opportunity of redesign; reorganize the teaching experience with which approach increased efficiency, effectiveness and convenience. Nebrija University has already chosen.

## **ELEMENTS OF BLENDED LEARNING**

Based on the recognition of the variety of definitions, styles and elements, the authors emphasize the most common among them. It offers the definition of each element, its application and practical advantages.

## **BLENDED-LEARNING AT NEBRIJA UNIVERSITY**

This part of the article is dedicated to raise awareness of the history of the practice of blended learning methodology at the University Antonio de Nebrija.

It is a brief explanation of the fundamentals of the paradigm that combines classroom interaction between teachers and students and between students themselves. The frequency of face to face periods used to occur in two-week periods intensively.

The reader is located in time and space to understand the circumstances in which they conduct the incorporation of asynchronous element of communication in teaching bilingual master's program at the University Nebrija.

It specifies that the implementation of this type of blended learning meets the needs of both the institution and students.

## **MASTER' DEGREE IN BILINGUAL EDUCATION**

The implementation of a Masters program in bilingual education responds to the growing demand for teachers for teaching bilingual English and Spanish. In the last decades in Spain there is an increased interest in the bilingual teaching. It has become necessary prepare teachers capable of teaching in bilingual settings. This is a challenge for the education to prepare competent professionals to meet that demand. Nebrija University has been a pioneer in this task.

This part of the article characterizes the master's program offered by the University Bilingual Nebrija. The authors explain the overall purpose of the preparation program that includes linguistic, pragmatic and cultural perspectives. The university looks for the preparation of pedagogical staff methodologically able to effectively and efficiently lead the challenge of bilingual education.

This part of the article closes with an explanation of three components of the blended-learning methodology applied to the Masters program in Nebrija in bilingual education: on-line classes, campus On Campus Classes and Virtual Tools.

The authors explain not only the online tools, but also virtual space that facilitates a better understanding of them.

## **CONCLUSIONS**

The article offers findings that justify the use of blended-learning methodology to meet the needs of modern students. The authors conclude by stressing the need for further research to determine the effectiveness of this methodology. References are original and allow those interested to go to the sources to expand on the subject.

## La negociación de baremos para la evaluación colaborativa

### Un estudio de casos con alumnos norteamericanos de escuela secundaria

**Diana Acevedo**

Universidad Antonio de Nebrija.

dacevedow@alumnos.nebrija.es

Acevedo, D. (2013). La negociación de baremos para la evaluación colaborativa: Un estudio de casos con alumnos norteamericanos de escuela secundaria. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

#### RESUMEN

La experimentación se realizó con seis grupos de estudiantes de una escuela secundaria con un nivel de competencia lingüística E/LE incipiente. El objetivo consistió en la realización de la evaluación de dos textos de contraste en forma colaborativa a fin de crear un baremo basado en la categorización de los errores encontrados. Los resultados permitieron llegar a varias conclusiones. Primero, que los estudiantes basaron sus revisiones más en la forma que en el contenido, y segundo, que la naturaleza de las interacciones entre los pares fue determinada por el grado de competencia lingüística de los alumnos y de factores individuales. Asimismo, se concluyó que una negociación de baremos de error cuando implica a los estudiantes, promueve la concienciación individual del alumno en tres áreas importantes: su conocimiento del error escrito, su competencia lingüística y su estado de aprendizaje local y global de la L2. Adicionalmente, es una estrategia formativa importante, que establece un espacio que permitiría estimular la retroalimentación y generar procesos de regulación y de autocorrección en el aula L2.

Palabras clave: Evaluación formativa, baremos, evaluación colaborativa, retroalimentación.

#### ABSTRACT

*The research was conducted on six groups of students attending a secondary school at level one of Spanish foreign language. The goal consisted on the design of a rubric, by process of negotiated categories that were based on errors pair of students found in two compositions while revising. The results of the research concluded that: First, students based their revisions, mainly on form rather than on content. And second, the nature of pair interactions was determined by the student's level of linguistic competence, and by student's individual factors. Also, it was concluded that negotiations of errors for the purpose of designing a rubric that involves students, promotes student's individual awareness on three main aspects: Knowledge about written errors, linguistic competence and quality of global and local L2 learning. Additionally, it is an important formative strategy that would create a space to elicit feedback, generate regulation processes and self corrections in the L2 classroom.*

*Keywords: Formative evaluation, rubrics, collaborative evaluation, feedback. Key words Formative evaluation, rubrics, collaborative evaluation, feedback.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación como proceso regulador y modificador de la enseñanza ha cobrado gran importancia en las últimas décadas, ya que considera a cada alumno como objetivo y sujeto participe de su propia enseñanza. A su vez tiene en cuenta la enseñanza-aprendizaje como bases que fundamentan la reforma o reestructuración de los programas de curso y de las actividades didácticas que se realizan en el aula. Esto, que se conoce con el nombre de evaluación formativa, da cuenta

específicamente de los procesos y del progreso de la enseñanza-aprendizaje para la consecución de los objetivos curriculares; involucra igualmente el impacto que los profesores tienen sobre el aprendizaje a través de la re-enseñanza y las estrategias de reparación que dirigirían al alumno al cumplimiento de los objetivos planteados (Acevedo 2012). En otras palabras, la evaluación formativa, "otorga evaluaciones interactivas frecuentes que muestran los progresos y los logros de los alumnos, permite identificar sus necesidades y, como consecuencia, ajustar la enseñanza" OCDE (2005, p.21). En lo posible se debe procurar, sin embargo, que el alumno no perciba que está siendo valorado y observado por el profesor frecuentemente, es decir, que los estudiantes no se sientan en un ambiente evaluativo rígido constante, a fin de que los juicios que el profesor formule sean más confiables y justos. Adicionalmente, a medida que las directrices formativas se van implementando en el aula, el alumno va aprendiendo con el tiempo que el agente evaluador, no sólo es el profesor, sino que también puede ser él mismo o sus compañeros de clase. La evaluación formativa, asimismo "ayuda a que los alumnos desarrollen sus propias habilidades o estrategias metacognitivas del *saber aprender*, para poder solucionar problemas cotidianos o problemas con los cuales no tiene familiaridad alguna", OCDE (2005, p.53). El desarrollo de las competencias del saber aprender de los estudiantes, se debe a que la evaluación formativa:

§Se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la participación activa de los alumnos.

§Desarrolla las habilidades de los estudiantes en la evaluación por pares y la auto-evaluación.

§Ayuda a los alumnos a entender su propio aprendizaje y a desarrollar estrategias para aprender a aprender.

OCDE (2005, p.23)

La enseñanza de lenguas, por lo tanto, debe proporcionar estrategias y tareas que involucren activamente a los alumnos y, a la vez, que les permita reconocer y entender el nivel de conocimiento L2 que tienen en determinada instancia durante el curso. El trabajo colaborativo es una estrategia pedagógica importante que estimula a la construcción del aprendizaje, a través del "andamiaje" Wood et al (1976) que reciben los alumnos del profesor o de un igual. Bruffee (1984) considera el aprendizaje colaborativo como "un tipo de contexto social para la conversación, una comunidad de iguales o pares que debe utilizarse como herramienta en las clases de composición y literatura". Las actividades "deben ser estructuradas", es decir, que el tutor o profesor debe dirigir las indirectamente; asimismo, "los pares deben trabajar colaborativamente, no solo editando y revisando los textos, sino conversando sobre el tema y negociando el contenido y la comprensión de la tarea asignada" Bruffee (1984, p.14). Durante los procesos de negociación, principalmente de baremos para la evaluación colaborativa, las transacciones entre los estudiantes o entre el estudiante y el profesor, tienen como base la formulación de preguntas, y esta dinámica está controlada, en mayor o menor grado por el profesor o por los estudiantes dentro del aula. La participación de los estudiantes con preguntas es fundamental, ya que como anotan León et al (2002, p.5), "éstas se producen en situaciones en las cuales se encuentra un obstáculo, una contradicción o disyuntiva para ejecutar un plan o un problema, o cuando existe un vacío de conocimiento"; las preguntas actúan como "reguladoras del conocimiento, y controlan la conversación y la atención" (2002, p.6). Los cuestionamientos a su vez, "conllevan una mejora del aprendizaje ya que actúa como instrumento de medida de la comprensión, principalmente en el ámbito educativo" (2002, p.10).

En el caso de una actividad didáctica de negociación de baremos en el aula, Stevens et al (2005) presentan cuatro modelos generales para la construcción de baremos en el aula de enseñanza académica L1. Los autores explican cómo y en qué etapas del diseño de un baremo se permite involucrar participativamente a los estudiantes hasta su construcción final: "[el profesor] es quien decide y debe asegurar la participación activa de todos con discusiones y preguntas sobre los contenidos del baremo final antes de iniciar cualquier tarea. (2005, p.53). Es así que, con base en el control que tiene el profesor y el grado de intervención que tienen los estudiantes en la construcción del baremo, Stevens et al (2005) describen sus diferentes modelos de diseño para tal fin.

En el modelo expositivo, "el profesor hace todo el trabajo y toma las decisiones importantes. Determina las dimensiones, los niveles, los pesos y los criterios que se establecen en el baremo" Stevens, et al (2005, p.54). Este modelo refleja las características de la educación tradicional, en donde el profesor es quien realiza todo el trabajo de elaboración del baremo, y los estudiantes no reciben beneficio en términos de aprendizaje constructivo o didáctico. En el modelo *retroactivo*, por el contrario, se admiten cambios en el baremo, que surgen de la retroalimentación ofrecida por los alumnos. Por lo tanto, "se puede revisar y editar por grupos de trabajo para definir puntos de aclaración; un vocero expone para la clase los cambios o sugerencias acordadas en el grupo" (2005, p.56). Para la elaboración de esta tarea, el profesor presenta un baremo parcialmente terminado, "dejando dimensiones de la escala sin pesos o parcialmente terminadas para estimular la negociación entre los estudiantes" (p. 56). Aún cuando se incentiva a los estudiantes a participar activamente para discutir los contenidos del baremo, es el profesor finalmente quien decide los cambios que se aceptarán para el baremo final. En el modelo

*Pass-the-hat*, "se presentan los objetivos a los estudiantes y los lineamientos a tener en cuenta en las dimensiones del baremo" (2005, p.58). En este modelo, no es un vocero quien declara las sugerencias del grupo, sino que todos los alumnos anotan en tiras de papel, "dos o tres características que deben definir la tarea X, de acuerdo a los objetivos y a la naturaleza de la tarea" (2005, p.59). El nombre de este modelo se debe a que todas las sugerencias se recogen en un receptáculo, que puede ser un sombrero [de ahí su nombre en inglés], y luego se organizan por grupos que se convertirán en los descriptores de las dimensiones del baremo. En este proceso, no solo cada estudiante participa sino que también "se recopila el lenguaje de los estudiantes, lo cual le ofrece legitimidad al baremo a la vista de sus creadores" (2005, p.60). El profesor permite una discusión más abierta sobre el baremo parcial, pero "controla que algunas dimensiones o descriptores que no fueron tenidos en cuenta por los estudiantes, sean incorporados en el baremo final" (2005, p.62). En el modelo, llamado *Post-it*<sup>®</sup>, el profesor distribuye dos o tres papelitos adhesivos a los estudiantes [el nombre del modelo corresponde a la marca] quienes escriben sugerencias con respecto a lo que debe definir "una tarea ejemplar". Posteriormente, leen sus sugerencias en voz alta y las someten a un debate para decidir la manera de agruparlas o categorizarlas en la pizarra, con ayuda del profesor, formando grupos selectivos, de acuerdo a su contenido [descriptores] para luego asignarles un nombre. (p. 61). Por último, en el modelo "cuatro por cuatro" (4x4) (2005, p.62), el papel del profesor se limita a presentar la finalidad de la tarea y sus expectativas sobre el baremo como producto final. Haciendo referencia directa a Anderson (1998) citado en el trabajo de Stevens et al (2005) sobre el modelo 4x4, este autor explica que:

Se establecen pequeños grupos. Los estudiantes identifican cuatro características que califican a una tarea como *debuena calidad*. Cada grupo anota las sugerencias en la pizarra. Un vocero habla sobre la característica más relevante que llamó la atención del grupo. El instructor, como facilitador, ayuda a identificar similitudes y diferencias de criterio entre los grupos. [...] el profesor solicita un consenso sobre cuatro criterios bajo los cuales se podría ponderar la tarea; para ello, los estudiantes escriben cuatro descriptores con el puntaje correspondiente, con valores numéricos entre 1 y 4 Finalmente se hace una puesta en común de los criterios y se obtiene una aprobación final. Anderson (1998, p. 12).

Para la investigación realizada, se llevó a cabo una negociación de baremos en forma colaborativa por pares, limitando, en lo posible, la intervención directa del profesor, como una estrategia modificada del modelo 4x4 de Anderson (1998).

---

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

---

En el estudio exploratorio que se llevó a cabo, se consideraron las investigaciones relacionadas con el trabajo colaborativo por pares, el proceso de negociación, la concienciación y corrección de errores en el lenguaje escrito. Se tomó como referencia el estudio de Zheng (2007), en la cual, un profesor de lengua valoró una de las composiciones de sus estudiantes habían redactado, y elaboró a partir de ellas una lista de errores. Posteriormente los estudiantes dieron uso de ella, con el objeto de facilitar sus tareas de identificación de errores en las composiciones ulteriores. El estudio tomó 30 estudiantes chinos de segundo semestre de la Universidad de Zhejiang que se encontraban en niveles heterogéneos de aprendizaje ILE y asistían a instrucción de escritura y literatura inglesa. Los estudiantes se distribuyeron en cinco grupos. El objetivo de la tarea consistió en realizar la revisión colaborativa de las composiciones, que entregaron posteriormente al profesor. Al término del estudio el investigador clasificó los errores que cometieron los estudiantes en diez categorías para establecer la efectividad de las revisiones por pares. De mayor a menor incidencia encontró: no concordancias (tiempo y modo verbal, género y número); estructuras o expresiones inapropiadas (secuencia de la oración, frases o expresiones incorrectas); elección o uso de palabra (confusión de significado o uso del sinónimo, desconocimiento para elegir un sustantivo o adjetivo como predicado o atributo, traducción mecánica del chino al inglés sin considerar el contexto); mal uso de la lengua; uso inadecuado del adjetivo (su función gramatical, forma inadecuada para hacer comparaciones de igualdad o superlativos); errores de ortografía; mal uso de los verbos (especialmente los intransitivos, transitivos, verbos auxiliares, y verbosidad); colocaciones equivocadas (sujeto-complemento, el sustantivo y su modificador, un verbo y su objeto); pretérito o pasado participio de los verbos; y el mal uso de los sustantivos singulares o plurales.

Los resultados de Zheng (2007) revelaron que los errores de concordancias (género, número, tiempo y modo verbal), no solo fue la categoría de errores más frecuente, sino que al final del estudio, estos errores se superaron, a diferencia de las estructuras oracionales y expresiones idiomáticas que no tuvieron resultados tan favorables.

Una de las conclusiones importantes del estudio de Zheng (2007) enfatiza en que los instructores deben corregir los errores con base en el nivel de aprendizaje L2 de los estudiantes; es decir, en que sólo deben codificarse los errores que van a estar dentro del nivel de comprensión gramatical que tienen los estudiantes en la LO. Zheng (2007) determinó que los alumnos de su estudio, corrigieron los errores durante el trabajo colaborativo, hasta el límite de su competencia lingüística L2. Dentro de este grupo se encontraron los errores de discordancias, los malos usos de la lengua, de los adjetivos, de los sustantivos singulares y plurales y los errores ortográficos. Por el contrario, los errores de elección o uso de palabra y del uso inadecuado de estructuras o expresiones, no pudieron superarse.

Para la propuesta de este estudio, se determinó que la experimentación de Zheng (2007) tuvo una limitación por cuanto los alumnos utilizaron la lista de errores preestablecida por el profesor, lo cual no hace posible determinar si los alumnos reconocieron otros errores que no se presentaron en la lista o incluso si identificaron, en primera instancia, todos los errores establecidos en ella, puesto que no se trató de una evaluación de errores negociada. Tampoco se realizaron comparaciones entre los errores registrados en el corpus y los errores que se corrigieron al término del estudio y los que no. Por otro lado, se observó que hubo diferencias de corrección entre los grupos, que se evidenció durante las entrevistas que llevó a cabo el investigador, pero de las cuales, no se anexaron transcripciones o registros: "algunos de los errores no fueron corregidos por falta de cuidado o por distracción durante el proceso de corrección" Zheng (2007, p.28). En el presente estudio, se pensó que una estrategia de negociación de baremos ayudaría a revelar el grado de conocimiento que tienen los estudiantes sobre los errores y sus facultades para identificarlos o categorizarlos.

