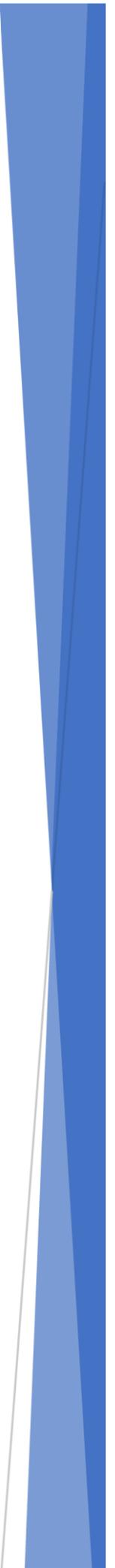


Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas

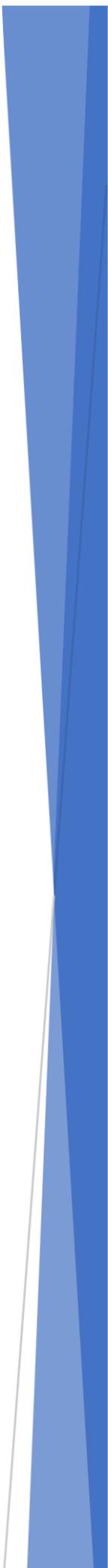


2016



**Revista Nebrija de Lingüística
Aplicada a la Enseñanza de
las Lenguas**

NÚMERO 20



Equipo de redacción

Directora

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

Consejo editorial

Marta Baralo Ottonello - Nebrija Universidad

Leonor Acuña - Universidad de Buenos Aires

Teresa Cadierno - University of Southern Denmark

Neide González - Universidade de São Paulo

José Gómez Asencio - Universidad de Salamanca

Pedro Guijarro-Fuentes - University of Plymouth

Marleen Haboud - Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Juana M. Liceras - University of Ottawa

Michael H. Long - University of Maryland

Susana López-Ornat - Universidad Complutense de Madrid

Ernesto Martín-Peris - Universidad Pompeu-Fabra

Francisco Moreno - Universidad de Alcalá

Jenaro Ortega - Universidad de Granada

Elena Rojas Mayer - Universidad de Tucumán

Graciela Vázquez - Freie Universität. Berlín

Martha Jurado Salinas - Universidad Autónoma de México

Sonsoles Fernández - EEOOII

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 27 de marzo de 2016

Número 20 /Año 2016

Artículos de referencia

La complejidad lingüística en los niveles de competencia del MCER: el caso de la variedad verbal en la expresión escrita en ELE

Linguistic complexity across CEFR proficiency levels: the case of variety of verb forms in written spanish

Nuria de la Torre García - Instituto Cervantes de Estocolmo 4

Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas

Ludolinguistics and collaborative use of ICT: a high-tech high-school teachers' and students' competencies, beliefs and attitudes

Emilio Ceruti - LS Middlebury College (Italian School) 22

Comentario

La descripción empírica de los niveles de referencia del español a partir de corpus de aprendientes

The empirical, learner corpus-driven, description of the Spanish reference levels

Susana Llorián González - Universidad Complutense de Madrid 40

El análisis de la complejidad lingüística en los niveles de competencia del MCER: retos y propuestas

The analysis of linguistic complexity across CEFR proficiency levels: challenges and proposals

Joseba Ezeiza Ramos - Universidad del País Vasco 46

Sobre el enfoque lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas

Game-based Approach in Foreign Language Teaching and Learning

Francisco José Herrera Jiménez - Clic International House Cádiz 54

Ludolingüística y TiCs en el aula de lenguas

Ludolinguistics and ICT in the classroom language

Pilar Concheiro Coello - Universidad de Islandia 57

Investigaciones en curso

Perceptions of L2 Spanish learners in the mixed classroom

Percepciones de los estudiantes de español lengua extranjera en las clases mixtas

Clara Burgo - Loyola University Chicago 60

El componente no verbal en el aula de ELE.: Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest

The non-verbal component in Spanish as a foreign language.: Considerations for significant and intercultural learning from WebQuest

Beatriz Méndez Guerrero - Universidad Complutense de Madrid

68

Cross-linguistic influence in tense- aspect Spanish L3 acquisition: A study of Arabic Tunisian learners of L3 Spanish

Influencia interlingüística en la adquisición de tiempo y aspecto en el español como L3: Un estudio con aprendientes árabes tunesinos de español L3

Inès Fessi - Université de Kairouan (Túnez)

82

La complejidad lingüística en los niveles de competencia del MCER: el caso de la variedad verbal en la expresión escrita en ELE

Linguistic complexity across CEFR proficiency levels: the case of variety of verb forms in written spanish

Nuria de la Torre García

Instituto Cervantes de Estocolmo.

nuria.delatorre@cervantes.es

de la Torre García, N. (2016). La complejidad lingüística en los niveles de competencia del MCER: el caso de la variedad verbal en la expresión escrita en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

Este trabajo es una contribución a la descripción empírica de los niveles de competencia definidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y certificados por el examen multinivel de español académico de la Universidad Nebrija. Los datos del estudio consistieron en 124 textos de respuesta a dos tareas de la prueba de expresión e interacción escrita de una versión experimental del examen mencionado. Los textos fueron clasificados por expertos en los niveles A-C1 del MCER utilizando una escala holística y una escala de alcance y control gramatical. En ese contexto se examinó la relación entre los niveles asignados y mediciones de variedad verbal. Los resultados mostraron que hay correlaciones débiles ($p < 0,05$) entre las calificaciones asignadas por los evaluadores y las mediciones objetivas de variedad verbal. Además, se encontró que algunos rasgos lingüísticos analizados fueron capaces de discriminar de forma limitada entre los niveles del MCER ($p < 0,05$).

Palabras clave: complejidad sintáctica, variedad verbal, evaluación de la expresión escrita, Marco común europeo de referencia para las lenguas

ABSTRACT

This study is a contribution to the empirical description of the proficiency levels defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and certified by the multilevel exam of Spanish for academic purposes of Nebrija University. The data consisted of 124 texts written in response to two tasks of the writing paper of an experimental form of the above mentioned exam. Expert raters using two descriptor scales, one holistic and one focusing on grammatical range and accuracy, classified the texts in the A-C1 CEFR levels. The study examined the relationship between the assigned CEFR levels and measures of variety of verb forms. The results showed that there were weak correlations ($p < 0,05$) between assigned CEFR levels as assessed by the raters using the two descriptor scales measures of syntactic variety. Furthermore, it was found that some of the analyzed linguistic features could distinguish across the CEFR levels ($p < 0,05$).

Keywords: syntactic complexity, variety of verb forms, writing assessment Common European Framework of Reference for Languages

Fecha de recepción: 10 octubre de 2015

Fecha de aceptación: 27 noviembre de 2015

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2001 el Consejo de Europa publica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), el documento que probablemente más ha influido sobre la enseñanza y evaluación de las lenguas extranjeras en Europa en lo que llevamos de siglo. El MCER se concibió como un documento abierto que propone interrogantes e invita a seguir investigando y decidiendo sobre muchos aspectos que un trabajo de alcance tan amplio deja necesariamente sin definir (Figueras, 2008). Uno de ellos es el de los correlatos lingüísticos con los que se sustentan en cada lengua en particular los niveles funcionales descritos en el MCER de forma general y para todas las lenguas en las que

“No se considera posible elaborar una escala de la progresión relativa a la estructura gramatical que sea aplicable a todas las lenguas” (Consejo de Europa, 2002:111). Queda, por tanto, en manos de los usuarios del MCER, determinar “qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones gramaticales tendrá que dominar el alumno” (Consejo de Europa, 2002:111). Ese trabajo se puede hacer de forma apriorística dejando en manos de expertos la decisión de qué rasgos lingüísticos deben manejar los aprendices en cada nivel o se pueden discernir los rasgos propios de cada nivel a partir del análisis de muestras de lengua previamente clasificadas en los niveles funcionales del MCER. El estudio del que damos cuenta parcialmente en este artículo se encuadra en esa última línea de trabajo y se justifica porque, quince años después de la publicación del MCER y, a pesar de que ya contamos con estudios empíricos sobre bastantes lenguas europeas que responden a esa problemática, el español está prácticamente ausente de ese cuerpo de investigación que intenta describir, a partir de datos empíricos, los rasgos formales que se corresponden y singularizan los distintos niveles del MCER.

El objetivo principal del estudio aludido y del que nace la redacción de este artículo era analizar rasgos de complejidad gramatical en la actuación escrita de aprendices de español y comprobar si esos rasgos se correlacionaban y eran capaces de discriminar entre los diferentes niveles del MCER. Para ello se analizaron textos evaluados previamente por expertos en el marco del pilotaje de un examen multinivel de español académico de la Universidad Nebrija vinculado al MCER. En este artículo informamos sobre el comportamiento de algunas de las variables de complejidad gramatical utilizadas en ese trabajo.

1.1 LA COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA: DEFINICIÓN Y MEDICIÓN

En el ámbito de las segundas lenguas (L2) la complejidad lingüística se define de forma general como la habilidad que muestran los aprendices para usar un repertorio amplio y variado de estructuras y vocabulario de la lengua meta2. Algunos investigadores se refieren también en sus definiciones al carácter más o menos sofisticado del léxico y las construcciones que aparecen en la actuación de los usuarios de la lengua (Ortega, 2015; Housen, Kuiken y Vedder, 2012).

La definición del concepto de complejidad no está exenta de polémica y Bulté y Housen (2012) señalan que los trabajos empíricos en el campo de la complejidad producen en ocasiones resultados inconsistentes porque el constructo se ha venido definiendo de forma vaga y circular, lo que ha dificultado su operacionalización coherente. También Norris y Ortega (2009) advierten de los problemas de interpretación de los resultados obtenidos en los estudios empíricos sobre la complejidad, debido, en su opinión, a problemas de redundancia, reduccionismo e incongruencia al tratar la noción de complejidad en muchos trabajos de investigación. Tras una profunda revisión de las variables con las que se había operacionalizado y medido la complejidad sintáctica hasta el momento de la redacción de su artículo, encuentran que, por lo general, estaban basadas en la subordinación como principal y a veces única fuente de complejización. Frente a ese protagonismo casi absoluto de la subordinación, Norris y Ortega (2009) abogan por un modo más orgánico de medir un concepto multidimensional como la complejidad y proponen la medición de al menos cinco subconstructos: la complejidad global, la complejidad vía subordinación, la complejidad subclausular o sintagmática, la complejidad vía coordinación y, por último, la complejidad basada en la variedad, sofisticación y ritmos de adquisición de las formas gramaticales que aparecen en la producción. En este artículo informamos sobre variables relacionadas principalmente con ese último subconstructo, por lo que nos detendremos brevemente en él.

Según Norris y Ortega (2009) las variables que miden ese subconstructo son los índices de desarrollo que se utilizan mucho en la investigación en L1 y menos en la de L2. Esos índices suelen consistir en la medición de frecuencias de un conjunto ponderado de estructuras y construcciones que se seleccionan a partir de datos empíricos de desarrollo y/o jerarquías de dificultad basadas en producción o en juicios de gramaticalidad. En la investigación de L2 es más común utilizar indicadores menos sofisticados como son el conteo de determinada morfología verbal, clases de verbos, tipos de subordinadas, etc. Aunque son las variables con las que menos se ha trabajado, tanto Bulté y Housen (2012) como Norris y Ortega (2009) las consideran muy prometedoras y, de hecho, como se verá más adelante, se están utilizando con resultados interesantes en el ámbito europeo para la validación empírica de los niveles del MCER.

En el caso concreto de este artículo informaremos sobre el comportamiento de una variable que hemos denominado variedad verbal (VV) y que consiste en el cómputo del número total de paradigmas verbales diferentes que aparecen en los textos analizados. En el marco de la investigación de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas, Yuan y Ellis (2003) y Ellis y Yuan (2004) incluyen ese tipo de variable dentro de su conjunto de variables para medir el grado de complejidad de textos generados bajo condiciones de planificación diferentes. Según esos autores, y en consonancia con Norris y Ortega (2009), esa variable representaría una de las dimensiones de la complejidad gramatical, en concreto la de la variedad sintáctica.

1.2 LOS ESTUDIOS DE COMPLEJIDAD GRAMATICAL Y LOS NIVELES DEL MCER

De acuerdo con Ortega (2012), las mediciones de complejidad lingüística se han utilizado en la investigación para describir la actuación de los aprendices, medir su grado de dominio de la lengua meta y establecer puntos de referencia en su desarrollo lingüístico. En el fondo de esa práctica late la idea de que la habilidad de producir textos orales o escritos más complejos desde el punto de vista lingüístico refleja la maduración de la interlengua, razón por la que las mediciones de complejidad podrían proporcionar indicadores objetivos y prácticos de los niveles de dominio y desarrollo.

Sin embargo, la literatura también muestra acuerdo general en que las mediciones de complejidad, por exhaustivas que puedan llegar a ser, resultan claramente insuficientes para dar cuenta de constructos tan amplios como el dominio o el desarrollo lingüístico. De hecho, en la mayoría de las investigaciones, las mediciones se extienden a las otras dos dimensiones clásicas de la actuación lingüística: la corrección y la fluidez.

Por otro lado, el crecimiento lineal de la complejidad a medida que se desarrolla el sistema interlingüístico y se avanza en los niveles de dominio tampoco se da por garantizado en la bibliografía. Se considera que hay muchos factores que modulan ese posible crecimiento y sus formas de manifestarse en la producción, desde cuestiones relacionadas con las características de los aprendices (L1, nivel relativo de dominio, contexto de aprendizaje) hasta los mismos textos sobre los que se realizan los análisis (requerimientos funcionales y cognitivos de las tareas de elicitación, modalidad, género), pasando por las características propias de la naturaleza del desarrollo lingüístico, que es un proceso altamente individual (Larsen-Freeman, 2009; Pallotti, 2009; Ortega, 2003, 2015).

Siendo así, tampoco parece haber muchas dudas de que el constructo de complejidad, interpretado correctamente, puede dar cuenta de aspectos importantes de la actuación lingüística aunque no constituya por sí mismo un indicador directo del dominio y del desarrollo lingüístico subyacente. Por esa razón, el cuerpo de investigación al que aludíamos en la Introducción de este artículo utiliza en muchas ocasiones mediciones de complejidad gramatical para investigar los perfiles lingüísticos que caracterizan los niveles funcionales del MCER. A continuación damos cuenta de algunos de esos estudios³.

Forsberg y Bartning (2010) analizan 83 muestras escritas por 42 estudiantes universitarios suecos. Los textos clasificados mediante escalas basadas en descriptores del MCER se sometieron al análisis y medición de indicadores relacionados con rasgos morfosintácticos, discursivos y léxicos. Los rasgos morfosintácticos analizados, específicos del francés, se seleccionaron a priori a partir de fenómenos lingüísticos que ya se habían demostrado cruciales en estudios empíricos sobre los órdenes de adquisición de esa lengua extranjera. Se analiza la emergencia de estructuras y la frecuencia de error en aspectos como la morfología verbal, la nominal, la estructura de los enunciados, la concordancia, etc. El cálculo de errores en esos fenómenos señala diferencias significativas entre las producciones de los niveles A2, B1 y B2 (no se hizo estadística inferencial con los niveles A1 y C1). También es interesante observar un desarrollo lineal a lo largo del espectro de niveles del MCER de ciertos rasgos discursivos y gramaticales, como algunos conectores y conjunciones subordinadas, el pluscuamperfecto y el gerundio. La conclusión es que hay algún tipo de relación entre el desarrollo comunicativo que miden las escalas y el desarrollo de la interlengua que miden los cómputos en torno a la emergencia y corrección de determinados fenómenos lingüísticos.

Muy diferente, sin embargo, es el panorama que presentan Prodeau, Lopez y Véronique (2012). En este caso se busca establecer correlatos lingüísticos entre los estadios de interlengua que analiza el programa informático *Direkt Profil* (un analizador de la interlengua francesa basado en los mismos estadios de desarrollo que sirvieron de base para el trabajo de Forsberg y Bartning, 2010). Se estudiaron textos producidos por 40 participantes con diferentes L1, clasificados previamente mediante un examen de francés anclado en el MCER (*Test de Connaissance du Français*) en el nivel B1 (n=20) y en el nivel B2 (n=20). Con todos los textos se procedió de la misma forma: primero se aislaron los recursos gramaticales que emergían en ambos niveles y a continuación se analizaron desde el punto de vista de la corrección en su uso. Ni utilizando el criterio de emergencia ni el de corrección se encontraron diferencias claras entre los textos producidos por participantes de uno y otro nivel, por lo que fue imposible hallar un perfil gramatical que discriminara entre la expresión escrita de aprendices de los niveles B1 y B2. Aunque basados en el mismo marco teórico, los estudios de Forsberg y Bartning (2010) y Prodeau, Lopez y Véronique (2012) tienen diferencias metodológicas importantes que pueden explicar la diferencia de resultados.

Martin et al. (2010) hacen un estudio exploratorio sobre el finés como lengua segunda. Se analizan 669 muestras escritas y clasificadas en los seis niveles del MCER mediante escalas funcionales, sin alusiones explícitas a las formas lingüísticas. Este trabajo presenta un interesante y original modelo de análisis que permite rastrear el desarrollo de determinadas estructuras desde su emergencia hasta su dominio, midiendo parámetros relacionados con su frecuencia, distribución y corrección. Ponemos como ejemplo de su análisis el desarrollo de los casos locativos en finés. Advierten que las expresiones

espaciales concretas y estáticas se dominan en el nivel B1 como muy tarde, mientras que los usos metafóricos de esas mismas expresiones se desarrollan mucho más lentamente. También documentan interacciones interesantes entre la emergencia, la frecuencia, la complejidad y la corrección en el uso de recursos gramaticales complejos: un mismo rasgo puede emerger ya en el nivel A1, su frecuencia de uso puede no ser significativa hasta el nivel B1 y un salto significativo en términos de corrección puede no producirse hasta más tarde, por ejemplo en el nivel B2. Esto significaría que cuestiones como la emergencia, la frecuencia de uso y la corrección de una misma estructura pueden ser indicadores significativos y capaces de discriminar entre los niveles de dominio descritos en el MCER.

Un poco en la misma línea de este último estudio se halla el de Toropainen y Lahtinen (2014), que trabajan con el finés y el sueco como lenguas meta. El objetivo del estudio es rastrear, mediante la frecuencia de uso de tres tipos de cláusulas interrogativas (totales, parciales e indirectas), el desarrollo lingüístico a lo largo de los niveles del MCER. Los participantes en el estudio son escolares del sistema educativo finlandés. Se recogieron 329 muestras escritas, 208 en finés y 121 en sueco, que se clasificaron en los niveles A1-B2 por medio de juicios de profesionales que utilizaron escalas derivadas del MCER. Los resultados sugieren que la complejidad crece a medida que avanza el nivel en ambas lenguas y que hay interacción entre las estructuras gramaticales y sus funciones pragmáticas cuando aumentan los niveles de dominio. Este trabajo también resulta interesante porque es un ejemplo de cómo se puede estudiar un fenómeno lingüístico concreto en dos lenguas tipológicamente muy diferentes.

El trabajo de Kuiken, Vedder y Gilbert (2010) sobre el holandés, el italiano y el español, a diferencia de los estudios que acabamos de ver, utiliza mediciones de complejidad sintáctica basadas en la densidad de subordinación. Los datos analizados proceden de 206 textos breves producidos por 34 aprendices universitarios de holandés, 42 de italiano y 27 de español. Los textos se evaluaron utilizando dos escalas: una juzgaba la adecuación comunicativa y la otra, la complejidad lingüística. Ese fue el procedimiento que se utilizó para clasificar las muestras en cinco niveles del MCER, de A2 a C1. Los investigadores encuentran correlaciones con sus variables de diversidad léxica y corrección pero no, en ningún caso y en ninguna de las tres lenguas estudiadas, con las variables de complejidad sintáctica elegidas para este estudio.

Salamoura y Saville (2010) describen el programa *English Profile*, un proyecto interdisciplinar que busca identificar rasgos lingüísticos capaces de discriminar la actuación de usuarios de los niveles del MCER a la luz de modelos psicolingüísticos de adquisición y utilizando avanzadas herramientas de la lingüística de corpus y computacional. El objetivo final de todo el proyecto es desarrollar descripciones lingüísticas de los niveles de referencia basadas en los datos empíricos de los aprendices que se recogen en el *Cambridge Learner Corpus*. Un hallazgo interesante de ese proyecto es el papel que tiene la frecuencia de un determinado rasgo en la lengua meta para determinar su orden de adquisición. Se observa que la aparición de ciertas estructuras en la interlengua está marcada por su frecuencia en el habla nativa y por el nivel que haya alcanzado el aprendiz. Por ejemplo, el patrón sintáctico SN-V-SN (*He loved her*) ya aparece en el A2, pero el que se corresponde con una oración como *They admitted to the authorities that they had entered illegally* (SN-V-SP-Cláusula subordinada) no se advierte hasta B1. Otro factor que, según estos investigadores, parece influir en el orden de adquisición es lo que denominan complejidad semántica y estructural. Investigan si las jerarquías de complejidad establecidas previamente en la lingüística del inglés para algunas estructuras se corresponden con el uso que hacen de ellas los aprendices en el corpus. Por ejemplo, estudian el orden de adquisición de las oraciones de relativo, desde las que se consideran a priori más simples (relativos con función de sujeto) hasta las más complejas (relativos con función de genitivo). Y encuentran que existe correlación entre las jerarquías de complejidad establecidas previamente para esas estructuras y los niveles del MCER ya que, por ejemplo, las relativas más complejas no aparecen en el corpus hasta el nivel C1. Lo mismo ocurre respecto a cuestiones semánticas, documentándose, por ejemplo, usos figurados más tarde que usos concretos de ciertos fenómenos lingüísticos, tal y como también detectan Martin et al. (2010) para el finés. Por último, hay otro principio que estos autores piensan que conforma el desarrollo lingüístico: se trata de la transferencia de la L1. Según lo que observan en su corpus, los elementos que ya están en la L1, si no están afectados por las propiedades anteriores (baja frecuencia y/o alta complejidad) se adquirirán antes y con menos esfuerzo. Así parece ocurrir con el uso del artículo, donde las tasas de error en la interlengua de aprendices cuya L1 tiene artículos son inferiores, en todos los niveles, a las de los hablantes de lenguas sin artículo. Por ejemplo, la tasa de error por ausencia del artículo indeterminado en los hispanohablantes de nivel A2 es 4.52 y en el C2, de 3.58. En el caso de los hablantes de turco, una lengua sin artículo, la tasa de ese mismo error en el A2 es de 24.29 y en el C2 de 11.86. Es evidente la progresión en ambos casos hacia las formas canónicas de la lengua meta pero también es obvia la diferencia entre las dos interlenguas.

Gyllstad et al. (2014) recogen datos en el sistema educativo y universitario sueco de 120 participantes: 54 aprendices de inglés como L2, 38 de francés como L3 y 28 de italiano como L4. Los participantes escribieron dos textos que fueron evaluados por expertos utilizando una escala funcional derivada del MCER. Los niveles alcanzados en todos los casos fueron del A1 al B2. A continuación los textos se codificaron y analizaron en torno a tres subconstructos de la complejidad sintáctica:

la global, la sintagmática y la densidad de subordinación. Encontraron correlaciones moderadas entre las mediciones y los niveles asignados por los evaluadores. Sus resultados parecen indicar también que el nivel A es homogéneo en las tres lenguas estudiadas pero no así el nivel B en el que, según estos investigadores, surge verdaderamente la complejidad sintáctica.

Finalmente, el trabajo de Kang (2013) analiza un total de 120 muestras orales obtenidas en los exámenes de Cambridge anclados en cuatro niveles del MCER: 32 de B1 (*PET*), 32 de B2 (*FCT*), 34 de C1 (*CAE*) y 22 de C2 (*CPE*). El estudio se enmarca en un proceso de validación de las pruebas orales de esos exámenes con el objetivo de explorar los rasgos lingüísticos más prominentes y capaces de distinguir unos niveles de otros, niveles que se establecen con escalas que contienen criterios basados en el manejo del discurso, los recursos léxicos y gramaticales y la pronunciación. Para ello se analiza el primer minuto de respuesta a la tarea de monólogo sostenido de las pruebas. En general, según los resultados, parece evidente que el uso de construcciones complejas aumenta en los niveles más altos, encontrándose también interacciones interesantes entre complejidad y corrección precisamente en esos niveles. Algunos fenómenos relacionados con la complejidad sintáctica prueban su capacidad de discriminar incluso entre niveles adyacentes.

Como vemos, el estado de la cuestión es complejo ya que encontramos metodologías muy variadas y resultados contradictorios. Algunos de los estudios utilizan medidas generales de complejidad sintáctica, básicamente las mediciones clásicas de longitud oracional y densidad de subordinación (Kuiken, Vedder y Gilabert 2010; Gyllstad et al., 2014), mientras que la mayoría miden también, o exclusivamente, la emergencia y corrección de construcciones específicas de las lenguas meta estudiadas (Forsberg y Bartning, 2010; Prodeau, Lopez y Véronique, 2012; Martin et al., 2010; Toropainen y Lahtinen, 2014; Salamoura y Saville, 2010). Los resultados son divergentes: en la mayoría de las ocasiones, las mediciones del desarrollo de la complejidad gramatical son significativas y discriminan entre niveles de desarrollo (Forsberg y Bartning, 2010; Salamoura y Saville, 2010; Gyllstad et al., 2014) pero también hay casos en que no lo son (Prodeau, Lopez y Véronique, 2012; Kuiken, Vedder, y Gilabert, 2010).

En general, se observa que parece haber variables intervinientes en todos esos resultados: las lenguas maternas de los participantes, los contextos de instrucción y la propia selección de variables ya que, probablemente, esté aun por decidir cuáles son las que mejor representan el constructo de la complejidad sintáctica o gramatical. Parece evidente que la multidimensionalidad del propio constructo de complejidad aconseja operacionalizarlo con variables que intenten capturar la mayor cantidad posible de subconstructos (véase, por ejemplo, la falta de resultados de Kuiken, Vedder, y Gilabert, 2010, que solo utilizan indicadores de subordinación). Aunque una buena combinación de variables generales tiene resultados bastante satisfactorios (véase Gyllstad et al., 2014), parece que las más prometedoras son las más específicas y dependientes de la lengua meta. Otra cuestión interesante respecto a esto es el punto de vista desde el que se computan esas variables: a veces la complejidad gramatical se valora desde la mera emergencia y en otras ocasiones parece que es determinante tener en cuenta la frecuencia y el grado de corrección con que se usan determinadas estructuras.

Por último, siendo lo ideal encontrar indicadores que progresen linealmente y que sean capaces de discriminar estadísticamente entre niveles, muchos de los estudios revisados descartan la idea de que las lenguas segundas se adquieran de forma lineal y homogénea por sus aprendices. Las diferencias individuales, el dinamismo de los procesos de cambio y desarrollo y la propia naturaleza compleja de los sistemas lingüísticos dificultan, si no contradicen, la búsqueda de tales indicadores.

Este complicado panorama no impide, de todas maneras, que la mayoría de las investigaciones tengan resultados relativamente satisfactorios y muestren que los indicadores de complejidad gramatical pueden dar cuenta, aunque sea parcialmente, del avance a lo largo de los niveles de competencia comunicativa que propone el MCER.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El principal objetivo de este trabajo es estudiar el comportamiento de la medición objetiva de variedad y frecuencia de aparición de paradigmas verbales a lo largo del espectro de niveles del MCER certificados por el examen multinivel de español académico de la Universidad Nebrija (A, B1, B2 y C1).

En consonancia con ello, nos formulamos las siguientes preguntas de investigación:

1. Las mediciones objetivas de variedad y frecuencia de aparición de paradigmas verbales, ¿correlacionan de forma significativa con las calificaciones de los textos obtenidas a partir de escalas de evaluación?
2. Respecto a las mediciones objetivas de variedad y frecuencia de aparición de paradigmas verbales, ¿discriminan de forma significativa entre los diferentes niveles asignados mediante los juicios de los calificadores basados en escalas?

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES Y FORMA DE RECOGIDA DE LOS DATOS

Los datos que se analizan en este trabajo proceden de 124 textos escritos por 62 estudiantes de la Universidad Nebrija de Madrid⁴. Se trata de hablantes no nativos de español con diferentes lenguas maternas que, en el momento de la recogida de datos, estudiaban español en cursos de cuatro niveles diferentes: A2 (n=12), B1 (n=24), B2 (n=22) y C1 (n=5). Lamentablemente, no disponemos de más información sobre los participantes aunque, por la lectura de los textos, podemos inferir que se trata de personas jóvenes de procedencia tan diversa como EEUU, China, Alemania o Inglaterra que realizaban estudios en Madrid temporalmente.

Los textos se recogieron en el marco del pilotaje de un examen multinivel de certificación de español con fines académicos, administrado por la Universidad Nebrija. El objetivo del examen era determinar si los candidatos demostraban con su actuación un nivel de dominio lingüístico B1, B2 o C1 de español, según el MCER, en el ámbito universitario/académico. Los textos que analizamos en este trabajo proceden de la prueba de expresión e interacción escrita del examen, que tenía una duración estimada de 60 minutos. Los objetivos específicos y las escalas de calificación de la prueba se determinaron a partir de los descriptores del MCER relacionados con el uso de la lengua en el ámbito académico en los niveles B1, B2 y C1.

Cada uno de los participantes respondió de forma manuscrita a las dos tareas que constituían la prueba. La tarea 1 (T1) consistía en escribir un correo electrónico a un profesor. Las instrucciones de la tarea planteaban una situación en la que el estudiante estaba en desacuerdo con una nota recibida, por lo que debía expresar su opinión y formular al profesor la solicitud que considerase oportuna. En la tarea 2 (T2) se trataba de describir y explicar una tabla con datos estadísticos sobre el emplazamiento segregado de alumnos con necesidades especiales en distintos países de Europa. A continuación el estudiante debía desarrollar un texto argumentando su postura personal sobre el tema.

Aunque ambas tareas están dentro del ámbito académico y requieren, más claramente en el caso de la T2, un registro formal, también presentan diferencias significativas. La más obvia es la de la extensión de los textos: las instrucciones de la T1 requerían un mínimo de 125 palabras y las de la T2 un mínimo de 200 y un máximo de 250. Además, la T1 es de carácter transaccional y consiste en redactar un texto epistolar, con cierto grado de formalidad, en el que se formulen de manera adecuada una opinión y una petición que entraña cierto conflicto pragmático que deberá solventar el estudiante. Por su lado, la T2 tiene una primera fase de transferencia de información que da lugar a un texto expositivo que, a su vez, deberá ir seguido de un texto argumentativo. Hay, por tanto, entre ambas tareas diferencias evidentes desde el punto de vista de la tipología textual y de sus requerimientos funcionales y pragmáticos.