Weighong y Yuanxing (2010), por su parte, realizaron una investigación con 95 estudiantes universitarios chinos, para descubrir la efectividad de la RC guiada en las clases de escritura ILE. Durante la realización del estudio, los alumnos escribieron en el aula dos composiciones cronometradas y diez composiciones en casa. Las correcciones de errores se hicieron solo sobre las muestras compositivas obtenidas dentro de la clase; los profesores evaluaron las composiciones utilizando un baremo; posteriormente los estudiantes recibieron la RC y realizaron los análisis y correcciones durante la clase. Los profesores hicieron aclaraciones sobre las correcciones realizadas, pero no dieron RC directa de los errores. Los investigadores determinaron al término de la investigación que los estudiantes que recibieron RC indirecta y RC metalingüística mejoraron su habilidad de auto-corrección, perfeccionaron sus destrezas de escritura y, en general, la calidad de sus composiciones. Los autores explicaron que, aún cuando los profesores que participaron en las evaluaciones apoyaron a los estudiantes a mejorar sus destrezas de composición por medio de la RC, pocos de ellos intentaron capacitar o dar retroalimentación a los estudiantes con el uso de tablas de error o bitácoras: "estas plantillas de errores pudieron haber ayudado a los estudiantes a tomar conciencia sobre sus propios patrones de error y, por consiguiente, a auto-responsabilizarse en la superación de sus errores" Weighong, et al (2010, p.73). Es posible que si los estudiantes hubiesen realizado una negociación previa en relación a los errores, hubiese sido también ventajoso para que hubiesen tomado conciencia en primera instancia del error y posteriormente de sus patrones de error. En otras palabras, ¿cómo se puede tomar conciencia de un patrón de error si es probable que no se comprenda por qué hay error, con base en el conocimiento actual L2 o de la experiencia en la LO? Es por esta razón que uno de los fundamentos del estudio realizado fue determinar la habilidad de los estudiantes para evaluar colaborativamente en la búsqueda y categorización de errores que darían cuenta de su conocimiento o concienciación del error en la lengua objeto (LO).

Ferris (2010), quien ha estudiado ampliamente sobre la naturaleza y los efectos de la RC en aulas de composición IL2, en su más reciente investigación examinó los errores producidos por 92 estudiantes en un período de 15 semanas. Los objetivos de su investigación se basaron en determinar la eficacia de la corrección desde el borrador hasta el texto final, a corto y a largo plazo; y establecer la precisión y extensión de la RC dada por los profesores. En el análisis de los datos, Ferris (2010) estableció las categorías de revisión utilizadas por los estudiantes y mostró que aproximadamente el 80% de los errores fueron corregidos, en contraste con el 10% que no lo fueron, más otro 10% de errores que fueron corregidos incorrectamente. La investigadora enfatizó adicionalmente, que "la corrección de errores en las composiciones, no implica necesariamente que el estudiante ha adquirido el constructo lingüístico del error en particular" (2010, p. 96). Los resultados de su estudio revelaron que los errores léxicos y verbales se redujeron significativamente, mientras que los errores en los artículos y de estructura de la oración fueron recurrentes. Determinó que los errores en los tiempos verbales, el modo, las concordancias, convenciones, los fragmentos, los artículos, los pronombres, los sustantivos y la ortografía son tratables, mientras que para los errores léxicos de elección de palabras, expresiones idiomáticas y estructuras oracionales, "no existe un manual o una lista de errores que los estudiantes puedan consultar para evitarlos o corregirlos". Ferris (2010, p.96), por tanto, son errores

no tratables. En relación a la progresión de la superación de los errores, determinó que "fue diferente para cada alumno debido a las variables individuales que determinaron el grado de beneficio personal que recibió de la instrucción y de la retroalimentación", Ferris (2010, p.98). Es factible que esas diferencias se relacionen con el desarrollo de la ZDP o como decía Truscott (1996), de la habilidad de los estudiantes para comprender el constructo que subyace al elemento gramatical en particular: "La corrección debe tener en cuenta los procesos internos involucrados en el desarrollo del sistema lingüístico del estudiante [...] re-escribir y corregir el error, no muestra la habilidad para indicar la regla que subyace a la corrección", Truscott (1996, p.345). Esas variables individuales podrían ser evidenciadas al momento de pedir a los estudiantes realizar una negociación colaborativa de baremos, por cuanto esta tarea exige que los alumnos den uso de sus conocimientos L1 y L2, y de su entendimiento en relación al constructo que subyace al error, todo dentro de su ZDP.

Ferris (2010) concluyó que los errores en las expresiones idiomáticas y las concordancias sujeto-verbo fueron las categorías que mostraron menos superación en relación a las otras categorías. La investigadora atribuye este resultado al hecho de que "los profesores utilizaron RC directa en estos casos", Ferris (2010, p.97). Se observó que estos errores fueron corregidos en forma incorrecta por los estudiantes en un 40% y 20%, respectivamente, en comparación con las otras categorías. Esta investigadora encontró asimismo, que los errores en las estructuras oracionales recurrieron con el tiempo.

En suma, la negociación de un baremo de error, permitiría establecer en primera instancia y a través de las negociaciones por pares, las categorías de error relevantes para los alumnos, con base en sus conocimientos lingüísticos L1 y L2, y a su vez, éstas permitirían evidenciar aspectos importantes del aprendizaje E/LE nivel 1 de estos alumnos.

---

### 3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

---

El objetivo fundamental de la investigación fue explorar la naturaleza y eficacia de la negociación por pares con fines de identificación y categorización de errores de la lengua escrita dentro del área de la didáctica de la lengua. Aún cuando en el estudio se propusieron tres preguntas de investigación, en este artículo se hará referencia sólo a una de ellas: ¿La implicación de los alumnos en la elaboración de un baremo de error a través de un proceso de negociación, puede utilizarse como un método didáctico en el aula para dar entrenamiento a los estudiantes en la concienciación, identificación y categorización de los errores?

Los participantes de este estudio fueron estudiantes de 9º a 11º grado, registrados en seis aulas de español de nivel 1 en una escuela secundaria norteamericana. Se tomaron un total de 128 estudiantes que asistieron a una clase diaria de 40 minutos con el mismo profesor, quien en este caso fue el mismo investigador. Sus edades oscilaban entre los 14 y 17 años de edad. Con el objetivo de iniciar el proceso de negociación de las categorías para los baremos se entregó a pares de estudiantes dos pre-textos de contraste diseñados por el investigador. Se aprovecharon los 40 minutos de cada clase para la realización de este proceso de negociación entre los pares de estudiantes de cada grupo de estudio y se grabaron en forma colectiva. Dado el nivel E/LE de los estudiantes, las negociaciones se realizaron en su lengua materna. Los textos que se distribuyeron entre las clases fueron los mismos, lo que permitió asegurar que las explicaciones sobre la tarea y el procedimiento fuesen los mismos en todas las aulas, así como para validar las comparaciones entre las categorías y errores de los baremos propuestos por los pares durante la realización del estudio. Se dieron instrucciones sobre la finalidad de la tarea, que consistió en la búsqueda de errores y la creación de categorías para agruparlos. Los estudiantes revisaron los textos y, de acuerdo a los diversos errores hallados, crearon un baremo de errores, basándose en sus propios criterios de clasificación para establecer categorías de error específicas, y las correspondientes ponderaciones para cada una. Al final de la clase se hizo una puesta en común para escuchar los puntos de vista de los estudiantes con respecto a los baremos.

---

### 4. RESULTADOS

---

El total de estudiantes presentes durante la negociación por pares fue de 110. El producto de las negociaciones dejó en total un grupo de 17 categorías diferentes de error entre todas las aulas. Mientras que solo un par de estudiantes crearon un baremo muy específico con nueve categorías de error, los demás pares establecieron entre tres y cinco categorías. Por otro lado, no todas las categorías negociadas por los pares fueron idénticas, pero al someterlas a comparación entre las seis aulas involucradas en el estudio se pudieron determinar similitudes.

En la Tabla 1 se observan los porcentajes de las categorías de error establecidas por aula y el valor porcentual total de cada categoría a nivel inter-grupal. Se determinó que las categorías de ortografía (28.46%), gramática (15.76%) y conjugación (14.80%) prevalecieron sobre el resto de las categorías escogidas por los estudiantes, cuando se realizaron comparaciones entre las seis aulas. Les siguieron en forma descendente, las categorías de: orden en la oración (8.49 %), género (8.37%), puntuación (5.87%), traducción en inglés (4.09%), palabras erróneas (3.19%), contenido (2.75%), palabras faltantes (2.38%), acentuación (2.27%), selección verbal (1.23%), repetición de palabras (0.65%), posesivos (0.61%), número (0.49%), artículos (0.49%) y adjetivos (0.13%), respectivamente.

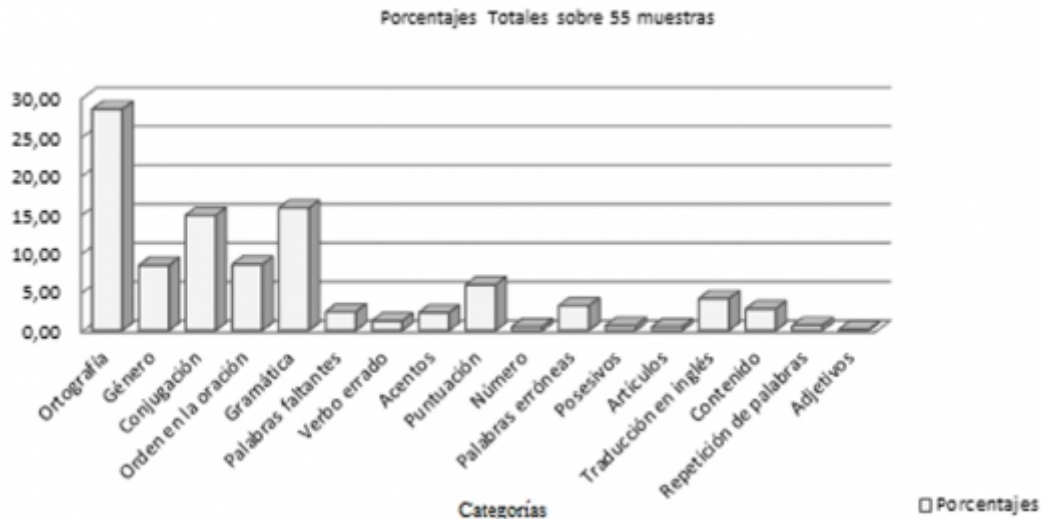
Categorías	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Promedio porcentual
Ortografía	26.50	21.67	33.13	26.46	33.00	30.00	28.46
Gramática	24.00	7.50	11.88	25.31	12.88	13.00	15.76
Conjugación	14.83	15.83	22.50	5.15	6.50	24.00	14.80
Orden de la oración	1.90	10.83	9.38	8.46	8.38	12.00	8.49
Género	11.13	15.83	5.00	0.77	9.00	8.50	8.37
Puntuación	5.70	5.00	3.13	9.23	9.13	3.00	5.87
Traducción en inglés	0.50		3.75	11.54	8.75		4.09
Palabras erróneas	8.33	1.67	6.88	0.77		1.50	3.19
Contenido			2.50	7.77	6.25		2.75
Palabras faltantes	1.00	7.50	1.25			4.50	2.38
Acentuación	5.50	5.00	0.63			2.50	2.27
Selección verbal		5.83		1.54			1.23
Repetición de palabras					2.88	1.00	0.65
Posesivos		1.67			2.00		0.61
Número		1.67			1.25		0.49
Artículos	0.60			2.31			0.49
Adjetivos				0.77			0.13

**Tabla 1. Categorías de error entre las aulas.**

Se observó que todos los grupos clasificaron errores ortográficos, gramaticales, de género y de orden de la oración. La categoría de conjugación fue menos representativa en las aulas 4 y 5, mientras que en las aulas 3 y 6 superó el 22%. La categoría de orden de la oración llegó al 12% en el grupo 6 y no sobrepasó el 2% en el aula 1. La categoría de género estuvo en un promedio de 8.37% entre todas las aulas, aún cuando no alcanzó el 1% en el aula 4. La categoría de palabras faltantes no fue registrada como categoría en las aulas 4 y 5 y el porcentaje máximo no sobrepasó el 8 por cien en las otras aulas. La categoría de selección verbal estuvo registrada sólo en los baremos de las aulas 2 y 4, con un porcentaje también muy bajo. La categoría de traducción en inglés se registró en las aulas 1, 3, 4 y 5. Del total de las muestras recolectadas, 55 en total, en tan sólo tres grupos, específicamente en 5 baremos, los estudiantes consideraron el contenido como categoría. Esta categoría fue registrada únicamente en las aulas 3, 4 y 5. La categoría de acentuación fue tenida en cuenta en todos los grupos, exceptuando las aulas 4 y 5. La repetición de palabras se tuvo en cuenta en las aulas 5 y 6 solamente. Por su parte, la categoría de número, fue registrada en los baremos de las aulas 2 y 5. El porcentaje fue muy bajo, sin sobrepasar el 2%. Ninguna de las aulas restantes lo clasificó. Por otro lado, la categoría de palabras erróneas o extra no fue sugerida dentro de los baremos del aula 5. La categoría de artículos se registró en los baremos de la segunda y cuarta aula.



En la Figura 1 se presentan las categorías escogidas en los seis grupos de estudio y sus porcentajes finales promediados que muestran la ortografía y la gramática como las más representativas en todos los grupos.



**Figura 1. Comparación porcentual de las categorías halladas en las aulas.**

En general, el valor porcentual de la gramática puede considerarse el más alto, si se tiene en cuenta que: género, conjugación, número, artículos, adjetivos, selección verbal y posesivos, son sub-categorías gramaticales. En otras palabras, al revisar las muestras, la gramática (41.88%) fue la categoría principal de evaluación de los grupos de estudio, seguida de la ortografía, incluyendo la acentuación (30.73%).

El análisis de los resultados también mostró que los estudiantes realizaron categorizaciones equivocadas. Los errores en discordancias de género entre el sustantivo y el adjetivo fueron clasificados como ortográficos o como gramaticales; igualmente sucedió con los modos verbales, que fueron clasificados casi indistintamente como ortográficos, gramaticales o de conjugación, en razón de la concordancia, el modo verbal y el sujeto, o en la morfología de la palabra. En otras palabras, aún cuando los estudiantes reconocieron los errores en los verbos, ya sea en relación al modo o la flexión verbal, tuvieron dificultades para clasificarlos dentro del baremo. Se observó asimismo, que algunos estudiantes situaron a los pronombres posesivos en la categoría de palabra errónea. Adicionalmente se evidenció mayor dificultad con los errores de traducción: algunos estudiantes no la clasificaron dentro de ninguna categoría, otros la llamaron error de traducción, y otros pares la clasificaron como un error ortográfico, de conjugación, de gramática o de lengua.

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La investigación reveló que la creación de un baremo de errores se constituye como una herramienta diagnóstica e instrumento para la valoración del conocimiento lingüístico L2 de los estudiantes.

Para los estudiantes el concepto de error fue interpretado y dirigido hacia los elementos léxico-ortográficos y verbales principalmente, y en muy poca proporción a los elementos textuales de las composiciones, como la estructura, cohesión, desarrollo o contenido. Es decir, los alumnos enfocaron su atención en la búsqueda de errores gramaticales y ortográficos, por tanto, tenían un conocimiento parcial de los aspectos locales, y poco reconocimiento de los aspectos globales de la L2. Esto, aporta datos importantes sobre la corrección y superación del error. De acuerdo a los resultados de este estudio, los errores gramaticales y ortográficos pueden considerarse como contenidos que se hallan dentro del nivel de comprensión lingüística de los estudiantes. Atendiendo a Zheng (2007) se puede pensar que los errores negociados para los baremos, se hallan dentro de la ZDP de los estudiantes del estudio, aunque no se estableció si estos errores hubieran podido superarse o no con el tiempo. Es notorio, por ejemplo, que en relación a la ortografía (28.46%) y a la gramática (15.76%), los aspectos globales como las palabras erróneas (3.19%) y el contenido (2.75%) que impactan en la efectividad de la comunicación, fueron categorías de error de menor relevancia dentro de los grupos, además de aspectos locales como los artículos (0.49%),

el número (0.49%) y los posesivos (0.61%).

En consonancia con lo anterior, el baremo como producto reveló las bases lingüísticas E/LE nivel 1 que tenían los estudiantes, al establecer inferencias con base en los desaciertos o déficits hallados en las categorizaciones. Por ejemplo, como ya se explicó, la categoría de contenido no fue relevante en todas las aulas. Teniendo de precedente las conclusiones de Zheng (2007) y Ferris (2010) acerca de que los errores en la selección de palabras y de frases, expresiones y en general del contenido, no son errores fáciles de superar o son errores no tratables sin la guía del profesor; es evidente que este punto temático en relación al aspecto global de la lengua merece especial atención en la instrucción L2.

Aún cuando Ferris (2010) afirma que como estrategia de corrección es más importante la localización y no la categorización o codificación de los errores, la negociación de baremos no sólo expone la familiaridad que los estudiantes tienen de los errores para localizarlos y clasificarlos, sino que el baremo de errores permite a los estudiantes experimentar con sus conocimientos L2, a recibir *input* de su par o del profesor, lo cual podría ayudar a potencializar la efectividad de la retroalimentación.