Todos los participantes realizaron las tareas descritas anteriormente y cada texto de respuesta fue evaluado independientemente por dos calificadores que utilizaron dos escalas de evaluación diferentes⁵. Uno de ellos utilizó una escala de calificación holística y el otro una escala de calificación analítica. En ambos casos se trataba de escalas tipo Likert de cuatro bandas que, basándose en las descripciones de niveles del MCER en el ámbito académico, incluían descriptores de calificación multinivel. La banda 1 describía la actuación escrita de participantes que no alcanzaban el nivel B1 del MCER. La banda 2 se destinaba a describir la producción de nivel B1, la banda 3 se correspondía con el nivel B2 y la banda 4 con el nivel C1. Utilizando esas escalas, nuestros textos quedaron clasificados, a juicio de los calificadores, en los tres niveles del MCER mencionados o por debajo de todos ellos, es decir, en el nivel A. Para nuestro análisis se utilizó la clasificación de los textos derivada de la aplicación de la escala holística así como la derivada de la escala de alcance y control gramatical, el componente de la escala analítica más cercano al constructo de complejidad sintáctica.

En la tabla I mostramos la distribución resultante del proceso de evaluación de los textos analizados según las escalas, niveles y tareas que se investigan en el trabajo.

	Escalas	Nivel A	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1	n=124
Tarea 1	Holística	10	25	22	5	n=62
	Alcance y control gramatical	20	30	11	1	
Tarea 2	Holística	12	24	25	1	n=62
	Alcance y control gramatical	15	30	16	1	

Tabla I: Distribución de los textos del corpus por niveles, tareas y escalas

2.2 VARIABLES

Como ya hemos señalado y siguiendo a Norris y Ortega (2009), nuestra variable de variedad verbal (VV) pretende representar una de las dimensiones del constructo de complejidad gramatical, la de la variedad y sofisticación de las formas usadas en los textos. Nosotros restringimos el rastreo de esos fenómenos al análisis de las formas verbales ya que la adquisición del tiempo, el modo y el aspecto presenta en español idiosincrasias suficientemente contrastadas. A ello hay que añadir que la escala de calificación de alcance y control gramatical hace mención específica y bastante detallada de las formas verbales que se espera ver aparecer en los diferentes niveles. Obtenemos el valor de esta variable contando el número total de paradigmas verbales diferentes que aparecen en cada texto.

Además, analizamos la frecuencia de aparición en los textos de 14 paradigmas: presente de indicativo y subjuntivo, pretérito perfecto compuesto de indicativo y subjuntivo, pretérito perfecto simple de indicativo, pretérito imperfecto de indicativo y subjuntivo, pretérito pluscuamperfecto de indicativo y subjuntivo, futuro simple y compuesto de indicativo, condicional simple y compuesto e imperativo. Se incluyen también dos formas impersonales del verbo: el gerundio y el infinitivo. La frecuencia de las 16 formas verbales rastreadas se computa dividiendo el número de apariciones de cada una de ellas por el número total de verbos de cada texto. Se obtiene así el porcentaje con el que cada forma contribuye a la variedad verbal de las muestras.

2.3 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Los textos se transcribieron en el formato CHAT (*Human Analysis of Transcripts*) para ser luego analizados con CLAN (*Computerized Language Analysis*). Ambos programas forman parte del proyecto *Child Language Data Exchange System* o CHILDES (MacWhinney, 2000). La codificación y etiquetado de los elementos correspondientes a la variable de variedad verbal se realizó manualmente con la ayuda del programa *Machinese Phrase Tagger*, un analizador-etiquetador producido por el grupo finlandés *Connexor*.

Por último, los análisis estadísticos se generaron en *Microsoft Excel* mejorado con la extensión *Real Statistics Resource Pack* (*Release 4.3 Copyright 2013 – 2015 Charles Zaiontz*), un complemento que proporciona herramientas avanzadas que permiten llevar a cabo fácilmente los procedimientos de análisis paramétricos y no paramétricos más habituales en las investigaciones de lingüística aplicada.

3. RESULTADOS

3.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1

La primera pregunta de investigación cuestiona las relaciones entre las variables de medición de la variedad verbal (VV) y las puntuaciones que se derivan de la aplicación de las escalas por parte de los examinadores.

Para investigar las correlaciones en este trabajo se utiliza el coeficiente *tau* de Kendall, ya que se considera adecuado para conjuntos pequeños de datos, variables ordinales y gran número de rangos empatados como ocurre con nuestros datos. Se informa, además, del coeficiente de determinación (Coef. Det. en las distintas tablas), que es el coeficiente de correlación elevado al cuadrado y que da cuenta del grado de solapamiento de las variables (Herrera, Martínez y Amengual, 2011).

En la tabla II se muestran las correlaciones obtenidas entre las mediciones y las puntuaciones de los textos.

VV	Tarea 1 (n=62)				Tarea 2 (n=62)			
	Escala holística		Escala de alcance y control gramatical		Escala holística		Escala de alcance y control gramatical	
	Tau de Kendall	Coef Det	Tau de Kendall	Coef Det	Tau de Kendall	Coef Det	Tau de Kendall	Coef Det
	0,279**	0,078	0,134	0,018	0,301**	0,091	0,257*	0,066

**= $p < 0,01$ *= $p < 0,05$

Tabla II: Correlaciones y coeficientes de determinación obtenidos entre las mediciones de variedad verbal y las calificaciones de los textos.

Como se puede observar, la variedad verbal se correlaciona positivamente con las puntuaciones, excepto con las que se obtienen en los textos de la tarea 1 a partir de la escala de alcance y control gramatical, donde el coeficiente no es estadísticamente significativo. Las correlaciones son débiles y los coeficientes de determinación indican que la variable explica pequeños porcentajes del rango de calificaciones. No es sorprendente este resultado que refleja el comportamiento de una sola variable, ya que es lógico pensar que sea necesaria una combinación de rasgos para explicar mayores porcentajes de variación. Sin embargo, las correlaciones encontradas indican que la variedad verbal crece a medida que los evaluadores clasifican los textos en niveles más altos y parece, por tanto, que la riqueza y diversidad de paradigmas verbales tiene algún papel a la hora de juzgar la calidad de los textos.

Tarea 1						
	Escala holística			Escala gramatical		
	A/B1	B1/B2	A/B2	A/B1	B1/B2	A/B2
Nº de paradigmas verbales diferentes						✓
Pretérito perfecto compuesto de indicativo						✓
Pretérito perfecto simple						✓
Condicional simple				✓		
Tarea 2						
	Escala holística			Escala gramatical		
	A/B1	B1/B2	A/B2	A/B1	B1/B2	A/B2
Nº de paradigmas verbales diferentes		✓				✓
Presente de indicativo						✓
Presente de subjuntivo						✓

Tabla III: Tiempos verbales que aparecen en los textos de la tarea 1

Como ya se ha indicado, además de la variedad verbal en general, teníamos interés en observar más de cerca el comportamiento en nuestros textos de los diferentes paradigmas verbales analizando su frecuencia de aparición. Como era de esperar, las frecuencias difieren mucho de unas formas a otras. Dos de los paradigmas rastreados no aparecen en ningún texto de la tarea 1: el condicional compuesto y el futuro compuesto. Esta última forma, junto con el imperativo y el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, tampoco aparece en ningún texto de la tarea 2. En cuanto a los tiempos verbales que sí aparecen en los textos, hemos considerado tres grupos:

- Tiempos verbales de frecuencia baja: se registran en menos del 30% de los textos y/o tienen menos de 30 apariciones.
- Tiempos verbales de frecuencia media: se registran en el 50% - 75% de los textos y/o tienen entre 30 y 100 apariciones.
- Tiempos verbales de frecuencia alta: se registran en todos los textos y/o tienen más de 100 apariciones.

Las tablas III y IV muestran respectivamente las formas que aparecen en los textos de las tareas 1 y 2.

TAREA 2			
	Formas verbales	Nº de apariciones	Nº de textos con presencia
Frecuencia baja	Condicional compuesto	1	1
	Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo	1	1
	Pretérito perfecto compuesto de subjuntivo	2	2
	Pretérito imperfecto de subjuntivo	8	8
	Pretérito perfecto compuesto de indicativo	20	13
	Futuro simple	20	13
	Pretérito perfecto simple	23	13
Frecuencia media	Gerundio	20	15
	Condicional simple	60	17
	Pretérito imperfecto de indicativo	33	18
Frecuencia alta	Presente de subjuntivo	89	38
	Infinitivo	630	62
	Presente de indicativo	1.257	62

Tabla IV: Tiempos verbales que aparecen en los textos de la tarea 2

Se observa la relativa baja incidencia de los tiempos compuestos que, a excepción del pretérito perfecto de indicativo, no aparecen en el corpus o aparecen con muy baja frecuencia. Recordemos que, en principio, las formas verbales compuestas son inherentemente más complejas que las simples (Bulté y Housen, 2012).

TAREA 1 (n=62)				
ESCALAS	Pretérito perfecto simple		Pretérito perfecto compuesto de indicativo	
	Tau de Kendall	Coef. Det.	Tau de Kendall	Coef. Det.
Holística	-0,109	0,012	0,324**	0,105
Gramatical	-0,247*	0,061	0,285**	0,081
ESCALAS	Condicional simple			
	Tau de Kendall	Coef. Det.		
Holística	0,240*	0,058		
Gramatical	0,230*	0,053		
TAREA 2 (n=62)				
ESCALAS	Condicional simple		Pretérito perfecto compuesto de indicativo	
	Tau de Kendall	Coef. Det.	Tau de Kendall	Coef. Det.
Holística	0,229*	0,052	0,337**	0,114
Gramatical	0,122	0,015	0,213	0,046
ESCALAS	Presente de subjuntivo		Presente de indicativo	
	Tau de Kendall	Coef. Det.	Tau de Kendall	Coef. Det.
Holística	0,175	0,031	-0,220*	0,048
Gramatical	0,282**	0,080	-0,226*	0,051

**= $p < 0,01$ *= $p < 0,05$

Tabla V: Correlaciones y coeficientes de determinación obtenidos entre las mediciones de frecuencia de aparición de paradigmas verbales y las calificaciones de los textos.

De todas las formas analizadas, solo las que aparecen en la tabla V presentan una frecuencia de aparición que correlaciona significativamente con las puntuaciones de los calificadores.

Se trata, de nuevo, de correlaciones muy débiles que, sin embargo, muestran significación estadística, aunque no siempre en ambas escalas de calificación. En los textos de ambas tareas la frecuencia de aparición del pretérito perfecto compuesto de indicativo y del condicional simple crece a medida que se avanza de nivel. Igual ocurre con el presente de subjuntivo en los textos de la tarea 2. Por el contrario, la frecuencia de uso del pretérito perfecto simple en los textos de la tarea 1 y del presente de indicativo en los de la tarea 2 decrece cuando mejora la calificación. Recordemos a propósito de este resultado, el trabajo de Salamoura y Saville (2010) donde se discute el papel que tiene la frecuencia de un determinado rasgo en la lengua meta para determinar su orden de adquisición en la interlengua. Observan que los rasgos más frecuentes son objeto de abuso por parte de los aprendices, que a medida que avanzan de nivel, los van sustituyendo por otras formas al diversificarse y consolidarse su gramática o su vocabulario. Esa pudiera ser la razón por la que en nuestros datos la

frecuencia de aparición del presente de indicativo disminuye a medida que crece el nivel.

En resumen y como respuesta a la pregunta de investigación 1, hemos observado correlaciones débiles pero estadísticamente significativas entre las variables de medición objetiva y las puntuaciones subjetivas de los examinadores basadas en escalas de calificación vinculadas al MCER. Esto indica que los juicios de los calificadores se corresponden, aunque sea parcialmente, con la dimensión del constructo de complejidad gramatical que nuestras mediciones de variedad y frecuencia verbal quieren representar.

3.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2

La tabla VI muestra la estadística descriptiva de los resultados del análisis de la variedad verbal en los textos clasificados en los niveles A, B1 y B2 tras la aplicación de las escalas holística y de alcance y control gramatical. El nivel C se excluye de este análisis debido a la escasez de textos que lo representan.

		TAREA 2		
		Formas verbales	Nº de apariciones	Nº de textos con presencia
Frecuencia baja	Condicionales compuestas		1	1
	Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo		1	1
	Pretérito perfecto compuesto de subjuntivo		2	2
	Pretérito imperfecto de subjuntivo		8	8
	Pretérito perfecto compuesto de indicativo		20	13
	Futuro simple		20	13
	Pretérito perfecto simple		23	13
	Gerundio		20	15
Frecuencia media	Condicionales simples		60	17
	Pretérito imperfecto de indicativo		33	18
	Presente de subjuntivo		89	38
Frecuencia alta	Infinitivo		630	62
	Presente de indicativo		1.257	62

Tabla VI: Promedio y desviación típica (DT) del número de paradigmas verbales diferentes en los textos clasificados por niveles.

Como documenta la tabla VI, el comportamiento de las mediciones de variedad verbal es diferente en las dos escalas que manejamos. Según la clasificación de la escala holística los promedios de variedad verbal no progresarían de forma lineal a medida que se avanza de nivel, mientras que en los textos clasificados por la escala de alcance y control gramatical sí lo harían.

Para saber si las diferencias entre las medias obtenidas tienen significación estadística hemos utilizado la prueba de Kruskal-Wallis, un test no paramétrico que se aplica en lugar de la prueba F de ANOVA cuando se violan los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. También es una prueba idónea cuando las muestras son pequeñas y los tamaños muestrales son desiguales, como es nuestro caso (Herrera, Martínez y Amengual, 2011). Los resultados de la prueba muestran que las diferencias tienen significación estadística, a excepción de las que arroja la escala holística en los textos de la tarea 1. Se pueden ver los resultados del test en la tabla VII.

	Tarea 1		Tarea 2	
	H	p	H	p
Escala holística	3,203	0,202	11,225	0,004
Escala gramatical	6,268	0,044	6,139	0,046

Tabla VII: Contraste de promedios de las mediciones de variedad verbal.

La prueba de Games Howell, un test post hoc adecuado para utilizarse con muestras que presentan tamaños desiguales o que no respetan los supuestos de los análisis de varianza paramétricos como ocurre con nuestras muestras (Zaiontz, 2015), permite averiguar si las mediciones que han resultado significativas son capaces de distinguir entre niveles adyacentes. Según este test la variable de variedad verbal distingue de forma significativa entre los niveles A y B2 ($p < 0,05$) en los textos de ambas tareas clasificados con la escala de alcance y control gramatical. Encontramos, además, un

contraste significativo entre niveles consecutivos: en los textos de la tarea 2 habría diferencias significativas entre los promedios de los textos de nivel B1 y B2 calificados mediante la escala holística ($p < 0,01$). No se encuentran en ningún caso diferencias significativas entre los niveles A y B1.

Acercando la lupa al comportamiento de los diferentes paradigmas verbales, mostramos en la tabla VIII los promedios y desviaciones típicas de la frecuencia de aparición de los tiempos de frecuencia media y alta y el tiempo verbal más frecuente de los de baja frecuencia, que en ambas tareas es el gerundio.

Como se observa en la tabla VIII, en los textos de la tarea 1 hay tiempos verbales que presentan progresión lineal ascendente: infinitivo (solo en la clasificación de la escala holística), pretérito perfecto compuesto de indicativo, condicional simple (solo en la clasificación de la escala holística), presente de subjuntivo y gerundio (estos dos últimos solo en la clasificación de la escala gramatical). La progresión lineal es descendente en el caso de los siguientes tiempos verbales: el presente de indicativo (solo en la clasificación de la escala holística), el pretérito imperfecto de indicativo y el pretérito perfecto simple (este último solo en la clasificación de la escala gramatical). En el caso de los textos de la tarea 2, se documenta progresión lineal en la aparición de cuatro de las seis formas analizadas: presente de indicativo, en sentido descendente, y presente de subjuntivo (solo en los niveles de la escala gramatical), infinitivo y condicional simple en sentido ascendente.

Cuando se aplica el contraste Kruskal-Wallis a los promedios obtenidos en los textos de la tarea 1, los datos muestran que, si consideramos la aplicación de las dos escalas, solo habría diferencias estadísticamente significativas en los valores promedio del pretérito perfecto compuesto de indicativo ($H=8,404$; $p=0,015$ en la escala holística y $H=9,451$; $p=0,009$ en la escala gramatical). También las habría, según la clasificación basada en la escala de alcance y control gramatical, en el uso del condicional simple ($H=8,542$; $p=0,014$) y el pretérito perfecto simple ($H=7,571$; $p=0,023$).

Tarea 1						
		Presente de indicativo	Infinitivo	Pretérito perfecto compuesto de indicativo	Pretérito perfecto simple	
		Promedio (DT)	Promedio (DT)	Promedio (DT)	Promedio (DT)	
Escala holística	Nivel MCER					
	A (n=10)	0,475 (0,14)	0,175 (0,09)	0,066 (0,08)	0,106 (0,14)	
	B1 (n=25)	0,437 (0,11)	0,191 (0,09)	0,070 (0,08)	0,109 (0,08)	
Escala gramatical	B2 (n=22)	0,420 (0,11)	0,212 (0,07)	0,118 (0,07)	0,061 (0,06)	
	A (n=20)	0,466 (0,11)	0,186 (0,08)	0,059 (0,07)	0,126 (0,10)	
	B1 (n=30)	0,417 (0,11)	0,207 (0,07)	0,097 (0,08)	0,084 (0,08)	
Escala holística	B2 (n=11)	0,425 (0,13)	0,170 (0,09)	0,133 (0,08)	0,041 (0,04)	
			Condicional simple	Presente de subjuntivo	Pretérito imperfecto de indicativo	Gerundio
			Promedio (DT)	Promedio (DT)	Promedio (DT)	Promedio (DT)
Escala holística	Nivel MCER					
	A (n=10)	0,016 (0,02)	0,048 (0,05)	0,071 (0,09)	0,004 (0,01)	
	B1 (n=25)	0,031 (0,03)	0,030 (0,04)	0,060 (0,08)	0,021 (0,04)	
Escala gramatical	B2 (n=22)	0,041 (0,03)	0,056 (0,05)	0,046 (0,05)	0,014 (0,02)	
	A (n=20)	0,016 (0,02)	0,032 (0,04)	0,068 (0,08)	0,010 (0,02)	
	B1 (n=30)	0,045 (0,03)	0,045 (0,05)	0,053 (0,06)	0,012 (0,03)	
	B2 (n=11)	0,044 (0,05)	0,058 (0,04)	0,041 (0,06)	0,041 (0,05)	
	B1 (n=30)	0,596 (0,12)	0,287 (0,09)	0,033 (0,04)	0,008 (0,02)	
	B2 (n=16)	0,512 (0,12)	0,296 (0,09)	0,072 (0,06)	0,026 (0,04)	
	B2 (n=16)	0,035 (0,07)	0,010 (0,02)			

Tarea 2					
		Presente de indicativo	Infinitivo	Presente de subjuntivo	Pretérito imperfecto de indicativo
Nivel MCER		Promedio (DT)	Promedio (DT)	Promedio (DT)	Promedio (DT)
Escala holística	A (n=12)	0,640 (0,16)	0,258 (0,12)	0,036 (0,05)	0,024 (0,05)
	B1 (n=24)	0,617 (0,11)	0,285 (0,08)	0,033 (0,05)	0,009 (0,02)
	B2 (n=25)	0,530 (0,13)	0,302 (0,10)	0,046 (0,05)	0,019 (0,03)
Escala gramatical	A (n=15)	0,644 (0,14)	0,272 (0,11)	0,023 (0,03)	0,020 (0,05)
	B1 (n=30)	0,596 (0,12)	0,287 (0,09)	0,033 (0,04)	0,008 (0,02)
	B2 (n=16)	0,512 (0,12)	0,296 (0,09)	0,072 (0,06)	0,026 (0,04)
		Condicional simple	Gerundio		
Nivel MCER		Promedio (DT)	Promedio (DT)		
Escala holística	A (n=12)	0,006 (0,01)	0,012 (0,02)		
	B1 (n=24)	0,019 (0,05)	0,003 (0,01)		
	B2 (n=25)	0,042 (0,07)	0,013 (0,02)		
Escala gramatical	A (n=15)	0,005 (0,01)	0,004 (0,01)		
	B1 (n=30)	0,032 (0,06)	0,011 (0,02)		
	B2 (n=16)	0,035 (0,07)	0,010 (0,02)		

Tabla VIII: Promedio y desviación típica (DT) de la frecuencia de aparición de paradigmas verbales en los textos clasificados por niveles.

La prueba a posteriori Games Howell no es consistente con algunos resultados de la prueba anterior. En concreto, y en el caso de los textos clasificados según la escala holística, la aparición del pretérito perfecto compuesto de indicativo, no podría discriminar entre ninguno de los niveles establecidos por esa escala. La situación es diferente si observamos la clasificación que arroja la escala gramatical: el condicional simple puede distinguir entre los niveles adyacentes A y B1 ($p < 0,01$) y tanto el pretérito perfecto simple como compuesto de indicativo lo hace entre los niveles A y B2 (en el nivel $p < 0,01$ en el caso del primero y en el nivel $p < 0,05$ en el caso del segundo).

En cuanto a los textos de la tarea 2, el contraste de Kruskal-Wallis muestra que las diferencias entre los promedios solo resultan significativas para dos paradigmas verbales en los niveles establecidos por la escala de alcance y control gramatical: el presente de indicativo ($H=7,571$; $p=0,023$) y el de subjuntivo ($H=7,717$; $p=0,021$). El test Games Howell señala que esas formas no distinguen entre niveles consecutivos pero sí lo hacen entre A y B2 ($p < 0,05$).

En la tabla IX resumimos los contrastes estadísticamente significativos que las variables analizadas han sido capaces de establecer en los textos de nuestro corpus.

Tarea 1						
	Escala holística			Escala gramatical		
	A/B1	B1/B2	A/B2	A/B1	B1/B2	A/B2
Nº de paradigmas verbales diferentes						✓
Pretérito perfecto compuesto de indicativo						✓
Pretérito perfecto simple						✓
Condicional simple				✓		
Tarea 2						
	Escala holística			Escala gramatical		
	A/B1	B1/B2	A/B2	A/B1	B1/B2	A/B2
Nº de paradigmas verbales diferentes		✓				✓
Presente de indicativo						✓
Presente de subjuntivo						✓

Tabla IX: Resumen de las distinciones estadísticamente significativas halladas entre niveles

Se observa claramente la práctica incapacidad de las variables de discriminar entre niveles consecutivos. También es evidente que este tipo de mediciones son mucho más efectivas en la distinción de los niveles que establece la escala de alcance y control gramatical que en los de la escala holística, que representa un constructo más amplio.

3. DISCUSIÓN

3.1. LA RELACIÓN ENTRE LAS MEDICIONES CUANTITATIVAS DE COMPLEJIDAD GRAMATICAL Y LOS JUICIOS SUBJETIVOS DE CALIFICACIÓN MEDIANTE ESCALAS

Nuestra primera pregunta de investigación estaba dedicada a investigar el grado de correspondencia entre la medición objetiva de la variedad verbal y las calificaciones de los textos de examen derivadas de las escalas de calificación. Como hemos visto en la exposición de resultados, encontramos correlaciones débiles aunque estadísticamente significativas. Esas correlaciones indicarían que hay relación entre los niveles funcionales del MCER que certifica el examen de la Universidad Nebrija y las mediciones de complejidad lingüística. Las correlaciones halladas pueden constituir también evidencia de la validez de criterio del examen que investigamos ya que se encuentra correspondencia entre las calificaciones y otros instrumentos de medida como son nuestras variables de complejidad gramatical.

Una cuestión interesante es que las correlaciones entre la variedad verbal y las calificaciones son, prácticamente en todos los casos, más fuertes con la escala holística que con la gramatical. Como ya hemos apuntado, no es sorprendente la debilidad de las correlaciones ya que ambas escalas cubren constructos más amplios que la variedad verbal, a cuya medición se limitan nuestras variables. Lo que quizá sí lo sea es que la correlación sea mayor con la escala holística (que contiene descriptores sobre logro y eficacia comunicativa, adaptación al género, mecanismos de cohesión y coherencia y alcance y control léxico-gramatical) que con la escala gramatical (que se limita a observar el nivel de complejidad y corrección de las estructuras gramaticales que aparecen en los textos). La explicación puede estar en el hecho de que al juzgar de acuerdo con la escala gramatical, que focaliza en alcance y control, el análisis analítico haya priorizado los factores relacionados con la corrección, que es un aspecto que nosotros no hemos medido. Prácticamente toda la bibliografía consultada resalta la importancia de la interacción entre corrección y complejidad a la hora de delimitar niveles de dominio y desarrollo y de juzgar la calidad de la escritura⁸. También se nota en los resultados que la escala de alcance y control gramatical se muestra en ocasiones concretas más sensible que la escala holística a ciertos rasgos como las frecuencias de aparición de algunas formas verbales. Por ejemplo, mientras que la escala holística no aprecia correlaciones con el uso del pretérito perfecto simple (T1) y del presente de subjuntivo (T2) sí lo hace la escala gramatical⁹. Un análisis cualitativo de los textos podría mostrarnos si en esos casos se trata de una disminución de errores debido, por ejemplo, al uso correcto del subjuntivo en lugar de otras formas¹⁰ o si se trata de indicadores que contribuyen puramente a la complejización. Ese tipo de análisis está más allá de nuestros objetivos pero las incógnitas planteadas invitan a proseguir la investigación y constatan la limitación de las interpretaciones de los resultados a partir del análisis de la complejidad aislada de la corrección.

3.2. LA COMPLEJIDAD GRAMATICAL Y LA DISCRIMINACIÓN ENTRE NIVELES DE DOMINIO

La pregunta de investigación 2 se dedicó a ver si realmente, más allá de las correlaciones que acabamos de comentar, se producían diferencias estadísticamente significativas entre niveles en cuanto a la complejidad gramatical que medían nuestras variables. En general, nuestros datos muestran que la delimitación entre unos niveles y otros es borrosa, sobre todo si se trata de niveles consecutivos, pero que algunos rasgos lingüísticos que hemos analizado tienen capacidad de discriminar entre ellos. Nuestra interpretación de los resultados se complica al considerar en nuestros datos dos escalas de calificación diferentes que dan lugar a dos clasificaciones de los textos en niveles que no son coincidentes en bastantes casos. También, como ya hemos ido notando, consideramos dos tipos de textos (los de la T1 y los de la T2) cuyo análisis arroja valores y comportamientos de las variables muy diferentes. Además de todo ello, las limitaciones del propio análisis, que no aporta datos sobre la corrección de uso de las estructuras ni sobre otros fenómenos de complejidad local, oscurece en muchas ocasiones el significado de los resultados conseguidos. A pesar de todo, nuestra conclusión no es diferente de las que se pueden leer en otros estudios sin las limitaciones del nuestro. Por ejemplo, Kang (2013) concluye su completísimo análisis sobre una prueba oral de los niveles B1-C2 de los exámenes Cambridge con las siguientes palabras:

“(D)istinctive patterns in linguistic features across CEFR speaking levels (...) were found, even though there was some fuzziness of distinctions at adjacent levels. The complexity of the configuration of components in any overall judgement of proficiency, and the fuzziness of distinctions between levels seem to be unavoidable” (Kang, 2013:47)

Teniendo todo lo anterior en cuenta, intentaremos utilizar nuestros resultados para hacer una descripción de los posibles perfiles de uso de las formas verbales que caracterizan los niveles de competencia certificados por el examen. Por último, comentaremos la relación de los resultados con algunos descriptores de la escala de calificación de alcance y control gramatical.

Según los resultados de nuestras variables, los textos de nivel A11 muestran una variedad verbal muy similar a la de los textos del nivel B1 ya que se observan pocas diferencias estadísticamente significativas entre ambos niveles. Sin embargo, la escala de alcance y control gramatical muestra que los aprendices de nivel A podrían hacer un uso significativamente menor del condicional simple que los de nivel B1 (al menos en los textos de la T1 donde la variedad verbal es considerablemente mayor que en los de la T2). La conclusión más evidente es que las variables que hemos utilizado difícilmente describen un perfil lingüístico exclusivo de la producción escrita de los aprendices de nivel A y las diferencias que se encuentran son visibles únicamente en textos de comunicación interpersonal (T1).

Como consecuencia de lo anterior, el nivel B1 se caracteriza por un mayor uso del condicional simple que el que se encuentra en el nivel A. También, aunque solo lo detecta la escala holística en los textos de la T1, el nivel B1 se caracterizaría por una variedad verbal significativamente menor que la que encontramos en el nivel B2.

Por último, el nivel B2 muestra mayor diversidad verbal que el nivel B1 y, como era de esperar, claras diferencias con las características del nivel A: mayor diversidad verbal, crecimiento del uso del pretérito perfecto simple y compuesto de indicativo en las respuestas a la T1 y en las de la T2 disminución del uso del presente de indicativo y aumento del de presente de subjuntivo.

En general, pero sobre todo a propósito del análisis de la frecuencia verbal, surge una duda sobre la posible circularidad del valor distintivo de las mediciones cuando usamos los niveles que se derivan de la aplicación de la escala de alcance y control gramatical. Esta escala hacía mención explícita de algunas de las variables que hemos usado en nuestro trabajo y que recogemos en la tabla X.

<B1	... Predominio de estructuras gramaticales simples. Comete errores en el uso de los tiempos verbales del pasado.
B1	Utiliza una pequeña variedad de estructuras gramaticales complejas, por ejemplo, uso de las oraciones subordinadas con predominio del indicativo ... Es capaz de usar con corrección los pasados de indicativo. Produce oraciones subordinadas con presente de subjuntivo y, ocasionalmente, con imperfecto de subjuntivo...
B2	Usa una variedad de estructuras gramaticales complejas, lo cual se aprecia en el empleo de la subordinación donde se destaca el control del presente, imperfecto y perfecto de subjuntivo, además de la utilización del condicional y las formas del imperativo...

Tabla X: Referencias a la complejidad morfosintáctica en la escala de alcance y control gramatical del examen multinivel de español académico de la Universidad Nebrija.