Como estrategia didáctica, la negociación descubre la capacidad del estudiante para pactar o realizar transacciones con el par hacia un fin común; tiene validez de contenido, y es analítica, por cuanto pone en juego las habilidades y estrategias del estudiante en relación a su manejo lingüístico L1 y L2; es decir, de sus fortalezas y déficits de aprendizaje. Estimula a los estudiantes a revelar lo que entienden y lo que no, a tomar riesgos y decisiones estratégicas para resolver la tarea asignada. Esto hace parte esencial del proceso formativo, por cuanto da evidencia de la ZDP del estudiante en relación a la L2. El baremo de error entonces, se suma a una de las tareas didácticas que hacen parte importante del saber aprender.

La actividad realizada, entonces, estimuló la auto-evaluación y puso en evidencia el nivel de independencia de los estudiantes. Los alumnos mostraron lo que sabían y lo que no, lo que podían y no podían hacer. Se reveló al final del estudio, que en las actividades de revisión de errores, el profesor debe ayudar a los alumnos a fin de que puedan reconocer y entender los errores, especialmente aquellos que no pueden categorizar o que categorizan en forma equivocada, como sucedió en las investigaciones mencionadas.

---

## 6. CONCLUSIONES

---

Inicialmente, se debe aclarar que en este estudio no se tuvieron en cuenta los factores individuales de cada informante, como la demografía, personalidad y nivel académico, para realizar correlaciones con otras variables del estudio.

El baremo como instrumento diagnóstico permite que el docente pueda reflexionar y hacer inferencias del aprendizaje de sus alumnos. Permite detectar lagunas de aprendizaje y faltas de atención u omisión consciente o inconsciente de los errores, lo cual es de capital importancia en la educación formativa.

De acuerdo a los resultados finales, la principal indicación de error para los alumnos fueron primordialmente los errores gramaticales (41.88%) y ortográficos (30.73%), y en menor porcentaje los errores globales, tales como la puntuación (5.87%), las palabras erróneas (3.19%), o el contenido (2.75%), Acevedo (2012, p.79). Por lo anterior, el aspecto global de la lengua escrita, merece especial atención en la instrucción L2 en un aula de lengua, y en segunda instancia, pero a modo de presunción, que la ausencia de detección de algunos errores por parte de los alumnos, pudo suceder debido a:

- El desconocimiento del error como tal; es decir, el estudiante no lo detectó porque no sabía que era un error.
- La omisión del error que pudo ser inconsciente, cuando por falta de atención, el estudiante no vio el error, es decir, se le pasó por alto.

Se mostró que los alumnos en las aulas de lengua, presentaron déficits de conocimiento tal vez causados por inefectividad de la instrucción que recibieron en algunos aspectos de la L2. Se presumió igualmente, que la ZDP del alumno, relativa a su aprendizaje en general, o la ZDP del alumno, *específico* al aprendizaje E/LE, limitaron la posibilidad del estudiante para asimilar o comprender los constructos de algunos errores. A este respecto y de acuerdo a los resultados del estudio, los errores gramaticales, como las correspondencias de sujeto-adjetivo y de sujeto-verbo, así como la ortografía, fueron errores que parecieron estar dentro del nivel de comprensión gramatical de los estudiantes.

Como estrategia previa a un trabajo por pares, la tarea de negociación de errores, se presume como una estrategia formativa adecuada, para entrenar a los estudiantes en los procesos de revisión, para permitirles abiertamente a interactuar con su par y a realizar preguntas. Asimismo, permite que el profesor ofrezca la retroalimentación in situ, y de manera inmediata, a nivel grupal o individual para atender a las necesidades de un grupo específico, o de un estudiante en particular.

El profesor puede dar un fallo sobre el estado de aprendizaje de sus estudiantes, es decir, acerca de lo que los estudiantes no asimilaron, las posibles confusiones o lagunas conceptuales o de conocimiento, que podrían posteriormente influir en el trabajo colaborativo, en los resultados de la evaluación y la autoevaluación de sus alumnos.

En suma, el estudio reveló que la creación de un baremo de errores permite la valoración del conocimiento lingüístico L2 de los estudiantes y estimula el proceso de autoevaluación en el alumno. Mostró asimismo, que en una tarea de revisión por pares, se evidencian algunas habilidades ortográficas, verbales y conceptuales que poseen los estudiantes en L2. Se piensa que éstas permitieron que los alumnos hayan logrado reconocer y resolver en mayor o en menor grado algunos elementos de la lectoescritura L2 en forma independiente, es decir, sin la mediación directa del profesor.

Se insta, entonces, a los profesores de lengua a realizar una actividad similar para los siguientes fines:

- Como estrategia de diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula y que es de suma utilidad para el profesor y el estudiante.
- Para planear actividades de refuerzo o re-enseñanza si los alumnos no reconocieron los errores de los que ya habían tenido instrucción previa, es decir, como una técnica de regulación retroactiva que llama a modificar la metodología de instrucción hacia fines más específicos, como sería romper los patrones de error registrados en los baremos al final de las negociaciones.
- Para ofrecer RC in situ a los estudiantes.
- Para establecer una lista de errores clasificados y con ejemplos creada por los propios alumnos durante la actividad de negociación.
- Para incrementar la efectividad de la retroalimentación durante las revisiones de las composiciones.
- Como fuente de referencia y apoyo para estimular el proceso de auto-corrección de los alumnos.

Finalmente, para futuras investigaciones se propone determinar: si el tratamiento de negociación por pares para identificar y categorizar errores ayuda en la superación de los errores; si con base en los ejemplos de error obtenidos se puede elaborar un diario personal de errores que pueda ser de utilidad para la autocorrección de los estudiantes; si son fuentes de retroalimentación *deinput* continuo en el aula que podrían favorecer a la superación de los errores a corto o a largo plazo; si los errores se superan con mayor rapidez o no en relación a otros estudiantes que no son entrenados o que no han tenido una modalidad de retroalimentación colaborativa como la presentada en este estudio; si ésta superación se mantiene o permanece a largo plazo; si el rol del profesor varía en relación al nivel de aprendizaje L2 y a la LO que se enseña en el aula durante las negociaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, D. (2012). *La negociación de baremos para la evaluación colaborativa: un estudio de casos con alumnos norteamericanos de escuela secundaria*. Trabajo Final de Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Madrid: Universidad de Antonio de Nebrija.
- Anderson, R. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, vol n.º 74, p. 5-16.
- Bruffee, K. (1984). Collaborative learning and the conversation of mankind?. *National Council of Teachers of English. College English*, vol. 46 n.º 7, p. 635-652.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- León, J., y Escudero, I. (2002). Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 7 n.º 4, p. 136-159.
- OCDE. (2005). *L'evaluation formative: Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Organisation de Coopération et de développement Économiques. France: OCDE.
- Stevens, D. y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics*. Canada: Stylus Publishing.

Truscott, J. (1996). Review article: The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* vol. 46 n.º 2, p. 327-369.

Weihong, W., y Yuanxing, D. (2010). The justification of teacher-guided error correction of chinese college students? English writing. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, vol. 33 n.º 3, p. 63-75.

Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17 n.º 2, p. 89-100.

Zheng, C. (2007). A study of peer error feedback. *US-China Foreign Language*, vol. 5 n.º 4, p. 25-29.

## La formación lingüística y pedagógica de los profesores de E/LE en el estado de Georgia, EE.UU.

### Análisis y propuestas de mejora

**Eliana Sodré Peck**

Universidad de Málaga.

Sodré Peck, E. (2013). La formaci3n lingüística y pedag3gica de los profesores de E/LE en el estado de Georgia, EE.UU.: Análisis y propuestas de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

### RESUMEN

Este estudio ha propuesto conocer la evaluaci3n hecha por el profesorado de E/LE en el estado de Georgia, EE.UU., acerca de su preparaci3n lingüística y pedag3gica para la carrera docente. Como instrumento de investigaci3n, se ha preparado un cuestionario para entrevistar a los profesores de español del sistema público escolar de ese estado. Los resultados han demostrado que los programas de formaci3n del profesorado de E/LE no proveen una formaci3n lingüística adecuada que asegure el nivel de fluencia deseado para los retos de la profesi3n docente. Se concluy3 que es necesario proveer más posibilidades para el desarrollo lingüístico del futuro profesor, y se han sugerido algunas propuestas de mejora.

Palabras clave: formaci3n inicial del profesor de E/LE en el estado de Georgia; los retos del profesor de E/LE; fluidez de los profesores de E/LE; la enseñanza de E/LE en los EE.UU.

### ABSTRACT

*This study is intended to discover how Spanish teachers in the state of Georgia, USA, assess their linguistic and pedagogical preparation for their teaching careers. In order to fulfill this investigation, a questionnaire has been prepared to interview Spanish teachers in the public school system of Georgia. The results have shown that Spanish teacher's training programs don't provide the adequate linguistic preparation that guarantees the level of fluency needed for the teaching career. This study concludes that it is necessary to provide more opportunities for language development of teachers, and it has suggested some proposals for improvement.*

*Keywords: Spanish teacher's training in the state of Georgia; challenges for the Spanish teachers; fluency of Spanish teachers; the teaching of Spanish as a foreign language in the US.*

## 1. INTRODUCCI3N

La formaci3n adecuada del profesorado de español es algo vital para la sociedad norteamericana, principalmente en el estado de Georgia, Estados Unidos. En este estado hay un aumento de inmigrantes latinoamericanos y la mayor parte de ellos llega a este país sin ningún conocimiento de inglés, por lo tanto hay una necesidad inminente de profesionales bilingües en todos los sectores de la comunidad. Al observar el crecimiento de la poblaci3n hispanohablante en los Estados Unidos y la evoluci3n del español, se puede entender la necesidad de promover el bilingüismo en esta sociedad. El dominio de una segunda lengua es un factor esencial para el proceso de globalizaci3n del mundo actual; promueve la comunicaci3n e integraci3n entre diferentes culturas, lo que permite eliminar el prejuicio y el racismo.

Vale resaltar que la mayoría de los estudios previos sobre el tema de la preparaci3n del profesorado no se ha centrado en la formaci3n de profesorado de E/LE, sino en la preparaci3n de los profesores de lenguas extranjeras en general. Por lo

tanto, este estudio enfoca una problemática más específica; la formación de los profesores de español quienes sufren diferentes desafíos frente a las exigencias de la realidad social en el estado de Georgia. Esta investigación tiene como objetivo principal investigar el nivel de formación inicial lingüística y pedagógica del profesorado de español como lengua extranjera en el estado de Georgia frente los cambios del currículo escolar actual.

---

## 2. LOS RETOS DEL PROFESOR DE E/LE EN LOS ESTADOS UNIDOS

---

La destreza lingüística, el dominio y la fluidez son aspectos que añaden más complejidad a la cuestión de la formación del profesorado de E/LE en comparación a las demás especialidades (historia, matemáticas, ciencias, educación física, etc.). Como ha señalado Sullivan (2001: 305), "*Foreign language teachers have very specific needs that are not easily addressed by generic programs or easily described by generic teacher standards.*[ii]" y "*only the second language teacher has the added challenge of creating activities for students in which both the content and the language to talk about the content are, together, the lesson* [iii]". Según Kimberly (1990: 201):

A diferencia de otros muchos profesores que tienen la opción de especializarse, por ejemplo, en biología, en las novelas inglesas del siglo diecinueve o en álgebra, se espera que el profesor de castellano sea maestro no solamente del idioma y su literatura, sino que conozca también las artes, la historia, la geografía, y las culturas de la mayoría de los países de habla hispana.

Además, acompañando el fenómeno de la globalización actual, el sistema educativo público norteamericano ha cambiado drásticamente sus programas de lenguas extranjeras en los últimos diez años. Se observa por ejemplo que se ha duplicado el número de institutos públicos que ofrecen los programas de BI (Bachillerato Internacional) y AP (Advanced Placement) en los Estados Unidos, lo que resulta un currículo de lenguas extranjeras mucho más complejo y exigente. El currículo de ambos programas es uno muy exigente diseñado para proporcionar a los estudiantes de secundaria cursos académicos a nivel universitario. Es por esto que muchas veces los alumnos de instituto reciben créditos universitarios sólo por haber obtenido una calificación específica en los exámenes correspondientes.

También se puede ver que muchos colegios públicos han empezado a ofrecer cursos de español para hispanohablantes con la intención de proveer un currículo para los estudiantes que ya dominan el idioma como lengua materna o idioma de herencia. Generalmente, en las escuelas públicas las lenguas extranjeras empiezan a ser ofrecidas en la secundaria y en bachillerato, y los alumnos hispanohablantes ya tienen una noción de la fluidez de su profesor. En las escuelas se intenta agrupar a los alumnos hispanohablantes en cursos de "español para hispanohablantes" en niveles I y II. De esta manera, ellos pueden recibir los créditos necesarios para ingresar a la universidad con un currículo que esté más de acuerdo con su conocimiento lingüístico. Por esta razón, el profesor de español debe tener un dominio del idioma compatible al nivel de sus estudiantes; debe estar preparado para dictar la clase totalmente en español, y proporcionar actividades que fomenten el conocimiento más profundo de la cultura hispana y sus tradiciones, así como el desarrollo de la gramática, composición y comprensión de lectura.

Todos estos cambios han ocurrido de una forma muy rápida y los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras no han acompañado tales cambios y nuevas exigencias. El currículo universitario no provee oportunidades para que el futuro profesor desarrolle una fluidez necesaria y los exámenes para la certificación del estado tampoco evalúan adecuadamente la expresión oral del futuro profesor.

En el sistema universitario norteamericano, los estudiantes que aspiran a ser profesores de español pasan los dos primeros años universitarios cursando materias básicas que no están directamente relacionadas a su área de especialización. Como consecuencia, no tienen tiempo suficiente para dedicarse al desarrollo del contenido lingüístico y a la competencia social necesaria para lidiar con los desafíos de la carrera del profesor. Por otro lado, se espera que el profesor de español que posee una licenciatura y una certificación concedida por el estado a través de la Comisión de los Estándares Profesionales (*Professional Standards Commission*) esté preparado para enseñar todos los cursos de español que son ofrecidos por el sistema público norteamericano, desde el nivel más básico hasta el avanzado, sin excepciones.

Como señala Shulz (2000: 517), "*Most perturbing, we still have not found ways to develop and guarantee an adequate linguistic proficiency in all of our teachers.*[iii]" Varios estudios han enfatizado la importancia de la fluidez de los futuros profesores de lenguas extranjeras. De la misma manera, Pearson, Fonseca-Greber y Foell defienden el uso del idioma

extranjero en todas las asignaturas cursadas por los futuros profesores.

*Foreign Language teacher candidates should not be given the option of fulfilling their course requirements by choosing English language pedagogy courses over Spanish-language literature courses, for example. Teacher candidates who shy away from upper division courses taught in the target language because they are « too hard » are not themselves ready to teach. (2006 :511) [iv]*

Shulz (2000) también ha afirmado que la debilidad de los programas universitarios en promover la fluidez del idioma extranjero, la falta de comunicación y cooperación entre los departamentos de lenguas extranjeras y los departamentos de educación son algunos de los problemas principales de la formación del profesorado de lenguas extranjeras en los Estados Unidos. Como han señalado Tedick & Walker (1955: 501-502), "*Coursework and seat-time determine an individual's readiness for second language teaching, rather than more global evidence of proficiency with the language and culture competence in instructional settings [v]*" En 2004, Cooper hizo un estudio sobre la efectividad de los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras del estado de Georgia, Estados Unidos. En esta investigación, Cooper realizó una entrevista con 42 preguntas a 341 profesores acerca de diversos aspectos de la preparación universitaria. Aproximadamente un 60% de los profesores entrevistados se habían graduado en una universidad de Georgia. La mayoría del número restante había recibido su educación en varias universidades norteamericanas y 51 profesores se habían graduado en una universidad extranjera. Según Cooper (2004: 1):

*The survey results strongly suggest that foreign language teacher development programs should include (1) more time spent in carefully supervised and monitored pre-student-teaching field experiences; (2) more careful mentoring of student teachers during the student-teaching internship; (3) more time spend in language learning experiences in countries where the target language is spoken; (4) more emphasis on developing foreign language proficiency in the requisite university classes; and (5) more effort spent on teaching effective classroom management.[vi]*

Puesto que uno de los requisitos principales para el profesor de lenguas extranjeras es demostrar una fluidez básica en la lengua que se propone enseñar, es imperativo que la universidad desarrolle el currículo pedagógico y proporcione las herramientas necesarias para el desarrollo del futuro profesor en el campo lingüístico; la integración es vital.