La escala considera la presencia del presente de subjuntivo en B1 junto con la aparición ocasional del imperfecto de subjuntivo. En B2, en cambio, el aprendiz controlaría ya el uso de presente, imperfecto y perfecto de subjuntivo. Nosotros no hemos analizado la corrección, por lo que no podemos decir si realmente se produce ese control, pero observamos que las frecuencias de aparición de esos tiempos verbales no parece corresponderse con lo que prevén las escalas. Por ejemplo, como puede verse en nuestra exposición de resultados, el presente de subjuntivo muestra un crecimiento lineal y sostenido a lo largo del espectro de niveles pero su presencia no es puramente anecdótica en el nivel A como podría inferirse de la escala, que prevé que en ese nivel hay un “predominio de estructuras simples”. Pero los datos más dispares respecto a la escala nos los ofrecen el imperfecto y el perfecto de subjuntivo, que tienen muy baja frecuencia en los textos de respuesta. Siempre según el análisis de la clasificación de textos derivada de la escala gramatical, el imperfecto de subjuntivo tiene una frecuencia media de aparición de 0,007 en el nivel A, 0,007 también en el nivel B1 y 0,005 en el nivel B2 de la T1; en la T2 la frecuencia media es de 0,002 en el nivel A, 0,003 en el B1 y 0,006 en el nivel B2. Por su parte el perfecto de subjuntivo en la tarea 1 tiene un promedio de frecuencia de 0,002 en A, 0,006 en B1 y 0,004 en B2; en la tarea 2 es prácticamente inexistente ya que no aparece en los niveles A y B2 y registra una frecuencia media de 0,002 en el nivel B1. Estos datos parecen indicar que esos paradigmas no son precisamente característicos del nivel B2.

El resto de los tiempos mencionados en la escala son el imperativo, el condicional y los tiempos de pasado. Los dos primeros se mencionan en el nivel B2 de la escala y su comportamiento en los textos no parece corresponderse con ello. El imperativo es prácticamente inexistente en los textos. No aparece en la T2 y en la T1 tiene una frecuencia promedio de 0,008 en el nivel A, 0,005 en el B1 y 0,007 en el B2. El condicional simple, por su lado, hemos visto que irrumpe en el nivel B1 discriminándolo del nivel A y no produciendo diferencia estadística entre B1 y B2. En cuanto a los usos de los tiempos de pasado, en la escala se especula sobre todo con su grado de corrección y nosotros no podemos decir mucho al respecto. Sí parece razonable pensar que el poder de discriminación que tienen el pretérito perfecto simple y compuesto entre el nivel A y el B2 de la T1 pueda significar que esos tiempos de pasado toman su justo papel en los movimientos narrativos de los textos. Pero la frecuencia de uso parece indicar que la estabilidad del sistema aparece en B2 y no en B1 como sugieren los descriptores de la escala. En definitiva, y pese a lo limitado de un análisis como el nuestro, que no incluye variables de corrección, nos parece que podemos descartar la circularidad entre el comportamiento de las variables y los descriptores de la escala gramatical que se refieren específicamente a ellas.

Por otro lado, una de las posibles aplicaciones de estudios como el nuestro es contribuir con datos empíricos a la mejora de los descriptores de calificación. Tras el análisis que acabamos de hacer se puede poner en duda, por ejemplo, la utilidad que pueda tener para los calificadores mencionar en las escalas tiempos verbales de muy baja frecuencia y comportamiento no lineal (imperativo, perfecto e imperfecto de subjuntivo). También es dudoso el nivel en el que se sugiere que emergen ciertos tiempos (el condicional) o el momento en el que los aprendices toman control sobre ellos (tiempos de pasado).

En definitiva, las correlaciones entre los juicios subjetivos derivados de las escalas de calificación y las mediciones objetivas de variedad y frecuencia verbal muestran que algunos rasgos lingüísticos se desarrollan linealmente a medida que los aprendices avanzan en el espectro de niveles del MCER que certifica el examen multinivel de la Universidad Nebrija. Es más, algunos de esos rasgos son capaces de discriminar entre textos clasificados por los evaluadores en niveles diferentes, incluso entre textos pertenecientes a niveles consecutivos. Este resultado no está en consonancia con algunos de los trabajos que hemos consultado (Prodeau, Lopez y Véronique, 2012 y Kuiken, Vedder y Gilabert, 2010) pero si lo está con otros muchos que encuentran correlatos morfosintácticos que distinguen diferentes niveles de dominio vinculados al MCER (Forsberg y Bartning, 2010; Martin et al. 2010; Toropainen y Lahtinen, 2014; Salamoura y Saville, 2010; Gyllstad et al., 2014 y Kang, 2013). Vemos, por tanto, que a pesar de las diferencias metodológicas entre los diferentes estudios y de las limitaciones de nuestro trabajo que luego señalaremos, los resultados que hemos obtenido coinciden en lo esencial con los de mucha parte de la bibliografía.

Hay que decir además que pese a las correlaciones encontradas y la significación estadística hallada entre algunas diferencias de promedios entre grupos, nuestros datos también evidencian la variabilidad individual subyacente al análisis grupal, la falta de crecimiento lineal de algunas variables y la borrosidad que existe en muchas ocasiones entre niveles, sobre todo entre niveles adyacentes. De estos extremos también se hacen eco algunos de los trabajos que hemos consultado y nos parece que es una característica importante del estado de la cuestión. Ya hemos citado a Kang (2013) cuando se refiere a la alta variabilidad individual y a la indistinción de muchos indicadores entre niveles adyacentes. En este sentido, estamos de acuerdo con Prodeau, Lopez y Véronique (2012) que explican en su trabajo que las dimensiones pragmáticas y sociolingüísticas necesarias para conseguir éxito comunicativo imposibilitan muchas veces la tarea de aislar recursos puramente formales que singularicen a un solo nivel de competencia comunicativa del MCER.

3.3 LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Algunas limitaciones de este estudio ya han salido a la luz en la descripción del método y en la discusión de los resultados. Se trata, por ejemplo, del hecho evidente de haber llevado a cabo el análisis sin conocer muchas variables de presagio que pueden haber intervenido en los resultados. Algunas de ellas, la L1 de los participantes sobre todo, pueden haber influido considerablemente en los valores de las variables de complejidad que hemos analizado. Otra cuestión relevante es la naturaleza de las escalas usadas en este estudio para clasificar los textos por niveles. Ninguna de ellas estaba totalmente exenta de referencias a cuestiones gramaticales. Aunque creemos que nuestros resultados no se ven excesivamente afectados por una posible circularidad entre variables cuantitativas y escalas de calificación, pensamos que serían más robustos si la clasificación de los textos en niveles del MCER se hubiera derivado exclusivamente de criterios funcionales y de adecuación comunicativa.

Pero la que, en nuestra opinión, es la limitación más importante de este trabajo es la que también abre interesantes líneas de investigación para el futuro. Como ya hemos tenido ocasión de notar, nuestro análisis se ha circunscrito a variables de variedad verbal cuya interpretación resulta difícil y parcial sin tener datos sobre su interacción con el grado de corrección formal de los textos. Nos parece que ese ámbito de investigación pueden aportar información transcendental para obtener una visión más completa de los rasgos lingüísticos que singularizan los diferentes niveles del MCER en español. En la misma línea, el rastreo de la evolución en los diferentes niveles de construcciones idiosincrásicas del español aportaría datos empíricos relevantes, no solo para llegar a una descripción más ajustada a la realidad de los niveles de referencia, sino también para mejorar la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera.

1 Ese es el tipo de trabajo que se llevó a cabo para elaborar el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*.

“Las decisiones adoptadas en el proyecto, por tanto, en todo lo relacionado con los esquemas conceptuales de cada inventario, la selección y el tratamiento del material y su distribución a lo largo de los seis niveles de progresión curricular son el resultado de un largo y minucioso proceso basado en dos factores clave: por una parte, la experiencia docente en la enseñanza del español de cerca de 250 profesores —entre los de plantilla del Instituto y los colaboradores externos— y los conocimientos y el juicio experto de profesores de reconocido prestigio especializados en los distintos temas; por otra, un largo proceso de revisión y depuración en el que los participantes en el proyecto, a partir de sus propios conocimientos y experiencia, y desde distintas situaciones profesionales, han ido conformando el material de cada uno de los inventarios.”(Instituto Cervantes, 2006).

Véase, al respecto de esto, el trabajo empírico que se está realizando para la descripción de los niveles de referencia en inglés (Salamoura y Saville, 2010).

2 En el área de la evaluación, y más concretamente en la terminología típica de las escalas de calificación, el constructo de la complejidad aparece con frecuencia bajo el nombre de alcance léxico y gramatical.

3 Muchos pertenecen al grupo de investigación SLATE, *Second Language Acquisition and Testing in Europe*, dedicado a investigar cuáles son los rasgos lingüísticos que caracterizan la interlengua de aprendices de lenguas extranjeras situados en los niveles del MCER. El grupo trabaja con siete lenguas europeas (holandés, inglés, francés, finés, alemán, italiano y sueco).

4 En principio, la muestra consistía en 126 textos y 63 participantes. Durante el análisis nos percatamos de que uno de ellos no seguía las instrucciones de las tareas por lo que sus textos quedaron excluidos del estudio.

5 En todo el proceso de evaluación participaron 11 calificadores, todos ellos expertos en la enseñanza y evaluación de lenguas en el ámbito del MCER.

6 Se puede acceder a más información y a una versión de demostración gratuita del programa en <http://connexor.fi>

7 En el sitio web que también mantiene el autor, www.real-statistics.com, se pueden encontrar manuales y explicaciones sobre los procedimientos de análisis y las herramientas que ofrece el programa.

8 Otra cuestión interesante que surge es cómo los calificadores evalúan los riesgos que toman los aprendices y su capacidad de llevarlos a buen puerto. Las tensiones entre corrección y riesgo constituyen un tema recurrente de discusión entre los profesionales de la enseñanza y la evaluación de L2 porque en demasiadas ocasiones se penaliza la toma de riesgos o, también, la inconsistencia e inestabilidad inherente a las interlenguas en francos períodos de maduración y/o reorganización.

9 Sin embargo, el incremento de uso del condicional simple y del pretérito perfecto compuesto de indicativo a medida que se avanza de nivel (T2) es un aspecto al que solo es sensible la escala holística. En ambos casos la aparición de los tiempos puede estar relacionada con aspectos pragmáticos y discursivos. Por ejemplo, por la lectura de los textos parece que la aparición del pretérito perfecto en la T2 está relacionada con movimientos narrativos del texto que vienen a apoyar los argumentos del autor mediante el relato de experiencias personales. Esto bien puede haber influido en la percepción de la calidad de los textos por parte de los examinadores cuando usaban la escala holística. Sería necesario, de todos modos, un análisis cualitativo de mayor profundidad que la mera lectura de los textos para confirmar hipótesis de este tipo.

10 Lo mismo puede ocurrir con el comportamiento del pretérito perfecto e imperfecto. La lectura superficial de los textos durante nuestro análisis parecía invitar a pensar que el incremento de aparición del pretérito perfecto en los niveles más altos venía a corregir un error frecuente de los niveles más bajos en la T1 donde los examinados utilizaban erróneamente el pretérito imperfecto de indicativo para relatar su experiencia con la asignatura y justificar su solicitud de revisión de la nota. Finalmente, no se confirmó una correlación estadísticamente significativa del imperfecto con las calificaciones, aunque sí se constata una correlación negativa (coeficiente *tau* de Kendall -0,130) y un decremento lineal de su frecuencia según avanzan los niveles en ambas escalas de calificación.

11 Nosotros hemos etiquetado así los textos que los evaluadores, siguiendo las instrucciones de las escalas, han considerado que estaban por debajo del nivel B1. Este procedimiento no parece que haya convertido al nivel A en un cajón de sastre ya que no muestra mayor variabilidad que los niveles B1 y B2 que certifica el examen. Parece, por tanto, que se trata realmente del nivel anterior al B1, es decir, un nivel A2, aunque no lo podamos denominar de esta forma ya que ese nivel está ausente de las especificaciones del examen. ?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bulté, B. y Housen A. 2012. Defining and operationalising L2 complexity. En Housen, A., Kuiken, F., y Vedder, I., eds. *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (Vol. 32). John Benjamins Publishing, pp. 34-59
- Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Ellis, R. y Yuan, F., 2004. The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, pp.59–84.
- Figueras, N., 2008. El MCER, más allá del éxito. *Monográficos MarcoELE*, 7, pp.26–35.
- Forsberg, F. y Bartning, I., 2010. Can linguistic features discriminate between the communicative CEFR-levels? A pilot study of written L2 French. I. Bartning, M. Martin, y A. Vedder, eds. *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla Monographs Series, 1, pp. 133–158.
- Gyllstad, H. et al., 2014. Linguistic correlates to communicative proficiency levels of the CEFR: The case of syntactic complexity in written L2 English, L3 French and L4 Italian. *EUROSLA Yearbook*, 14, pp.1–30.
- Herrera, H., Martínez, R. y Amengual, M., 2011. *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid: EOS Universitaria.
- Housen, A., Kuiken, F., y Vedder, I., 2012. Complexity, accuracy and fluency: definitions, measurement and research. En Housen, A., Kuiken, F., y Vedder, I., eds. *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (Vol. 32). John Benjamins Publishing, pp. 1-20
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Kang, O., 2013. Linguistic analysis of speaking features distinguishing general English exams at CEFR levels. *Cambridge English Research Notes*, 52, pp.40–48.
- Kuiken, F., Vedder, I. y Gilabert, R., 2010. Communicative Adequacy and Linguistic Complexity in L2 writing. En I. Bartning, M. Martin, y A. Vedder, eds. *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla Monographs Series, 1, pp. 81–100.

- Larsen-Freeman, D., 2009. Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), pp.579–589.
- Macwhinney, B., 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* 3a ed., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, M. et al., 2010. On Becoming an Independent User. En I. Bartning, M. Martin, y I. Vedder, eds. *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla Monographs Series, 1, pp. 57–80.
- Norris, J.M. y Ortega, L., 2009. Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), pp.555–578.
- Ortega, L., 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college? level L2 writing. *Applied linguistics*, 24(4), pp.492–518.
- Ortega, L., 2012. Interlanguage complexity. En *Linguistic Complexity: Second Language Acquisition, Indigenization, Contact* . Walter de Gruyter, pp. 127–155.
- Ortega, L., 2015. Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion. *Journal of Second Language Writing*, 29, pp.82–94.
- Pallotti, G., 2009. CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), pp. 590–601.
- Prodeau, M., Lopez, S. y Véronique, D., 2012. Acquisition of French as a Second Language : Do developmental stages correlate with CEFR levels? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(1), pp.47–68.
- Salamoura, A. y Saville, N., 2010. Exemplifying the CEFR: criterial features of written learner English from the English Profile Programme. En I. Bartning, M. Martin, y I. Vedder, eds. *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla Monographs Series, 1, pp. 101–132.
- Toropainen, O. y Lahtinen, S., 2014. Interrogative Clauses across CEFR Levels in Finnish and Swedish as an L2. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 8(3), pp.71–84.
- Yuan, F. y Ellis, R., 2003. The Effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production. *Applied Linguistics*, 24(1), pp.1–27.
- Zaiontz C. (2015) Real Statistics Using Excel. En línea: www.real-statistics.com [Fecha de acceso 17-10-2015]

Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas

Ludolinguistics and collaborative use of ICT: a high-tech high-school teachers' and students' competencies, beliefs and attitudes

Emilio Ceruti

LS Middlebury College (Italian School) .

emilio.ceruti@gmail.com

Ceruti , E. (2016). Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

En este estudio se pretende medir las competencias, creencias y actitudes hacia (1) la integración del componente lúdico y (2) el uso colaborativo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el proceso enseñanza-aprendizaje en un colegio de Madrid de uso intensificado de herramientas tecnológicas. Por ello, se propone una investigación de corte cualitativo a través de la administración de dos cuestionarios semiestructurados para estudiantes y profesores de este colegio, que se han complementado con notas de campo personales y el apoyo de otro observador.

Los resultados arrojados confirman, entre otras cosas, que las competencias influyen en las creencias y en la toma de decisiones sobre las estrategias didácticas empleadas a la hora de introducir estas dos formas de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Palabras clave: Competencias, Creencias, Actitudes, Ludolingüística, TICs y aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze students' and teachers' competencies, beliefs, and attitudes concerning (1) the integration of the ludic component and (2) a collaborative use of ICT in a high-tech high-school of Madrid. For this purpose, I propose a qualitative approach to the analysis of two semi-structured questionnaires for teachers and students, triangulated with my personal field notes and an external observer's considerations.

The results highlight, among other things, that competencies shape the beliefs and the didactic decisions of both teachers and students when dealing with these two educational strategies in the teaching-learning process.

Keywords: Competencies, Beliefs, Attitudes, Ludolinguistics, ICT and collaborative learning.

Fecha de recepción: 25/9/2015

Fecha de aceptación: 3/12/2015

INTRODUCCIÓN (A MODO DE JUSTIFICACIÓN)

En esta investigación se presenta un estudio de competencias, creencias y actitudes hacia la integración del componente lúdico y el uso colaborativo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el proceso enseñanza-aprendizaje en un colegio de Madrid de alto uso de herramientas tecnológicas¹.

Existen muchos estudios de este tipo, sobre todo en lo que se refiere a las TICs. Sin embargo, la literatura existente no ha explorado a fondo este tipo de contexto escolar. Además, aunque hay muchos trabajos que reconocen los beneficios de las actividades lúdicas en didáctica y aportan sugerencias para su implementación, en el panorama general de la capacitación del profesorado, no se da importancia a la formación sistemática de los docentes en la ludodidáctica. De hecho, si la

sensación general (como arrojan los resultados de esta y otras investigaciones) es que no se invierten suficientes recursos en la formación sobre las TICs, el adiestramiento ludodidáctico pasa aún más desapercibido.

Para este propósito, he decidido implantar una unidad didáctica (UD) de inglés/LE casi totalmente basada en las TICs y que hiciera hincapié en el componente lúdico y colaborativo de las mismas. Esta experiencia ha sido el pretexto para estimular a los estudiantes sobre estos tipos de tareas y suministrarles un cuestionario semiestructurado para medir sus competencias, creencias y actitudes. Además, se han tomado notas de campo y se han triangulado los datos con los comentarios de otro profesor de inglés que se ha prestado como observador. Asimismo, se ha propuesto otro cuestionario semiestructurado para los profesores del mismo colegio.

Debido al número reducido de informantes y al contexto peculiar en el que se lleva a cabo el estudio, se propone un análisis cualitativo de los datos. Es decir que los cuestionarios, las notas de campo y las observaciones arrojan datos interpretables en profundidad y que, por ello, son difícilmente aplicables a otros contextos.

1. MOTIVACIÓN: COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES

Sin motivación no hay aprendizaje, afirma Gardner (1985), cuyo modelo motivacional ilustraré en los próximos subapartados. En efecto, la mayoría de los investigadores está de acuerdo en que la motivación es un factor clave en el proceso de aprendizaje, y que depende principalmente de competencias, creencias y actitudes. Estos tres factores determinan no solo el aprendizaje de los alumnos, sino también la acción docente.

Por lo general, se suele hablar de dos tipos de motivación: la intrínseca (movida por factores internos del sujeto) y la extrínseca (generada por factores externos al sujeto). Sin embargo, es posible hablar de otros tipos de motivación, como, por ejemplo, la integradora y la instrumental (véase apartado 1.3.).

1.1. COMPETENCIAS

Muchos estudios ponen de relieve la necesidad de replantear los programas de formación de los profesores según las nuevas exigencias de la sociedad de la información. Ello implica que hay que repensar la relación entre teoría y práctica en clave epistemológica, puesto que, como advierte Pérez Gómez (2010), las instituciones educativas actuales se apoyan en un modelo de aprendizaje de contenidos y superación de exámenes que tiene algunos límites:

(a) La práctica se subordina a la teoría. El problema es que a menudo la teoría para los estudiantes no tiene el mismo valor que para los profesores o investigadores: lo que usualmente acontece es que los primeros aprenden de forma mecánica las teorías llevando a cabo una escasa reflexión sobre ellas.

(b) El conocimiento carece de la dimensión heurística, puesto que se presenta como una realidad que otros han creado y que hay que aprender. Eso quiere decir que no se fomenta el conocimiento a través de la investigación personal, la duda y la incertidumbre.

(c) Los contenidos y habilidades se desarrollan a través de acciones mecánicas y de repetición (descontextualizadas): en el currículo se prevé que los estudiantes, en un futuro, serán capaces de aplicar esos contenidos y habilidades en contextos concretos.

Repensar una epistemología de las competencias significa poner en tela de juicio algunas consideraciones sobre el currículo, como el hecho de que el conocimiento se pueda suministrar solo de forma oral y escrita, dejando de lado otras metodologías:

En definitiva, esta concepción epistemológica deriva en una concepción simplista de la pedagogía como proceso de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico que imparte un currículum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas (Pérez Gómez 2010: 42).

Las propuestas que van en contra de este modelo escolástico y que hacen hincapié sobre la importancia de la construcción del significado frente a su asimilación (la verdadera acción educativa, según las concepciones de Dewey²) tienen cabida casi exclusivamente en el ámbito académico, y encuentran poco espacio en el plano empírico. Como postula Shön (1987), el pensamiento práctico (las teorías de uso y no las declaradas) debería ser el que dominara la acción didáctica, puesto que es el que determina la forma en que descodificamos la realidad que nos rodea y nos guía en nuestras acciones.

El planteamiento de Shön se vuelve muy pertinente en la sociedad actual, en la que la diversidad de situaciones laborales crea una complejidad que requiere una recuperación de la razón práctica. En una palabra, es necesario conciliar la razón científica con la razón práctica en una reflexión sobre la acción para que el conocimiento universal pueda dialogar con la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

Dadas estas premisas, se vuelve complicado establecer la noción de competencias. Si, por ejemplo, para Perrenoud (2004) se trata de la capacidad de movilizar un conjunto de recursos (y, a este propósito, distingue entre competencias de referencia y competencias específicas), para Chomsky (1985) es el conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

La definición de Garduño Rubio (2004) no se aleja de la chomskiana y me parece la más pertinente para este trabajo, pues afirma que las competencias son “la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas” (p. 11).

1.2. CREENCIAS

Resulta claro, entonces, que la noción de competencias se vincula íntimamente con las de creencias y actitudes y no puede ser pensada sin tomar en cuenta estos conceptos. Sin embargo, si definir la noción de competencias no es fácil, aún menos lo es encontrar un consenso acerca de los conceptos de creencias y actitudes.

En general, puede aceptarse la definición según la cual las creencias son el conjunto de juicios y valoraciones que las personas llevan a cabo sobre sí mismos, los demás y el mundo que las rodea, de acuerdo con un conocimiento o una experiencia vinculados a esos referentes (a sí mismos, a los demás, al mundo exterior) (Fadiño Parra 2012 y Dilts 1999). Algunos autores, como Díaz Larenas y Solar Rodríguez (2011) recalcan la importancia de la experiencia empírica en la construcción de las creencias: “las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas” (p. 59).

Encuentro pertinente para esta investigación el trabajo de Espinosa Taset (2009), quien integra dos definiciones de creencias que abarcan dos perspectivas distintas. La primera pertenece al ya mencionado Dewey:

Las creencias son una forma de pensamiento que abarca todos los asuntos de los cuales no tenemos un conocimiento seguro, pero sí lo suficientemente [fiable] como para actuar en consecuencia; así como los que aceptamos en el presente como verdaderos, como conocimiento, aunque podemos cuestionarlos en el futuro, de la misma manera que el conocimiento previo ha pasado ahora al limbo de la mera opinión o del error (En Espinosa Taset 2009: 2).

La segunda se cita a través de las palabras de Fishbein y Ajzen, quienes definen las creencias como:

la probabilidad subjetiva de [existir] una relación entre el objeto de la creencia -una persona, un grupo de personas, una institución, una acción, un acontecimiento, etc. - [...] y algún [...] atributo -otro objeto, una peculiaridad, una propiedad, una cualidad, una característica, un resultado, una consecuencia (En Espinosa Taset 2009: 2).

La complementación de estas dos definiciones deja claro el potencial de cambio inscrito en las creencias, además de subrayar que hay una relación entre dos elementos que se basa en un proceso de interpretación subjetivo.

También creo que, de las definiciones reportadas, puede identificarse la presencia del componente pasional en la formación de las creencias. En este sentido, hago referencia a las observaciones de Greimas y Fontanille (2009) acerca de la configuración de las pasiones, y trato de aplicarla al concepto de creencia. Los semiólogos postulan que la puesta en discurso de un sentimiento germina de un componente pasional que depende de la organización discursiva de las estructuras modales: por un lado surge de los sujetos y por otro del discurso. Mejor dicho, los mecanismos de las creencias funcionan como una *tensión fórica*, esto es, proyecciones sobre los sujetos mismos, sobre los objetos y sobre su junción. El reconocimiento de la presencia de esta *fória* nos permite configurar una modalización del estar-ser y del hacer: en este sentido, las modalidades (querer, deber, poder, saber) presentan variaciones en su tensión fórica que desencadenan de las fantasías sobre el devenir. Por esta razón, la creación de un modelo semiótico de una creencia debe considerar el análisis pragmático de sus definiciones³.

Mi definición de creencias remite a estas reflexiones, y surge en el seno de una semiótica de las pasiones:

Una creencia es la proyección de un simulacro (un ser-estar o un hacer) en un referente, que es el objeto de la creencia.

Creo que es importante tener en consideración que hay una actividad de proyección. Se trata sí de una relación, pero en las creencias esta relación se produce tras una acción de relacionar, que es una proyección unilateral desde el sujeto hacia un objeto, un referente. Si cambia el simulacro (la posición del sujeto, su ser-estar) que se proyecta sobre el objeto, entonces cambia la creencia. En lugar de atributo, uso el término simulacro como “idea que forma la fantasía” (DRAE en línea), para subrayar que, aunque una creencia remita a una experiencia personal, siempre está filtrada por un tipo de fantasía⁴.

Sea como fuere, merece la pena retomar el ejemplo de Espinosa Taset para explicar la aplicación de estas definiciones a la actividad docente en el aula: un profesor (de inglés, pongamos) cree que, a través de una buena explicación de contenidos y una serie de ejercicios sobre esos contenidos, puede llevarse a cabo de forma eficaz el proceso de aprendizaje. De hecho, este profesor prepara exámenes que los alumnos superan exitosamente. Sin embargo, más tarde, el mismo se da cuenta de que sus alumnos no saben desempeñar las funciones de la lengua en contextos comunicativos reales que requieren el uso de dichos contenidos. Entonces, el profesor cambia sus creencias: cambia la consideración sobre las creencias anteriores y formula nuevas creencias.

Justamente en lo que se refiere al docente y las creencias sobre el uso didáctico de las TICs, existen muchos estudios, sobre todo de corte cualitativo, que demuestran unas creencias generales positivas hacia esas herramientas. Por ejemplo, Jimoyiannis y Komis (2007) clasifican tres tipos de creencias: positivas, neutrales y negativas: los investigadores encuentran que la mayoría de los sujetos tiene creencias positivas y tratan de establecer algunos parámetros que influyen en la creación de ellas, como el sexo, la asignatura que enseñan y las experiencias previas de docencia.

1.3. ACTITUDES

El último factor personal, aunque no el menos importante, que interviene en la motivación de los estudiantes y la acción docente concierne a las actitudes. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define la actitud como “la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; afecta a muy diversos aspectos de estos procesos y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo”.

No se puede hablar de motivación y actitudes sin mencionar a Gardner, cuyos trabajos han sido y siguen siendo un punto de referencia imprescindible en este ámbito. En particular, en Gardner (1985), el investigador afina un modelo (creado en trabajos anteriores por él mismo – Gardner, 1979) para el estudio de la motivación y las actitudes. En particular, Gardner postula que las actitudes de los estudiantes hacia la comunidad hablante de la lengua objeto (LO) son un factor que influye de manera contundente en el proceso de aprendizaje. De ahí que los aprendices pueden tener dos tipos de metas, que complementarían el modelo motivacional presentado en la introducción de este apartado (la motivación intrínseca y extrínseca). En efecto, según las actitudes hacia una comunidad, pueden tenerse metas integradoras, para interactuar con los miembros de esa comunidad a través de la LO, o instrumentales, en el caso de que se quiera aprender la LO con propósitos específicos (laborales, culturales, formativos, etc.).

Mucha de la literatura existente sobre las actitudes da crédito a Gardner. Saravia y Bernaus (2008), Bernaus (2001) y Santos Gargallo (1999) recuerdan que las actitudes son uno de los elementos clave para que el aprendizaje se lleve a cabo de forma exitosa, y así lo indican Arnold (1999, 2006), Williams y Burden (1997), Larsen-Freeman y Michael (1994), Byram y Fleming (1998).

Los estudios sobre las actitudes son, en su mayoría, cualitativos. Eso significa que tienen escasa aplicación a contextos generales y, más bien, tratan de limitar el estudio al caso específico, como, por ejemplo, por citar solo algunos, el de Santos

Gargallo y Alexopoulou (2014) acerca de las actitudes de profesores y estudiantes griegos de ELE, el de Palomino Hernández (2012) sobre los adolescentes sicilianos en el aprendizaje del ELE, el de Arjonilla y De la Torre (2014) sobre la enseñanza del ELE a sinohablantes, el de Costanzo Inzunza (2010) sobre estudiantes australianos y el de Minera Reyna (2009) sobre adultos alemanes. Como los anteriores, todos subrayan la importancia de las actitudes en el aprendizaje, tratan de individualizar los factores que influyen en ellas y sugieren estrategias para mejorarlas.

2. LUDOLINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA

Para comenzar este apartado es preciso aclarar hacia qué apunta el término ludolingüística, puesto que puede crear confusiones. De hecho, esta palabra no está presente en el DRAE ni en muchos otros diccionarios. En casi toda la bibliografía explorada, aparece entre los estudios de paremiología: por ludolingüística se entiende una manipulación lúdica del lenguaje. En este sentido se menciona en Garfer y Fernández (2009), y la podemos encontrar en trabajos como el de Saldaña (2002) quien, con hilaridad, explora los aspectos lúdicos de la terminología médica, o también es posible visitar la página de *Verbalia* (www.verbalia.com) de Màrius Serra y Oriol Comas para apreciar el mismo concepto de ludolingüística.

También en el contexto sajón ha surgido el término ludolingüística para apuntar al mismo ámbito de estudios al que acabo de referirme. De hecho, en una tesis de grado bastante reciente sobre el uso de los videojuegos en la adquisición de segundas lenguas, el autor afirma que “there is not much academic research in the field of ludology. Adding up to this, the cross-over academic field of ludolinguistics does not even exist yet” (van de Velde 2013: 38)⁵.