---

### 3. LOS REQUISITOS PARA LA OBTENCIÓN DE LA LICENCIA DE PROFESOR DE E/LE PARA ENSEÑAR EN EL SISTEMA PÚBLICO NORTEAMERICANO

---

En los Estados Unidos los profesores necesitan tener una certificación para poder enseñar en el sistema público. Los requisitos varían de acuerdo con cada estado, sin embargo todos los estados exigen que los profesores tengan una licenciatura y que hayan cumplido un programa de práctica docente acompañada de un determinado número de créditos en su área de especialización y en materias pedagógicas. Además, los futuros profesores son obligados a realizar una prueba estandarizada donde demuestren un entendimiento básico satisfactorio en los conocimientos lingüísticos, literarios, culturales y pedagógicos. El examen estandarizado para la certificación del futuro profesor de español en el estado de Georgia, GACE (Georgia Assessments for the Certification of Educators), dura 4 horas y está dividido en 2 secciones. La primera parte consta de 50 preguntas de opción múltiple que representan el 70% de la nota final de esta fase y 2 preguntas orales que representan el 30% de la calificación final de la misma. Se incluyen actividades de comprensión auditiva, estructuras y comparaciones lingüísticas, y expresión oral. En la sección de comprensión auditiva se evalúa la capacidad de escuchar, interpretar y analizar una variedad de mensajes orales. En la sección de estructuras y comparaciones lingüísticas se incluyen estructuras lingüísticas y variaciones del idioma, así como las conexiones entre el español y el inglés. En la parte de la expresión oral se evalúa la capacidad de responder oralmente a una determinada situación con un vocabulario correcto y estructuras lingüísticas adecuadas. La segunda parte también consta de 50 preguntas de opción múltiple que representan el 70% de la nota final de esta fase y 2 preguntas escritas que representan el 30% de la calificación final. En dicha sección se

incluyen actividades de comprensión de lectura, perspectivas y conexiones culturales y expresión escrita. En la sección de comprensión de lectura se evalúa el entendimiento, la interpretación y el análisis de diferentes textos en español. En la sección de perspectivas y conexiones culturales se incluye la relación entre los productos y aspectos de las culturas hispanohablantes y la relación entre los eventos históricos, características geográficas, y costumbres de las culturas hispanohablantes. En la parte de expresión escrita se evalúa la habilidad de la comunicación escrita con sintaxis y léxico apropiado.

Según *GACE Exam Practice Tests* (s.f), las siguientes preguntas son la muestra de un examen para la certificación del profesor de español:

1. Translate the following: Hablaba a los chicos en español.
  - a. He spoke to the Spanish children.
  - b. The children all spoke Spanish.
  - c. None of the children will speak Spanish.
  - d. He spoke to the children in Spanish.
2. Which of the following is NOT true of the indefinite article in Spanish?
  - a. It is used with abstract nouns.
  - b. It is left out of expressions including como.
  - c. It comes before the noun.
  - d. It is left out when the number cien is used.
3. Which kind of adverb entails adding -mente to the feminine singular form of the adjective?
  - a. Invariable adverbs
  - b. Adverbs of position
  - c. Adverbs of manner
  - d. Adverbs of consequence
4. Translate the following: No sé, serán las dos.
  - a. I don't know, it's probably around two.
  - b. You know, the time is two in the morning.
  - c. I don't know more than two things.
  - d. I know, it is two or so.
5. Which of the following is NOT an infinitive verb ending in Spanish?
  - a. -ar
  - b. -er
  - c. -or
  - d. -ir

(Respuestas: d, a, c, a, c)

Se ha observado que cada una de las dos secciones del examen consta de 50 preguntas de opción múltiple las cuales representan el 70% de la nota final. Por lo tanto, se puede concluir que tal forma de evaluación no enfatiza el dominio de expresión oral del futuro profesor y tampoco valora su competencia comunicativa.

Además, algunos estados exigen que los futuros profesores de español tomen un examen estandarizado para medir la fluidez oral del candidato. Este examen, conocido como OPI (*Oral Proficiency Test*), es establecido por ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) y clasifica diez niveles de fluidez: superior, avanzado-alto, avanzado-medio, avanzado-bajo, intermedio-alto, intermedio-medio, intermedio-bajo, novicio-alto, novicio-medio y novicio-bajo. ACTFL recomienda que los futuros profesores alcancen un nivel de fluidez avanzado-bajo para ejercer la carrera docente, sin embargo el estado de Georgia no exige que los profesores de español hagan este examen para obtener la licencia de profesor. De la misma manera, algunos estados requieren un entrenamiento en tecnología y un promedio acumulativo mínimo en el expediente académico.

Por otro lado, casi todos los estados ofrecen un programa de certificación alternativa para los profesores que tengan una licenciatura en su materia pero que no hayan tomado los cursos pedagógicos necesarios para solicitar una licencia regular.



Este tipo de licencia alternativa sirve para cubrir la falta de profesores en algunas materias y también para contratar profesores en ciertas escuelas urbanas o rurales, en zonas difíciles. La certificación alternativa atrae a profesionales que no hayan podido cumplir con los requisitos de una certificación regular, como los recién formados quienes no han cursado las materias pedagógicas o profesionales que han decidido cambiar de carrera profesional para intentar la enseñanza. En algunas circunstancias, estos futuros profesores empiezan a enseñar con una licencia provisional bajo la supervisión de un profesor experimentado que los orienta y actúa como un mentor mientras estén cursando las materias pedagógicas. Al final, si estos profesores cumplen con todos los requisitos, pueden obtener una licencia regular en un período de uno a dos años.

---

## 4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

---

Para realizar esta investigación, se ha preparado un cuestionario con la finalidad de analizar la evaluación hecha por el profesorado de E/LE en el estado de Georgia acerca de su nivel de preparación lingüística y pedagógica para la carrera docente. Para tal estudio, se han desarrollado los siguientes objetivos específicos:

Averiguar si los profesores de E/LE del sistema escolar de Georgia creen o se sienten preparados para:

1. enseñar español a hispanohablantes en el sistema escolar.
2. enseñar los cursos de español BI y AP en el sistema escolar.
3. controlar la disciplina y organizar la clase.
4. utilizar los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.
5. poner en práctica los estándares establecidos por ACTFL.

### 4.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

El estado de Georgia tiene 159 condados con 179 distritos escolares públicos. En 2006 el Georgia Professional Standards Commission publicó un informe que divulgó los datos demográficos del profesorado de español para cada uno de los 159 condados de Georgia. Según el informe, el cuerpo docente de Georgia está formado por un total de 81,1% de mujeres y 18,9% de hombres. De los cuales, un 76,6% son anglosajones y 23,4% son de clases minoritarias.

Para realizar esta investigación, se contó con una muestra de 6 condados sin una oblicuidad de selección. Se obtuvo una representación aleatoria simple que ha reflejado áreas rurales y urbanas con diferentes características demográficas. La muestra representa la opinión de los profesores de español como lengua extranjera de las escuelas secundarias públicas de Georgia de los condados de Barrow, Cobb, Colquitt, Hall, Newton y Paulding. Entre estos seis condados, se enviaron cuestionarios a 157 profesores.

### 4.2 INSTRUMENTOS

Para esta investigación se organizó un cuestionario formado de 13 preguntas cerradas para conocer las opiniones y percepciones de los profesores de español del sistema escolar público. Las entrevistas se llevaron a cabo de forma electrónica a través de la empresa Survey Monkey.

Survey Monkey es una empresa norteamericana fundada en 1999 que provee la creación de encuestas en línea. Se puede crear la propia encuesta, divulgarla a través de un enlace y obtener los resultados y gráficos. Los entrevistados recibieron un correo electrónico con un enlace que los llevaba directamente al cuestionario. En el correo electrónico se les explicaron los objetivos de esta investigación y se les ofreció la posibilidad de ser parte de un sorteo por su participación para ganar una tarjeta de \$50.00 de Visa.

Al final se usó el programa Excel para presentar un análisis cuantitativo además de la presentación de los resultados obtenidos. El sistema electrónico Survey Monkey facilitó el proceso de recogida de datos, al mismo tiempo que les aseguró a los participantes la confidencialidad de sus respuestas. Por otro lado, evitó gastos de correo postal para la recepción de las respuestas a la entrevista. Con la finalidad de darle al entrevistado tiempo suficiente para contestar las preguntas, el cuestionario estuvo disponible en línea por un período de un mes, desde el 21 de abril hasta el 21 de mayo de 2012.

También, el enlace sólo pudo ser utilizado en una sola ocasión desde cada ordenador para evitar que la misma persona lo contestase varias veces.

De los 157 profesores escolares que recibieron el cuestionario 108 lo contestaron, lo que representa un 68,8% de participación. El cuestionario reflejó los datos del profesorado y los objetivos específicos propuestos en esta investigación.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. ¿ES USTED HISPANOHABLANTE?

El 35,2% de los participantes se denominó como hispanohablantes mientras que el 64,8% reflejó que no lo es. Se ha podido observar que la mayoría de los profesores entrevistados no tiene el español como lengua materna.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	35,2%	38
No	64,8%	70
Respuestas obtenidas		108
Respuestas no obtenidas		0

*Tabla 1. Datos del profesorado*

### 5.2 ¿HA OBTENIDO SU LICENCIATURA EN UNA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA?

El 88,0% afirmó que obtuvo su licenciatura en una universidad norteamericana y el 12,0% contestó que no. Se observó que la mayoría de los profesores entrevistados ha recibido su formación universitaria en los Estados Unidos.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	88,0%	95
No	12,0%	13
Respuestas obtenidas		108
Respuestas no obtenidas		0

*Tabla 2. Preparación universitaria del profesorado*

### 5.3 AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA PROFESIÓN DOCENTE

El 55,6% de los participantes afirmó tener más de diez años de experiencia docente. El 26,9% afirmó tener entre seis y diez años de experiencia mientras que el 17,6% tiene un máximo de cinco años de experiencia. Se observó que sólo una minoría de los entrevistados son profesores novatos.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
0 a 5 años	17,6%	19

6 a 10 años	26,9%	29
más de 10 años	55,6%	60
respuestas obtenidas		108
respuestas no obtenidas		0

**Tabla 3. Años de experiencia docente**

#### 5.4 ¿QUÉ NIVELES HA ENSEÑADO DURANTE SU PERÍODO DE PRÁCTICA?

Los resultados indican que durante el período de práctica la mayoría de los profesores han enseñado los niveles básicos, como el Español I y II. Se observó que el 72,4% ha enseñado Español I y el 63,3% ha enseñado Español II, mientras que el 25,5% ha enseñado Español III, el 15,3% ha enseñado Español IV, el 13,3% ha enseñado Español para Hispanohablantes, el 5,1% ha enseñado Español V, el 5,1% ha enseñado Español AP, y sólo el 3,1% ha enseñado Español BI durante su periodo de práctica.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Español I	72,4%	71
Español II	63,3%	62
Español III	25,5%	25
Español IV	15,3%	15
Español V	5,1%	5
Español AP	5,1%	5
Español BI	3,1%	3
Español para Hispanohablantes	13,3%	13
respuestas obtenidas		98
respuestas no obtenidas		10

**Tabla 4. Período de observación y práctica**

#### 5.5 LOS FUTUROS PROFESORES NO HISPANOHABLANTES TERMINAN LA UNIVERSIDAD PREPARADOS PARA ENSEÑAR EL CURSO DE ESPAÑOL PARA HISPANOHABLANTES EN EL SISTEMA ESCOLAR.

Se observó que la mayoría de los que contestaron no están de acuerdo con esta idea. El 48,6% afirmó estar en contra y el 22,9% contestó estar completamente en contra. El 25,7% dijo estar de acuerdo y sólo el 2,9% afirmó estar completamente de acuerdo.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Estoy completamente de acuerdo	2,9%	3
estoy de acuerdo	25,7%	27
no estoy de acuerdo	48,6%	51
estoy totalmente contra	22,9%	24
respuestas obtenidas		105
respuestas no obtenidas		3

**Tabla 5. Preparación lingüística (curso para hispanohablantes)**

### 5.6. LOS FUTUROS PROFESORES NO HISPANOHABLANTES TERMINAN LA UNIVERSIDAD PREPARADOS PARA ENSEÑAR EL CURSO DE ESPAÑOL AP Y/O ESPAÑOL BI EN EL SISTEMA ESCOLAR

De acuerdo a las respuestas, se observó que la mayoría de los profesores no están de acuerdo con esta idea. El 59,0% está en contra y el 16,2% está totalmente en contra de esta afirmación. Sólo el 21,0% está de acuerdo y el 3,8% está completamente de acuerdo con ella.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	3,8%	4
estoy de acuerdo	21,0%	22
no estoy de acuerdo	59,0%	62
estoy totalmente en contra	16,2%	17
respuestas obtenidas		105
respuestas no obtenidas		3

**Tabla 6. Preparación lingüística (cursos AP y/o IB)**

### 5.7. AL ANALIZAR TODAS LAS ASIGNATURAS CURSADAS DURANTE EL PRIMERO Y EL SEGUNDO AÑO UNIVERSITARIO, ¿CUÁNTAS HAN SIDO RELEVANTES PARA SU CARRERA DOCENTE?

Los resultados a esta pregunta indican que el 27,8% de los participantes creen que solamente dos de las asignaturas cursadas durante los dos primeros años universitarios han sido relevantes para su carrera docente. El 16,7% cree que ninguna ha sido relevante y el 8,3% afirma que una ha sido significativa para la carrera de profesor. Por otro lado, el 21,3% cree que cinco o más asignaturas han sido importantes, el 16,7% indica que tres han sido significativas y el 9,3% afirma que cuatro han sido relevantes para la carrera docente.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Ninguna	16,7%	18
1	8,3%	9

2	27,8%	30
3	16,7%	18
4	9,3%	10
5 o más	21,3%	23
respuestas obtenidas		108
respuestas no obtenidas		0

**Tabla 7. Programa de formación inicial**

Para obtener un análisis más claro de estos resultados, se hizo una tabulación cruzada de esta pregunta con la pregunta 2. De esta manera, se pudo observar cuál es la opinión de los profesores que se han graduado en los Estados Unidos en cuanto a las asignaturas cursadas durante los dos primeros años universitarios.

Respuestas	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?		Porcentajes	Frecuencias
	Sí	No		
ninguna	16 (16,8%)	2 (15,4%)	16,7%	18
1	9 (9,5%)	0 (0%)	8,3%	9
2	27 (28,4%)	3 (23,1%)	27,8%	30
3	17 (17,9%)	1 (7,7%)	16,7%	18
4	9 (9,5%)	1 (7,7%)	9,3%	10
5 o más	17 (17,9%)	6 (46,2%)	21,3%	23
respuestas obtenidas				108
respuestas no obtenidas				0

**Tabla 8. Preparación lingüística /comparación de variables**

Se observó que entre los 108 profesores entrevistados 30 contestaron que sólo dos asignaturas han sido relevantes para su carrera docente, y entre ellos 27 se graduaron en una universidad norteamericana. También, entre los entrevistados, un total de 18 contestaron que ninguna materia ha sido relevante para su carrera, y entre ellos 16 se graduaron en los Estados Unidos. De la misma forma, otros 18 dijeron haber tenido tres cursos importantes para su carrera, y entre ellos 17 se han graduado de una universidad norteamericana. Luego, nueve profesores afirmaron haber tomado sólo un curso relacionado a su área de especialización, de los cuales todos son graduados en los Estados Unidos. También, diez contestaron haber tomado sólo cuatro cursos importantes para su carrera, de los cuales nueve se graduaron en los Estados Unidos. Por fin, 23 contestaron haber tomado cinco o más cursos relevantes para su carrera, entre los cuales 17 se graduaron de una universidad norteamericana.

### 5.8 LOS CURSOS IMPARTIDOS EN ESPAÑOL LE HAN PROVISTO OPORTUNIDADES SUFICIENTES PARA EL DESARROLLO DE LA FLUIDEZ NECESARIA PARA LA CARRERA DOCENTE.

Los resultados muestran que el 36,8% de los profesores está de acuerdo y el 10,4% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 26,4% no está ni de acuerdo ni en contra, el 25,5% no está de acuerdo y el 0,9% está totalmente en contra de que los cursos impartidos en español les han provisto suficientes oportunidades para el desarrollo de la fluidez necesaria para ser docente.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	10,4%	11
estoy de acuerdo	36,8%	39
ni de acuerdo ni en desacuerdo	26,4%	28
no estoy de acuerdo	25,5%	27
estoy totalmente en contra	0,9%	1
respuestas obtenidas		106
respuestas no obtenidas		2

**Tabla 9. Preparación lingüística**

Además, se hizo una tabulación cruzada de los resultados de esta pregunta con la pregunta 2, donde se pudo saber la opinión de los profesores que se graduaron en los Estados Unidos en cuanto a los cursos impartidos en español en la universidad norteamericana.

Respuestas	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?		Porcentajes	Frecuencias
	Sí	No		
estoy completamente de acuerdo	9 (9,6%)	2 (16,7%)	10,4%	11
estoy de acuerdo	34 (36,2%)	5 (41,7%)	36,8%	39
ni de acuerdo ni en desacuerdo	25 (26,6%)	3 (25,0%)	26,4%	28
no estoy de acuerdo	25 (26,6%)	2 (16,7%)	25,5%	27
estoy totalmente en contra	1 (1,1%)	0 (0%)	0,9%	1
respuestas obtenidas				106
respuestas no obtenidas				2

**Tabla 10. Preparación lingüística / comparación de variables**

Los resultados indican que entre los profesores formados en los Estados Unidos, el 36,2% está de acuerdo y el 9,6% está completamente de acuerdo con esta alegación. El 26,6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, un otro

26,6% no está de acuerdo y el 1,1% está totalmente en contra de esta idea.