En italianística, sin embargo, se presenta un escenario un poco distinto, porque, al lado de la tradicional y compartida definición de juegos de y con palabras con el propósito de entretener, hay otra propuesta que habla de ludolingüística bajo el rubro de la didáctica. Esta propuesta viene formándose desde los años setenta (tal y como ocurre en otros países), pero el autor que consagra el término ludolingüística a la acción didáctica es Anthony Mollica (1979, 1981 y 2010)⁶. En el prefacio de Mollica (2010: VII-X), Tullio de Mauro, uno de los más destacados y reconocidos lingüistas italianos, ubica en los años setenta el nacimiento de una nueva rama de los estudios lingüísticos a nivel internacional llamado ludolingüística (*ludolinguistique, ludolinguistics, ludolingüística, ludolinguistica*). Sin embargo, en ningunos de los trabajos mencionados por de Mauro (que abarcan autores que proceden de diferentes países) se hace referencia al término ludolingüística para identificar el aprendizaje de lenguas a través del juego. De hecho, el lingüista menciona tanto estudios que contemplan la importancia del elemento lúdico en el proceso didáctico, pero que no hacen mención explícita de una disciplina llamada ludolingüística (por ejemplo, las contribuciones de los muy reconocidos David Crystal 1998, y Guy Cook 2000), como a estudios de paremiología que nada tienen que ver con la didáctica (como, por ejemplo, el de Garfer y Fernández, 2009, en el que los autores ilustran los mecanismos de algunos juegos de palabras sin mencionar las implicaciones didácticas que estos puedan tener).

Con relación a la didáctica de lenguas, Mollica no da una definición rotunda de ludolingüística, pero de sus páginas se infiere que usa este término para referirse al conjunto de herramientas lúdicas para la didáctica de lenguas. Otra propuesta de definición es la de Nistea, quien afirma: “ludo-linguistics is a working method chosen for arousing students’ interest and motivation”⁷ (2014: 1). Sin embargo, estas definiciones, desde mi punto de vista, son limitantes, porque no abordan el término de manera sistemática y científica. En primer lugar, la ludolingüística es algo más que un conjunto de herramientas y no es un método, sino una subdisciplina de la lingüística aplicada, puesto que esta última es una disciplina científica que sirve de puente entre los postulados teóricos y la práctica en la exploración y resolución de las cuestiones y problemáticas vinculadas con el uso de la lengua (Santos Gargallo 1999). Además, parece que la ludolingüística solo ayuda a aumentar la atención y la motivación de los estudiantes y, sin embargo, creo que puede tener implicaciones mucho más profundas que se vinculan con la generación y transmisión de saberes.

Debido a la escasez de estudios en este ámbito, voy a tratar de dar mi definición de acuerdo con la bibliografía leída.

En lingüística aplicada nos referimos al término ludolingüística como a una subdisciplina científica que explora la relación entre la actividad lúdica y la construcción de significados lingüísticos en el proceso de aprendizaje.

Creo que hay que repensar el concepto de ludolingüística en clave epistemológica para explorar las interrelaciones entre la lingüística, la didáctica de lenguas y su conjunción a través del papel que el juego ejerce, pues, bajo mi punto de vista, esta vertiente tiene impactos sobre los procesos de generación y transmisión de saberes. Asimismo, las aportaciones de la ludolingüística arrojan luz sobre el papel del juego en (1) cómo los aprendices generan significados, (2) qué tipo de estímulos e interacciones se producen y (3) qué estrategias emplean para transmitir los saberes.

Dejando de lado por un momento la cuestión sobre la existencia de un campo de estudios llamado ludolingüística y sus definiciones, cabe destacar que, en la didáctica de lenguas, la actividad lúdica recobra un rol determinante, puesto que se trata de una estrategia que, en primera instancia, disminuye la ansiedad y reduce el filtro afectivo de los estudiantes y crea un sentimiento de competición sana que empuja a automotivarse para lograr ciertos objetivos (Férez 2004; Ortiz Ocaña 2005). A este respecto, Mollica (2010) nos recuerda que la lengua inglesa distingue entre *play* y *game*; el primer término se refiere al mero entretenimiento, mientras que el segundo conlleva la idea de competitividad, es decir que también carga con la noción de colectividad. Así que la actividad relacionada con *play* no tiene otros propósitos que no sean los de entretener, mientras que en la actividad vinculada con *game* hay otro tipo de implicaciones (y, de hecho, la mayoría de la literatura en inglés habla de *linguistic games*). La cuestión se comprende mejor si acudimos a la diferencia entre los términos latinos *lucus* y *ludus*, pues *lucus* era la deidad de la broma y de la diversión, mientras que *ludi* eran el adiestramiento militar y las competiciones públicas, pero también escolares (*ludi magister*). Así que es posible concluir que cuando se habla de actividad lúdica no se entiende entretenimiento, sino trabajo entretenido (recordando que también en la palabra trabajo hay un componente social, que apunta a la colectividad y a la competitividad).

El elemento lúdico está presente en casi todos los programas de lengua y ya los profesores casi no podemos pensar en un currículo sin integrar alguna actividad de este tipo. Además de influir en el filtro afectivo, como se decía arriba, los juegos didácticos tienen el privilegio de romper la rutina clásica del proceso de aprendizaje y confieren la sensación de relajamiento mientras se sigue trabajando, lo cual permite mantener alta la atención y manipular de forma creativa los contenidos.

Las TICs sin duda aumentan las posibilidades de aplicación de los procedimientos ludolingüísticos. En primer lugar, las nuevas herramientas tecnológicas ofrecen gráficas y escenarios cautivadores; en segundo lugar, son más inmediatas en el aula y muy adaptables según las exigencias, puesto que proporcionan marcos y modelos (*templates*) que simplemente hay que rellenar con los contenidos deseados. Por ejemplo, Gee (2003, 2004 y 2005) reconoce el valor didáctico del videojuego en todas las asignaturas, desde las ciencias hasta las filologías, no solo por las razones arriba mencionadas que tienen que ver con la práctica lúdica en la enseñanza-aprendizaje, sino también por la versatilidad de estos instrumentos y el abanico de posibilidades que crean, siendo estos textos multimodales (o sea, textos que unen y combinan elementos sonoros, visuales, síncronos, etc.) altamente manipulables.

3. TICS Y TRABAJO COLABORATIVO

En las últimas décadas han surgido y siguen surgiendo investigaciones sobre el uso de las TICs en las escuelas. Estas pesquisas son de diferente naturaleza y abarcan desde los aspectos más particulares de estas tecnologías, que siguen renovándose con un ritmo más y más acelerado, hasta la percepción de las mismas por parte de los usuarios: cómo las emplean y qué grado de confianza tienen en ellas.

Si nos detenemos un momento a reflexionar sobre cómo las tecnologías han cambiado nuestra sociedad en las últimas décadas, no debe asombrarnos el impacto que estas han tenido sobre una institución tan antigua como la educativa. Como menciona Pichiassi (2007), la educación se estructura en principios cronológicos, secuenciales y jerárquicos del saber, mientras que las TICs (por ser instrumentos multimodales) organizan el saber en principios analógicos, reticulares y asociativos. Este choque entre los dos conjuntos de principios puede causar una desconfianza que el mismo Pichiassi asocia a “certi residui ideologici di derivazione idealistica che portano a contrapporre le attività spirituali a quelle pratiche”⁸ (2007, p. 21). Estoy de acuerdo con el autor cuando insiste en que la escuela tiene que tomar consciencia sobre el panorama comunicativo actual, para que no pierda centralidad (y, al contrario, la fortifique haciendo de farol en el maremágnum de las informaciones con que los medios nos bombardean) y para que evitar que los jóvenes estructuren sus vidas sobre dos ejes opuestos y no comunicantes entre ellos: el de la escuela, por un lado, y el de los medios de comunicación de masa, por otro.

Otras causas de desconfianza o actitud negativa hacia las TICs pueden ser: (a) el escaso conocimiento de la tecnología por parte de los profesores (los alumnos, por lo general, son más propensos a su uso, debido a la edad), (b) experiencias de fracaso, (c) el miedo a la deshumanización y fragmentación del conocimiento, (d) el miedo de que estas herramientas pongan en tela de juicio el rol del libro y del profesor como mediador entre este y los alumnos y como facilitador del saber mismo

(Pichiassi, 2007).

Afortunadamente, estudios recientes demuestran que estas actitudes y creencias van cambiando poco a poco y que cada vez hay más y más confianza en los efectos positivos en el uso de las nuevas tecnologías. Las primeras exploraciones sobre uso y actitudes en el uso de las TICs se remontan a los años noventa (Mumtaz 2000) y enseñan cierto grado de escepticismo y desconfianza hacia esas herramientas. A este propósito, Evans-Andris (1995) clasifica a los docentes en tres grupos: los que evitan estos instrumentos, los que los usan para complementar el currículo y los especialistas, que integran el empleo de los ordenadores en el currículo y les dan un rol central.

Los resultados arrojados muestran que la mayoría de los profesores evita el empleo de las TICs. En general, los principales factores de desconfianza son semejantes a los que Pichiassi ilustra: falta de experiencia y de algún tipo de soporte (técnico, especializado, de supervisión a los estudiantes, etc.); falta de herramientas y fondos; falta de tiempo para familiarizar con estas nuevas herramientas; desconfianza hacia cambios e innovaciones (Mumtaz 2000). Muy probablemente, como también explica Veen (1993), estas actitudes se deben principalmente al desconocimiento general de estos medios, pues en su estudio se ha comprobado que si se provee del uso diario de estas herramientas al profesor, tanto en su hogar doméstico como en el aula, y se le da formación, las actitudes cambian radicalmente.

Claramente, como suele pasar, lo desconocido desencadena desconfianza, pero cuando se vuelve conocido ya no da tanto miedo. Sin embargo, para promover conocimiento y experiencia con las TICs se necesita una inversión de dinero bastante importante y pocas veces las instituciones educativas disponen de tales fondos (ni en los años noventa ni hoy en día). Con el pasar del tiempo, las actitudes han mejorado, pero no se deja de sentir la necesidad de más inversión en cursos de formación de profesores para el empleo de las TICs en ámbito didáctico. Retomando a Mumtaz, los factores que influyen positivamente en la disposición al uso de las tecnologías son: el grado de conocimiento de estas herramientas, el soporte y la formación que reciben, el compromiso con sus alumnos para aumentar su motivación y mejorar su educación, y el compromiso con la institución en la que enseñan. Como es fácil imaginar, a medida que avanzan las décadas y aumenta la familiarización de las masas con las tecnologías, las actitudes hacia ellas mejoran, tal y como lo demuestran estudios más recientes (Fandiño Parra 2012; Sanabria y Hernández 2011; Ghandoura 2012).

En esta investigación quiero fijar la atención sobre las actitudes hacia el uso colaborativo de las TICs⁹, pero primero hace falta una aclaración sobre qué se entiende por trabajo colaborativo. En este contexto, me refiero a trabajo colaborativo con la acepción de Johnson y Johnson (1998), que lo definen como:

Un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia. (En Pizzolanti 2011: 1)

Si en un principio hablar de nuevas tecnologías significaba trabajar con un ordenador y un número limitado de programas, hoy tenemos al alcance de las manos una elevada cantidad de soportes y modalidades de empleo de ellas: de hecho, se habla de *educación en la era 2.0* (Pichiassi, 2007) para referirse justamente a un empleo colaborativo de las TICs. La web pone a disposición aplicaciones y espacios virtuales que acortan distancias, porque es posible implantar un tipo de aprendizaje no presencial, tanto simultáneo como alterno en el tiempo. Wikis, blogs y podcasts son ejemplos concretos de estos instrumentos y posibilitan la creación de hipertextos (escritos u orales) continuamente modificables. Así se eliminan ciertas barreras, como el límite de tiempo de las clases y las dificultades físicas que a veces los estudiantes encuentran para reunirse y trabajar juntos, con el propósito de crear espacios alternativos de estudio compartido. Las ventajas que derivan de estos aspectos son, por lo general, el aumento de la motivación y de la calidad de los resultados, puesto que, entre otras cosas, hay más posibilidades de corregirse y ayudarse entre pares (Sanabria y Hernández 2011; Kozma 2005; Pichiassi 2007; Teja et al. 2013).

En esta perspectiva debería cambiar también el rol del profesor, pues ya no es una figura que solo proporciona conocimientos, sino que se convierte en un colaborador más que busca conocimientos, explora, junto a sus estudiantes, las posibilidades didácticas que ofrece la red, y llega a ser un modelo práctico y concreto para desenvolverse en estos contextos (Fandiño Parra 2012). Sin embargo, en el estudio de Sanabria y Hernández (2011), las autoras observan que, mientras que los estudiantes auspician la necesidad de un cambio del rol docente en la perspectiva explicada por Fandiño Parra, la mayoría de los profesores adaptan el uso de las TICs colaborativas (blogs, wikis, podcast) a su estilo de enseñanza en lugar de hacer la operación contraria, es decir, adaptar la práctica docente a las nuevas tecnologías. Sanabria y Hernández reportan que los estudiantes no consideran que las TICs colaborativas faciliten de verdad un trabajo de tipo colaborativo, puesto que los mismos declaran comunicarse entre ellos a través de otros medios, y concluyen:

Otro análisis requiere la implicación de estas interacciones en el cambio de modelo de aprendizaje, del individual al colaborativo, ya que no s[ol]o suponen un cambio de rol del estudiante, sino también un cambio en el tipo de actividades de aprendizaje demandado por el docente (p. 288).

Como se decía anteriormente, los estudios de los últimos años enseñan la eficacia del uso colaborativo de las herramientas 2.0, pero realmente han entrado poco en el día a día de la mayoría de los centros escolares: un proyecto muy reciente sobre los escenarios iTEC (2015)¹⁰ ha demostrado, concretamente, que con un buen soporte y una formación eficaz, las actitudes hacia las TICs y su uso se pueden incrementar.

4. METODOLOGÍA

El acercamiento cualitativo permite profundizar el estudio de caso y observar competencias percibidas, creencias y actitudes hacia las TICs y los juegos didácticos en un contexto específico. Las preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes:

- ¿Qué competencias, creencias y actitudes hacia una didáctica lúdica tienen profesores y estudiantes de un colegio de alto uso de TICs?
- ¿Qué competencias, creencias y actitudes hacia el uso colaborativo de las TICs tienen profesores y estudiantes de un colegio de alto uso de TICs?

Aprovechando de la oportunidad de enseñar una UD en este colegio, he recopilado notas de campo y he intercambiado opiniones con el otro observador (profesor de inglés). Sucesivamente, he suministrado un cuestionario semiestructurado. Para que ludolingüística y aprendizaje colaborativo dialoguen, se puede distinguir entre dos grandes categorías de juegos: los individuales y los de equipo. Las actitudes hacia estos tipos de juegos también arrojan indicios sobre el aspecto colaborativo de las TICs empleadas de forma lúdica. De la misma forma, he preparado y suministrado un cuestionario semiestructurado para los profesores de ESO de este colegio.

En concreto, he operado de la siguiente manera:

- Propuesta de la UD (inglés LE).
- Realización de notas de campo a través de la creación de breves espacios de discusión durante las clases para explorar y anotar las actitudes de los estudiantes sobre el trabajo desarrollado.
- Dos cuestionarios actitudinales semiestructurados (uno para estudiantes y uno para profesores).
- Apoyo de otro observador durante el desarrollo de las clases para discutir las actitudes de los estudiantes y triangular mis notas de campo con sus observaciones.
- Presentación de los resultados y análisis cualitativo de los mismos.

4.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La clase a la que se ha dirigido la investigación es un 3º de ESO y se compone de 21 estudiantes, aunque una estudiante procedente de Philadelphia (EEUU) se ha incorporado en la mitad de la UD (así que tenemos 22 participantes en total); 13 de ellos son chicos y 9 son chicas. Todos los estudiantes del colegio Arenales de Carabanchel (Madrid) están acostumbrados al uso diario de muchos tipos de TICs, sobre todo en los últimos años de ESO debido a la cantidad de tiempo que han estado

estudiando en ese colegio (los estudiantes de los primeros años están menos familiarizados con ellas). Los alumnos que han contestado el cuestionario son 19 y, como lo han cumplimentado de forma anónima, no es posible saber quién no ha participado (tampoco es posible proporcionar datos como la conformación del número de chicos y chicas en la encuesta, porque la aplicación usada prevé un número limitado de preguntas y el sexo no resultaba ser de mucha relevancia para este estudio).

Los profesores de ESO del colegio Arenales de Carabanchel son un número total de ocho y los que han aceptado participar de la encuesta son cuatro. Todos llevan trabajando en el colegio cuatro años o menos, puesto que el colegio mismo se abrió en el año escolar 2012/13. El 75% de ellos anteriormente había tenido experiencia de enseñanza en colegios tradicionales que no usan (o usan relativamente poco) las TICs.

4.2. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los materiales empleados para la recolección de los datos, como se decía antes, están compuestos por notas de campo, sucesivamente trianguladas con las observaciones del supervisor interno. Estas notas se han realizado gracias a la creación de breves espacios de discusión entre profesor y estudiantes para monitorear el trabajo de escritura creativa y recoger las actitudes hacia este tipo de actividad (es posible verlo en <http://afearstory.blogspot.com.es>). En ocasiones, también se ha discutido el rol de los juegos didácticos, haciendo énfasis sobre la diferencia entre juegos individuales (como, en el caso del aprendizaje de lenguas, *Johnny Grammar*, *Duolingo*, etc.) y juegos de equipo (o colaborativos, como el *Jeopardy*, *Pasapalabra*, etc.), para anotar el tipo de creencias y actitudes hacia uno y otro tipo de actividad lúdica.

Las entrevistas hechas para este estudio han sido organizadas en dos cuestionarios semiestructurados¹¹, por ello se componen de preguntas de dos tipos: cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas incluyen, en su mayoría, varias alternativas de respuesta. El propósito es medir, tanto en profesores como en estudiantes: (1) competencias en la implantación de actividades lúdicas y en el uso colaborativo de las TICs; (2) creencias hacia las actividades lúdicas y el uso colaborativo de las TICs; y (3) actitudes hacia las actividades lúdicas y el uso colaborativo de las TICs.

En lo que se refiere a las competencias, se pueden medir según su frecuencia de uso. Por eso, se investiga en detalle qué tipo de herramientas, con qué frecuencia y con qué propósitos se usan: por ejemplo, entre otras cosas, se pregunta con qué frecuencia se desarrolla una serie de actividades, con las que participar en comunidades virtuales, foros y blogs, y con qué frecuencia se llevan a cabo juegos didácticos con las TICs.

Con respecto a las creencias, he considerado que se trata de profesores y estudiantes que tocan a diario la realidad de las TICs y mi hipótesis inicial era que este bagaje experiencial ya ha cambiado las creencias de estos sujetos, si es que tenían algunas. Las respuestas a algunas preguntas (como el mencionar ventajas y desventajas del elemento lúdico y las TICs en el proceso de aprendizaje) han demostrado cierto grado de homogeneidad.

En lo que atañe a las actitudes, lo que se mide es la disposición psicológica ante la realización de actividades lúdicas y el uso de las TICs en el proceso didáctico y cómo esta disposición afecta las decisiones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Desde luego, este factor está íntimamente vinculado con el anterior, pero, si las creencias representan el nivel y el tipo de conocimiento del objeto sobre el cual se proyectan las mismas, las actitudes se traducen en el tipo de operatividad que se realiza y que deriva de esas creencias. Tipos de preguntas para esta parte son, por ejemplo, cuando se pide a los encuestados que indiquen el grado de eficacia de alguna herramienta específica y cómo la usan.

Los cuestionarios han sido suministrados a través de la aplicación *QuestionPro* (questionpro.com), que permite una recolección de datos rápida y fidedigna. Los sujetos encuestados han accedido al cuestionario a través de un enlace y, al finalizar el mismo, las respuestas se han almacenado en la base de datos de mi cuenta *QuestionPro*, de manera que ha sido posible cruzar datos y destacar las informaciones más relevantes con las herramientas que esta aplicación pone a disposición.

Además de los cuestionarios, las notas de campo han sido tomadas a lo largo de estos meses de experiencia docente. Para este propósito, se han creado breves espacios de discusión sobre las tareas desarrolladas y se han anotado las reacciones y respuestas de los estudiantes en estas conversaciones. La observación de otro profesor de inglés me ha ayudado a comparar y triangular las interpretaciones de las notas de campo.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado voy a presentar e interpretar los resultados, de acuerdo con los postulados teóricos que acompañan esta investigación y que he mencionado en los apartados anteriores. He dividido esta sección en cuatro partes: competencias, creencias y actitudes hacia una didáctica lúdica por parte de profesores (apartado 5.1) y estudiantes (5.2); competencias, creencias y actitudes hacia el uso colaborativo de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de profesores (5.3) y estudiantes (5.4).

Para esta investigación, se ha trabajado concretamente en el ámbito de la enseñanza de LE, pero el cuestionario se refiere a todas las asignaturas enseñadas en la ESO. Por ello, ambos cuestionarios no hacen referencia específica al inglés u otras filologías, mientras que las notas de campo y las observaciones sí han sido realizadas en el contexto de la enseñanza del inglés LE.

5.1. COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA EL ELEMENTO LÚDICO – PROFESORES

Del cuestionario, se deduce que la realización de las actividades lúdicas con propósitos didácticos depende del profesor y de la asignatura, puesto que la frecuencia de las mismas no coinciden: los docentes de las asignaturas humanísticas (filologías e historia) declaran recurrir a estrategias lúdicas con más frecuencia que los profesores de asignaturas más técnicas (matemáticas, plásticas y tecnologías). Lo que sí es común es que en ningún caso se trata de una alta frecuencia de uso: el promedio es de algunas veces en un mes. Todos los informantes reconocen que el componente lúdico se combina perfectamente con las tecnologías. Es decir que, cuando desarrollan una actividad lúdica, casi siempre se sirven de las TICs; por ello, de ahora en adelante, voy a referirme a juegos de aula como actividades lúdicas que se realizan a través de las TICs.

Con respecto a las creencias, la mayoría de los encuestados no opina que las actividades lúdicas sean imprescindibles en el proceso didáctico. Si profundizamos estas creencias, no encontramos un real consenso sobre su eficacia, porque las respuestas indican que algunos profesores están de acuerdo sobre el hecho de que las actividades lúdicas son atractivas, pero poco eficaces, mientras que otros declaran el contrario (las contestaciones se distribuyen de forma homogénea, abogando por una u otra postura). Los informantes declaran que las principales ventajas del elemento lúdico en el proceso didáctico son motivación y participación, mientras que las desventajas son la facilidad de distracción y una competitividad mal entendida por parte de algunos estudiantes. De hecho, la mayoría de los profesores menciona que los estudiantes más competitivos se imponen y dejan poco espacio para los demás.

Por lo dicho en este apartado, las actitudes de los profesores hacia el componente lúdico en la didáctica no son unánimes y, debido a ello, considero que estas dependen, en parte, de la experiencia personal y práctica del docente y, en parte, de la asignatura que este enseña. Probablemente la falta de formación, junto a la información difuminada y no sistemática sobre las estrategias lúdicas en didáctica, dejan espacio para las consideraciones que derivan de la experiencia de campo y de lo que se puede encontrar en la red como usuarios no expertos. En el apartado 5.3. vamos a ver que los profesores de este colegio demuestran una alta competencia en el uso de las TICs y, muy probablemente, apelan a esta competencia para buscar, organizar y suministrar las actividades lúdicas a sus estudiantes.

5.2. COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA EL ELEMENTO LÚDICO – ALUMNOS

Por la joven edad de los informantes, es fácil suponer un grado alto de competencia en estas estrategias didácticas. Las observaciones y notas de campo, trianguladas con los comentarios del observador, demuestran que todos los estudiantes están familiarizados con los juegos didácticos, incluso cuando se realizan mediante las TICs. Por ejemplo, si algunos estudiantes terminan alguna actividad individual o en parejas antes que otros estudiantes en la clase de inglés LE, se les suele mandar que ocupen el tiempo de espera avanzando el proceso de aprendizaje a través de videojuegos didácticos individuales como *Johnny Grammar* o *Duolingo*. En estas ocasiones, los estudiantes necesitan pocas instrucciones y actúan de forma independiente. Sin embargo, las respuestas del cuestionario contradicen las observaciones de campo, porque, cuando se ha preguntado la frecuencia con que llevan a cabo actividades lúdicas con las TICs, los estudiantes han contestado lo siguiente:

Juegos digitales, computer/video games, etc.



Imagen 1. Porcentajes de uso de juegos didácticos con TICs – estudiantes (gráfica de *QuestionPro*).

Esta respuesta plantea algunas reflexiones, porque los porcentajes más altos se posicionan en los polos opuestos, aunque se trata de un grupo de estudiantes de la misma clase: el 31% afirma no llevar a cabo nunca o casi nunca este tipo de actividades, mientras que el 26% manifiesta que se realizan diariamente. Además, hay que considerar que sus profesores no han declarado una alta frecuencia de realización de este tipo de actividades (véase apartado anterior), pero tampoco nula. Estos datos y las notas de campo sugieren que para este tipo de actividades, se deja independencia al estudiante, de manera que los estudiantes más aplicados desarrollan a diario juegos digitales como *Duolingo* o *Johnny Grammar*, mientras que otros, la mayoría, no los usa. Eso implica una mayor presencia de actividades lúdicas individuales. También se ha notado que probablemente muchos de los informantes no consideran que se trate de juegos y tiene otra concepción de juego, que no implica el aspecto didáctico del mismo. De hecho, algunos los consideran como ejercicios extra. En una palabra, lo que falta es una toma de consciencia sobre los beneficios educativos de los juegos de aula y, sobre todo, los estudiantes no muestran el despertar de un sentimiento de goce, típico del juego, que sería el sentimiento al cual apelar para que este tipo de actividades sean eficaces.

Con respecto a la diferencia entre juegos de equipo e individuales, las respuestas de los alumnos se distribuyen en partes iguales en favor de una u otra tipología (aunque tienden más hacia los juegos individuales). Los informantes no perciben muchos de los juegos didácticos como juegos verdaderos, pero, por lo general, declaran que este tipo de actividades son eficaces (el 68% de los que han contestado). Entre las ventajas del componente lúdico en el proceso de aprendizaje, en los cuestionarios se confirma lo que defienden los estudios en los que me apoyo para este trabajo, es decir, la creación de un ambiente de trabajo relajado, la motivación basada en la competitividad y la forma divertida en la que se adquieren los contenidos. Entre las desventajas se mencionan una exacerbada competitividad por parte de los estudiantes más agresivos y una mayor posibilidad de distracción.

Las actitudes hacia las actividades lúdicas son definitivamente positivas: solamente dos estudiantes (el 9% de los que han contestado esta parte) afirman que no aprecian estas actividades, ya que no les gusta la competitividad con o de los compañeros, o no aprecian el aspecto didáctico de las mismas. En general, los informantes tienen disposiciones psicológicas que permiten este tipo de labor y, por ello, se muestran receptivos a la hora de trabajar con estas estrategias didácticas.

5.3. COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA EL USO COLABORATIVO DE LAS TICs – PROFESORES

Una de las preguntas del cuestionario indaga sobre las experiencias de enseñanza en colegios tradicionales que no usan (o usan poco) las TICs. En particular, se pregunta si se ha tenido la oportunidad de medir diferencias significativas en el aprendizaje o adquisición de competencias con y sin uso de las TICs (por ejemplo, un estudiante que sacara malos resultados y mejorara con el uso de las herramientas tecnológicas). El 75% de los entrevistados ha contestado que las TICs, según sus experiencias, han ayudado a mejorar los resultados de los aprendices, mientras que el 25% (un solo informante) afirma no haber notado grandes cambios. He aquí un problema de triangulación de datos, porque el 100% de ellos ha contestado esta pregunta de la forma que acabo de presentar, pero solo el 75% ha afirmado haber tenido experiencias previas en colegios tradicionales. Interpreto esta incongruencia como la intención de uno de los informantes de dar una imagen positiva del uso de las TICs (y del colegio para el cual trabaja): en el apartado 3 de este trabajo se menciona el compromiso con la institución en la que los profesores enseñan como uno de los factores que motiva al uso de las nuevas tecnologías y, a lo mejor, es el caso de uno de mis informantes. Otra interpretación es que se trate de experiencias extra institucionales (como es el caso de tutorías o clases particulares).

Con respecto a las competencias generales en el uso didáctico de las TICs, el 11,1% de los informantes ha recibido cursos de formación, mientras que el 44,4% declara haber aprendido solo y con la ayuda de los colegas. La totalidad de ellos cree que es necesario que se invierta más en la formación de los docentes con respecto al empleo de las TICs, esto significa que se siente una fuerte necesidad de cursos de formación que ayuden a los profesores para que integren estos instrumentos en su proceso de enseñanza.

En lo que se refiere al uso colaborativo o individual de las TICs, los datos arrojados muestran que es más alta la frecuencia de uso de herramientas tecnológicas para el trabajo individual; las que más se aprovechan son los textos digitales, la red para investigaciones personales y los instrumentos de comunicación como chats y correos electrónicos. Las tecnologías de tipo colaborativo son usadas, pero los informantes, en general, declaran emplearlas algunas veces en un mes, mientras que usan a diario (o casi) el otro tipo de TICs. Una de las explicaciones puede ser la complejidad de organizar actividades de tipo colaborativo, pues requieren una mayor organización y un tiempo relativamente largo de desarrollo. De hecho, armar un wiki o un blog de escritura creativa, participar de foros y comunidades virtuales y usar podcasts implica trabajar con un tipo de proyectos que son menos inmediatos con respecto a preparar, por ejemplo, una presentación en *Power Point* o *Haiku Deck*. Por otro lado, un proyecto de tipo colaborativo necesita un seguimiento constante, así que, aunque se trata de actividades complejas y de plazos temporales relativamente extensos, el monitoreo de las mismas debería realizarse con una frecuencia relativamente más alta que la indicada por los informantes.

Los profesores han mostrado unas creencias generales que se atienen a lo que dicen los estudios arriba mencionados sobre los potenciales beneficios y límites de las TICs (claramente debido a la alta competencia que tienen en el uso de las mismas). Esto significa que sus creencias son proyecciones no filtradas por los factores que, según algunos de los trabajos citados anteriormente, deberían crear desconfianza y rechazo (por ejemplo, la falta de conocimiento, formación o medios) o, eventualmente, una confianza ingenua, sino que se basan en una experiencia directa con estas herramientas.

Entre las ventajas del empleo de las TICs se mencionan motivación, mayor atención, dinamismo y eficacia; entre las desventajas caben una mayor inversión de tiempo para preparar los materiales y facilidad de distracción si no se maneja de forma correcta el uso de estos instrumentos. El tipo de TICs que consideran más eficaces son: los instrumentos de organización académica y de diagnóstico online, las aplicaciones para dibujo o gráfica y los libros digitales por la portada que estos últimos ofrecen.