Los resultados indican que entre los profesores formados en los Estados Unidos, el 36,2% está de acuerdo y el 9,6% está completamente de acuerdo con esta alegación. El 26,6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, un otro 26,6% no está de acuerdo y el 1,1% está totalmente en contra de esta idea.

## 5.9 LOS CURSOS PEDAGÓGICOS LE HAN ENSEÑADO DIFERENTES TÉCNICAS DE CÓMO CONTROLAR LA DISCIPLINA Y ORGANIZAR LA CLASE.

Según los resultados obtenidos, la mayoría de los profesores que participaron en la entrevista creen que han recibido una formación adecuada en cuanto a las técnicas de cómo controlar la disciplina y organizar la clase. Se pudo observar que el 45,8% está de acuerdo y el 13,1% está completamente de acuerdo con esta idea. El 32,7% está en desacuerdo y el 8,4% está totalmente en contra de esta afirmación.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	13,1%	14
estoy de acuerdo	45,8%	49
no estoy de acuerdo	32,7%	35
estoy totalmente en contra	8,4%	9
respuestas obtenidas	107	
respuestas no obtenidas	1	

**Tabla 11. Preparación pedagógica (disciplina y organización de clase)**

Luego, se comparó esta pregunta a la pregunta 2 para conocer la opinión de los profesores que se han graduado en los Estados Unidos sobre su preparación para controlar la disciplina y organizar la clase.

Repuestas	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?		Porcentaje total	Frecuencia total
	Sí	No		
estoy completamente de acuerdo	10 (10,6%)	4 (30,8%)	13,1%	14
estoy de acuerdo	45 (47,9%)	4 (30,8%)	4,8%	49
no estoy de acuerdo	31 (33,0%)	4 (3,8%)	32,7%	35
estoy totalmente en contra	8 (8,5%)	1 (7,7%)	8,4%	9
respuestas obtenidas	107			
respuestas no obtenidas	1			

**Tabla 12. Disciplina y organización de clase / comparación de variables**

Se observó que entre los que se han graduado en una universidad norteamericana, el 47,9% está de acuerdo y el 10,6% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 33,0% no está de acuerdo y el 8,5% está totalmente en contra.

### 5.10 LOS CURSOS PEDAGÓGICOS HAN EXPLORADO LOS DIFERENTES MÉTODOS Y MATERIALES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

La mayoría de los participantes cree que los cursos pedagógicos exploran los diferentes métodos y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras. El 54,7% está de acuerdo y el 17,9% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 20,8% está en contra y el 6,6% está totalmente en contra de esta idea.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	17,9%	19
estoy de acuerdo	54,7%	58
no estoy de acuerdo	20,8%	22
estoy totalmente en contra	6,6%	7
respuestas obtenidas	106	
respuestas no obtenidas	2	

**Tabla 13. Preparación pedagógica (metodología y materiales)**

Igualmente, se hizo una tabulación cruzada con la pregunta 2 para conocer la opinión de los que graduaron en los Estados Unidos en cuando a su preparación en metodología de lenguas extranjeras.

Respuestas	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?		Porcentajes	Frecuencias
	Sí	No		
estoy completamente de acuerdo	15 (16,1%)	4 (30,8%)	17,9%	19
estoy de acuerdo	51 (54,8%)	7 (53,8%)	54,7%	58
no estoy de acuerdo	21 (22,6%)	1 (7,7%)	20,8%	22
estoy totalmente en contra	6 (6,5%)	1 (7,7%)	6,6%	7
respuestas obtenidas	106			



respuestas no obtenidas	2
-------------------------	---

**Tabla 14. Metodología y materiales / comparación de variables**

Se observó que entre los profesores que se formaron en los Estados Unidos, el 54,8% está de acuerdo y el 16,1% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 22,6% no está de acuerdo y el 6,5% está totalmente en contra de esta alegación.

### 5.11 LOS CURSOS PEDAGÓGICOS LE HAN PREPARADO PARA USAR LOS ESTÁNDARES ESTABLECIDOS POR ACTFL.

Según los resultados, la mayoría de los profesores cree que los cursos pedagógicos les han preparado para usar los estándares establecidos por ACTFL. El 42,5% está de acuerdo y el 18,9% está completamente de acuerdo con esta idea. El 32,1% no está de acuerdo y el 6,6% está totalmente en contra de esta afirmación.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	18,9%	20
estoy de acuerdo	42,5%	45
no estoy de acuerdo	32,1%	34
estoy totalmente en contra	6,6%	7
respuestas obtenidas	106	
respuestas no obtenidas	2	

**Tabla 15. Preparación pedagógica (estándares de ACTFL)**

Además, se hizo una tabulación cruzada con la pregunta 2. De esta forma, se pudo analizar la opinión de los que se han graduado en los Estados Unidos en cuanto su conocimiento de los estándares establecidos por ACTFL.

	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?			
Respuestas	Sí	No	Porcentajes	Frecuencias

estoy completamente de acuerdo	18 (19,4%)	2 (15,4%)	18,9%	20
estoy de acuerdo	36 (38,7%)	9 (69,2%)	42,5%	45
no estoy de acuerdo	32 (34,4%)	2 (15,4%)	32,1%	34
estoy totalmente en contra	7 (7,5%)	0 (0%)	6,6%	7
respuestas obtenidas	106			
respuestas no obtenidas	2			

**Tabla 16. Estándares de ACTFL / comparación de variables**

Los resultados muestran que entre los que se graduaron en una universidad norteamericana, el 38,7% está de acuerdo y el 19,4% está completamente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 34,4% no está de acuerdo y el 7,5% está totalmente en contra.

## 5.12 ¿HA CURSADO ALGUNA ASIGNATURA PEDAGÓGICA IMPARTIDA EN ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD?

El 67,6% de los profesores que participaron en la entrevista negó haber cursado alguna asignatura pedagógica en español en la universidad, mientras que el 32,4% de los profesores contestó que sí.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
Sí	32,4%	34
No	67,6%	71
Respuestas obtenidas	105	
respuestas no obtenidas	3	

**Tabla 17. Formación pedagógica integrada a la preparación lingüística**

Con la idea de conocer la opinión de los que se graduaron en los Estados Unidos, también se analizaron estos resultados con los de la pregunta dos a través de una tabulación cruzada.

	¿Ha obtenido su licenciatura en una universidad norteamericana?			
Respuestas	Sí	No	Porcentajes	Frecuencias
Sí	23 (25,0%)	11 (84,61%)	32,4%	34
No	69 (75,0%)	2 (15,4%)	67,6%	71
respuestas obtenidas	105			
respuestas no obtenidas	3			

**Tabla 18. Integración formación pedagógica y lingüística / comparación de variables**

Los resultados arrojaron que entre los que se graduaron en los Estados Unidos, el 75,0% no ha cursado ninguna materia pedagógica en español en lugar del inglés.

### 5.13 LA OPORTUNIDAD DE CURSAR POR LO MENOS UNA MATERIA PEDAGÓGICA IMPARTIDA EN ESPAÑOL LE POSIBILITARÍA AL FUTURO PROFESOR DESARROLLAR SU FLUIDEZ A LA VEZ QUE ADQUIERE LAS DESTREZAS EDUCATIVAS.

Los resultados nos revelan que la mayoría de los profesores apoya esta idea. El 41,1% está completamente de acuerdo, el 34,6% está de acuerdo con esta afirmación, y el 9,3% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 12,1% no está de acuerdo, y el 2,8% está totalmente en contra.

Respuestas	Porcentajes	Frecuencias
estoy completamente de acuerdo	41,1%	44
estoy de acuerdo	34,6%	37
no estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,3%	10
no estoy de acuerdo	12,1%	13
estoy totalmente en contra	2,8%	3
respuestas obtenidas	107	
respuestas no obtenidas	1	

*Tabla 19. Curso pedagógico impartido en español*

## 6. DISCUSIÓN

Esta investigación se ha compuesto de un cuestionario de preguntas específicas relacionadas a la enseñanza del español en el sistema público de Georgia, como por ejemplo el reto de enseñar el curso de Español para Hispanohablantes y los cursos de AP y BI, los cuales exigen un mayor dominio lingüístico de parte del profesor. A través de ello, se intentó cumplir con los objetivos específicos de este estudio para conocer el nivel de formación lingüística y pedagógica del profesorado de E/LE en ese estado.

### 6.1 CONOCER SI LOS PROFESORES DEL SISTEMA ESCOLAR SE SIENTEN BIEN PREPARADOS PARA ENSEÑAR EL CURSO DE ESPAÑOL PARA HISPANOABLANTES

Los resultados de la pregunta 5 han comprobado que no. El 22,9% de los que contestaron esta pregunta están totalmente en contra de la idea de que los profesores están preparados para impartir esa asignatura, y el 48,6% tampoco cree que los profesores no hispanohablantes al graduarse estén preparados para enseñar este curso.

También se observó en la primera pregunta que el 64,8% de los profesores entrevistados no son hispanohablantes, lo que nos hace reflexionar sobre la necesidad de promover un programa de formación inicial que propicie más oportunidades para el desarrollo de las destrezas lingüísticas del futuro profesor.

Además, los resultados de la segunda pregunta arrojaron que el 88,0% de los entrevistados ha recibido su formación en una universidad norteamericana, donde los primeros dos años universitarios son dedicados a materias de interés general, en lugar de enfocarse en el área de especialización del alumno. Igualmente, los resultados de la pregunta 7 del mismo cuestionario reflejan que sólo un 21,3% cree que cinco o más asignaturas cursadas durante los dos primeros años universitarios han sido relevantes para su formación, mientras que los demás entrevistados afirman que cuatro o menos cursos han sido relevantes para su carrera docente.

Por otra parte, en la pregunta 8, se ha intentado descubrir si los profesores creen que los cursos impartidos en español les han provisto de oportunidades suficientes para el desarrollo de la fluidez necesaria para la carrera docente. El 36,8% dijo que sí, mientras que el 10,4% afirmó estar completamente de acuerdo. El 26,4% contestó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, y sólo el 25,5% expresó estar en contra y el 0,9% afirmó estar totalmente en contra de esta afirmación. Estos resultados indican que solamente una minoría de los entrevistados opina que los cursos impartidos en español no les han ayudado con el desarrollo de su fluidez. Por lo cual se puede constatar que el problema no está necesariamente en la calidad de los cursos ofrecidos, sino en el hecho de no ofrecer más cursos que fomenten su competencia comunicativa. Como se ha observado anteriormente, otros estudios también expresan la necesidad de promover más oportunidades para el desarrollo lingüístico del futuro profesor de lenguas extranjeras: Shulz (2000), Kimberly (1990), Tedick y Walker (1955), Cooper (2004), Pearson, Fonseca-Greber y Foell (2006).

Por otro lado, se constató con los resultados de las respuestas de la pregunta 4 que sólo el 13,3% de los participantes ha enseñado el curso de español para hispanohablantes durante su periodo de práctica docente. Estos resultados indican que un porcentaje muy bajo de profesores ha tenido experiencia con este curso durante su formación inicial, considerando la creciente demanda de esta asignatura en el estado de Georgia.

### 6.2 CONOCER SI LOS PROFESORES SE SIENTEN PREPARADOS PARA ENSEÑAR LOS CURSOS DE ESPAÑOL AP Y BI EN EL SISTEMA ESCOLAR

Los resultados de la pregunta 6 confirman que el 59,0% de los entrevistados no cree que los estudiantes no hispanohablantes se gradúen preparados para enseñar los cursos de Español AP y BI, y el 16,2% está totalmente en contra de esta idea.

Estos resultados enfatizan la problemática de la carencia lingüística del futuro profesor. También, en la pregunta 4, se ha

visto que un 5,1% ha enseñado el curso de Español AP, y sólo un 3,1% ha enseñado el curso de Español BI durante su periodo de práctica docente. Por otro lado, se ha observado que sigue creciendo el número de colegios públicos que han introducido estos dos programas avanzados en su currículo, lo que significa que los profesores que se gradúan con una licenciatura en el español como lengua extranjera deben estar preparados para impartir ambos cursos.

### **6.3 CONOCER SI LOS PROFESORES SE SIENTEN PREPARADOS PARA CONTROLAR LA DISCIPLINA Y ORGANIZAR LA CLASE**

Los resultados de la pregunta 9 sugieren que el 45,8% de los entrevistados cree que sí han sido preparados para controlar la disciplina y organizar la clase, y el 13,1% está completamente de acuerdo con esta misma idea.

Por otro lado, se han observado los resultados de la pregunta 3, donde el 55,6% de los entrevistados tiene más de diez años de experiencia y el 26,9% tiene más de seis años de experiencia en la profesión docente, por lo cual se puede entender que ya están emocionalmente desconectados de la fase inicial de sus tres primeros años de carrera, la cual representa la fase más difícil para el profesor novato.

### **6.4 CONOCER SI LOS PROFESORES SE SIENTEN PREPARADOS PARA UTILIZAR LOS DIFERENTES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Los resultados de la pregunta 10 confirman que el 54,7% de los entrevistados cree que los cursos pedagógicos han explorado los diferentes métodos y materiales de enseñanza de lenguas extranjeras, y el 17,9% está completamente de acuerdo con esta misma idea.

### **6.5 CONOCER SI LOS PROFESORES SE SIENTEN PREPARADOS PARA APLICAR LOS ESTÁNDARES ESTABLECIDOS POR ACTFL**

Según los resultados de la pregunta 11, el 42,5% de los participantes creen que los cursos pedagógicos les han preparado para usar los estándares establecidos por ACTFL, y el 18,9% está completamente de acuerdo con esta misma afirmación.

---

## **7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Una de las debilidades de esta investigación empírica ha sido la dificultad de conseguir un mayor número de participantes para obtener una muestra más representativa. Actualmente, la mayoría de los distritos prohíben que sus profesores participen en encuestas que no hayan sido previamente aprobadas u organizadas por las autoridades pertinentes de cada condado. También, es costumbre ofrecer una compensación financiera a los que participan en entrevistas, y desafortunadamente este trabajo no ha contado con ninguna subvención monetaria. Por consiguiente, no se ha podido conseguir un número más representativo de colaboradores.

---

## **8. CONCLUSIONES**

Al analizar los resultados de este estudio, se ha podido concluir que:

1. Los estudiantes no hispanohablantes que se gradúan con una licenciatura en la enseñanza de E/LE no están preparados para enseñar el curso de Español para Hispanohablantes en el sistema escolar.
2. Los estudiantes no hispanohablantes que se gradúan con una licenciatura en E/LE no están preparados para enseñar los cursos de Español AP y BI en el sistema escolar.

Por otro lado, se ha observado que:

3. Los profesores de E/LE se sienten preparados para controlar la disciplina y organizar la clase en el sistema escolar.
4. Los profesores de E/LE se sienten preparados para utilizar los diversos métodos de lenguas extranjeras.
5. Los profesores de E/LE se sienten preparados para aplicar los estándares de lenguas extranjeras establecidos por ACTFL.

Los resultados de este estudio nos llevan a observar que los programas de formación del profesorado de E/LE no proveen una formación lingüística adecuada que asegure el nivel de fluencia deseado para los retos de la profesión docente. En tal sentido y tomando como base los resultados obtenidos en esta investigación, se concluye que se debería proveer más posibilidades para el desarrollo lingüístico del futuro profesor.

Con esto en mente, se ha podido reflexionar sobre las siguientes propuestas de mejora:

- Ofrecer un programa de formación inicial de cinco años en lugar de cuatro. De esta manera, se podría proveer más cursos relacionados a la carrera del profesor de español.
- Favorecer por lo menos un curso pedagógico en español. De este modo, el futuro profesor podría desarrollar su fluidez a la vez que adquiere las técnicas de enseñanza necesarias para la carrera docente.
- Proveer más cursos de conversación para desarrollar la competencia comunicativa, en lugar de enfocarse primeramente en los cursos teóricos de literatura y gramática.
- Buscar más fondos para becas de estudios en el extranjero. Lo ideal sería que todos los futuros profesores de español pudieran estudiar en un país hispanohablante.
- Promover actividades paralelas como parte del programa; formar pequeños grupos de tertulia y otras actividades conducidas en español fuera del salón de clase.

---

## 9. RECOMENDACIONES

---

Para ilustrar de una mejor manera la problemática de la formación inicial del profesorado de E/LE en el estado de Georgia, sería interesante observar la opinión de los profesores universitarios que imparten las clases de español en la universidad. También, se podría averiguar la disponibilidad de estos profesores para enseñar algunos cursos pedagógicos en español, en lugar de en inglés, con el objetivo de fomentar la integración de las materias lingüísticas y pedagógicas en el programa de formación inicial.