Con relación al uso colaborativo o individual de las TICs, los profesores destacan una mayor eficacia de las mismas en el trabajo individual (tanto en clase como doméstico), aunque, como muestra el siguiente gráfico, en el grado de eficacia entre uso colaborativo e individual no hay mucha distancia:



Imagen 2. Grado de eficacia de las TICs (gráfica de *QuestionPro*).

Este dato coincide con el de frecuencias de uso mencionado arriba: puesto que los docentes declaran una mayor eficacia del uso individual de las TICs, emplean las mismas en actividades individuales con mayor frecuencia. Una vez más, cabe destacar que se registra poca diferencia sobre lo que opinan los encuestados del aprovechamiento individual o colaborativo de las tecnologías, y que las actitudes hacia la utilización general de las TICs en la docencia son positivas. Lo que sí se infiere de las respuestas abiertas es que las tecnologías tienen que ser usadas con criterio de conocimiento, porque, por un lado, pueden ser motivo de interrupción y distracción y, por otro, pueden crear relaciones impersonales y frías. Los informantes de este estudio son claramente expertos en el uso de las TICs y, justamente porque son conscientes de las ventajas y desventajas de estas herramientas, la prudencia es el criterio que guía sus elecciones de estrategias didácticas con estos instrumentos. Se trata de una prudencia positiva, porque, por un lado, se asienta en un alto grado de conocimiento y manejo de estas herramientas (es decir, no es un tipo de prudencia dada por desconfianza o falta de conocimiento) y, por otro, evita actitudes ingenuas, como las de excesiva confianza hacia las mismas.

5.4. COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA EL USO COLABORATIVO DE LAS TICs – ALUMNOS

Como es fácil imaginar, los estudiantes del colegio demuestran estar familiarizados con el uso de las TICs para su aprendizaje. Las observaciones y notas de campo concluyen que los informantes saben manejar con versatilidad este tipo de instrumentos, en el sentido de que pueden aplicar con relativa facilidad las TICs a nuevos usos didácticos. De hecho, en lo que se refiere a la experiencia de aula que he vivido, aunque era la primera vez que trabajaban con un tipo de propuesta de escritura creativa a través de un blog, como la presentada arriba, la única preocupación de los estudiantes consistía en las restricciones del acceso a internet dictadas por los padres y el colegio¹².

Las herramientas tecnológicas que utilizan con más frecuencia son de tipo individual, como también lo confirma el cuestionario para profesores. Sin embargo, también como reflejan las respuestas de los profesores, las frecuencias de uso de TICs para el trabajo individual no son mucho más altas que las de tipo colaborativo. Las razones pueden explicarse de la misma forma que para las respuestas de los docentes.

Con respecto a las creencias, la joven edad de los informantes, en mi opinión, no permite el surgimiento de creencias que no sean filtradas por lo que opinan los adultos que están a su alrededor. Además, las tecnologías son una realidad que está presente en sus vidas cotidianas desde que nacieron, mientras que en la enseñanza a adultos el público de referencia está compuesto por sujetos que han presenciado la entrada de estos instrumentos en nuestra sociedad, además de su desarrollo y diferenciación de usos a lo largo de las décadas. Debido a esto, las creencias de los estudiantes sobre las TICs son positivas, pero muy generales, como, entre otras, la convicción de que saber manejar las tecnologías los ayudará en sus vidas de adultos.

Si la prudencia es la actitud general de los docentes en el uso de las TICs, los estudiantes parecen tener una fe ciega en las tecnologías. Pero las respuestas indican que las tecnologías ayudan a bajar el filtro afectivo y facilitan la condivisione del trabajo individual, para que se convierta en un trabajo colectivo: en efecto, el 72,2% de los informantes declara que, a través de las TICs, comparte más fácilmente sus tareas por varias razones: la rapidez de los instrumentos tecnológicos frente al soporte en papel, la motivación a intercambiar opiniones, el atractivo mayor y lo ameno del soporte electrónico, y el anonimato que estas herramientas pueden más fácilmente garantizar. El mismo porcentaje de estudiantes considera que aprende más colaborando con sus compañeros y la razón que casi todos mencionan es la importancia de la aportación individual para el beneficio de todos. El resto de los compañeros no aprecia el trabajo colaborativo porque, en ocasiones, hay miembros del grupo que no cooperan y ralentizan la labor y porque es más dificultoso organizar una tarea de grupo.

Tanto profesores como estudiantes consideran que las TICs favorecen tanto el trabajo de tipo individual como el de tipo colaborativo, pero, mientras que los primeros destacan su eficacia en la labor individual, los otros enfatizan la utilidad de las mismas en los trabajos de equipo. Las notas de campo y las observaciones confirman estos datos: los estudiantes han encontrado la actividad de escritura creativa muy entretenida, aunque no fácil. De hecho, las mayores dificultades han sido las derivadas de la complejidad de organizar un trabajo de equipo. La concreción de esta tarea ha presentado dificultades en lo que atañe a los plazos (no teníamos mucho tiempo a disposición), pero, pese a ello, la participación ha sido activa. Solamente dos de los siete equipos no han realizado esta actividad de forma satisfactoria, pero en esta experiencia intervinieron factores (el tiempo, mencionado previamente, entre otros) que no han facilitado su puesta en práctica.

6. LÍMITES DEL ESTUDIO Y ESTUDIOS FUTUROS

Para profundizar y completar esta investigación, sería interesante comparar los datos obtenidos con otros colegios que no usan TICs. En este sentido, como los informantes han enfatizado la utilidad de las tecnologías para llevar a cabo actividades lúdicas, es posible suponer que las actitudes hacia el componente lúdico cambian en función al grado de empleo de las tecnologías.

De la misma forma, hubiera sido provechoso organizar un grupo focal con los profesores para profundizar las interpretaciones de las respuestas y comentarios del cuestionario, pero no se ha encontrado disponibilidad de tiempo por parte de los mismos.

La mayoría de los estudios cualitativos, como también apunta Espinosa Taset (2009), demuestran que no necesariamente hay relación directa entre actitudes, creencias, competencias y la práctica docente, porque la concreción de esta depende fuertemente del contexto: nivel de los estudiantes y sus exigencias, programa, disponibilidad de recursos, material didáctico, etc. Esto significa que los datos cambian dependiendo de la institución en la que se lleva a cabo el estudio. Sin embargo, creo que es posible establecer una diferencia también cuantitativa entre colegios de alto uso de TICs e institutos tradicionales de escaso empleo de las mismas: en este sentido se deja abierta la vertiente para estudios futuros.

A pesar de que, para la presente investigación, he enmarcado la ludolingüística en el ámbito de la lingüística aplicada, es posible abordar este aspecto en el seno de la ludodidáctica, con relación a la creación de significados en actividades comunicativas y lúdicas pensadas para las diferentes disciplinas enseñadas en la ESO.

CONCLUSIONES

El presente estudio demuestra que la competencia de los docentes en el empleo de las TICs influye en la disposición a modificar su rol docente, pues las respuestas obtenidas confirman los resultados del proyecto iTEC (véase apartado 3) y ponen en tela de juicio los resultados ilustrados por Sanabria y Hernández (2011), en el sentido de que, en el colegio que ha sido el contexto de esta investigación, los profesores no adaptan el uso de las TICs colaborativas (blogs, wikis, podcast) a su estilo de enseñanza, sino que llevan a cabo la operación contraria. Ello, según la interpretación de los resultados obtenidos, se debe al alto nivel de competencias con este tipo de herramientas. De las observaciones y las respuestas obtenidas en la presente investigación, se concluye que el grado de familiarización con estas herramientas hace a los usuarios más competentes y conscientes de sus potenciales usos, de modo que ellos mismos saben emplearlas de forma variada y con objetivos específicos. Ello implica también un cambio en las creencias y actitudes tanto en los estudiantes como en los docentes mismos.

Los profesores tienen actitudes que se atienen a su experiencia cotidiana; de hecho, por un lado, no hay sentimientos de desconfianza o limitaciones dadas por la falta de conocimiento o recursos y, por otro, tampoco se nota una fe ciega en estas herramientas. El uso y las creencias relacionados con las TICs dejan vislumbrar una preferencia hacia el uso individual de estos instrumentos frente a su empleo colaborativo.

Las actitudes de los estudiantes jóvenes hacia las tecnologías son muy buenas, pero hace falta enseñarles todos sus potenciales usos para que, por un lado, aprovechen al máximo de estas herramientas y, por otro, aprendan sus límites. Por ello, es imprescindible que el cuerpo docente reciba una adecuada formación, para guiar a los alumnos y encauzar su proceso de aprendizaje a través de las TICs en un sentido provechoso y no dispersivo. A diferencia de los profesores, los alumnos tienden a apreciar más el uso colaborativo de las tecnologías para la didáctica.

En lo que se refiere a las actividades basadas en el componente lúdico, sin embargo, competencias, creencias y actitudes de profesores y estudiantes son generalizables a contextos distintos. Dado que las tecnologías tienen un alto grado de

aplicación en las actividades lúdicas, la competencia para el desarrollo de juegos de clase se vincula con la competencia de utilización de las TICs y no a una competencia específica en este tipo de actividades. En efecto, los datos arrojados muestran que no todos los docentes concuerdan sobre los beneficios de una didáctica lúdica y, además, parece que a los estudiantes les cuesta relacionar conceptualmente el goce del juego (que es el sentimiento clave que se quiere despertar para aumentar la motivación) con los beneficios que este implica en su proceso de aprendizaje. Por lo general, prefieren los juegos de equipo frente a los juegos individuales, por las mismas razones por las cuales aprecian más un uso colaborativo de las TICs.

Desde mi punto de vista (y según las informaciones recolectadas en esta investigación), es necesaria una mayor inversión para la formación docente en ludolingüística, puesto que las actitudes hacia las actividades lúdicas no tienen en cuenta sus beneficios reales y la necesidad concreta de integrarlas en los programas didácticos (como, sin embargo, indican los estudios científicos mencionados en los apartados anteriores). Aunque hay muchos trabajos académicos sobre este tema (llámese ludolingüística, didáctica lúdica o de otras formas) y en la red proliferan blogs y páginas de diferente tipo que sugieren juegos didácticos, he encontrado que solo la universidad para extranjeros de Siena (Italia) lleva a cabo cada año una serie de cursos para formar a profesores de italiano en este ámbito (además de algunos talleres organizados en ocasiones especiales por algunas otras universidades, centros culturales y casas editoras, como Alma Edizioni). Por todo esto, se hace patente que es necesaria una mayor inversión por parte de las instituciones educativas para que organicen sistemáticamente cursos o talleres que orienten a los docentes hacia el correcto empleo e integración del elemento lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1 Se trata del colegio Arenales de Carabanchel (avenida de los Poblados 151, Madrid). En esta institución usan casi exclusivamente las TICs para la didáctica.

2 John Dewey es uno de los más destacados filósofos estadounidenses del siglo XX. Muchas de sus reflexiones se centran en la educación porque, como el filósofo mismo ha declarado en varias ocasiones, cuando era estudiante encontraba la escuela muy aburrida. Básicamente, Dewey hace hincapié en la necesidad de la realidad empírica (práctica y experiencia) en la educación.

3 Greimas y Fontanille (2009) exploran la epistemología del universo pasional a través del análisis semiótico de la avaricia y los celos. Analizan las posiciones del sujeto (los simulacros, el ser-estar del sujeto, que determina la configuración léxico-semántica de las pasiones) con relación a sus desplazamientos (configuración sintáctica de las pasiones). Se explica en detalle y se usa este modelo con relación al sentimiento del miedo en Ceruti (2011).

4 Para profundizar sobre el concepto de fantasía, sugiero el interesantísimo ensayo de Slavoj Žižek (2009), el cual explora el poder de la fantasía en la construcción ideológica. El filósofo, en muy resumidas cuentas, postula que la fantasía articula y concreta todo discurso, justamente porque es una característica intrínseca de la organización humana y puede determinar el punto de fricción de las lógicas sociales.

5 "No hay mucha investigación académica en el ámbito de la ludología. Además, el ámbito transversal de la ludolingüística aún no existe." (Traducción mía).

6 El concepto de ludolingüística con referencia a la glotodidáctica aparece formalmente en Mollica (2010). Sin embargo, es posible apreciar el trabajo de Freddi (1990) en el cual el autor habla de didáctica lúdica.

7 "La ludo-lingüística es un método de trabajo escogido para despertar el interés y la motivación de los estudiantes." (Traducción mía).

8 "algunos residuos ideológicos de derivación idealística que llevan a contraponer las actividades espirituales a las prácticas" (Traducción mía).

9 Para profundizar este tipo de aprendizaje a través de las TICs, véanse: Banister (2008), Kovacic et al. (2007), Pichiassi (2007), Leuf y Cunningham (2001), Lund (2006) y Gimeno y García (2009).

10 iTEC (Innovative Technologies for Engaging Classrooms, 2010-2014) es un proyecto en el que se han implementado instrumentos tecnológicos con fines didácticos en más de 2500 escuelas europeas (ha inglobado 20 países de Europa, entre los cuales España también), con el propósito de rediseñar un modelo de enseñanza y aprendizaje acorde con las innovaciones y necesidades de nuestros tiempos. El proyecto ha involucrado 14 ministerios de educación y ha finalizado en agosto de 2014. El estudio basado en este proyecto se ha publicado en 2015: <http://itec.eun.org/web/guest/home>.

11 Es posible ver el cuestionario completo para los profesores a través del siguiente enlace: <http://www.questionpro.com/userimages/sub-3/2591867/QuestionPro-Survey-4177939-PDF-Export-4-30-2015.pdf>. Para ver el cuestionario completo para los estudiantes, ir a la siguiente página:

<http://www.questionpro.com/userimages/sub-3/2591867/QuestionPro-Survey-4190700-PDF-Export-4-30-2015.pdf>.

Asimismo, el resumen del cuestionario para los profesores se encuentra en: <http://questionpro.com/s/1-2591867-4177939>; mientras que el del para estudiantes: <http://questionpro.com/s/1-2591867-4190700>.

12 Tratándose de menores de edad, padres y colegio monitorean el uso del iPad de los estudiantes para que no empleen este instrumento con fines que salen de los cauces de su aprendizaje y para que hagan un uso seguro de la navegación en la red.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/.
- Arjonilla, A. y De la Torre, S. (2014). La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante sinohablante en inmersión. La enseñanza del español para sinohablantes en contextos. *Monográficos SinoEle*, 10, 47-76.
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm#npas.
- Banister, S. (2008). Web 2.0 Tools in the Reading Classroom: Teachers Exploring Literacy in the 21st Century. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(2), 109-116.
- Bernaus, M. (Ed.), (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ceruti, E. (2011). Biopolítica y semiótica del miedo en el discurso publicitario de campañas sociales puertorriqueñas. *AdVersuS. Revista de Semiótica VIII(21)*: 220-242. <http://www.adversus.org/indice/nro-21/articulos/11-VIII-21.pdf>
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Costanzo Inzunza, E. (2010). Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE. *RedELE*, 20. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_02Constanzo.pdf
- Crystal, D. (1998). *Language Play*. Londres: Penguin.
- Dilts, R. (1999). *Sleight de la boca. La magia del cambio conversacional de la creencia*. Capitola, (California): Meta Publicaciones.
- Espinosa Taset, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 3(8).
- Evans-Andris, M. (1995). Barrier to Computer Integration: micro-interaction among computer coordinators and classroom teachers in elementary schools, *Journal of Research on Computing in Education*, 28, 29-45.
- Fandiño Parra, Y. J. (2012). The impact of ICT training through wikis on in-service EFL teachers: changes in beliefs, attitudes, and competencies. *HOW*, 19, 11-32.
- Fernández S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 411-433). Madrid: SGEL
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Gardner, R. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition, en H. Giles, y ST. R. Clair (ed.): *Language and social psychology*, pp.193-220. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning, The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Garduño Rubio et al. (2004). *Cuaderno de Autoevaluación de competencias docentes*. Dirección General de Servicios Educativos del DF. Coordinación Sectorial de Educación Primaria. México.

- Garfer, J. L., Fernández, C. (2009). *Juegos de palabras. Ludolingüística*. Agranda del Rey. Edimat Libros.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2005). *Why Video Games Are Good For Your Soul: Pleasure and Learning*. Melbourne: Common Ground.
- Ghandoura, W. A. (2012). A qualitative study of ESL college students' attitudes about computer-assisted writing classes. *English Language Teaching. Canadian Center of Science and Education*, 5(4), 57-64.
- Gimeno, A., & García, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *Red U – Revista de Docencia Universitaria*, 7(5), 1-21.
- Greimas, A. J. y Fontanille, J. (2009). *Semiótica de las pasiones*. México: Siglo XXI.
- iTEC (Innovative Technologies for Engaging Classrooms). (2015): <http://itec.eun.org/web/guest/home>.
- Jimoyiannis, A. y Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. *Cooperative learning center at the university of Minnesota*. <http://www.clrc.com/pages/clandd.html>.
- Kozma, R. (2005). Monitoring and evaluation of ICT for education impact: A review. En D. Wagner, R. Day, T. James, R. Kozma, J. Miller, & T. Unwin (Eds.), *Monitoring and evaluation of ICT in education projects. A handbook for developing countries* (pp. 18-32). Washington, DC: InfoDev.
- Kovacic, A., Bubas, G., y Zlatovic, M. (2007). *Evaluation of activities with a wiki system in teaching English as a second language*. Proceedings of the International Conference ICT for Language Learning, Florence, Italy.
- <http://www.leonardo-lets.net/ict/common/download/AndrejaKovacic.pdf>.
- Larenas Díaz, C y Solar Rodríguez, M. I. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción (Chile), 49(2), II Sem, 57-86.
- Larsen-Freeman, D. y Michael H. L. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Leuf, B., y Cunningham, W. (2001). *The wiki way: Quick collaboration on the web*. Boston, MA: Addison-Wesley Professional.
- Lund, A. (2006). *Wikis: A collective approach to language production – and a new research agenda for CALL*. EuroCALL Integrating CALL into Study Programmes, Granada, Spain.
- Minera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 . Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf.
- Mollica, A. (1979). Games and Activities in the Italian High School Classroom. *Foreign Language Annals*, 12, 347-354.
- Mollica, A. (1981). Visual Puzzles in the Second Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 37, 583-622.
- Mollica, A. (2010). *Ludolingüística e glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni – Soleil.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-342.

- Nistea, m. D. (2014). Jocular Romanian - Take a break!. En In the beginning was the world. On the linguistic matter of which the world is built: professional communication and academic discourse in the global context of multilingualism. Simposio llevado a cabo en Bucarest.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2005). Didáctica Lúdica. Jugando también se aprende. *Centro de Estudios Pedagógicos y didácticos*, Barranquilla. <http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>.
- Palomino Hernández, M. C. (2012). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ele por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español. Estudio etnográfico-descriptivo En el contexto de una comunidad de la Sicilia sudoriental. *Suplementos Marco ELE*, 16. http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para desarrollar*. Barcelona: Graó.
- Pizzolanti, N. (2011). Creación y gestión del conocimiento. *Grupo Enreda2* (Trabajo en la Red Social Facebook) <http://ita.calameo.com/read/0006265722ace7941fdd2>.
- Saldaña, E. (2002). Ludolingüística médica. En Gutiérrez Rodilla, Aproximaciones al lenguaje de la ciencia. Ciclo de conferencias celebrado en Salamanca (España) en octubre del 2002. http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n13-14_tribuna-ludolingustica.pdf.
- Sanabria, A. y Hernández, C. M. (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las TIC en los procesos de cambio e innovación en la enseñanza superior. *Aloma, Revista de Psicología*, 29, 273-290.
- Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Santos Gargallo, I. y Alexopoulou, A. (2014). Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la interacción oral: estudio comparativo intragrupos. *Didáctica. Lengua y Literatura, Norteamérica*, 26. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46845/43957>.
- Saravia, E. y Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10, 163-184.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Teja, T. et al. (2013). The differential effects of interactive versus didactic pedagogy using computer-assisted instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), 403-436.
- Veen, W. (1993) How Teachers Use Computers in Instructional Practice: four case studies in a Dutch secondary school. *Computers and Education*, 21(1/2), 1-8.
- Velde (van de), M. (2013). Aligning SLA theory with the 21st century: Observing How Video Games Influence Second Language Acquisition in Children (Tesis de grado). Universiteit Gent, Faculteit Letteren & Wijsbegeerte, Gante (Bélgica).
- Williams, M. y Burden R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Žižek, S. (2009). *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI Editores.

La descripción empírica de los niveles de referencia del español a partir de corpus de aprendientes

The empirical, learner corpus-driven, description of the Spanish reference levels

Susana Llorián González

Universidad Complutense de Madrid.

sllorian@ucm.es

Llorián González, S. (2016). La descripción empírica de los niveles de referencia del español a partir de corpus de aprendientes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

Este comentario al artículo de Nuria de la Torre se centra en lo que este supone como aportación a la descripción empírica de los niveles comunes de referencia del Marco común europeo de referencia (MCER) para el español. Profundiza en la ausencia de la lengua española en los proyectos a gran escala que, en la actualidad, se desarrollan, utilizando metodología de la lingüística de corpus, con el fin de extraer rasgos criteriosales y de establecer relaciones entre los procesos de adquisición de segundas lenguas y la progresión de los aprendientes a lo largo de la escala de niveles comunes de referencia del MCER.

Palabras clave: niveles de referencia, corpus de aprendientes, rasgos criteriosales, adquisición de segundas lenguas

ABSTRACT

This comment about the article of Nuria de la Torre focuses on what it means as a contribution to the empirical description of the common reference levels of the Common European Framework of Reference (CEFR) for Spanish. The comment deeps in the absence of Spanish language in large-scale projects that currently are developing, using methodology of corpus linguistics, in order to extract criterial features and to establish relationships between the processes of second language acquisition and progression of learners along the scale of common reference levels of the CEFR.

Keywords: reference levels, learner corpora, criterial features, second language acquisition

Fecha de recepción: 4/2/2016

Fecha de aceptación: 9/3/2016

1. INTRODUCCIÓN

Celebramos la publicación del artículo de Nuria de la Torre García en este número de la Revista Nebrija, por las tres razones que esgrimimos a continuación. En primer lugar, por el rigor, la originalidad y el acierto con el que la autora trata la cuestión objeto de estudio: la variedad verbal como indicador de la complejidad lingüística a lo largo de la escala de los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER en lo sucesivo); en segundo lugar, porque supone una ruptura con una tendencia que urge erradicar del panorama de los exámenes certificativos de español como lengua extranjera, a saber, la falta de artículos de investigación internos o externos a los sistemas de exámenes; sobre todo, por la aportación de este estudio a la descripción empírica de los niveles de referencia del español.

Nuestro comentario se centrará precisamente en esta descripción empírica, que está aún pendiente de desarrollo en la lengua española. Será precisamente este el eje alrededor del cual pivotarán nuestras observaciones al artículo. Al hilo de estas, nos referiremos al uso de los corpus de aprendientes, elaborados a partir de muestras procedentes de tareas estandarizadas. Tomaremos como principal referencia el programa English Profile, diseñado para la lengua inglesa.

2. LOS DOCUMENTOS DE LA SERIE T-LEVEL EN ESPAÑOL: JUICIO EXPERTO Y EMPIRIA

Nuria de la Torre declara su intención de realizar con este trabajo una contribución a la descripción empírica de los niveles de referencia del español. Señala a las dos vías que se pueden emplear para especificar el contenido de los niveles: la apriorística, de naturaleza intuitiva, mediante la aplicación de una metodología de juicio experto, y la que toma en consideración los datos resultantes del análisis de las respuestas de comprensión o de producción de los aprendientes. Recurre a la «Introducción general» de los Niveles de referencia para el español. Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, NRE) en que se alude a la experiencia de los profesores y expertos, además de a las descripciones previas en otras lenguas, como las bases que guían las decisiones y las revisiones de la especificación.

Las descripciones de los NRE se desarrollan, por consiguiente, y según el propio documento, de forma intuitiva y con arreglo a la modalidad de juicio experto. Entroncarían así con la tradición de los documentos de la serie T-Level (NRE:17), cubriendo, por primera vez en Europa, el espectro de los seis niveles comunes de referencia del MCER (A1-C2).

Es preciso aclarar que la metodología de juicio experto no está exenta de la necesidad de rigor científico y requiere sistematicidad en el tratamiento de los datos. Hasta la fecha, no se han hecho públicos los detalles del procedimiento utilizado, en el que, según esta introducción, participan 234 profesores (NRE: 50); tampoco, los resultados y las implicaciones de estos en las decisiones tomadas para la descripción del denominado material lingüístico.

El próximo mes de diciembre se cumplen diez años desde la publicación de los NRE. A lo largo de este periodo, no se han difundido trabajos de investigación o de orden divulgativo, internos o externos a la organización que los promueve, sobre cómo las especificaciones del contenido de los niveles comunes de referencia para el español se han implementado en programas de cursos, dentro o fuera de los centros institucionales, y en la autoría de materiales. No existe, por consiguiente, información empírica o meramente descriptiva acerca del funcionamiento de estas descripciones en la práctica. Tampoco hay datos sobre la relación entre el material de entrada suministrado por estos documentos y sobre los procesos de aprendizaje y adquisición del español en aprendientes de diversas lenguas maternas y diferentes características.

La principal fuente de estos datos sería obviamente la evaluación, sobre todo, a través de exámenes certificativos, debidamente referenciados al MCER. Hemos reseñado y argumentado por extenso con anterioridad, y en diversos lugares (Llorián, 2012, 2015), que, con excepción del examen eLADE (Biedma et al, 2015), los exámenes certificativos de español como lengua extranjera o segunda no aportan garantía, en forma de evidencia, de los procesos de vinculación al MCER, pese a que la mayoría de estos declara que sus resultados se relacionan con los niveles comunes de referencia descritos en el documento.

En todo este preocupante panorama, el artículo de Nuria de la Torre viene a cubrir un vacío, respecto a un aspecto muy concreto: la variedad verbal y su manifestación en el progreso de los informantes a lo largo de los niveles comunes de referencia (B1-C1). Los conceptos de 'complejidad gramatical?' y '?variedad verbal?' que constituyen el objeto de estudio en el artículo corresponden al ámbito de de la adquisición de segundas lenguas. Ambos están ausentes del texto de los descriptores del MCER.

Es preciso recordar aquí que, precisamente, una de las áreas más criticadas del MCER es la falta de fundamentos teóricos (Morrow, 2004:10; Figueras, 2008: 26, entre otros), en este y otros campos de la lingüística aplicada. Los descriptores ilustrativos de los niveles comunes de referencia del MCER se desarrollaron al margen de los procesos de adquisición. Pocos son los que actualmente ignoran que el origen de estos descriptores está en las percepciones de los profesores acerca de las respuestas de los alumnos y no en los resultados de sólidos estudios longitudinales de los procesos de adquisición de los aprendientes de las diversas lenguas europeas. North (2014: 22-26) aduce en su descargo que, en el momento de desarrollo del documento, no existía este tipo de estudios.

El panorama actual, del que obviamente el español como lengua extranjera se está quedando al margen, es radicalmente diferente. Transcurridos ya 15 años desde la difusión del MCER, los progresos en la descripción empírica de los niveles de referencia, sobre todo, para el inglés, son sustanciales, gracias a las aportaciones del resurgir de la lingüística de corpus y sus aplicaciones la didáctica y a la evaluación de lenguas extranjeras.

3. LAS APORTACIONES DE LOS CORPUS DE APRENDIENTES

Nos limitamos en esta sección a un análisis sucinto del cambio de paradigma experimentado en el tema que nos ocupa, gracias al desarrollo de los corpus de aprendientes. Nos referiremos, en concreto, a los proyectos del grupo SLATE, al proyecto LONDALE y, como hemos anunciado, al programa English Profile.

El grupo SLATE (SLATE group: Second Language Acquisition and Testing in Europe) se creó en el año 2006 en la Universidad de Amsterdam. Está compuesto por 19 investigadores, que pertenecen a ocho universidades de siete países de Europa. Sus fines consisten en investigar procesos de adquisición en relación con los niveles de la escala del MCER.

De esta forma, la noción de nivel se introduce por primera vez en las investigaciones sobre adquisición de lenguas extranjeras (Hulstijn, Alderson y Schoonen, 2010). Por su parte ¿y este es el principal objetivo del grupo—, las investigaciones centradas en la adquisición evidenciarán cuáles son los rasgos lingüísticos típicos de cada uno de los niveles en las diferentes lenguas. Las investigaciones se orientan asimismo a lo siguiente: identificar los rasgos característicos en las destrezas productivas y receptivas; determinar si existen rasgos comunes a las siete lenguas investigadas (holandés, inglés, finés, francés, alemán, italiano y sueco); encontrar rasgos comunes a las lenguas de las mismas familias; señalar con precisión las limitaciones de los informantes de los seis niveles para realizar tareas empleando una lengua extranjera como vehículo de comunicación; desarrollar herramientas de diagnóstico para los diferentes niveles; establecer, si las hubiere, diferencias entre los aprendientes de segundas lenguas o lenguas extranjeras en cuanto a rasgos lingüísticos en los niveles comunes de referencia.

Los resultados derivarán en las actualizaciones de una nueva versión del MCER, construida esta vez sobre bases empíricas. Las autoridades lingüísticas o las organizaciones que se erigen en responsables u órganos rectores del español como lengua extranjera o segunda deberían cuestionarse seriamente la ausencia una lengua de la envergadura y la importancia del español en este tipo de proyecto. A nuestro parecer, deberían ser las universidades las que se ocuparan de estas cuestiones y no las organizaciones políticas. Para ello, la Lingüística Aplicada a la Didáctica y la Evaluación del Español debería constituirse una disciplina de especialidad universitaria en los países hispanohablantes.

El proyecto LONGDALE (LONGitudinal DATABASE of Learner English) responde a lo que tradicionalmente se entiende como estudio longitudinal a gran escala sobre la adquisición de la lengua inglesa como segunda lengua o lengua extranjera. El problema que, hasta la actualidad, impedía relacionar los niveles de referencia con estudios de adquisición a través de la lingüística de corpus radicaba en que esta metodología no podía ir más allá de facilitar una imagen sincrónica de los procesos de adquisición. En este proyecto, según North (2014: 24), este escollo se salva recogiendo muestras de los mismos informantes a lo largo de diferentes estadios de su desarrollo, que se corresponden con los niveles comunes de referencia del MCER.

El programa English Profile es de naturaleza prulidisciplinar. En él participan investigadores, lingüistas computacionales, examinadores, especialistas en lingüística de corpus y profesores. Se inicia en el año 2007 y se destina a responsables de diseño curricular y de sistemas de exámenes, además de los autores de materiales didácticos de inglés como lengua extranjera y segunda. Su objetivo es elaborar la descripción lingüística de los niveles de referencia del MCER para lengua inglesa, empleando tecnología y metodología de la lingüística de corpus configurados a partir de muestras de aprendientes. Tiene, por consiguiente, una base empírica, ausente de las descripciones del resto de las lenguas.