### NOTAS

1 Traducción propia de “Los profesores de lenguas extranjeras tienen necesidades muy específicas que no son fácilmente dirigidas en los programas genéricos o fácilmente descritas por los estándares genéricos de educación.”

2 Traducción propia de “(...) solamente el profesor de lenguas extranjeras tiene el reto adicional de crear actividades para los alumnos donde ambos, el contenido y la lengua usada para enseñar el contenido son, unidos, la lección.”

3 Traducción propia de “Lo más perturbador es que todavía no hemos encontrado maneras para desarrollar y garantizar una destreza lingüística adecuada para todos nuestros profesores.”

4 Traducción propia de “Los futuros profesores de lenguas extranjeras no deberían tener la opción de cumplir con los requisitos del programa tomando más cursos pedagógicos en inglés que en el contenido lingüístico, por ejemplo. Los futuros profesores que evitan tomar más cursos avanzados en la lengua extranjera, porque son más difíciles, no están listos para enseñar.”

5 Traducción propia de “Los trabajos y las horas presenciales de cada curso determinan la aptitud para la carrera docente del futuro profesor, en lugar de una evidencia más global de su fluidez y capacidad cultural en el contexto educativo.”

6 Traducción propia de “Los resultados de la encuesta sugieren que los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras deberían incluir (1) más actividades prácticas en el campo escolar bajo la supervisión de un tutor, (2) mejor tutoría durante el período de práctica en las escuelas, (3) más oportunidades de estudiar en los países donde se habla el idioma extranjero, (4) más énfasis en el desarrollo de la fluidez lingüística en los cursos universitarios, (5) mejor enseñanza de las técnicas de organización de clase.”

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1999). *ACTFL proficiency guidelines - speaking*. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL.
- Cooper, T. C. (2004). How foreign language teachers in Georgia evaluate their professional preparation: A call for action. *ACTFL Foreign Language Annals*, 37.
- GACE Exam Practice Tests (s.f.). *Exam Practice Test*. <http://www.gaceexampracticetests.com> (23-02-2012)
- GPSC (2006). *The Georgia Educator Workforce 2006*. [http://www.gapsc.com/research/2006\\_report/full\\_report.pdf](http://www.gapsc.com/research/2006_report/full_report.pdf) (23-04-2012)
- Kimberly, Scott (1990). Desarrollo del examen de certificación para los profesores de español de Georgia: un intento de medir aptitudes comunicativas dentro de un marco global. *ASELE, Actas II: Centro Virtual Cervantes*.
- Liskin-Gasparro, Judith E. (1982). *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Pearson, L., Fonseca-Greber, B., Foell, K. (2006). Advanced proficiency for foreign language teacher candidates: What can we do to help them achieve this goal? *ACTFL Foreign Language Annals*, 39.
- Shulz, R.A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916-1999. *Modern Language Journal, New Jersey: Blackwell Publishing*, 84: 496-522.
- Sullivan, J.H. (2001). The challenge of foreign language teacher preparation: Addressing state teacher standards. *Clearing House*, 74 (6): 305-308.
- Tedick y Walker (1995). From theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *ACTFL Foreign Language Annals*, 28 (4): 499-517.

## La retroalimentación en la corrección de la escritura

### Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos

María Isabel Silva Cruz

Nebrija Universidad.

msilvacruz@alumnos.nebrija.es

Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

#### RESUMEN

Este estudio se generó por el debate sobre el tratamiento del error y la conveniencia de la práctica de la corrección de errores dentro del proceso de aprendizaje de E/LE. Se hace una breve reflexión sobre cómo varía el error cuando los aprendientes reciben el método de corrección indirecta con pistas facilitadoras. Este tratamiento fue aplicado a dos producciones escritas de un corpus de 96 intervenciones en foros de opinión de 32 participantes norteamericanos alumnos de E/LE. La metodología que se empleó fue la presentación de tres vídeos sobre el tema de la tecnología para que los participantes opinaran en un foro de opinión. Los participantes recibieron corrección con pistas facilitadoras en la primera y tercera bitácora. Del análisis de resultados se desprende que los participantes cometieron una menor cantidad de errores en la tercera bitácora, siendo la mayoría de éstos errores gramaticales.

Palabras clave: corrección directa, corrección indirecta, retroalimentación, bitácora, autocorrección, corrección indirecta con pistas facilitadoras

#### ABSTRACT

*The current research work arose from the debate on error treatment and the convenience of the practice of correcting error as part of the learning process in teaching Spanish as a foreign language. This study briefly reflects on how errors vary when students receive corrections using the indirect correction method with facilitating clues. This treatment was applied to two written exercises produced from a corpus of 96 interventions in opinion forums by 32 American participants learning Spanish as a foreign language. The methodology used was the presentation of three videos on the subject of technology for participants to write their opinion on an opinion forum. The participants received corrections with facilitating clues for the first and third blog. The analysis of the results shows that the participants made less errors in the third blog, and that most of them were grammatical errors.*

*Keywords: direct correction, indirect correction, feedback, blog, self-correction, indirect correction with facilitating clues*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ha centrado en la función de la retroalimentación en la evaluación de la escritura a través de la corrección y autocorrección de errores con pistas utilizando como guía un código de corrección de errores. Para este trabajo se tomaron en cuenta los resultados de las investigaciones precedentes (Greenslade & Félix-Brasdefer, 2006; Al Marzouqi, 2006; Erel & Bulut, 2007; Liu, 2008; Alghazo, Abdelrahman & Qbeitah, 2009; y Magno & Amarles 2011), pero en un entorno distinto, ya que no todas las investigaciones analizan los resultados del estudio del español como lengua extranjera.

A pesar de que los alumnos de una L2 no siempre son capaces de reconocer los errores que cometen a lo largo del



proceso de aprendizaje y, en muchas ocasiones, aún llamándoles la atención, no son capaces de corregirlos e incluso pueden correr el riesgo de cometer otros, cualquier tipo de intervención correctiva promueve actividades de refuerzo. Este es el contexto en el que se enmarca nuestra investigación y a partir de éste el profesor inicia el tratamiento del error, momento clave en el proceso de enseñanza.

En nuestra investigación, se considera que la labor de corrección debe brindar la oportunidad al alumno de participar activamente en la resolución del problema que se presenta en la redacción de su texto. Cabe presentar parte de una propuesta didáctica expuesta por Santos Gargallo (1990: 173), en la que propone elaborar una lista de frases incorrectas extraída de los trabajos escritos de los alumnos, que los hará reflexionar sobre el carácter gramatical y/o pragmático de los mismos para valorar la gravedad de los errores. De igual modo, plantea corregir los escritos señalando en el margen la causa del error y hacer que sea el propio alumno el que con la ayuda de diccionarios se autocorrija. De ello se deduce la consciencia que tendrá el alumno en torno a sus propios errores.

Uno de los tratamientos del error que le brindan la autonomía al aprendiz para corregir sus propios errores es la corrección indirecta. Este tipo de corrección facilita pistas a través de las cuales el profesor le indica al aprendiz el tipo de error que ha cometido y éste con la ayuda de un código de errores puede identificar los mismos y tratar de corregirlos.

Aunque sería deseable no corregir con el propósito de asignar una calificación, el sistema educativo norteamericano exige que este método forme parte del proceso de aprendizaje. El propósito de corregir debería ser para que los alumnos aprendan y no para evaluar o amedrentar.

El objetivo específico de la investigación es observar si la cantidad de errores que cometen los alumnos norteamericanos varía a partir de la corrección con pistas facilitadoras.

---

## 2. LA DIFERENCIA ENTRE CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN

---

Los términos de corrección y evaluación son confundidos con frecuencia. Corregir es una actividad que tiene como propósito mejorar el dominio de la lengua y evitar la aparición de otros errores. El proceso no debe ser uno para juzgar o valorar los conocimientos del alumno. Sin embargo, Ribas y D'Aquino (2004: 32) definen el término como "dar un juicio de valor al resultado de una medición". Es decir, al evaluar el desempeño del alumno, vamos a medir el nivel de conocimiento y asignar una calificación.

Las consecuencias del contraste entre ambos términos en la metodología de la enseñanza de la LE se pueden concretar en la opción de evaluar y corregir el texto escrito para su mejor comprensión. Aunque son conceptos distintos, existe una relación inclusiva entre ambos fenómenos, tal y como señala Vázquez (2007: 114) al sostener que "no hay evaluación sin corrección pero la corrección es siempre puntual y la evaluación es necesariamente global".

Por otro lado, Chaudron (1983: 429) define la corrección como "cualquier tipo de reacción del profesor, que ante una elocución dada, la transforma, la desapruueba o pide una mejora". Siguiendo este punto de vista, es primordial mencionar el concepto de retroalimentación o información que se le brinda al alumno sobre su utilización de la L2. La corrección de errores es un instrumento muy importante tanto para el profesor de lengua extranjera como para el alumno. La corrección permitirá al profesor verificar la metodología adoptada y modificar el programa de estudios según las necesidades del alumno y los objetivos del curso. De la misma manera, el profesor puede demostrar atención al proceso de aprendizaje del alumno. Desde el punto de vista del alumno, el proceso de corrección facilitará la identificación de puntos que debe mejorar, evitar la fosilización de formas incorrectas y superar la ansiedad que produce el acto de corregir.

Ante esta cantidad de posibilidades, Torijano Pérez (2004: 32) propone, como criterio de evaluación que los errores que causan irritación pero no bloquean la comprensión deben recibir un tratamiento de prioridad inferior a la de aquellos que imposibilitan la comprensión entre los interlocutores. Además, considera que corregir es solucionar el problema, al brindarle mecanismos al alumno para lograrlo.

En fin, tanto el proceso de corregir como el de evaluar son partes integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Como bien menciona Fernández (1988: 28), "la evaluación no es un instrumento de poder, sino una delicada tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje".

### 3. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA CORRECCIÓN

La retroalimentación que se da en la clase de lengua consiste en la información que se proporciona al alumno sobre su actuación en una determinada tarea de aprendizaje, con la intención de mejorarla. Como indica Brown (1994: 219), "una de las claves para un aprendizaje exitoso reside en el feedback que el aprendiente recibe de los demás". Generalmente, el profesor es quien proporciona distintas maneras de retroalimentación, por ejemplo, decir que está bien hecho, poner una nota en un trabajo, hacer comentarios o hacer gestos. Sin embargo, con el paso de los años el proceso de retroalimentación en la corrección ha ido evolucionando.

Un componente de la retroalimentación efectiva es cuando el profesor sirve de guía para brindar consejos a cada alumno sobre cómo puede mejorar. Es importante proporcionar estrategias al alumno sobre cómo lograr el objetivo al momento de recibir su texto corregido.

Existen dos tipos de retroalimentación que se discuten en nuestro estudio: la directa y la indirecta. La retroalimentación directa está más relacionada con la corrección que con la retroalimentación de errores. Este tipo de corrección indica la presencia del error y da la solución. No fomenta la participación del alumno, ya que éste recibe pasivamente la retroalimentación o feedback por parte del profesor sin necesidad de reparar o pensar cómo solucionar ese error.

La retroalimentación indirecta, por otro lado, evidencia el error sin proponer soluciones ni explicaciones lingüísticas; en cambio, proporciona símbolos que ayudan a los alumnos a descifrar el error. El profesor debe elaborar previamente un sistema de signos o marcas que funcionen como pistas para los alumnos, a fin de que éstos puedan descifrar el tipo de error que ha cometido. Una ventaja de este tratamiento del error es que los alumnos pueden reconocer los errores y autocorregirse, ya que les proporcionan pistas facilitadoras.

Ellis (2009: 99) encontró que el método directo de retroalimentación requiere un proceso mínimo por parte del alumno, y, a pesar de que le facilita la forma correcta, no es una verdadera retroalimentación para que éste corrija su trabajo, por lo cual no contribuye al aprendizaje a largo plazo.

Esta es una de las razones por las que el método de corrección indirecta ha recibido más apoyo por parte de investigadores, tales como: Ferris, 2002; Hendrickson, 1984; Lalande, 1982 y Robb, 1986. Estos han reportado con sus estudios que es más efectivo utilizar la retroalimentación indirecta ya que ésta puede ayudar con el proceso de aprendizaje puesto que brinda autonomía al alumno al exponerlo a que resuelva el problema del error por su cuenta.

Siguiendo la misma línea, Ferris (2002: 21) considera que si se utiliza un código de errores claro y consistente, los alumnos podrán presentar mayor progreso a largo plazo que si los errores son sólo subrayados, es decir, sin brindar una pista facilitadora.

No obstante, Hendrickson (1980), según citado por Cassany (2004: 74), distingue los dos tipos de marcas indirectas y directas, con la distinción establecida entre marcar la incorrección y dar la solución correcta. Para Hendrickson es posible combinar los dos tipos de marcas en un mismo escrito:

Se utilizan las primeras cuando el autor está capacitado para autocorregirse, sea analizando el error cometido o, también, con la ayuda de manuales de consulta; y las segundas cuando se presupone que el alumno no será capaz de enmendar el error por su cuenta y necesita más información. (Hendrickson, 1980, traducido por Cassany 2004 :74).

En consecuencia, nos parece muy importante presentar la contribución de Cassany al respecto, quien considera que la utilización de marcas para informar al alumno del tipo de falta que ha cometido es una de las técnicas de corrección más útiles. Cassany (2004: 73) destaca:

Creo que los primeros en desarrollarla fueron los profesores de inglés, pero lentamente ha penetrado en el resto de idiomas y actualmente ya está muy difundida. Según la norma más sencilla de utilizarla, marcamos los errores con unas señales previamente establecidas que pueden ayudar al alumno a mejorarlo. (Cassany 2004 :73).

De esta forma se presenta al alumno capaz de responsabilizarse de su propia corrección, aunque reciba ayuda del profesor.

## 2.1 LA AUTOCORRECCIÓN COMO PROCESO DE APRENDIZAJE

Es importante que se presente la corrección como instrumento para ampliar la competencia y capacidad comunicativa del alumno en la lengua que está estudiando. El profesor debe guiar al alumno a desarrollar su autonomía y a potenciar la autocorrección. Como hemos mencionado anteriormente, el profesor se convierte en un guía que facilita al alumno las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que luego pone en práctica en el texto escrito. Ferris (1995: 8) menciona: "Because I will not always be there to help my students, it is important that they learn to edit their own work successfully". Es decir, enfatiza la importancia de que los alumnos aprendan a hacer correcciones de sus propios textos con éxito ya que ella no estará siempre presente para ayudarlos.

El trabajo individual de la autocorrección tendrá más sentido para el alumno ya que va a revisar su propio texto. El profesor nunca debe dejar al alumno con un texto sin sugerencias o guías para corregir sus textos escritos, ya que puede sentirse inseguro en el momento de autocorregirse. Se debe orientar al alumno a leer y revisar su texto antes de entregarlo, ya que es la primera etapa de la autocorrección.

Riddell (2001: 157) señaló que los profesores pueden usar códigos de corrección como retroalimentación de las tareas escritas por sus alumnos para guiarlos a corregir los errores por su cuenta. Además, Riddell (2001: 152) considera que esta estrategia fomenta la independencia del alumno y le crea responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

La actitud de autocorrección implica un cambio general en la dinámica de la clase, que supone poner en el centro del proceso al alumno. Aquí nos centramos en la importancia del papel del profesor en el proceso, ya que éste debe ayudar al alumno a reconocer sus errores para poder autocorregirse. Además, es importante que el profesor entregue el escrito mientras las ideas estén frescas en la mente del alumno.

---

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Basándonos en una serie de estudios presentados anteriormente y en la experiencia en la enseñanza de la expresión escrita al alumnado norteamericano, surgen varias preguntas de investigación que pretendemos analizar con los resultados del estado en cuestión:

- ¿La cantidad de errores que produce un principiante del nivel III de E/LE en la redacción de trabajos escritos en español varía según reciba retroalimentación indirecta?
- ¿Cómo varía la cantidad de errores que comete un principiante de E/LE cuando recibe retroalimentación indirecta con el propósito de aprender del error para evitarlo en un futuro?
- ¿Se siente motivado el principiante de nivel III de E/LE a corregir su redacción con el propósito de mejorar su nota final?
- ¿Existe en el nivel III de E/LE de alumnos norteamericanos un número similar de errores en cada una de las categorías seleccionadas (gramatical, gráfica, léxica)?

### 3.2 CORPUS

El corpus a partir del que se ha desarrollado esta investigación está constituido por 32 alumnos de español como lengua extranjera en una escuela superior del estado de Georgia. Los alumnos participantes estudian el nivel III, considerado un nivel avanzado, ya que como requisito de graduación de escuela superior e ingreso a la universidad, sólo tienen que cursar dos niveles de la misma lengua extranjera.

La edad de los informantes oscila entre 15 y 16 años. El grupo lo conforma un total de 32 alumnos (22 del género

femenino y 10 del género masculino).

En cuanto a la formación académica de los participantes, éstos cursan el nivel III avanzado de E/LE. La lengua materna de todos los participantes es inglés.