Las investigaciones corren a cargo de dos departamentos de la Universidad de Cambridge (Cambridge University Press and Cambridge English Language Assessment). Participan, además, el British Council, la Universidad de Bedfordshire y la asociación EnglishUK. Desde los comienzos del programa hasta la actualidad, los resultados se difunden a través de varios medios, que van mucho más lejos del artículo de Salamoura, A. and Saville, N. (2010) mencionado por de la Torre. Por un lado se creó un portal electrónico, a través del cual se puede acceder a las descripciones, a las novedades del programa en cuanto a aplicaciones e investigación, además de a una extensa lista de referencias bibliográficas. Existe una revista y una colección editorial publicada por Cambridge University Press, denominada EnglishProfile Studies, que ha publicado cinco volúmenes hasta la fecha. Nos referimos aquí a algunos de ellos.

El programa se centra en identificar los rasgos lingüísticos de criterio de los niveles de referencia, es decir, el conjunto de aspectos gramaticales, léxicos, semánticos, funcionales o discursivos que diferencian un nivel del otro en inglés. Otra de las principales áreas de interés es la identificación de los rasgos lingüísticos que caracterizan a los informantes de las diferentes lenguas maternas. El proyecto permite asimismo indagar en las diferencias entre lengua oral y la lengua escrita producida por estos informantes, en qué se distinguen las muestras de lengua producidas por informantes con o sin instrucción, cómo son las producciones de personas de distintas edades, cuál es realmente el papel de las estrategias, etc.

Se utilizan tres corpus muy diferentes. El más importante, por servir de referencia a los otros dos, es el Cambridge

Learner Corpus, de 50 millones de palabras, configurado a partir de las respuestas escritas de los informantes a los exámenes la factoría Cambridge. La codificación se produce para identificar los errores de los informantes. No obstante, su gran valor reside en la facilidad con la cual los rasgos investigados pueden relacionarse con los niveles de referencia del MCER, debido al rigor con el cual los exámenes de Cambridge han sido vinculados al documento (Harrison y Barker, 2015: 5). El Cambridge English Profile Corpus se creó específicamente para este proyecto. Las muestras proceden de fuentes muy diferentes a los exámenes: se toman de tareas menos dirigidas y condicionadas, realizadas por aprendientes en las aulas, deberes de alumnos, etc. La tercera fuente es un corpus de lengua nativa, el Cambridge English Corpus, de más de un billón de palabras. De esta forma, se pueden comparar las producciones de hablantes no nativos con las de los nativos en un contexto amplio.

El principal objetivo del English Profile es identificar el vocabulario, la gramática y las funciones. El estudio del vocabulario dio lugar al English Vocabulary Profile, una herramienta accesible en línea, que permite acceder a las unidades léxicas mono- o pluriverbales que producen los aprendientes en cada nivel. Los resultados referidos a la gramática a las funciones se difunden respectivamente los dos primeros volúmenes de la serie English Profile Studies: Howkins y Filipovic (2012) y Green (2012).

En relación con la gramática, existe un segundo proyecto, desarrollado por las investigadoras O'keeffe y Mark, cuyos resultados, según Harrison y Barker (2015: 29), se difundirán próximamente. Este se ocupa de investigar individualmente el comportamiento de ocho categorías morfosintácticas a lo largo de los seis niveles.

Es precisamente en este paradigma en el que se inscribiría un trabajo como el de Nuria de la Torre. Si se contara en español con un material como el que ofrece el programa English Profile podría obtenerse una respuesta muy clara a las preguntas de investigación de la autora y se podrían justificar las bajas correlaciones y los resultados obtenidos. Los eventuales sesgos que imprimen las tareas escritas desaparecerían, al igual que sucedería con posibles errores de medida derivados de la fiabilidad inter- e intracalificadores o del uso de dos escalas de evaluación diferentes que han tenido que vincularse a los descriptores del MCER empleando métodos cualitativos y cuantitativos.

4. MUESTRAS Y CORPUS DE APRENDIENTES EN ESPAÑOL

La pregunta que cabe hacerse en este punto es si existen corpus en español, a partir de los cuales puedan realizarse estudios similares a los reseñados, de manera que se puedan llegar a describir de forma empírica los rasgos *de criterio*, el vocabulario, la gramática, las funciones y los elementos del discurso. Dicho en los términos que emplea García Santa-Cecilia (NRE, 2006) en la «Introducción general» al documento, el *material lingüístico* correspondiente a los *Niveles de referencia para el español*. La respuesta no es del todo negativa, aunque existe aún mucho camino por recorrer, lo cual no será posible si no se disponen los recursos económicos, materiales y sobre todo, institucionales y humanos.

La Universidad Católica de Lovaina es una organización pionera en el área de los corpus de aprendientes. No en vano, sus investigadores han desarrollado uno de los corpus de aprendientes más importantes de muestras escritas en inglés: *International Corpus of Learner English (ICLE)*. La página electrónica del Centre for English Corpus Linguistics (<https://www.uclouvain.be/en-cecl-icworld.html>) ofrece una relación bastante exhaustiva de los corpus existentes en el mundo para todas las lenguas. En ella, están registrados 12 corpus de aprendientes de español. Son de diferente naturaleza y están contruidos con diversos fines.

Solamente cuatro de estos corpus clasifican los datos de los informantes en virtud de los niveles comunes de referencia del español: el corpus *Aprescrilov (Aprendera Escribiren Lovaina)* de Kris Buyse (Universidad Católica de Lovaina), que recoge trabajos escritos (textos narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos) de alumnos (deberes y respuestas a exámenes) entre los niveles A1 y C1; el *Corpus de Aprendices de Español (CAES)*, de la Universidad de Santiago de Compostela en colaboración con el Instituto Cervantes, a cargo de Guillermo Rojo e Ignacio Palacios, que recoge textos escritos, producto de tareas creadas diseñadas para este proyecto, entre los niveles de A1 a C1, recientemente reseñado por Parodi (2015); el *Corpus de textos escrito para el análisis de errores de aprendices de ELE (CORANE)*, desarrollado por Ana Cesteros Mancera y por Inmaculada Penadés, de la Universidad de Alcalá, que procesa muestras escritas de informantes entre A2 y C1; un interesantísimo corpus de muestras orales, de alumnos de nueve lenguas, entre los niveles B1 y C1, *Spanish Learners Oral Corpus*, fruto del trabajo de Leonardo Campillos Llanos, del Laboratorio de de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid.

Existen numerosos corpus de lengua nativa, algunos de ellos promovidos por la Real Academia de la Lengua Española, de sobra conocidos. No existe ningún corpus configurado a partir de muestras de exámenes con garantías de que estos están referenciados al *MCER*. Por consiguiente, las posibilidades de obtener estudios que se aproximen a los que hemos descrito más arriba son muy reducidas. Se necesita un corpus de referencia con plenas garantías de que los informantes están situados en las bandas correspondientes a los niveles del *MCER*. Esto solamente es posible si se desarrollan tareas estandarizadas. No basta con presuponer que los alumnos que asisten a un curso de un nivel determinado en una organización concreta han alcanzado el anterior.

El trabajo que más se aproxima a las características que estamos apuntando es el corpus *CAES*, sobre todo, por su tamaño, a pesar de las abisales distancias con los que contribuyen al *English Profile*. No obstante, en las páginas electrónicas informativas o en los artículos relacionados no figuran evidencias de las garantías a las que hacemos mención. En caso de que los métodos sean de naturaleza intuitiva, los resultados carecen de valor en lo concerniente a la descripción empírica de los niveles de referencia del *MCER*.

La falta de información acerca del proceso de estandarización de las tareas y de vinculación de las muestras resultantes a los niveles del *MCER*, crucial para el propósito que nos ocupa, se ve compensada por otros factores como la interfaz de manejo sencillo e intuitivo y el libre acceso a través de Internet. Tampoco estos problemas son óbice para que, a partir del *CAES*, se hayan desarrollado recientemente trabajos de enorme valor e interés como el de Carlos Soler (2015). El autor compara las producciones de los hablantes no nativos del *CAES* con un análisis de los usos del pretérito perfecto de indicativo que se describen a partir de un corpus de la norma culta de la Real Academia Española de la Lengua. Triangula posteriormente con el *input* que reciben estos informantes, a partir del análisis del tratamiento de este tiempo verbal en los manuales. Como se puede apreciar, la pericia de Soler logra que el estudio se aproxime a la metodología que se emplea al hacer confluír tres corpus distintos en el *English Profile*, a pesar de las limitaciones señaladas.

5. CONCLUSIONES

1. El trabajo de Nuria de la Torre, objeto del artículo aquí comentado, constituye una aportación tan valiosa como escasa a la descripción empírica de los niveles de referencia para el español. Se precisan más estudios de esta naturaleza.
2. A pesar de la publicación de trabajos como este, la mencionada descripción de los niveles de referencia está aún pendiente de desarrollo. A la luz de la escasez y de la línea de las investigaciones existentes, está muy lejos de alcanzarse en los términos deseables, a saber, a la altura de los resultados del programa *English Profile*.
3. Para ello, se precisan proyectos basados en corpus, a gran escala, de naturaleza pluridisciplinar, liderados por doctores expertos en lingüística aplicada y no por lingüistas generalistas o de otras especialidades. Estos expertos deben albergar profundos conocimientos en adquisición de segundas lenguas, en lingüística de corpus aplicada a la didáctica de lenguas, en los niveles de referencia del *MCER*, en los procesos de vinculación y estandarización de tareas y de pruebas de exámenes a los descriptores del documento.
4. Los trabajos deben desarrollarse en el ámbito universitario, escenario natural de la investigación, siempre que la Lingüística Aplicada al Español como Lengua Extranjera se constituya en una disciplina independiente.
5. Las muestras obtenidas de los informantes a partir de las cuales se configuran los corpus deben presentar garantías y evidencias de que estos informantes se encuentran en una de las bandas correspondientes a los niveles de referencia del *MCER*. Para ello es preciso que se empleen tareas o instrumentos de medida debidamente calibrados, mediante la aplicación rigurosa de los procedimientos destinados a este fin. De lo contrario, los resultados serán papel mojado » con vistas a la descripción de los niveles, aunque resulten útiles para otros fines y puedan realizarse trabajos de calidad como el de Carlos Soler Montes (2015).
6. Es imprescindible que se utilicen exámenes certificativos de español como lengua extranjera, como fuente de los corpus. Estos deben hacer públicas las garantías en forma de evidencias de que sus resultados están vinculados a los niveles del *MCER*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biedma, A., Martínez, A., Sánchez, A., Chamorro, M.D., y Sánchez, S. (2015). Descripción y análisis del examen online de acreditación de dominio de español de los niveles B1 y B2: el eLADE. *Certiuni Journal*, 1, 52-66. Disponible en línea www.certiunijournal.com [Fecha de consulta: 20 de febrero de 2016]
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo ANAYA. Disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2016].
- Figueras, N., (2008). El MCER, más allá del éxito. *Monográficos MarcoELE*, 7, pp.26–35. Disponible en línea. [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2016]. <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/03.figueras.pdf>.
- Green, A. (2012). English Profile Studies. Language Functions Revisited: Theoretical and Empirical Bases for Language Construct Definition across the Ability Range.
- Harrison, J., & Barker, F. (Eds.). (2015). *English Profile in Practice* (Vol. 5). Cambridge University Press.
- Hawkins, J. A., & Filipovi?, L. (2012). *Criterial features in L2 English: Specifying the reference levels of the Common European Framework* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Hulstijn, J.H., Alderson, J.C., & Schoonen, R. (2010). Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them. *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections Between SLA and Language Testing Research*, 11. Disponible en línea: <http://dare.uva.nl/document/2/154083>. , 1, 52-66. [Fecha de consulta: 20 de febrero de 2016]
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. Disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2016].
- Llorián, S. (2015). Exámenes certificativos de ELE referenciados a sistemas externos como el del MCER. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (4), 97-122. Disponible en línea: <http://www.raco.cat/index.php/RILE/article/viewFile/304496/394261>. [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2016].
- Llorián, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (12), 1. Disponible en línea: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-12-2012>. [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2016].
- Morrow, K. (ed.) (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- North, B. (2014). *The CEFR in practice* (Vol. 4). English Profile Studies. Cambridge University Press.
- Parodi, G. (2015). Corpus de aprendices de español (CAES). *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-7.
- Salamoura, A. y Saville, N., (2010). Exemplifying the CEFR: criterial features of written learner English from the English Profile Programme. En I. Bartning, M. Martin, y I. Vedder, eds. *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla Monographs Series, 1, pp. 101–132. Disponible en línea: <http://eurosla.org/monographs/EM01/EM01tot.pdf>. [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2016].
- Soler Montes, C. (2015). *El pretérito perfecto compuesto en español: norma, usos y aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Nebrija.

El análisis de la complejidad lingüística en los niveles de competencia del MCER: retos y propuestas

The analysis of linguistic complexity across CEFR proficiency levels: challenges and proposals

Joseba Ezeiza Ramos

Universidad del País Vasco .

joseba.ezeiza@ehu.eus

Ezeiza Ramos, J. (2016). El análisis de la complejidad lingüística en los niveles de competencia del MCER: retos y propuestas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

En este artículo se reflexiona acerca de algunos de los retos que rodean la validación de criterios para la evaluación de la complejidad lingüística en exámenes certificativos multinivel. Igualmente, se realizan algunas propuestas para abordar dichos retos a partir de los principios en los que se sustenta el marco teórico que ofrecen la Teoría de la Complejidad (CT) y la Teoría de los Sistemas Dinámicos (DST).

Palabras clave: evaluación certificativa, complejidad lingüística, MCER, Teoría de la Complejidad, Teoría de los Sistemas Dinámicos

ABSTRACT

This report is intended to point out some of the problems that affect the validation of criteria to assess the linguistic complexity of the productions of L2 students in multilevel proficiency assessment tests. Furthermore, I will make a proposal to deal with those challenges on the basis of the principles of the theoretical framework or the Complexity Theory and the Dynamic Systems Theory.

Keywords: proficiency assessment, linguistic complexity, CEFR, Complexity Theory, Dynamic Systems Theory

Fecha de recepción: 15/2/2016

Fecha de aceptación: 30/3/2016

1. APROXIMACIÓN GENERAL A LA VALIDACIÓN DE ESCALAS Y DESCRIPTORES DE DOMINIO DE LA LENGUA

Tal y como evidencia el estudio elaborado por De la Torre García (2016), la validación de pruebas certificativas constituye un reto que plantea bastantes dificultades y que está abierto a múltiples incógnitas. El reto resulta más exigente, aún si cabe, cuando la prueba certificativa en cuestión pretende clasificar a los candidatos en un espectro multinivel que cubre un espacio tan extenso como el que, siguiendo la nomenclatura del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), convenimos denominar A-C1.

Una de los elementos críticos en este tipo de pruebas lo constituyen indudablemente los descriptores que forman parte de las escalas de nivel que se aplicarán para clasificar los candidatos que realicen dichas pruebas. De hecho, se trata de un elemento crucial del constructo de la prueba. Por una parte los descriptores y escalas constituyen una referencia fundamental tanto para los evaluadores como para los candidatos que se presenten a la misma. Por otra parte, tendrán un correlato directo en la validez y fiabilidad de los juicios que se emitan.

Los criterios generales a considerar en la elaboración de descriptores y escalas de evaluación se resumen en la guía que proporciona el MCER (2002: 197-208). En dicha guía se establece que los criterios deberán cumplir los requisitos de “precisión”, “claridad”, “brevedad” e “independencia” (MCER, 2002: 198-199). También se proponen diversos métodos para la elaboración de descriptores o escalas. Entre ellos se diferenciarían tres grupos: los denominados “métodos intuitivos”, los “métodos cualitativos” y los “métodos cuantitativos” (MCER, 2002: 200-204). En dicha guía también se sugiere una doble vertiente de análisis “a partir de los descriptores” y “a partir de las muestras de actuación” (MCER, 2002: 196).

Pero, en definitiva, en coherencia con el planteamiento general del MCER, se deja en manos de los administradores de pruebas la responsabilidad última de determinar “en qué medida se da a las calificaciones otorgadas en el sistema un sentido compartido mediante definiciones comunes” y qué métodos “se utilizan para desarrollar dichas definiciones” (MCER, 2002: 204). Por lo tanto, cualquier sistema de evaluación que pretenda referirse al MCER deberá incorporar mecanismos de control de calidad que garanticen la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida que aplica.

Algunos de los aspectos a considerar en la validación de descriptores han sido previamente tratados, entre otros, en dos trabajos publicados anteriormente en esta misma revista por Del Moral Manzanares (2013 y 2014) y en una memoria de máster publicada en RedEle (Gutiérrez, 2012) En dichos trabajos quedan ilustradas algunas de las metodologías que pueden resultar útiles para realizar validaciones “a partir de los descriptores”.

El trabajo de De la Torre (2016), por su parte, ilustra cómo puede abordarse esta tarea “a partir de las muestras de actuación”, aplicando una metodología básicamente cuantitativa. No obstante, dado que en dicho trabajo se consideran conjuntamente juicios de evaluadores basados en dos modelos de escala (una de carácter holístico y otra de alcance y control gramatical) con mediciones objetivas de variedad verbal en un corpus de producciones de estudiantes de ELE de diferentes niveles, podríamos considerar que se trataría de una metodología “híbrida”. Así pues, se trataría de una propuesta ambiciosa que, en principio, podría presumiblemente realizar interesantes aportaciones.

Sin embargo, y dado precisamente lo prometedor del exhaustivo y riguroso trabajo de De la Torre (2016), las conclusiones prácticas del estudio pueden resultar finalmente desalentadoras. De hecho, si bien en otros órdenes este trabajo realiza aportaciones interesantes, los datos arrojados por el estudio no permiten establecer con cierto grado de certidumbre qué matices convendría incorporar a los descriptores para que puedan refinarse adecuadamente.

De hecho, los resultados del trabajo presentado parecen sugerir: a) la posible influencia de la naturaleza de la tarea comunicativa en el perfil competencial evidenciado por los candidatos; b) el bajo poder discriminatorio del rasgo analizado (al menos en niveles adyacentes); y c) diferencias en las correlaciones entre las medidas de complejidad y los juicios de los evaluadores en función de si estos han sido realizados en base a la escala holística o en base a la escala de alcance y control gramatical.

Así pues, en este comentario se tratará de realizar una breve aportación al respecto, ampliando la discusión que la autora abre en su estudio. En primer lugar, se señalarán algunas de las dificultades que plantea el objetivo abordado por De la Torre (2016) en su trabajo. A continuación, se sugerirán posibles alternativas para, por una parte, plantear la posibilidad de reinterpretar los resultados obtenidos en un marco más amplio, y, por otra, reflexionar acerca de las vías futuras de desarrollo del mismo.

2. DIFICULTADES PARA LA VALIDACIÓN DE ESCALAS DE DOMINIO SINGULARIZADAS A PARTIR DE DESCRIPTORES BASADOS EN RASGOS LINGÜÍSTICOS

A grandes rasgos, la validez, fiabilidad y, en definitiva, el potencial discriminatorio de un dispositivo de evaluación dependerá de tres factores fundamentales: a) la naturaleza de las tareas que se solicitarán a los candidatos; b) el conjunto de indicadores que se apliquen para inferir su perfil competencial; y c) las expectativas relativas a la emergencia, frecuencia y uso de determinados recursos lingüísticos que puedan ser considerados representativos de un determinado nivel de dominio.

Por este motivo, las especificaciones técnicas de las pruebas de certificación adscritas al MCER, incluyen a) una descripción general de las características, condiciones y restricciones de cada una de las tareas a realizar; b) una escala, parrilla o rúbrica para cada uno de los indicadores a considerar; y c) una serie de indicaciones, escalas o criterios relativos a los rasgos lingüísticos que se considerarán indicativos del nivel de dominio en cuestión, y, en su caso, orientaciones relativas al grado de admisibilidad de los errores.

Aquellas pruebas que deseen referirse al MCER encontrarán en su documento básico (MCER, 2002) las categorías y escalas básicas necesarias para determinar los requisitos de las tareas a realizar (qué deberán saber hacer los candidatos de un determinado nivel) y los criterios generales de evaluación a aplicar (qué grado de experticia se espera que evidencien). Por lo tanto, en estas dos dimensiones, la tarea principal de los diseñadores de pruebas consistirá en seleccionar y adaptar aquellos criterios, escalas y descriptores que se ofrece el MCER, atendiendo a los objetivos y el contexto de aplicación de la prueba. En general, el desarrollo y validación de estas escalas se realiza, en primera instancia, aplicando una aproximación “a partir de los descriptores”.

Con respecto al tercero de los aspectos, el MCER no ofrece indicación alguna que sirva para establecer los correlatos lingüísticos de los niveles de dominio definidos para las pruebas. El MCER ofrece un marco operativo que permite armar la estructura general de dos de las dimensiones del constructo de las pruebas: a) la dimensión horizontal, que se refiere a los aspectos a evaluar y b) la dimensión vertical, en la que se establecen las escalas de dominio correspondiente. Sin embargo, el MCER deja en manos de los diseñadores de la prueba la tarea de substanciar la tercera dimensión, esto es, la que se refiere a los elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones gramaticales, lexicales, funcionales y discursivas que puedan ser consideradas representativas de cada nivel de dominio.

Tal y como apunta De la Torre (2016) en su trabajo, el abordaje de esta dimensión puede realizarse de manera apriorística (de forma “intuitiva” y “a partir de los descriptores”) o puede realizarse de forma empírica (con “metodologías cualitativas y cuantitativas” adecuadas, y “a partir de las producciones de los estudiantes”). La autora del estudio se decanta –probablemente de forma acertada– por esta segunda aproximación y propone una metodología de validación que conjuga juicios de expertos basados en dos tipos de escalas, y datos empíricos extraídos de un corpus de producciones de candidatos-tipo.

Para indagar la viabilidad de esta metodología, y siguiendo la estela de diversos expertos e investigaciones que parecen sugerir que uno de los aspectos que pueden tener cierto valor predictivo del nivel de dominio de los candidatos en el intervalo que corresponde a los niveles B1, B2 y C1 podría ser el de la “complejidad lingüística”, De la Torre (2016) delibera centrar su atención en este aspecto, y delimita el estudio a un determinado rasgo lingüístico -la variedad verbal- que, si bien, en sí mismo, no sería representativo de la complejidad lingüística en su globalidad, sí podría virtualmente acercarnos en cierta medida al análisis de este parámetro.

El estudio se realiza de forma exhaustiva y rigurosa, pero, en concordancia con lo sugerido por el conjunto de trabajos realizados previamente sobre esta cuestión, los resultados no son concluyentes. Más bien, abren las puertas a muy diversos interrogantes, no referidos estrictamente al poder discriminante y predictivo del rasgo lingüístico en cuestión (la variedad verbal), sino, más bien, acerca de los postulados de partida del trabajo, acerca del propio dispositivo metodológico y acerca de la propia interpretación de los resultados.

Con respecto a los postulados de partida, cabría realizar una primera reflexión acerca de la naturaleza del MCER y sus objetivos. En ocasiones parece que se tiende a olvidar que el MCER no deja de ser un constructo programático, un instrumento de gestión y, en definitiva, un artificio meramente convencional, concebido para desplegar de forma ordenada y sostenible las políticas lingüísticas que integran el proyecto de creación y desarrollo de la Unión Europea.

Por lo tanto, si bien es indudable que el MCER cuenta con el aval de las principales instituciones académicas, y aun siendo también cierto que se trata de un documento con bases sólidas, no parece razonable suponer que los procesos individuales de adquisición y aprendizaje de las lenguas transiten de forma natural y ordenada por carriles tan estrechos y estructurados como los que proyecta el itinerario de niveles del MCER (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). En todo caso, el planteamiento sería el inverso, y serían los estudiantes los que, convencidos de la utilidad administrativa y social del planteamiento del MCER, dirigirían sus esfuerzos a ajustar de forma deliberada su perfil competencial hacia lo establecido por el MECR.

Pero si el propio sistema de niveles no deja de ser un “artificio” en sí mismo, más artificiales serían aún los límites que puedan establecer dentro de cada nivel. Es lógico, comprensible y útil tratar de segmentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en periodos temporales relativamente breves (y, que por lo tanto, se definan subniveles como el A1.1, el A1.2, etc.). De hecho, gracias a la versatilidad del MCER, resulta relativamente sencillo establecer qué tareas podrían ser representativas de dichos subniveles y qué descriptores podrían ser indicativos de una realización eficiente de las tareas en cuestión por parte de hablantes que se encuentran en el nivel de dominio correspondiente.

Sin embargo, no parece tan plausible que la generalidad de hablantes que se encuentren en cada uno de esos estadios, cuyos límites han sido establecidos arbitrariamente, resuelvan las tareas utilizando un repertorio lingüístico ajustado a un

perfil tan delimitado que presente una emergencia y frecuencia de uso de determinadas estructuras lingüísticas que pueda ser considerada específicamente representativa de dicho nivel. Parece también improbable que dos grupos de hablantes de niveles adyacentes próximos evidencien en la realización de una misma tarea perfiles lingüísticos significativamente distintivos en términos de emergencia y frecuencia de uso.

Por ende, la probabilidad de detectar estas tendencias y diferencias se reduce notablemente si las producciones solicitadas son extremadamente breves (como es el caso de las producciones que habitualmente se solicitan a los candidatos en pruebas de examen). Finalmente, la probabilidad de que podamos detectar ciertas regularidades, correlaciones y diferencias significativas se reduce aún más si se presta atención arbitrariamente a una única categoría lingüística.

De hecho, aunque en el caso de una producción concreta pueda considerarse relativamente probable la emergencia de determinada categoría gramatical, si el texto es breve, el número de ocurrencias será posiblemente muy bajo y no variará mucho ni en función del hablante ni del nivel de dominio de dicho hablante, precisamente, por tratarse de un texto breve. Por otra parte, cabe la posibilidad cierta de que cualquier hablante (nativo o no nativo) pueda resolver la tarea de forma eficaz sin necesidad de utilizar la categoría gramatical observada. En cualquier caso, dado que, en general, un candidato que se presenta a una prueba de examen trata de evidenciar el dominio de un abanico más o menos amplio de recursos lingüísticos, probablemente tratará deliberadamente de introducir distintas formas de expresión en sus producciones, lo cual también puede influir en los datos de emergencia y frecuencia de uso de una determinada categoría.

Todo ello invita a considerar con mucha cautela la expectativa de detectar categorías gramaticales u otro tipo de rasgos lingüísticos que puedan correlacionar estadísticamente con un determinado nivel. Incluso aunque esta correlación aparentara ser consistente, la ausencia o baja frecuencia de una determinada categoría en una producción breve podría explicarse precisamente por la brevedad de dicha producción o, a la inversa, el uso más frecuente de una determinada categoría podría deberse a que los candidatos presupongan que se podría considerar un indicio fiable de dominio de determinado nivel.

Obviamente, estas limitaciones podrían superarse si las expectativas se plantean no en relación con una serie de categorías lingüísticas individualizadas, sino en relación con cualidades más generales como podría ser, en el caso de las producciones escritas, el rasgo que denominamos “complejidad lingüística”. Sin embargo, el trabajo de De la Torre (2016) señala también algunas dificultades para operativizar la complejidad lingüística.

Por una parte, abordada la cuestión desde un plano comunicativo, el propio trabajo de De la Torre (2016) asume que las dimensiones pragmáticas y sociolingüísticas necesarias para conseguir el éxito comunicativo imposibilitan muchas veces la tarea de aislar rasgos gramaticales formales que singularicen un solo nivel de competencia del MCER. De hecho, los resultados del trabajo realizado evidencian que unos mismos candidatos presentan perfiles distintos en tareas con demandas comunicativas diferentes.

Por otra parte, desde un punto de vista psicolingüístico, se acepta que las diferencias individuales, el dinamismo de los procesos de cambio y desarrollo de la competencia comunicativa, y la propia naturaleza de los sistemas lingüísticos podrían dificultar, si no contradecir, la búsqueda de indicadores que progresen linealmente y que sean capaces de discriminar estadísticamente entre niveles. También se apunta la posibilidad de que pudieran existir relaciones dinámicas entre los niveles de complejidad y los de fluidez y corrección. Esto es, cabe pensar que los niveles de complejidad pueden fluctuar en función de la cantidad de texto producido, las estrategias de producción del mismo y del esfuerzo realizado para controlar el uso preciso, adecuado y correcto de las categorías lingüísticas introducidas en el mismo.

Finalmente, en el plano lingüístico, se asume que el constructo de la complejidad lingüística presentaría una configuración multidimensional constituida por diversos subsistemas que podrían interrelacionar entre sí de forma dinámica, lo cual entraría en contradicción con la expectativa de poder discriminar a los candidatos considerando de forma aislada los datos correspondientes a categorías que forman parte de un determinado subsistema del constructo. De hecho, en referencia a la variedad verbal, un texto con un número limitado de palabras elaborado con cláusulas extensas presentaría, probablemente, mayor complejidad sintáctica, pero menor cantidad de formas verbales que otro elaborado mediante cláusulas más breves. En el primer caso, la probabilidad de emergencia de una mayor variedad verbal disminuye, al menos, en términos de frecuencia de uso y, en función de las estructuras sintácticas utilizadas, también en términos de emergencia de determinadas formas verbales.

Por todo ello, parece arriesgado referir la validez de la prueba a un solo parámetro (la complejidad lingüística) y, por añadidura, esperar encontrar categorías gramaticales asociadas a dicho parámetro que, considerados de forma aislada, puedan aportarnos criterios válidos para la asignación fiable de las producciones de los candidatos a determinados niveles y subniveles. Sin embargo, sí cabe la posibilidad de que, considerando un conjunto de categorías lingüísticas suficientemente

amplio y representativo de la complejidad lingüística podamos obtener una imagen general más certera del perfil-tipo de las producciones prototípicas de hablantes con diferentes niveles de dominio lingüístico.

No obstante, a la hora de establecer dichos prototipos sería sensato no obviar la inherente variabilidad intra- e interhablante de las producciones lingüísticas. Por una parte, en el propio trabajo de De la Torre (2016) ya se apunta la posibilidad de que rasgos como el de la complejidad lingüística puedan verse afectados por variables individuales de los hablantes, como podrían ser la L1, la edad, el perfil sociocultural, etc. Otro aspecto que puede condicionar las posibles expectativas de emergencia y frecuencia de uso de determinadas categorías gramaticales sería la familiaridad de los candidatos con la prueba de examen, en particular, sería interesante conocer si han recibido instrucción específica para afrontar dicha prueba. Finalmente, conviene considerar seriamente las exigencias sociodiscursivas propias del género textual en el que se substanciará la tarea comunicativa propuesta (rasgos lingüísticos prototípicos, coocurrencias y prominencia de categorías lingüísticas, ejes de variación, etc.).

De hecho, si se pretende ajustar ciertas garantías las escalas de alcance y control gramatical de una prueba multinivel, parece sensato tratar de controlar aquellas variables que puedan incidir en los rasgos lingüísticos de las producciones requeridas a los candidatos, para, de este modo, poder interpretar los resultados obtenidos de los análisis de dichas producciones desde diversas perspectivas. De esta interpretación cruzada se podrá obtener una imagen más certera de cuáles son los rasgos más representativos de las producciones de cada uno de los niveles y los márgenes de variación que pueden presentar dichos rasgos dentro de cada nivel.

En cierto modo, desde esta perspectiva, la hipótesis de partida sería distinta a la planteada por De la Torre (2016) en su estudio, ya que la nueva hipótesis postularía la posibilidad de que, por una parte, la complejidad lingüística prototípica de las producciones de cada nivel quede representada por un conjunto de rasgos distinto en cada caso, y que, incluso, entre ciertos casos las diferencias entre niveles no se reflejen directamente en producciones de niveles de complejidad significativamente distintos, sino en diferencias en la fluidez o la precisión gramatical que presenten los candidatos.

3. NUEVAS VÍAS DE ESTUDIO DE LAS EXPECTATIVAS DE COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA EN LAS PRODUCCIONES DE PRUEBAS CERTIFICATIVAS MULTINIVEL

A la luz de los argumentos planteados en el apartado anterior, cabe sugerir algunas propuestas para líneas futuras de investigación, además de las ya planteadas por De la Torre (2016) en la parte final de su trabajo.

En primer lugar, al igual que cualquier otra tarea del ámbito de la lingüística aplicada, parece conveniente circunscribir el diseño y validación de pruebas certificativas a un marco que permita establecer las hipótesis de trabajo sobre unas bases teóricas que se sitúen más allá de lo meramente utilitario. Los interrogantes y retos evidenciados en trabajo De la Torre (2016) sugieren que el marco que ofrecen la Teoría de la Complejidad (Complexity Theory) y la Teoría de Sistemas Dinámicos (Dynamic Systems Theory) podrían ofrecer algunos criterios para situar adecuadamente la discusión acerca de la predictibilidad de determinados comportamientos de los hablantes LE en respuesta a demandas como las tareas referidas en el estudio. Al respecto, pueden resultar especialmente útiles las aportaciones de trabajos como los de Herdina y Jessner (2002), Larsen-Freeman y Cameron (2008), Ellis y Larsen-Freeman (2009), Sampson, Gil y Trudgill (2009), Verspoor, De Bot y Lowie (2011), Larsen-Freeman (2012), Zamorano (2012) o Zheng (2012).

Precisamente, una de las cuestiones que emergen de este marco teórico se refiere al papel de la evaluación y de la forma de abordarla desde esta perspectiva. Hay diversos trabajos que señalan las cuestiones más candentes que se derivan de este punto de vista, entre ellos se encontrarían los de Brown, Hudson, Norris y Bonk (2002), Lantolf y Phoener (2004), Castello (2008), Phoener (2008), Mislevy (2009) o Rodríguez (2012). Entre otras cuestiones, estos trabajos abordan la pregunta que da título al artículo de Mislevy (2009): *If Language Is a Complex Adaptive System, What Is Language Assessment?* Y también aportan algunas sugerencias metodológicas para diseñar y validar pruebas de examen, teniendo en cuenta las asunciones que dan soporte a esta aproximación teórica.

En cuanto al constructo de complejidad lingüística, podría ser interesante considerar esquemas analíticos como el de Castello (2008), más orientados al análisis de la complejidad de los textos que sirven de soporte para las tareas de comprensión, pero que, quizás, podrían ser de utilidad para ampliar con nuevas dimensiones los constructos a los que De la Torre (2016) ya se refiere en su trabajo.

Otro aspecto a considerar sería el de la influencia de la tarea en el desempeño de los hablantes LE. En las siguientes referencias pueden consultarse los hallazgos de algunos estudios interesantes: Robinson (2011), De Jong, Steinel, Florijn, Schooneny Hulstijn (2012), Kuiken y Verder (2012), Levinka y Gilabert (2012). Igualmente convendría considerar los trabajos que analizan las posibles interrelaciones dinámicas entre parámetros de desempeño como la fluidez, la corrección y la complejidad: Wolfe-Quintero, Inagaki y Hae-Young (1998), Housen, Kuilen y Vedder (2012), Mavrou (2013), etc. Por su especial interés para el tema que nos ocupa, podría destacarse el trabajo de Mavrou (2013) en el que se plantea una cuestión que sobrevuela las reflexiones desarrolladas en este trabajo: ¿Hasta qué punto compiten entre sí la precisión gramatical y la complejidad sintáctica por los recursos limitados del aprendiz?

Por otra parte, esta nueva perspectiva requeriría aplicar metodologías de análisis de datos un poco más complejas que el análisis de correlaciones o las pruebas de comparación utilizadas en estudios como el realizado por De la Torre (2016). En primera instancia, podrían ser de utilidad explorar el potencial que ofrece para describir y clasificar por niveles las producciones de hablantes no nativos un índice que actualmente se utiliza en otros ámbitos de la Lingüística Aplicada y que Cicres y Turell (2010) denominan "índice de distancia/similitud idiolectal" (ID/SI).

Igualmente, cabría considerar el uso de pruebas de análisis factorial (Mavrou, 2015) para estudiar los patrones de coocurrencias en producciones correspondientes a distintos perfiles de candidatos, distintos tipos de tareas y distintos niveles; de este modo, podrían posiblemente detectarse perfiles prototipo y los rasgos lingüísticos más idiosincrásicos de cada perfil, independientemente de que presenten o no una distribución lineal a lo largo del continuum de niveles de dominio. Trabajos como los de Biber (1988, 1995 y 2006), Biber y Finegan (1994), Biber y Conrad (2011) o Ezeiza y Alberdi (2015) evidencian el potencial de este tipo de análisis para establecer perfiles-tipo que consideren un conjunto amplio de categorías lingüísticas y un abanico de variables que pudieran incidir en su emergencia y frecuencia de uso.

Pero si se pretende un trabajo más ambicioso, podría sugerirse también el uso de técnicas estadísticas como la del Modelo de Ecuaciones Estructurales (Swaki, 2012; Schoonen, 2013; Winke, 2014).

En definitiva, si bien trabajos como el realizado por De la Torre (2016) suponen indudablemente un avance hacia el objetivo pretendido de dotar de mayor base empírica a los sistemas certificativos, también desvelan la gran dificultad que ello conlleva y la propia complejidad del proceso. Ahora bien, una vez que se ha dado ya este primer paso, parece obligado seguir avanzando. Si algo dejan patente trabajos como el aquí referido, es la evidencia de que los sistemas de certificación podrían ser más fiables y robustos si se apoyan en la investigación.

En este trabajo se han señalado algunas líneas innovadoras de investigación que actualmente se están ya explorando. Evidentemente, sería precipitado avanzar resultados de éxito, pero los planteamientos de las teorías y diseños metodológicos a los que se hecho referencia son sólidos y, al menos, muestran alentadoras vías futuras de indagación.

Así pues, no cabe sino animar a investigadores como De la Torre a que continúen trabajando en esta senda, abriendo, al menos un espacio para la reflexión y la discusión sobre cuestiones tan cruciales como la validez y fiabilidad de los dispositivos de certificación lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biber, D. & Conrad, S. (2011). *Register, Genre and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. & Finegan, E. (Eds.) (1994). *Sociolinguistic perspectives on register*. Oxford: Oxford University Press.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2006). *University Languages. A corpus-based study of spoken and written register*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Brown, J. D., Hudson, T., Norris, J. y Bonk, W. J. (2002). *An investigation of second language task-based performance assessments*. Manoa: University of Hawai'i,
- Castelo, E. (2008). *Text complexity and reading comprehension tests*. Nueva York: Peter Lang.
- Cicres, Jordi; Turell, Maria Teresa (2010). Índice de distancia/similitud idiolectal (ID/SI) aplicado a la producción no nativa (Interlengua) en español con finalidades descriptivas o formativas. *MarcoELE: revista de didáctica español como lengua extranjera*

11: 1- 12.

- De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R. y Hulstijn, J. H. (2012). The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers. En Housen, A., Kuilen F. y Vedder I. (eds.). *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.: 121-142.
- De la Torre, N. (2016). La complejidad lingüística en los niveles de competencia del MCER: el caso de la variedad verbal en la expresión escrita de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 20.
- Del Moral Manzanares, F. (2013). Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- Del Moral Manzanares, F. (2014). Dificultades en el uso de los descriptores en el proceso de evaluación de la expresión oral de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16.
- Ellis, N. C. y Larsen-Freeman, D. (Eds.) (2009). *Language as a complex adaptive system*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ezeiza, J. y Alberdi, Xabier. (2015). Los marcadores discursivos como rasgo distintivo de los textos del ámbito de las ciencias jurídicas en lengua vasca: Aproximación estadística con proyección jurilingüística. *Revista Signos*, 48(87): 3-29.
- Gutiérrez, R. (2012). La objetivación de los descriptores de evaluación de la expresión oral en la enseñanza de E/LE a alumnos adultos en inmersión lingüística. *RedEle*, 13.
- Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Housen, A., Kuilen F. y Vedder I. (eds.) (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Kuiken, F. y Vedder, I. (2012). Syntactic complexity, lexical variation and accuracy as a function of task complexity and proficiency level in L2 writing and speaking. En Housen, A., Kuilen F. y Vedder I. (eds.) *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.: 143-170.
- Lantof, J. y Phoener, M. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics* Vol. 1.1.: 49-72.
- Larsen-Freeman, D. (2012). Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for Applied Linguistics? *Language Teaching* 45.2: 202-214.
- Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinka, M. y Gilabert, R (2012). The effects of cognitive task complexity on L2 oral production. Housen, A., Kuilen F. y Vedder I. (eds.) *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.: 143-170.
- Mavrou, I. (2013). Precisión lingüística y complejidad sintáctica: ¿hasta qué punto compiten entre sí por los recursos limitados del aprendiz? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 14.
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19.
- Mislevy, R. J. (2009). If Language Is a Complex Adaptive System, What Is Language Assessment? *Language Learning* 59:Suppl.: 249-267.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Pensilvania: Springer.
- Robinson P. (ed.) (2011). *Second language task complexity : researching the cognition hypothesis of language learning and performance*

. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

- Rodríguez Sánchez, I. (2012). La Teoría de los Sistemas Dinámicos como marco para el estudio de la adquisición de vocabulario L2. Tres estudios empíricos. En Hoyos, Amalia y Ana Lidia Munguía (coord.) *Interdisciplinas Lingüísticas y Lingüística Aplicada*. Sonora: Universidad de Sonora: 143-160.
- Sampson, G., Gil, D. y Trudgill, P. (eds.) (2009). *Language complexity as an evolving variable*. Oxford: Oxford University Press.
- Schoonen, B. (2013). Estructural Equation Modeling. En Chapelle, C. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Iowa: Blackwell. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1118/pdf>.
- Swaki, Y. (2012). Structural Equation Modeling in Language Assessment. En Chapelle, C. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Iowa: Blackwell. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1119/pdf>.
- Verspoor, M. H., De Bot, K. y Lowie, W. (eds.) (2011). *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Winke, P. (2014). Testing Hypotheses about Language Learning Using Structural Equation Modeling. *Annual Review of Applied Linguistics* 34: 102–122.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Hae-Young, K. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, & complexity*. Manoa: University of Hawai'i.
- Zamorano Aguilar, A. (2012). Teorías del Caos y Lingüística: aproximación Caológica a la comunicación verbal humana. *Revista Signa* 21: 679-705.
- Zheng, Y. (2012). *Dynamic vocabulary development in a foreign language*. Berna: Peter Lang.

Sobre el enfoque lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas

Game-based Approach in Foreign Language Teaching and Learning

Francisco José Herrera Jiménez

Clic International House Cádiz.

francisco@clic.es

Herrera Jiménez, F. J. (2016). Sobre el enfoque lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es el de comentar el artículo de Emilio Ceruti sobre ludolingüística y uso colaborativo de las TICs, en particular, la posibilidad de afiliar este tipo de investigaciones dentro de los llamados *game studies* y su relación con los conceptos de gamificación del aula y del uso de *serious games* en la planificación y la gestión de la clase de segundas lenguas.

Palabras clave: *game based learning*, *serious games*, gamificación, gamificación del aprendizaje

ABSTRACT

The objective of this work is to comment on Emilio Ceruti's article on linguistic games and the collaborative use of IT, in particular the possibility of incorporating this type of research within that called "game studies", and the relation between this type of research and the concepts of gamification in the classroom and the use of "serious games" in the planning and management of the second language classroom.

Keywords: game based learning, serious games, gamification, gamification of learning

Fecha de recepción: 4/2/2016

Fecha de aceptación: 19/3/2016

La lectura del estudio de Emilio Ceruti, que busca el punto de encuentro entre competencias, creencias y actitudes con los usos tecnológicos en el aula y, aún de una forma más específica, con el enfoque lúdico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, me ha parecido muy fructífera. Sólo por el mero hecho de intentar levantar un puente entre diferentes esferas (lo motivacional, lo tecnológico y lo ludológico) ya merece la pena su lectura. No obstante, este trabajo nos permite ir más allá y contar con datos empíricos para poder hablar con más precisión sobre las cuestiones debatidas.

Por otro lado, creo que una cala profunda en la bibliografía sobre la ludología y su desarrollo actual bajo el paraguas de los *game studies* habría dado una cobertura teórica mucho más rica y compleja al estudio aquí comentado. En la lectura también se echa de menos una definición clara del papel del juego en el aula, una mayor concreción de las propuestas de juego didactizado que se han realizado durante el estudio, unos modelos o ejemplos específicos de actividades lúdico-tecnológicas que se consideren eficaces, así como una argumentación sólida sobre las ventajas de tecnologizar los procesos de juego en el aula de segundas lenguas.

El desarrollo del área interdisciplinar de los llamados *game studies* ha permitido en los últimos años abrir nuevas vías de investigación y debate sobre el papel del juego en la sociedad actual de una forma muy amplia, en relación con propuestas que van desde el ámbito de la cultura o la política hasta cuestiones relacionadas con la digitalidad, la semiótica o la narratología. Sin embargo, el grueso de las producciones científicas de esta área se ha centrado sobre todo en la definición del fenómeno del juego como tal, con el fin de mostrar los límites del concepto y, en especial, los mecanismos que lo convierten en uno de los sistemas más eficientes de interacción humana.

En este sentido uno de los hitos fundacionales de esta disciplina fue la aparición en 2001 del primer número de la revista digital *Game Studies*, (www.gamestudies.org), una publicación editada gracias al apoyo de varias instituciones como The Swedish Research Council, la IT University de Copenhague y la Universidad de Lund. Del mismo modo, la línea editorial especializada del MIT Press también ha resultado fundamental para el desarrollo y la promoción de estos estudios y en ella han aparecido publicaciones de gran calado de autores como Brian Upton o Juul Jesper.

Es evidente que los *game studies* nacieron como una rama independiente de los estudios culturales, de los que heredaron su naturaleza multidisciplinar. Como indica Frans Mäyrä (2008), en uno de las monografías fundamentales sobre esta disciplina: *Game studies is faced with the double challenge of creating its own identity, while at the same time maintaining an active dialogue with the other disciplines*. En los últimos años hay que destacar varias aportaciones muy relevantes a los estudios ludológicos de investigadores españoles como Oliver Pérez Latorre (2014) o Miguel Sicart (2014).

En las investigaciones de los últimos quince años se muestra un panorama en el que destacan tres acercamientos principales al enfoque lúdico dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, todos ellos aplicables como es lógico al aula de segundas lenguas.

En primer lugar hay que hablar del **aprendizaje basado en juegos** o *game based learning* (GBL), una corriente didáctica que ha tenido gran éxito, sobre todo en el ámbito de la enseñanza norteamericana. Desde la perspectiva del GBL los juegos se presentan como ecosistemas de enseñanza y aprendizaje de alta eficacia, ya que el docente parte de artefactos lúdicos y tecnológicos previamente existentes para desarrollar cualquier materia de estudio. A menudo se cita la obra de Ian Bogost (2005) como el punto de partida de su conceptualización.

El segundo concepto que hay que tener en cuenta a la hora de entender el papel del juego en el aula es el de los llamados **serious games**. Es probable que la que nos dan **David Michael** y **Sande Chen** (2005) sea la definición que ha alcanzado mayor reconocimiento entre los investigadores. Estos autores consideran que se puede hablar de *serious games* cuando nos referimos a *games that do not have entertainment, enjoyment or fun as their primary purpose*. Nos encontramos, por lo tanto, ante juegos diseñados para alcanzar un objetivo no lúdico, en nuestro caso, una meta didáctica.

La tercera noción que queremos destacar es la más actual y la que en los últimos años está alcanzando más éxito, tanto en la educación como en otros ámbitos: la **gamificación**. Con esta etiqueta nos referimos al uso de elementos del diseño de juego en ámbitos que no son de juego (Kevin Werbach y Dan Hunter, 2013). Al contrario que en los presupuestos anteriores, las propuestas gamificadoras no se basan en el uso de artefactos lúdicos, sino en la deconstrucción de su funcionamiento, el análisis de sus componentes y la implementación de estos elementos en la planificación y la gestión de cualquier proceso.

Como se puede ver el desarrollo de los *game studies* en relación con el área de la didáctica ha abierto en los últimos años grandes perspectivas para la investigación y la práctica docente. En este sentido hay que destacar las propuestas de Nicola Whitton (2012 y 2014) sobre la relación entre tecnología y herramientas lúdicas, los trabajos sobre gamificación del aula de Karl Kapp (2012 y 2013) y Rowan Tulloch (2014 y 2015) y en especial la monografía de Julie M. Sykes y Jonathon Reinhardt (2013) sobre el uso de juegos digitales en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogost, I. (2005). *How to Do Things with Videogames*, Univ Of Minnesota Press, Minneapolis, Minnesota.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, Pfeiffer, San Francisco, California.
- Kapp, K. M. (2013). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*, Pfeiffer, San Francisco, California.

- Michael, D. y Chen, S. (2005). *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*, Cengage Learning, Independence, Kentucky.
- Pérez Latorre, O. (2012). *El lenguaje videolúdico. El lenguaje de la significación del videojuego*, Laertes, Barcelona.
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Sykes, M. J. Y Reihardt, J. (2013). *Language at Play. Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*, Pearson, Boston, Massachusetts.
- Tulloch, R. (2014). "Reconceptualising gamification: Play and pedagogy", *Digital Culture & Education*, volume 6, issue 4, págs. 317-333.
- <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2014/12/tulloch.pdf>.
- Tulloch, R. (2015). "Gamification: not a gimmick but a radical new way of teaching", *EduResearch Matter*, A voice for Australian educational researches. <http://www.aare.edu.au/blog/?p=893>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2013). *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, Pearson, Madrid.
- Whitton, N. (2012). "The place of game-based learning in an age of austerity", *EJEL e-Journal of e-Learning*, Volume 10, Issue 2 Special ECGBL, pp. 159-256. <http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=197>
- Whitton, N. (2014). *Digital Games and Learning: Research and Theory*, Routledge, Londres.

Ludolingüística y TICs en el aula de lenguas

Ludolinguistics and ICT in the classroom language

Pilar Concheiro Coello

Universidad de Islandia.

mdc@hi.is

Concheiro Coello, P. (2016). Ludolingüística y TICs en el aula de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comentar el artículo de Emilio Ceruti titulado “Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas”. Este comentario discute los aspectos más destacables e incluye algunas consideraciones pedagógicas que han de ser tenidas en cuenta.

Palabras clave: ludolingüística, TICs, aprendizaje colaborativo, creencias, actitudes

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the article “Ludolinguistics and collaborative use of ICT: a high-tech high-school teachers’ and students’ competencies, beliefs and attitudes by Emilio Ceruti. This comment discusses the main highlights and includes some pedagogic considerations that must be taken into account.

Keywords: Ludolinguistics, ICT, collaborative learning, beliefs, attitudes

Fecha de recepción: 14/2/2016

Fecha de aceptación: 9/3/2016

En el artículo “Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas” Ceruti reflexiona sobre la relación entre la integración del componente lúdico y el uso colaborativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Asimismo, presenta los datos obtenidos durante la investigación de corte cualitativo que llevó a cabo en su centro de enseñanza, con la que pretendía medir las competencias, creencias y actitudes tanto de los estudiantes como del profesorado hacia una didáctica lúdica y hacia el uso colaborativo de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ceruti parte de la motivación como principal condicionante del aprendizaje y se basa en el modelo de Gardner (1985); además incide en las nociones de competencias, creencias y actitudes como factores determinantes no solo en el proceso de aprendizaje de los aprendientes, sino también en la acción docente.

En cuanto a las competencias, el autor manifiesta la necesidad de replantear el paradigma de enseñanza habitual y establecer programas de formación para el profesorado que contemplen las necesidades de un sistema educativo que no puede permanecer al margen de la sociedad de la información. El autor considera que el modelo de enseñanza actual está condicionado por la superación de una serie de pruebas y limitaciones como las que menciona Pérez Gómez (2010):

- La práctica se subordina a la teoría. Los estudiantes aprenden de forma mecánica y con una escasa reflexión.
- El conocimiento se presenta como una realidad que otros han creado y que hay que aprender.

Este planteamiento encaja con lo que Trujillo (2015) define como paradigma de la provisión de servicios y que describe del siguiente modo

Según este paradigma, cuando un estudiante se acerca a un espacio de aprendizaje, se le ofrece un servicio que, previamente, ha sido dividido en niveles y cada nivel en una serie de “píldoras formativas”, desconectadas entre sí y casi siempre de la vida de los estudiantes. El trabajo del docente consiste en proporcionar estas píldoras siguiendo un protocolo preestablecido (contenidos-práctica-prueba) que conduce, inexorablemente, a un proceso de evaluación en el que el estudiante debe demostrar si ha asimilado la píldora (Trujillo 2015: 23).

Ceruti coincide con Alonso (2015) y aboga por una enseñanza holística

en la que los alumnos necesitan tener una visión completa de lo que van a aprender, saber por qué hacen lo que hacen y además por qué las respuestas correctas no son suficientes para el aprendizaje (Alonso 2015 : 33).

Ante esta situación, en la que el sector educativo precisa adaptarse a los cambios sociales generados por la incorporación de la tecnología a nuestra vida diaria, resulta complicado según el autor de este estudio definir la noción de competencias para finalmente centrarse en concretar aquellas correspondientes al profesorado. En cuanto a los conceptos de creencias y actitudes, Ceruti proporciona en ambos casos definiciones pertinentes a la figura del docente.

Por otro lado, tal y como recoge el título de su artículo, el eje entorno al cual gira su trabajo es la ludolingüística. En su estudio presenta una revisión bibliográfica con un énfasis especial en la perspectiva que la italianística ofrece sobre la definición de este concepto. Sin embargo, en este comentario nos permitimos ofrecer otras referencias en este campo y que otorgan una visión más amplia y global. Herrera (2014) se refiere a la dimensión lúdica en la enseñanza con el anglicismo gamificación y según él, juego y aprendizaje son dos procesos que van de la mano y que en los últimos años se han visto separados por una serie de mitos, como ha sucedido por ejemplo con los videojuegos y la idea de que los participantes se sienten aislados cuando sucede todo lo contrario, los jugadores comparten una gran red social y están ansiosos por compartir sus experiencias.

Surge entonces la siguiente cuestión: ¿Qué terminología usar? Herrera y Pujolá (2014) optan por el término gamificación y recurren a Kapp Karl (2012), según el cual dicho concepto consiste en aplicar elementos propios del juego en un contexto no lúdico con dos objetivos fundamentales: motivación e implicación. Además, la aplicación del juego en el aula incluye cierto esfuerzo y ha de suponer un reto; por último debe ser cuantificable e incorporar unos resultados finales a modo de recompensa. *Pasapalabra* o *Jeopardy* contienen los elementos necesarios para poder gamificar el aula de lenguas, sin embargo la utilización de juegos diseñados específicamente para desarrollar el aprendizaje como es el caso de *Johnny Grammar* (mencionado también por Ceruti y utilizado por los estudiantes con los que realizó su estudio) no entraría dentro de la categoría de gamificación sino que pertenecería a lo que se denomina como ludificación. Asimismo, nos parece relevante comentar que la aplicación *Duolingo* aunque contiene ciertos elementos lúdicos como el hecho de obtener una determinada puntuación a medida que se supera cada nivel, no podría considerarse una actividad lúdica en sí, ya que se trata simplemente de una herramienta para potenciar el autoaprendizaje de un idioma.

Es destacable y supone una aportación importante el esfuerzo que Ceruti hace por acotar y aunar definiciones, generando finalmente la suya propia y su concepción personal de Ludolingüística, a la que considera “ una subdisciplina científica que explora la relación entre la actividad lúdica y la construcción de significados lingüísticos en el proceso de aprendizaje”.

En lo concerniente a las TICs, en el estudio que se comenta se considera que estas pueden ser potenciadoras de los procedimientos ludolingüísticos y facilitadoras de un aprendizaje de corte colaborativo; de hecho, Ceruti hace referencia a una educación 2.0, término un tanto obsoleto, para aludir a un tipo de enseñanza más horizontal y centrada en el alumno, en la que la *web* social y sus diversas aplicaciones permiten al estudiante/usuario crear y compartir contenido gracias a un elevado nivel de conectividad.

Precisamente la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación se define en el propio título como un centro “de alto uso de tecnologías didácticas” en el que citando literalmente al autor “los alumnos están acostumbrados al uso diario de TICs”. Echamos en falta una explicación más detallada de esa familiaridad tecnológica tanto de estudiantes como docentes, ya que permitiría obtener una visión más concreta sobre el contexto del estudio en cuestión. De igual manera, una descripción más pormenorizada sobre la unidad didáctica que se diseñó para establecer una relación entre ludolingüística y aprendizaje colaborativo podría servir como inspiración y punto de partida para otros docentes interesados en esta temática.

Este comentario no resta valor al artículo de Ceruti, a los datos obtenidos sobre el uso y las creencias relacionados con la tecnología, ni a sus conclusiones. En ellas se insiste en dos puntos esenciales con los que estamos totalmente de acuerdo: la necesidad de formación del profesorado en el uso pedagógico de las TICs y el compromiso para desarrollar entre el estudiantado una actitud crítica en cuanto al uso de la tecnología; actitud que implique reconocer tanto su utilidad como sus limitaciones para así poder contribuir de forma positiva en su proceso de aprendizaje, un aprendizaje colaborativo en el que docentes y alumnos compartan creencias, actitudes, ideas, puntos de vista; en el que la tecnología y la anteriormente mencionada web social contribuya a favorecer todo ese proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, E. (2015). Educar a aprender. *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión: 31-39.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The roles of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Kapp Karl, M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer: Estados Unidos.
- Herrera, F. (2014). Para saber más sobre gamificación en el aprendizaje. *Franherrera.com*
<http://franherrera.com/para-saber-mas-sobre-gamificacion-del-aprendizaje/>
- Herrera, F., Pujolá, J.T. (2014). La gamificación en el aula de segundas lenguas. *LdeLengua* 86.
<http://eledelengua.com/gamificacion-aula-segundas-lenguas/>
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24,2), 37–60.
- Trujillo, F. (2015). De la provisión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI. *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión: 19-28.

Perceptions of L2 Spanish learners in the mixed classroom

Percepciones de los estudiantes de español lengua extranjera en las clases mixtas

Clara Burgo

Loyola University Chicago.

cburgo@luc.edu

Burgo, C. (2016). Perceptions of L2 Spanish learners in the mixed classroom. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

El presente estudio se enfoca en las percepciones de los aprendientes de segunda lengua (SL) universitarios sobre tener hablantes de herencia (HH) en los mismos cursos de español. Aunque algunos estudiantes confesaron sentimientos de intimidación o miedo, en general había una actitud positiva hacia los beneficios de las clases mixtas para aprendientes de SL como la mejora de sus habilidades auditivas y culturales o el escenario de inmersión real. Considerando los comentarios de los estudiantes, hay algunas recomendaciones para la implementación en las clases mixtas.

Palabras clave: clases de español mixtas, habilidades auditivas, habilidades culturales, escenario de inmersión real.

ABSTRACT

The current study is focused on the perceptions of university second language (L2) learners on having heritage speakers (HS) in the same Spanish language courses. Although some students confessed feelings of intimidation or fear, overall there was a positive attitude towards the benefits of mixed classrooms for L2 learners such as the improvement of their listening and cultural skills and the real immersion scenario. Considering students' comments, there are some recommendations for implementation in mixed classrooms.

Keywords: Spanish mixed classrooms, listening skills, cultural skills, real immersion scenario

Fecha de recepción: 7/12/2015

Fecha de aceptación: 10/3/2016

1. INTRODUCTION

Mixed language classrooms consist of second language (L2) learners of Spanish and heritage speakers (HS) in the same language classroom. Despite the increasing Hispanic population in the United States, less than half of the US higher education institutions offer Spanish heritage courses or tracks (Beaudrie, 2012). She claimed that there were more Spanish heritage courses at the basic level rather than at advanced levels. However, there are institutions where HS' courses start at the intermediate level, above all when most of the HS are first or second generation. Therefore, in this study participants in mixed classrooms were recruited from intermediate and advanced levels: Intermediate Spanish for L2 learners with a focus on Composition and Conversation and an Advanced Grammar course, the language courses offered at these proficiency levels.

2. RESEARCH ON MIXED LANGUAGE CLASSROOMS

Recent research showed that there were more benefits for L2 learners in mixed language classrooms than for HS. In a study by Blake and Zyzik (2003), they found that HS assisted their L2 partners more than the reverse in chat-based interactions. L2 learners benefited from the HS' knowledge of grammar and vocabulary while HS did from L2 learners' knowledge of metalanguage (Walls, 2013). Even though separated classes are recommended to address their linguistic needs, funding and administrative realities encourage mixed classrooms, above all at higher levels of instruction (Kagan & Dillon, 2009). Tomlinson (2003) and Carreira (2007) suggested differentiated instruction and Kagan and Dillon (2009) supported this model of instruction with portfolios as an assessment instrument. Nevertheless, they considered that portfolios made grading difficult so other methods of assessment should be used. When an institution starts considering the implementation of a separate heritage track, what matters is what students actually need. If the focus at the basic level is on reading or writing, there might not be a need for separate courses for HS. If the focus is on conversation or culture, it would be more convenient to offer an alternative for HS (Benmamoun & Kagan, 2013).