En el centro de estudios donde se llevó a cabo el estudio, al momento del mismo había 4 grupos de nivel III avanzado, de los cuales escogimos dos grupos al azar para participar en esta investigación.

### 3.3 TÉCNICA DE OBTENCIÓN DE DATOS

Este estudio tuvo un periodo de duración de seis semanas. Los cursos se reunieron tres veces por semana en días alternos por un periodo de 90 minutos de clase.

El corpus analizado consta del estudio del vocabulario relacionado con el tema "La tecnología y su impacto en la sociedad actual". Los alumnos aprendieron el vocabulario relacionado con el tema. Además, se integró el estudio del tiempo presente del subjuntivo, para expresar opinión y recomendaciones.

Escogimos el modelo visual de tres vídeos relacionados con el tema, cada uno presentado por separado y siguiendo un plan de trabajo. El modelo textual elegido fue el de una bitácora de opinión", en el que se le pedía al participante que escribiera su opinión con relación al vídeo que se le había presentado del tema. El escrito debía contener un mínimo de 150 palabras, que es la cantidad mínima que se les exige a los alumnos del nivel III de E/LE en el programa de estudios de las escuelas en Georgia. Elegimos este formato expositivo por tratarse de una situación comunicativa a la que están acostumbrados y porque les permite abordar el tema que les resulta familiar. Además, les brindamos la oportunidad de utilizar el léxico básico de uso frecuente, lo que agilizó el proceso de escritura sin que la temática supusiera una dificultad añadida.

### 3.4 PROCEDIMIENTO

El tema de *latecnología y su impacto en la sociedad actual* se subdividió en tres unidades donde cada una fue presentada con un vídeo informativo. Dichos vídeos fueron seleccionados en la página de la red [www.univision.com](http://www.univision.com).

Uno de los objetivos de la unidad era que los alumnos aprendieran el vocabulario relacionado con la tecnología y pudieran ponerlo en práctica. Otro objetivo era que los alumnos aprendieran y practicaran el uso del subjuntivo con expresiones de duda, incredulidad, certeza, posibilidad e imposibilidad.

Además, era importante que los participantes estuvieran familiarizados con el código de corrección de errores que iban a utilizar para corregir su redacción. Los participantes habían tenido la oportunidad de utilizar el código de corrección de errores en actividades de clase, tales como oraciones con el vocabulario estudiado en cada unidad. El código de corrección utilizado fue el siguiente:

Símbolo	Tipo de error	Ejemplo
AC	Acento( <i>missing or misplaced accent mark</i> )	<u>dia</u> (día)
AGR	Concordancia( <i>agreement</i> ) <i>make sure subject agrees w/verb</i>	Marta <u>estudian</u> . (estudia)
ART	Artículo( <i>wrong or missing</i> )	Yo necesito un <u>sandalia</u> . (una)
G	Género( <i>Gender</i> ) <i>check whether noun is masculine or feminine and make it agree w/the article</i>	El libro es <u>blanca</u> . (blanco)
INF	Infinitivo( <i>infinitive needed</i> )	La madre va a la escuela <u>parahabla</u> con el profesor.(hablar)
I / S	Confusión indicativo / subjuntivo	Es bueno que ella <u>estudia</u> más (estudie)
N	Concordancia de número y sustantivo( <i>number wrong; check whether noun is singular or plural and make it agree with the article and noun</i> )	Hoy él compró cinco <u>fresa</u> , tres <u>pera</u> y una manzana.(fresas / peras)

P / P	Confusión por / para	Marisol fue a la universidad <u>para</u> cinco años.(por)
S / E	Confusión con ser / estar	Ana <u>es</u> muy enferma últimamente.(está)
Sp	Error de ortografía ( <i>Spelling error</i> )	responsable ( <u>responsable</u> )
TNS	Error tiempo verbal ( <i>tense incorrect</i> )	Ayer, yo Pablo <u>estudié</u> mucho.(estudió)
VF	Verbo está conjugado incorrectamente ( <i>verb improperly conjugated</i> ) - <i>wrong form verbs, stem changing verbs</i>	Yo <u>sabo</u> nadar. (sé)
WC	Uso incorrecto de vocabulario ( <i>word choice; vocabulary error, may be the result of a direct translation from English</i> )	En la casa hay una <u>tabla</u> para comer. (mesa)
WO	Orden incorrecto de palabras ( <i>word order incorrect</i> )	El <u>feoperro</u> . (El perro feo)
(...)	Reescribir, no se entiende ( <i>re-write is not comprehensible</i> )	
X	Omitir ( <i>delete</i> )	
?	Falta información ( <i>something is missing</i> )	

**Tabla 1: Código para corregir errores**

El primer vídeo que vieron los participantes fue uno relacionado con el uso del celular en el aula. Antes de ver el vídeo, los participantes habían recibido una lista de vocabulario relacionado al tema. Luego de ver el vídeo, los participantes escribieron un texto de género *bitácora de opinión*, donde expresaron su opinión sobre el tema de acuerdo al vídeo que habían visto. Las instrucciones para la redacción exigían un escrito de longitud de un mínimo de 150 palabras.

Los participantes recibieron su bitácora corregida utilizando las pistas facilitadoras del código de corrección. Luego, comenzaron a hacer sus correcciones y reescribieron su texto para recibir una calificación de acuerdo a los criterios del baremo.

El segundo vídeo estaba relacionado con el tema del uso del celular al conducir. Una vez más, los participantes expresaron su opinión en una bitácora para expresar su opinión de acuerdo al vídeo. La participación en la bitácora debía tener una extensión mínima de 150 palabras.

Antes de comenzar la actividad los alumnos recibieron las instrucciones. En esta ocasión, los participantes no tuvieron que hacer correcciones, ya que el profesor calificó la redacción de acuerdo a los criterios del baremo.

El último vídeo que fue presentado en clase, exponía el tema de la privacidad en las redes sociales en internet. Los participantes redactaron otra bitácora donde manifestaban su opinión sobre el tema con los mismos parámetros de un mínimo de 150 palabras. Antes de comenzar a ver el vídeo, nuevamente los participantes recibieron las instrucciones por escrito. Luego, los participantes recibieron la bitácora corregida utilizando las pistas facilitadoras del código de corrección para que hicieran sus correcciones y reescribieran su opinión en la bitácora.

### 3.5 INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS

Para cada una de las correcciones de la primera y tercera bitácora seguimos un mismo patrón de trabajo. Cada participante recibía la corrección donde se señalaba el error con la etiqueta establecida. Luego, el participante con ayuda del código de corrección reflexionaba sobre el error cometido y trataba de encontrar una solución. Más tarde, escribía su texto con las correcciones y lo entregaba para recibir la nota final de acuerdo al baremo.

Como parte de nuestra investigación queríamos conocer los errores que cometían los participantes y decidimos utilizar una tipología de errores. La tipología de errores adoptada fue básicamente la propuesta por Fernández (2005: 44-47) a base de una que elaboró a título experimental para un estudio.

De acuerdo con el código de errores que utilizamos y con la tipología experimental propuesta por Fernández (2005: 44-47), clasificamos los errores en *Gramaticales*, *Gráficos* y *Léxicos*. Para ello, presentaremos la clasificación de errores resultante de acuerdo con nuestra investigación:

ERRORES GRAMATICALES
AGR - Concordancia ( <i>agreement</i> ) <i>make sure subject agrees w/verb</i>
ART - Artículo ( <i>wrong or missing</i> )
G - Género ( <i>Gender</i> ) <i>check whether noun is masculine or feminine and make it agree w/the article</i>
INF - Infinitivo ( <i>infinitive needed</i> )
N - Concordancia de número y sustantivo ( <i>number wrong; check whether noun is singular or plural and make it agree with the article and noun</i> )
P/P - Confusión por / para
TNS - Error tiempo verbal ( <i>tense incorrect</i> )
VF - Verbo está conjugado incorrectamente ( <i>verb improperly conjugated</i> ) - <i>wrong form verbs, stem changing verbs</i>
WO - Orden incorrecto de palabras ( <i>word order incorrect</i> )
I/S - Confusión entre el uso del indicativo y subjuntivo

**Tabla 2: Tipología de errores gramaticales de acuerdo con el código de corrección**

La tipología de errores gramaticales contiene una gran cantidad de conceptos que los participantes han aprendido en sus años de estudio de E/LE, pero como es común pueden ser confusos al momento de redactar sus escritos.

El código de corrección que recibieron los participantes se limitaba a dos errores gráficos, debido a que éstos son los más conocidos en cuanto a su nivel de lengua. Además, en clase no se le da tanta importancia a las reglas de puntuación y el uso de mayúsculas, que formarían parte de los errores gráficos.

ERRORES GRÁFICOS
AC - Tilde ( <i>missing or misplaced accent mark</i> )
SP - Error de ortografía ( <i>Spelling error</i> )

**Tabla 3: Tipología de errores gráficos de acuerdo con el código de corrección**

En cuanto al error léxico presentamos la confusión que puede tener el alumno al escoger una palabra. Además, cuando incluye información que no es necesaria o no tiene sentido.

ERRORES LÉXICOS
S/E - Confusión entre el uso de ser y estar
WC - Uso incorrecto de vocabulario ( <i>word choice; vocabulary error, may be the result of a direct translation from English</i> )
X - Omitir ( <i>delete</i> )
(...) - Reescribir, no se entiende ( <i>re-write is not comprehensible</i> )

**Tabla 4: Tipología de errores léxicos de acuerdo con el código de corrección**

Este instrumento fue de gran ayuda al momento de clasificar los errores en el apartado de discusión de resultados para determinar la mayor cantidad de errores cometidos por los participantes. Cabe señalar que si el participante no recibía corrección con pistas facilitadoras, sólo recibía la calificación, no utilizamos la tipología de errores para analizar sus errores.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 RESULTADOS DE LA PRIMERA BITÁCORA

Los resultados que obtuvimos del análisis estadístico que presentamos a continuación van acompañados de consideraciones sobre el total de errores cometidos en la primera redacción que recibió el tratamiento de corrección con pistas facilitadoras y por otro lado, a base de la tipología de errores utilizada para la clasificación de errores.

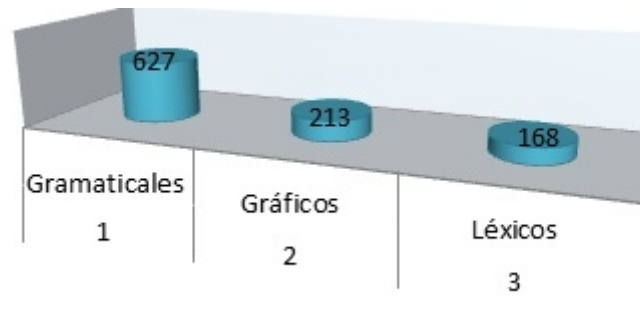
Participantes	Número de errores	Media	Desviación estándar
32	1,008	31,5	11,9

**Tabla 5: Errores, media y desviación estándar del primer foro de opinión**

El total de desviaciones recogidas que componen la muestra de la primera bitácora, es de 1008 errores. Lo que arroja una media de 31,5 errores por aprendiz en dicho texto. La desviación estándar fue de 11,9.

Con el objetivo de determinar si los participantes cometían el mismo error en una redacción posterior, se creó una grilla donde se especificaba la tipología de errores: *errores gramaticales*, *errores gráficos* y *errores léxicos*. Se desglosaron los resultados a dicha tipología, para luego hacer una lista de los errores que habían cometido los participantes.

El siguiente gráfico muestra la cantidad de errores que cometieron los participantes en la primera bitácora, de acuerdo a la tipología de errores utilizada.



**Gráfico 1: Número de errores por tipo en el primer blog**

Como podemos observar en el gráfico, el mayor tipo de errores que cometieron los participantes en la primera bitácora fueron los errores gramaticales (falta de concordancia en género y número y uso de tiempos gramaticales incorrectos), los cuales afectan la competencia gramatical. Le siguen los errores gráficos tales como: mal uso de tildes y faltas de ortografía. Después de éstos, encontramos los léxicos con un total de 168 errores. En esta categoría, hay problemas con selección de palabras adecuadas, uso de ser y estar, necesidad de omitir una palabra. Estos errores afectan la competencia léxico-semántica de los participantes a la hora de expresar su opinión en la tarea escrita.

Al margen del análisis de errores, se presentan algunos ejemplos de la tipología de errores de los participantes. Se incluyen dos ejemplos de cada tipología de error.

1. En mi opinión **teléfonos** celulares son un parte importante de **tecnología** (ejemplo de error gramatical - ausencia de artículos y concordancia de género).
2. Parece mentira que **estudiantes** usen los teléfonos móviles para hacer trampa porque como una estudiante yo no estoy segura que yo haría trampa si mis amigos **había** enviado una chuleta (ejemplo de error gramatical - ausencia de artículo y concordancia entre sustantivo y verbo).

De acuerdo a la tipología de errores que se utilizó, se clasificaron dos errores gráficos; uno es el de ausencia de tilde o mala colocación de la misma y el error de ortografía. A continuación se señalan dos ejemplos de la redacción de la primera bitácora que redactaron los participantes:

1. No estoy segura que el principal **forze** a los estudiantes a reciben un **zero** sobre la tarea (error gráfico - ortográfico).
2. A mí, es increíble que los personas usen tecnología hacer trampa en sus exámenes (error gráfico - ortográfico).

En cuanto a los errores léxicos que clasificamos dentro de la tipología se clasifican la selección adecuada de una palabra, la confusión entre ser y estar, el uso incorrecto de vocabulario, la necesidad de omitir una palabra o frase, falta de información y/o re-escribir porque no se entiende. Presentamos dos ejemplos de los errores léxicos.

1. Luego, en los minutos antes del timbre, el maestro pueda **volver** los celulares a los estudiantes (error léxico - uso incorrecto de vocabulario).
2. Es fácil que los estudiantes **para** hacer trampa con sus teléfonos celulares en vez de para copiarse (error léxico - omitir).



#### 4.1 RESULTADOS DE LA TERCERA BITÁCORA

En nuestra investigación, los participantes no recibieron el tratamiento de corrección indirecta en la segunda bitácora. Sin embargo, en la tercera bitácora, sí la recibieron ese tipo de corrección con pistas facilitadoras. Los resultados de la tercera bitácora fueron los siguientes:

Participantes	Número de errores	Media	Desviación estándar
32	392	12,3	6,7

**Tabla 6: Errores, media y desviación estándar de la tercera bitácora**

El total de desviaciones recogidas que componen la muestra de la tercera bitácora escrita por los participantes, es de 392 errores. Lo que arroja una media de 12,3 errores por aprendiz en dicho texto. La desviación estándar fue de 6,7. En esta ocasión fue la segunda vez que los participantes recibieron el mismo tratamiento del error. Ya habían corregido sus errores al recibir la corrección indirecta o corrección con pistas facilitadoras en la primera redacción. El propósito de la tarea era que los participantes corrigieran sus errores utilizando el código de corrección y lo reescribieran para entregarlo y recibir la nota. Era de esperarse que disminuyeran el número de errores.

Luego de un análisis de la tipología de errores de la tercera bitácora, la muestra arroja los siguientes resultados:



**Gráfico 2: Número de errores por tipo en el tercer blog**

Como se puede observar en el Gráfico, los *errores gramaticales* siguen siendo los de mayor recurrencia, pero con un índice mucho menor. Le siguen los errores gráficos con un total de 99 errores. Y los errores léxicos vuelven a ser los de menor cantidad. En el próximo apartado se compara la información de una forma más específica.

En la tercera redacción los participantes cometieron 225 errores gramaticales, a continuación se presentan algunos ejemplos:

1. Los niños pueden enviar comentarios **inapropiado** o fotos **inapropiado** en la página (error gramatical - concordancia de género y número)
2. También es posible que usted **puede** conectar con amigos y **charla** con mucha gente (error gramatical - confusión del uso del indicativo / subjuntivo ; necesidad de infinitivo).

La cantidad de errores gráficos en la tercera bitácora fue de 99 errores. A continuación se presentan algunos ejemplos. En la categoría de errores gráficos se clasifican los errores de tilde, ya sea por omisión o mala colocación, y problemas ortográficos.

1. Su madre no tiene la **custodía** del niño así que ella sigue el chico en la red y invade su privacidad (error gráfico - tilde).
2. Las **paginas** de Facebook revelan muchas información en los jóvenes todo el mundo (error gráfico - tilde).

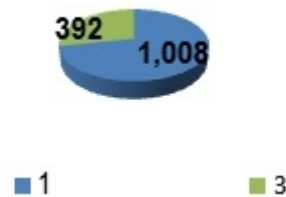
Por otra parte, dentro de la categoría de errores léxicos los participantes pueden tratar de expresar su opinión y escoger una palabra que no sea adecuada y eso puede causar que no se entienda el mensaje porque la elección de la palabra hace que la frase que no tenga sentido. Se presentan dos ejemplos:

1. Pero muchas personas no **son** a favor de sociedad social en la Red (error léxico - confusión ser / estar).
2. En las páginas de Facebook, es muy fácil **para** navegar (error léxico - omitir).

Según los resultados presentados, una vez más, se puede ver cómo el proceso *decorrección indirecta* con pistas facilitadoras puede proveer información valiosa para investigaciones, ya que permite clasificar los errores y hacer un análisis más exhaustivo de la cantidad de errores que se repiten.

#### 4.2 COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LA PRIMERA Y TERCERA BITÁCORA

El siguiente gráfico muestra una comparación entre la cantidad de errores que los participantes cometieron en la primera y tercera bitácora.



**Gráfico 3: Comparación de número de errores en la primera y tercera bitácora**

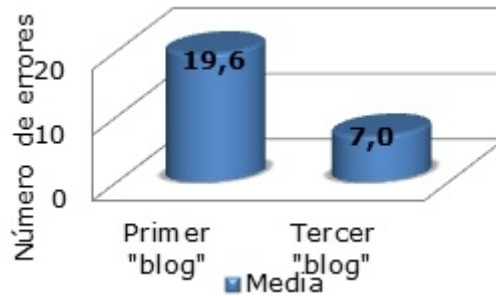
Se muestra mediante estos datos que los participantes redujeron considerablemente los errores en la tercera bitácora, luego de haber tenido la oportunidad de corregir sus errores utilizando las pistas facilitadoras en conjunto con el código de errores para tener una pista para encontrar la solución adecuada.



**Gráfico 4: Media de errores marcados**

Según nos indica el Gráfico 4, la media de errores de los 32 participantes en el primer *blog* fue de 31,5 errores. En el tercer *blog* la media de errores de los 32 participantes redujo a 12,3. Después de la corrección con pistas facilitadoras, los resultados muestran que los participantes redujeron el número de errores casi un 50%.

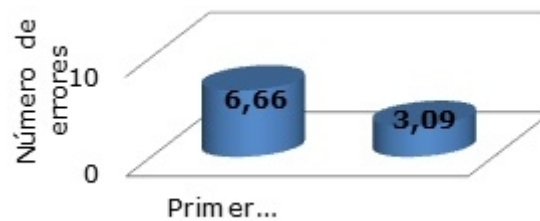
A continuación se presentan unos gráficos que representan la media de errores de acuerdo a la cantidad de participantes. Los resultados se presentarán de acuerdo a cada tipología de error. Se determinó la media de acuerdo a la cantidad de errores cometidos por cada participante en cada uno de los tres tipos de error.



**Gráfico 5: Media de errores gramaticales**

La media de errores gramaticales en la primera bitácora fue de 19,6. Es decir, cada participante cometió una media de 19,6 errores gramaticales en la primera tarea. Sin embargo, en la tercera bitácora, los participantes cometieron una media de 7,0, lo que demuestra que a pesar de que la mayor cantidad de errores fueron los gramaticales, éstos redujeron en la tercera bitácora, luego del tratamiento del error con pistas facilitadoras.

En cuanto a los errores gráficos, en la primera bitácora los participantes cometieron 213 errores y en la tercera bitácora sólo cometieron 99 errores. Estos datos se representan en el siguiente Gráfico.



**Gráfico 6: Media de errores gráficos**

Como se observa en el Gráfico 6, la media de errores gráficos de los 32 participantes en la primera bitácora fue de un 6,66. Sin embargo, en la tercera bitácora, los participantes disminuyeron la media de errores a 3,09 luego de recibir retroalimentación indirecta.

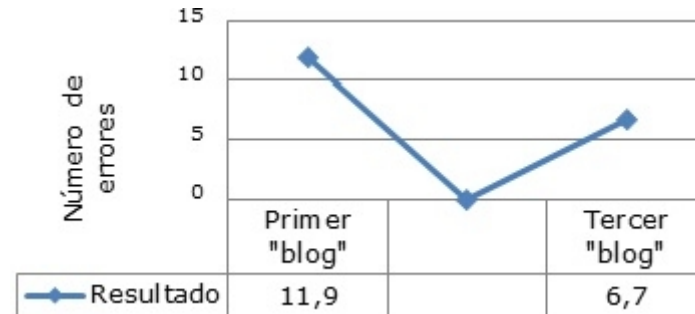
En cuanto a los errores léxicos, los cuales pueden afectar el mensaje que el participante quiere expresar, resulta llamativo que son la minoría de errores cometidos por los participantes de acuerdo a la tipología presentada.



**Gráfico 7: Media de errores léxicos**

Una vez más se repiten las tendencias que se vienen apuntando en este apartado de que los errores que cometieron los participantes en la primera bitácora disminuyeron considerablemente en la tercera bitácora al recibir retroalimentación indirecta.

Estos resultados se contrastan a continuación en un gráfico en el que se compara la desviación estándar de la primera y tercera bitácora.



**Gráfico 8: Desviación estándar del primer y tercer blog**

En la siguiente tabla presentamos la cantidad de errores de cada participante. De esta forma se puede tener una visión clara de la información ilustrada en el gráfico 8.

Participante	Cantidad de errores primera bitácora	Cantidad de errores tercera bitácora
1A-1	21	13
2A-1	36	14
3A-1	37	17
4A-1	45	5
5A-1	41	10
6A-1	17	10
7A-1	26	10
8A-1	47	7
9A-1	40	19
10A-1	37	11
11A-1	46	12
12A-1	21	14
13A-1	37	18
14A-1	26	11
15A-1	41	11
16A-1	15	8
17A-1	30	7
18A-1	25	15
19A-1	25	3

20A-1	11	3
21A-1	65	23
22A-1	27	21
23A-1	23	18
24A-1	45	13
25A-1	17	4
26A-1	25	1
27A-1	27	18
28A-1	50	24
29A-1	29	16
30A-1	26	7
31A-1	28	13
32A-1	22	16
TOTAL	1,008	392

**Tabla 8: Cantidad de errores por participante - primera y tercera bitácora**

Se evidencia con los datos aportados en la Tabla 10 que los participantes redujeron notablemente la cantidad total de errores en la tercera bitácora si se compara con la cantidad de errores de la primera bitácora.

Sin embargo, se puede concluir afirmando que, si se considera como media global la cifra de 31,5 errores por participante en el primer *blog*, sólo 6 participantes pasaron de la desviación estándar de 11,9. Estos participantes tuvieron una cantidad de errores mayor que la mayoría del corpus. Por otro lado, 4 participantes estuvieron por debajo de la desviación estándar, es decir sus errores fueron menos de 19 en la primera bitácora.

Lasegunda ocasión en que recibieron retroalimentación con pistas facilitadoras, la media fue de 12,5 y la desviación estándar fue 6,7 y sólo 5 participantes cometieron un número mayor de errores que la mayoría del corpus analizado. Sin embargo, hubo 4 participantes que cometieron menos de la media de error que era 5,6.

---

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

---

Con los resultados que se discuten a continuación pretendemos responder a cada una de las preguntas de investigación y se pueden considerar como una tendencia de un grupo específico de norteamericanos que son alumnos de E/LE. No podemos hacer una generalización en cuanto a los resultados ya que nuestro estudio tenía un corpus muy reducido, de sólo 32 participantes. Por otro lado, nuestra investigación tuvo una duración de 6 semanas, un período de tiempo reducido para medir la efectividad total del tratamiento del error que hemos empleado. Consideramos que nuestro estudio puede ser un modelo para presentar un corpus más amplio con más cantidad de redacciones para presentar un análisis de errores más profundo y específico.

Según el análisis de cantidad de errores, los participantes cometieron 1,008 errores en la primera bitácora. Cabe mencionar que en esa primera redacción los participantes recibieron retroalimentación indirecta con pistas facilitadoras. En la segunda bitácora no recibieron retroalimentación indirecta y sólo recibieron la calificación de acuerdo a los criterios establecidos en el baremo. Sin embargo, en la tercera bitácora recibieron retroalimentación indirecta con pistas facilitadoras por segunda ocasión y sólo cometieron 392 errores. De acuerdo a la cantidad de errores que los participantes cometieron en la primera bitácora con relación a los que cometieron en la tercera vemos una reducción de 616 errores. Por otro lado, de acuerdo a la información de la media de errores con respecto a la tipología de errores que utilizamos para este estudio, la media del error disminuye en las tres categorías: errores gramaticales, errores gráficos y errores léxicos.

Por otro lado, la cantidad de errores varió en comparación con la tercera bitácora. Podemos referirnos a la información que arroja la media y la desviación estándar de ambas redacciones donde los participantes recibieron *corrección indirecta*. La media de errores en la primera bitácora fue de 31,5 y la desviación estándar fue 11,9.

En cuanto a la tercera bitácora la media de error fue 12,3 y la desviación estándar fue de 6,7 errores. Podemos concluir que la cantidad de errores cometidos varía de una primera a una tercera bitácora, debido a que la media de errores de una primera bitácora fue de 31,5 y en una tercera bitácora fue de 12,3. Si tomamos esta información en consideración, podríamos decir que el propósito del principiante de E/LE es aprender del error para evitarlo.

En cuanto a la motivación del principiante, podemos deducir que los principiantes de nivel III de E/LE que participaron en nuestro estudio sí se sintieron motivados a corregir su redacción con el propósito de mejorar su nota final. Esto es así porque uno de los criterios del baremo que utilizamos para la calificación de los textos escritos tenía como criterio el número de errores y si el participante cometía pocos errores, menos de 15 errores obtenía 10/10 en el criterio. A base a esta información y de la reducción de errores de un primer texto escrito al tercero, podemos concluir que los participantes sintieron motivación de no cometer tantos errores para mejorar su nota final. Para llegar a esta conclusión partimos de la información presentada en el apartado anterior que señaló que la media de calificación de la primera bitácora fue de 38,6 de 50 puntos y en la tercera bitácora la media de calificación de los 32 participantes aumentó a 44,4 de 50 puntos posibles.

En cuanto a los errores cometidos de acuerdo a las categorías gramaticales, gráficas y léxicas podemos decir que no existe un número similar de errores en cada una de las categorías seleccionadas (gramaticales, gráficos y léxicos). Según los resultados que arroja la tipología de errores que utilizamos, los participantes cometieron un mayor número de errores en la categoría gramatical, en segundo lugar de mayor cantidad de errores resultaron ser los gráficos y en un tercer lugar los errores léxicos. Para obtener estos resultados creamos una grilla donde contabilizamos cada error del participante dentro de la tipología de errores adoptada para este estudio. Según los resultados la cantidad de errores no fue similar en cada categoría. En la primera bitácora los 32 participantes cometieron 627 errores gramaticales, 213 errores gráficos y 168 errores léxicos. En esas cantidades no hay similitud y predominan los errores gráficos. En la tercera bitácora los participantes cometieron 225 errores gramaticales, 99 errores gráficos y 68 errores léxicos. Una vez más los errores gramaticales son los de mayor recurrencia y no hay semejanza en la cantidad de los errores cometidos.

---

## 6. CONCLUSIONES GENERALES

---

Al analizarlos resultados, comprobamos que nuestra hipótesis de que los alumnos disminuyen la cantidad de errores al recibir retroalimentación con pistas facilitadoras ha sido validada y hemos podido demostrar que los participantes de nuestro estudio disminuyeron la cantidad de errores al recibir retroalimentación con pistas facilitadoras.

Dentro de la disciplina de la corrección de errores con pistas facilitadoras, las investigaciones publicadas por Greenslade & Félix-Brasdefer (2006), Liu (2008), Alghazo, Abdeirahman & Qbeitah (2009) y Erel & Bulut (2007) han servido de base para elaborar nuestro estudio. Dichos estudios utilizaron como instrumento de recogida de datos ilustraciones, literatura y en algún caso audios. Sin embargo, al diseñar nuestra investigación consideramos la necesidad de analizar los fenómenos que puedan estar relacionados con el uso de vídeos y la opinión del alumno sobre éstos. Nuestro objetivo era integrar el uso de la tecnología, tan presente en la vida de los jóvenes puesto que en los últimos años éste ha sido un instrumento innovador para la enseñanza de una lengua extranjera. Entendemos que este factor motivó a los participantes del estudio porque además de que se les presentaban temas pertinentes a la realidad actual, las imágenes visuales les permitían tener un mejor entendimiento del tema que les estábamos presentando.

Los resultados de la investigación muestran que los participantes redujeron la cantidad de errores que habían cometido en una primera redacción al recibir una corrección indirecta, donde ellos tuvieron que encontrar la solución al error.

Encuanto a la segunda hipótesis de nuestro estudio podemos afirmar que la cantidad de errores varió y es posible que se sientan motivados a aprender del error para evitar cometer el mismo en el futuro.

Según la tercera hipótesis de nuestra investigación podemos concluir que los participantes hicieron sus autocorrecciones para mejorar su nota final. Esto es así debido a que disminuyeron considerablemente la cantidad de errores para así obtener una mejor calificación de acuerdo con el baremo.

Sin embargo, la cuarta hipótesis de nuestro estudio cuestionaba si los alumnos cometieron un número de errores similar en cada una de las categorías seleccionadas (gramaticales, gráficos y léxicos). Según el análisis de la información recogida en la tipología de errores que utilizamos demostró que los alumnos norteamericanos cometieron errores en las tres categorías a igual medida. Es decir, en las tres tareas, el mayor número de errores fue en la categoría gramatical, luego en la categoría de errores gráficos y por último errores léxicos. Aún cuando recibieron el mismo tratamiento de corrección en la tercera tarea escrita, presentaron la misma dificultad gramatical, pero en menor grado.

En fin, tras analizar los resultados de nuestra investigación, nos inclinamos a pensar que corregir errores no es en absoluto una actividad negativa ni perjudica al aprendiente. Es por esto que el profesor de una lengua extranjera debería no solamente corregir, sino también explicar los errores que resulten difíciles de comprender para sus alumnos.

Por último, solamente nos queda reafirmar la opinión de Ribas y D'Aquino (2004:34), "la corrección es un instrumento útil para la adquisición /aprendizaje de una L2". Y, con el objetivo de darle un buen tratamiento al error de los alumnos terminar el pensamiento con la propuesta didáctica presentada por Santos Gargallo (1990: 173), que propone: "corregir los escritos señalando en el margen la causa del error y hacer que el propio alumno el que con ayuda de gramática y diccionarios se auto-corrija". De esta manera, el alumno será parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y sentirá que está construyendo su segundo idioma.

---

## 7. POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS

---

Como hemos mencionado a lo largo de nuestra investigación, se ha debatido bastante sobre cómo poner en práctica la corrección de errores en el aula. Hemos observado algunos factores que pueden hacer posible mejorar nuestro estudio y que el nuestro sea una base para posibles estudios en el futuro.

Los resultados de este estudio han sido limitados por el número de participantes del mismo y por la duración del tratamiento, sólo seis semanas. Es por esta razón que las conclusiones no pueden ser generalizadas a todos los alumnos norteamericanos de E/LE. Sería necesario e importante observar los efectos de la retroalimentación indirecta con pistas facilitadoras y no recibirla; con una investigación longitudinal.

Otro factor que puede ser beneficioso para otros estudios es utilizar un grupo de control que reciba corrección sin pistas facilitadoras pueden recibir corrección en algunas redacciones y no en otras para así poder comparar los resultados de los participantes que sí reciben corrección con pistas facilitadoras.

Por otro lado, sería muy productivo para el área de lingüística aplicada que se hicieran más estudios relacionados con la retroalimentación con pistas facilitadoras con alumnos norteamericanos de E/LE. La mayoría de los estudios que encontramos estaban relacionados con el aprendizaje de inglés como LE.

A partir de los resultados obtenidos es de interés ampliar el tema y buscar otro método para recopilar los datos en un estudio que sustituya el método tradicional de redacción en un papel por el de la bitácora en una plataforma virtual. La plataforma virtual se presenta como un instrumento de interés para los jóvenes que participan en la investigación, esto es así ya que el mundo está cada vez más orientado hacia la tecnología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey, Prentice Hall.

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. S. Sánchez Lobato e I> Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua extranjera (L2) / lengua extranjera (LE)* (917-942). Madrid: SGEL.

- Chaudron, C. (1988). *A descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners Errors*. W. Wallace y J. Schachter (eds.) 428-466. Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit.
- Ellis, R. (2009). [en línea]. *A typology of written corrective feedback types*. *ELT Journal* Volume 63. Disponible en: <http://rc.cornell.edu/events/09docs/ellis.pdf> [12/2/2010]
- Fernández, S. (1988). [en línea]. *Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa*. ASELE. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0017.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf) [12/3/2010]
- Fernández, S. (2005). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ferris, D. (1995c). *Teaching ESL composition students to become independent self-editors*. *TESOL Journal*.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. The University of Michigan Press.
- Ribas, M. D. (2004). *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.
- Riddell, D. (2001). *Teach yourself. Teaching English as a foreign language*. London: Hodder Headline Ltd.
- Santos Gargallo, I. (1990). *Análisis de errores: Valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica*. ASELE, (169-174). Madrid.
- Torijano Pérez, J.A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros.
- Vázquez, G. (2007). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1-10.