Henshaw (2013) found that HS provided more corrective feedback to L2 learners in interactions and written texts in collaborative written tasks. In another study, Bowles, Adams and Toth (2014) claimed that HS-L2 pairs used the target language significantly more often than L2-L2 pairs in an information exchange oral task. Overall, L2 learners have an advantage in written tasks while HS do in oral tasks (Bowles, 2011). However, when proficiency is controlled and with oral and written tasks, they can mutually benefit from mixed classes. In a recent study by Dones-Herrera (2015), both L2 learners and HS showed a positive attitude towards being in a mixed class. She conducted a study on mixed Spanish classes for beginners. It seems that all the recent studies point in the same direction regarding the positive perceptions by L2 learners and HS (Alarcón, 2010; Campanaro 2013; Dones-Herrera, 2015; Edstrom, 2007). Students felt good about helping each other.

Language teachers need to be aware that simply mixing HS and L2 learners does not guarantee that L2 learners will have enough opportunities for interaction in the classroom. Therefore, they propose online small group interaction for L2 learners' participation (Freiermuth, 2001).

The current study is focused on the perceptions of L2 learners on having HS in the same Spanish language course. According to Edstrom (2007), there was a positive impact on listening comprehension and oral skills since they had access to fluent speech and dialectal variation. Therefore, this was a real immersion opportunity in a conversational register, they appreciated the ethical values of respect and collaboration but recognized feeling intimidated by HS. Moreover, they thought that faculty expectations were higher in mixed classrooms and the pace was faster.

3. METHODOLOGY

Twenty Spanish L2 learners from language courses at the 200 and 300 college levels were the participants in this study. The researcher visited these language courses in order to recruit students and make appointments and the study took place in the researcher's office. The study consisted of two parts: a survey about their opinions and perceptions on mixed language classrooms (quantitative data) and a post-survey interview where students had the opportunity to develop their answers (qualitative data), all of them adapted from Edstrom (2007). In the survey, students had to give their opinion on a list of statements on mixed language classrooms following a scale that ranged from strongly disagree to strongly agree (1 to 6): 1- Strongly Disagree, 2- Disagree, 3- Somewhat Disagree, 4- Somewhat Agree, 5- Agree, 6- Strongly Agree.

4. RESULTS

STATEMENTS	1	2	3	4	5	6
Good for my listening skills	0	0	1	1	5	13
Uncomfortable speaking in front of HS	0	3	0	12	1	4
As happy to work with L2 or heritage	1	1	4	2	5	7

I learn culture from HS	1	1	3	5	5	5
HS make me feel comfortable with other Spanish dialects	0	0	1	8	9	2
HS make me feel good/ they are also learners	1	3	0	9	4	3
HS' presence does not affect the content of the course	0	3	0	2	9	6
HS' presence affects the expectations of the course	3	5	4	2	2	4
Without HS, I would get better grades	4	5	7	2	2	0
HS' presence affects my participation	6	2	3	6	1	1
HS respect my contributions to class	1	1	3	1	10	4
HS speak Spanish better	0	0	0	2	4	13
Talking to HS improves my Spanish	0	0	0	2	7	11
HS have larger vocabulary in Spanish	0	0	0	3	4	13
My Spanish is more grammatical than that of HS	1	5	3	6	3	2

Table 1. Survey L2 Spanish learners¹

There were three questions that did not get 20 answers but 19: HS' presence affects my participation, HS respect my contributions to class and HS speak Spanish better. The reasons why these statements were not ranked by one student are unknown: it could be that they were skipped because the student(s) did not know how to rate them or that they were skipped by accident.

5. DISCUSSION

In order to interpret these results, qualitative data collected during the post-survey interview will be used. Most of these statements reflected positive feelings or perceptions of the presence of HS in the mixed language classroom.

The following is the list of the positive statements:

1. Good for my listening skills
3. L2 learners are as happy to work with HS as with other L2 learners
4. I learn culture from HS
5. HS make me feel comfortable with other Spanish dialects
6. HS make me feel good/ they are also learners
7. HS' presence does not affect the content of the course
11. HS respect my contributions to class
13. Talking to HS improves my Spanish
15. My Spanish is more grammatical than that of HS

The majority of the students (13) ranked the first statement with a 6 (strongly agree), which shows an awareness of the benefit of having HS in the same language class to improve their aural comprehension skills. In the next statement, there is more division. Even though most of the students considered that they were as happy to work with HS as with L2 learners (7), there were students who ranked these statements along all the numbers in the continuum. Regarding the cultural input received by HS, most of the students evenly rated this statement with 4, 5 and 6 (somewhat agree, agree, strongly agree). "It is lucky to have HS in the class, their cultural perspective, to see how they speak in reality and not only in class. For example, formal vs. informal Mexican Spanish vs. Peninsular Spanish" (Sarah²).

Another benefit for L2 learners is the appreciation of other Spanish dialects in the classroom. Most of the students agreed (9) and somewhat agreed (8) with this statement: "*Puedo aprender acento de HS, estoy cómoda trabajando con otras personas, no es un problema. Puedo aprender mucho de su cultura. Como una estudiante del programa de educación, no tengo tiempo para viajar a otros países. Estoy estudiando este verano en México pero no tengo muchas oportunidades para aprender la cultura.*"

Vale la pena mucho tener a HS en clase” (Val). [I can learn accent from HS, I am comfortable working with other people, it is not a problem. I can learn a lot from their culture. As a student in the program of Education, I don’t have time to travel to other countries. I am studying this summer in Mexico but I don’t have many opportunities to learn the culture. It is worth it to have HS in class, my translation]. “Although it is intimidating, it is important because hearing different dialects really helps. You are not really understanding Spanish if you don’t live this” (Alyssa).

Concerning the awareness of L2 learners of the weaknesses of HS as learners of the language like them, 9 of them somewhat agreed and 4 of them agreed. There were still a few students who did not agree, who probably placed themselves in an inferior position linguistically-speaking. “It is good to know they are not perfect. There is a reason we are in class together. We are working towards the same goal” (Mary).

In terms of how the presence of HS influences the instructors or the content/ material of the course, most of them agreed (9) and strongly agreed (6) that HS did not have an impact on the content of the course. However, this was not the case in Edstrom (2007), where most of them strongly disagreed.

Following the positive perceptions that L2 learners have for HS, we should also consider how the former are viewed by the latter. Statement 11 reflects how L2 learners feel respected by HS. A vast majority (10) agreed. Overall, statement 13 summarizes the general positive feeling that the presence of HS makes L2 learners improve their Spanish. 11 students strongly agreed. This result aligns with the general positive perception that L2 learners have regarding mixed language classrooms as it has been shown in recent literature (...)

It seems that there are not the same feelings towards the last statement: “My Spanish is more grammatical than that of HS”. 6 of them somewhat agreed and 5 disagreed. The rest of them were divided along the continuum. It is possible that these ratings respond to a confusion of the term “grammatical” for them. Despite this, there are students who have a clear idea about the grammatical differences between them. “*Para la gramática tenemos niveles de gramática más avanzada, ellos aprenden algo más diferente y formal que en sus casas*” (Val). [For grammar, L2 learners have more advanced levels of grammar, they learn something more different and formal than at home, my translation]; “He doesn’t know why he uses the grammar he uses so we are in the same level” (Kim); “They have a better vocabulary but they have problems with writing and grammar. It is easier for them to speak and listen” (Monica).

Concerning the negative feelings or perceptions, we could consider the following within the survey:

2. Uncomfortable speaking in front of HS
8. HS’ presence affects the expectations of the course
9. Without HS, I would get better grades
10. HS’ presence affects my participation
12. HS speak Spanish better
14. HS have larger vocabulary

L2 learners somewhat agreed that they felt uncomfortable speaking in front of HS: “*Me siento incómoda con HS porque no tengo mucha seguridad en mi acento* [I feel uncomfortable with HS because I don’t have much confidence in my accent, my translation] so I have neighbors who are from PR, Panama, Mexico, I would not feel comfortable in speaking with my Spanish accent in class because I feel embarrassed, basically because I know there is one HS, I think it is helpful he is in our class because of diversity” (Kim).

Even though it is hard to compare these results to the study by Edstrom (2007) because of her low number of non-natives (4), most of her results are consistent with these but we could still note that in this specific statement, most of her non-native participants disagreed with this statement in the same line as Dones-Herrera (2015), which is a contradictory result to this study. However, regarding the expectations of the course the results are different than a previously related statement (HS' presence does not affect the content of the course). 5 students disagreed (the highest number of students), 4 somewhat disagreed and 4 strongly agreed. It seems that there is a clear division of opinions related to this issue in the same vein as Edstrom (2007). On the other hand, in Dones-Herrera (2015), we can find that most of the answers were under the "agree" section of the continuum, These are some of the students' opinions: "*Algunos profesores se comportaban diferente pero es raro, sobre todo aquí en esta universidad, los profesores tiene respeto para todos*" (Val). [Some professors behaved differently but it is unusual, above all, here in this university, professors have respect for everybody, my translation]; "Teachers are understanding" (Kim); "I have never experienced instructors treat us differently" (Mary); "It doesn't affect what the instructor expects. They can tell the difference, they don't raise their expectations but changes the dynamics of the class. It doesn't affect my grades" (Monica).

Concerning the following negative statement (Without HS, I would get better grades), 7 somewhat disagreed, 5 disagreed and 4 strongly disagreed. These ratings showed that most of the students do not consider that the presence of HS affects their performance in the class: "I don't think I would get a better grade without HS" (Sarah). Nevertheless, there were a few students who thought it did. 6 students strongly disagreed and 6 somewhat agreed regarding the thought that HS presence affected their class participation. This contradictory result is surprising since there were several comments in the post-survey interview about how many students felt intimidated speaking in public when there were HS in the classroom: "They can express themselves better because they have a wider vocabulary. At times I am thinking what I am gonna say. It is intimidating because I worry they are judging me because my Spanish is not as good as theirs. I am sure they aren't but I feel that way" (Alyssa); "Some people would feel hesitant to speak Spanish" (Mary); "There is definitely intimidation, they are so good at speaking." (Karen); "In my class, there are not many HS but if there were, I would feel more intimidated" (Kim). This last statement is related to the following: "HS speak Spanish better". The majority of the students (13) strongly agreed with this, which makes proficiency in this skill an obvious difference between them. In the same line, 13 students strongly agreed that HS have a larger vocabulary: "*Tienen palabras que yo no tengo, slang o algo cultural, no son las palabras académicas*" (Val); [They have words that I don't have, slang or something cultural, they are not academic words, my translation]; "They have more vocabulary than I do, I don't feel confident" (Kim).

6. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

After the survey, students participated in an interview in order to explain their answers and the last questions were geared towards pedagogical suggestions in order to maximize student learning in mixed language classrooms. Overall, most of the students enjoyed being in a mixed classroom: "I would rather definitely be in a mixed classroom. It wouldn't make sense not to be. The world is mixed so why would I not be mixed in the classes. I can learn culture, accent. They have that benefit and I do have the same benefit when I am speaking English" (Val). "I do think hearing the accent helps. It is another way to learn from them" (Mary); "I like mixed class, it brings diversity and culture to the classroom. Makes the language seem more alive" (Karen). Nevertheless, there were still a few students who were reluctant to be in the same class as HS: "Mixed classrooms suck. It is extremely difficult to understand HS. The challenges are different from English natives trying to learn Spanish and the other way around. I love the language, creating an environment in which I feel comfortable to learn and to speak" (Laura).

Regarding positive actions by instructors dealing with mixed classrooms: "They offer office hours to get help. They do a good job stopping and asking whether we understand. If we don't, she rephrased things. In the literature courses, it is more on my own. I do the readings on my own pace. I want Professors to give us opportunities of us expressing ourselves in discussion or more open-ended ways rather than a quiz" (Val).

Other students, like Karen, suggested: "Professors have to be aware of where the class is. As a L2 learner, that is the most important thing, to evaluate the progress". She remarked the importance of speaking with HS: "Speaking in Spanish with HS helps me a lot, we need more practice and understanding in both sides". Alyssa, on the other hand, highlighted the difference between HS and L2 learners: "Professors should be mindful who is HS and L2 learner, and the struggles, challenges for L2 learners". Finally, there are other students who proposed considering HS as a resource in the classroom: "We should continue to use heritage speakers as a resource, we can all work together and improve our abilities" (Monica).

Despite the general positive reactions of the students in the current study as well as those in recent research such as Dones-Herrera (2015), she suggested that the ideal scenario was to separate classes for L2 learners and HS to address their particular needs.

It is the responsibility of the instructor to ensure that L2 learners have enough opportunities to participate in class and avoid letting HS control class discussions. In the same vein, the instructor's role is also crucial in helping to reduce feelings of intimidation or fear in the classroom by engaging all students in interactive activities so that they get to know each other (Campanaro, 2013).

7. RECENT FINDINGS ON MIXED CLASSROOMS

Considering recent findings on mixed classrooms, there are activities that have been suggested to be effective for mutual benefits for L2 learners and HS following Henshaw and Bowles (2015):

7.1. ETHNOGRAPHIC INTERVIEWS

These interviews work as conversation practice with HLs (Henshaw & Bowles, 2015). L2 learners could be the interviewers and they should prepare for it creating a list of questions regarding Latino culture first and the HS would respond to these questions about their heritage and community.

7.2. DICTOGLOSS

These are text reconstruction activities to be performed in pairs. Below I provide an example of what this activity could look like. Students would listen to the following text twice and take notes:

(1) *María solía pensar qué haría si le tocara un millón de dólares. Solía decir a sus papás: "Si me tocara un millón de dólares, me compraría una casa en la playa y dejaría de trabajar. Pasaría el día en la piscina e invitaría a todos mis amigos. Sería una vida increíble"* (María used to think about what she would do if she won a million dollars. She used to tell her parents: "If I won a million dollars, I would buy a house by the beach and I would quit my job. I would spend all day in the pool and I would invite all my friends over. It would be an incredible life).

Then, they should engage in metatalk in the target language in order to reconstruct the story. This would be an easier task for HS due to their advantage in oral skills but it could be used as a strategy for grammar acquisition of certain forms that both HS and L2 learners struggle with such as the past subjunctive forms.

7.3. TRANSLATIONS

Translations are a common technique used with HS that could work with L2 learners at advanced levels as well. However, it is crucial that they be contextualized and serve an authentic communicative purpose such as flyers, signs or ads.

7.4. DEBATES

Debates represent a very powerful assignment for these learners as long as the topics are of interest to both HS and L2 learners (e.g. bilingualism, dialectal variation, social justice, immigration, study abroad or art).

7.5. COLLABORATIVE WRITING TASKS

Considering their strengths, L2 learners can assist in spelling and accentuation and HS in lexical repertoire (Bowles, 2011). Overall, it would be recommended to take a project-based instruction approach with collaborative tasks between L2 learners and HS (e.g. interviews, surveys, reviews, etc).

8. BENEFITS AND DISADVANTAGES FOR L2 LEARNERS

Research showed that there were more benefits in mixed classrooms for L2 learners than for HS (Blake & Zyzik, 2003; Bowles, 2011; Henshaw, 2013). They benefit from conversational exchanges with HS (Gass & Varonis, 1985; Mackey, Gass, & McDonough, 2000; Mackey & Goo, 2007; Plonsky & Gass, 2011). These exchanges provide them with comprehensible input through interactional feedback. Another advantage acknowledged by L2 learners in this study is the insight into the target culture (Katz, 2003). In terms of disadvantages, as mentioned earlier, L2 learners may feel intimidated by HS so they felt more confident working with other L2 learners. HS' presence affected their participation in class as explained in the current study. Therefore, instructors have to face some challenges in the classroom to find a balance so that these mixed classes are beneficial for all kinds of learners. An example of this could be via group or pair work to create a non-threatening environment. L2 learners learn from real exposure to the target language and they can help with spelling and grammar (Campanaro, 2013). Storch (2001) suggested that pairing a higher-proficiency learner with a lower-proficiency one would be more beneficial than pairing learners of the same level. In sum, the instructor plays a key role in the success of mixed classrooms.

9. CONCLUSIONS

In the present study we can find L2 learners' opinions and perceptions regarding their experiences with mixed Spanish language classrooms in a higher education institution in the Midwestern United States. Even though some students confess feelings of frustration, intimidation or fear, overall there is a general positive attitude towards the multiple benefits of mixed classrooms for L2 learners such as the improvement of their listening skills or the real immersion scenario. Considering students' comments in the post-survey interview, some suggestions for instruction are offered followed by recommended activities that can be implemented in mixed classrooms.

[1] The survey and interview questions are adapted from Edstrom (2007).

[2] All the names used to express students' opinions in sections 5 and 6 are pseudonyms.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, I. (2010). Advanced heritage learners of Spanish: A sociolinguistic profile for pedagogical purposes. *Foreign Language Annals*, 43(2), 269-288.
- Beaudrie, S. M. (2012). A corpus-based study on the misspellings of Spanish heritage learners and their implications for teaching. *Linguistics and Education*, 23(1), 135-144.
- Benmamoun, E. & O. Kagan (2013). The administration of heritage language programs: challenges and opportunities. *Heritage Language Journal*, 10(2), 281-293.
- Blake, R. J., & Zyzik, E. C. (2003). Who's Helping Whom?: Learner/Heritage? Speakers' Networked Discussions in Spanish. *Applied Linguistics*, 24(4), 519-544.
- Bowles, M. (2011). Exploring the role of modality: L2-heritage learner interactions in the Spanish language classroom. *Heritage Language Journal*, 8(1), 30-65.
- Bowles, M. A., Adams, R. J., & Toth, P. D. (2014). A Comparison of L2-L2 and L2-Heritage Learner Interactions in Spanish Language Classrooms. *The Modern Language Journal*, 98(2), 497-517.
- Campanaro, T. G. (2013). *Spanish Heritage Speakers and Second Language Learners in Mixed Classrooms: Perceptions of Students and Instructors*

(Doctoral dissertation, University of Alberta).

- Carreira, M. (2007). Teaching Spanish in the U.S.: Beyond the one-size-fits-all paradigm. In K. Potowski & R. Cameron (Eds.), *Spanish in contact: Policy, social and linguistic inquiries* (pp. 81-99). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dones-Herrera, V. (2015). *Heritage vs. Non-heritage Language Learner Attitudes in a Beginning-Level Mixed Spanish Language Class* (Doctoral dissertation, Arizona State University).
- Edstrom, A. (2007). The mixing of non-native, heritage, and native speakers in upper-level Spanish courses: A sampling of student opinion. *Hispania*, 90(4), 755-768.
- Freiermuth, M. R. (2001). Native speakers or non-native speakers: Who has the floor? Online and face-to-face interaction in culturally mixed small groups. *Computer assisted language learning*, 14(2), 169-199.
- Gass, S. M., & E. Varonis. (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. *Studies in Second Language acquisition*, 7, 37-57.
- Henshaw, F & M. Bowles (2015). Meeting the needs of L2 and HL learners in mixed classes without sending mixed messages. *Workshop in the II Spanish as a Heritage Language Symposium at Texas Tech University, TX*.
- Kagan, O., & Dillon, K. (2009). The professional development of teachers of heritage language learners: A matrix. In M. Andersen & A. Lazaraton (Eds.), *Bridging contexts, making connections* (pp. 155-175). Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Katz, S. (2003). Near-Native Speakers in the Foreign-Language Classroom: The Case of Haitian Immigrant Students. In C. Blyth (Ed.), *The Sociolinguistics of the Foreign Language Classroom: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker* (pp. 131-160). Boston, MA: Heinle.
- Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mackey, A. & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.
- Plonsky, L. & Gass, S. M. (2011). Quantitative research methods, study quality, and outcomes: The case of interaction research. *Language learning*, 61, 325-366.
- Storch, N. (2001). How collaborative is pair work? ESL Tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5, 29-53.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Walls, L. (2013). Interactions Between and Among Heritage Language Learners and Second Language Learners During Collaborative Writing Activities: How Learners Attend to Language. UCLA: Applied Linguistics 0074. Retrieved from: <https://escholarship.org/uc/item/1jh3s74t>

El componente no verbal en el aula de ELE.

Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest

*The non-verbal component in Spanish as a foreign language.
Considerations for significant and intercultural learning from WebQuest*

Beatriz Méndez Guerrero

Universidad Complutense de Madrid.

beamende@ucm.es

Méndez Guerrero, B. (2016). El componente no verbal en el aula de ELE.: Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

Los planes curriculares actuales consideran que la enseñanza de la comunicación no verbal es indispensable para la adquisición de las lenguas extranjeras. En el ámbito hispánico, se ha desarrollado una metodología estable en los últimos años, que ha permitido la inclusión de los signos no verbales en el aula de español (Cestero 2004; Poyatos 2006). No obstante, los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, que apuestan por el plurilingüismo, la pluriculturalidad y el aprendizaje digital, exigen la búsqueda de nuevas fórmulas para integrar el componente no verbal en el aula de ELE. En este trabajo, se explicará la idoneidad de tratar los signos no verbales desde un enfoque intercultural y desde el aprendizaje significativo. En definitiva, se apostará por contrastar los signos no verbales entre culturas y por relacionar los nuevos contenidos con las experiencias y conocimientos previos del estudiante a través de las TICs. El aprendiente deberá reajustar la información nueva de la lengua meta a su sistema cognitivo y a sus conocimientos previos sobre otras lenguas y el profesor habrá de proporcionar información nueva comprensible y significativa, que sea compatible con los conocimientos que el aprendiente ya posee. La propuesta que se presenta en este trabajo estará planteada en torno al uso de WebQuest.

Palabras clave: comunicación no verbal, aprendizaje significativo, competencias plurilingüe y pluricultural, WebQuest

ABSTRACT

Current curricular programs consider that teaching non-verbal communication is essential for the acquisition of foreign languages. In the Hispanic studies, it has developed a stable methodology in recent years to include non-verbal signals in the Spanish classroom (Cestero 2004; Poyatos 2006). However, the new contexts of teaching and learning, in favour of multilingualism and multiculturalism, require finding new ways to integrate the non-verbal component in the language classroom. In this paper, we propose to teach non-verbal signs following an intercultural approach, the precepts of significant learning and the digital learning. From this approach, it is proposed to contrast the signs of different cultures and to transmit new knowledge of a foreign language from the previous experience and knowledge of the student from TICs. The learner must readjust the new language information to their cognitive system and its prior knowledge of other languages and the teacher should give new information understandable and meaningful, consistent with the knowledge that the learner already has. The proposal presented in this paper suggests the use of WebQuest.

Keywords: : non-verbal communication, significant learning, multilingual and multicultural competences, WebQuest

Fecha de recepción: 14/9/2015

Fecha de aceptación: 12/1/2016

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios comunicativos han definido la comunicación no verbal (CNV) como “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración” (Poyatos 1994: 17). Desde esta perspectiva, puede considerarse que la comunicación no verbal comprende un área muy amplia y muy compleja del lenguaje en la cual tienen cabida todos los elementos culturales y signos no verbales con los que cuentan los hablantes en la comunicación (Cestero 2004: 595). Los sistemas de comunicación no verbal comprenden cuatro tipos o categorías: paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica. Los dos primeros uno fónico y otro corporal son considerados “sistemas básicos o primarios por su implicación directa en cualquier acto de comunicación humana (se ponen en funcionamiento a la vez que el sistema verbal para producir cualquier enunciado)” (Cestero 1999a: 16). Y los otros dos, el proxémico y el cronémico, son concebidos como “sistemas secundarios o culturales”, dado que actúan, generalmente, “modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos o, independientemente, ofreciendo información social o cultural” (Cestero 1999a: 17). Todos ellos están interrelacionados con la palabra, razón por la que requieren de un tratamiento conjunto (Poyatos 1994; Padilla 2007; Méndez 2011; Nascimento 2012).

Numerosos estudios han destacado que las señales no verbales tienen un mayor peso ¿y también un mayor impacto? que las palabras en los intercambios comunicativos (Mehrabian 1972; Eisenberg y Smith 1975; Davis 1976; Rector y Trinta 1986). En esta línea, Birdwhistell (1970: 158) calcula que la comunicación verbal tan solo asciende al 30% o 35% del total del mensaje en las interacciones cotidianas. Actualmente, se prefiere no hacer generalizaciones sobre la praxis comunicativa, pues la cantidad de información verbal, paraverbal y quinésica de la interacción depende primordialmente del contexto, de la lengua que se utilice y de las particularidades socioculturales de los participantes. No obstante, existe un claro consenso al estimar que la información no verbal transmitida en la interacción es siempre mayor que la verbal. Esa es una de las razones principales por la que debe ser incluida su enseñanza en los programas curriculares de lenguas extranjeras (Méndez 2014a). Como ya se ha comentado, las definiciones aportadas hasta el momento sobre la CNV han calificado a sus signos como “elementos culturales”. Ello ha propiciado que hoy día se los considere parte del componente cultural de las lenguas y que su estudio se incluya dentro de la competencia sociocultural. Estos elementos, además, son clave para la adquisición de la competencia comunicativa.

En los últimos años, han surgido voces que proponen ir más allá de la competencia comunicativa y encaminarse hacia la competencia intercultural. En este sentido, Barros (2005: 9–29) explica que este proceso surge de la necesidad de los aprendientes del siglo XXI “de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, ya que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer una reflexión, al mismo tiempo, sobre la primera”. Esta competencia intercultural permite a los aprendices “situarse mentalmente entre las dos culturas, puesto que sirviéndose de los conocimientos que tienen de la cultura extranjera son capaces de hacer comparaciones entre ambas culturas, señalar diferencias y explicarlas”. Así pues, no basta con enseñar los signos no verbales propios de la cultura española en el aula de ELE, sino que estos han de relacionarse con los signos no verbales de otras culturas, tal y como explicaremos en las páginas que siguen. Además, la transmisión de los nuevos conocimientos sobre el componente no verbal deberá hacerse de forma significativa, de modo que el aprendiente asimile los contenidos y los retenga de forma duradera. La forma de hacerlo será relacionando los conocimientos previos que tenga el estudiante con los nuevos que quiera asimilar, tal y como recomiendan los preceptos del aprendizaje significativo.

En definitiva, en este trabajo se presentará una metodología para el tratamiento de la CNV en el aula de ELE que partirá, por un lado, de la metodología tradicional propuesta en los trabajos de Poyatos y Cestero y, por otro, que tratará de aproximarse a los nuevos requerimientos del Consejo de Europa y los nuevos enfoques metodológicos que abogan por el aprendizaje significativo, intercultural y digital. De forma más concreta, se presentará la comunicación no verbal como un elemento cultural, se precisarán los métodos y recursos que se han utilizado hasta ahora para su tratamiento en el aula de ELE y se propondrán algunas medidas para desarrollar su aprendizaje significativo, plurilingüe y pluricultural a través del uso de WebQuest.

2. LA CULTURA Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL AULA DE ELE

La no verbalidad –entendida como los signos y sistemas de signos culturales que incluyen “los hábitos de comportamientos y ambientales y las creencias de una comunidad que comunican” (Cestero 2004: 595)– ha recibido una atención destacada en los últimos tiempos. Numerosos autores han hablado extensamente del carácter cultural de la comunicación no verbal y, en muchos casos, lo han hecho con la clara intención de justificar y propiciar su inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras (Davis 1976; Hudson 1981; Muñoz y Avello 1991; Poyatos 2006; Cestero 2014). De hecho, gracias a varios de estos estudios, la CNV cuenta hoy día con cierto reconocimiento y respaldo institucional. La enseñanza del componente cultural y de los aspectos no verbales de la comunicación se ha convertido, así, en elemento indispensable en la enseñanza de lenguas y, como apuntábamos en las primeras líneas de este trabajo, es *conditio sine qua non* para la completa adquisición de la competencia comunicativa de una lengua.

Investigaciones recientes, como las de Fernández Conde (2004) y Dago García (2008), avalan que el tratamiento de la cultura en la enseñanza de ELE es, actualmente, una realidad en la mayoría de los manuales de ELE. Según estos autores, los manuales: (1) trabajan con aspectos socioculturales de la lengua meta; (2) integran los factores socioculturales en las diferentes unidades; (3) propician explotaciones didácticas inmediatas y posteriores de los aspectos socioculturales; (4) motivan al estudiante a reflexionar sobre su propia cultura y a contrastarla con la cultura de la lengua extranjera; (5) reflejan explícitamente los contenidos socioculturales, en algunos casos, en la tabla de contenidos del manual; y (6) incluyen, en ocasiones, la comunicación no verbal como un factor sociocultural más (Fernández Conde 2004). De estos estudios también se extrae, no obstante, que aún no existe una conciencia muy marcada de que la comunicación no verbal es uno de los componentes fundamentales de la competencia sociocultural, pues los intentos de integrar la comunicación no verbal en manuales de ENE1 “se reducen bien a comentarios acerca del estilo de negociación en los diferentes países, generalmente relacionados con el ritual del saludo y las diferentes distancias (personal, social, etc.), o bien a referencias sobre la concepción del tiempo en distintas culturas” (Dago García 2008: 98). Este tratamiento resulta insuficiente; en consecuencia, tendrá que ponerse más empeño en la integración de la cultura y de los sistemas de CNV. Su incorporación habrá de hacerse de forma progresiva, integrada y por niveles (Cestero 2014).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER), publicado por el Consejo de Europa (2002), destaca dos aspectos fundamentales sobre el tratamiento que ha de recibir la CNV en las programaciones curriculares: en primer lugar, se refiere a la necesidad de que el aprendiz de segundas lenguas adquiera ciertas destrezas “con el fin de relacionar acciones con palabras, y viceversa” (Consejo de Europa 2002: 87) y, en segundo lugar, hace hincapié en la importancia de que el alumno sea capaz de reconocer y comprender los comportamientos no verbales de la lengua meta (Consejo de Europa 2002: 88). Además, en el apartado de competencias, el MCER afirma que las convenciones que rigen al lenguaje corporal “forman parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno” (Consejo de Europa 2002: 101) y que otros comportamientos relacionados con la proxémica o la cronémica (como son los aspectos de la vida diaria o las convenciones sociales) han de considerarse también en la enseñanza de lenguas extranjeras (León Gómez 2009: 74). Ahora bien, si hay algo que puede reprobársele al MCER es que no atienda algunos mecanismos no verbales que están presentes en todas las culturas como, por ejemplo, las pausas o los silencios y que, en el caso de la cultura española, suelen tener carácter discursivo, epistémico y psicológico, estructurador y normativo (Méndez 2014b).

Por su parte, el Instituto Cervantes (2006), en su Plan Curricular, establece los «usos funcionales» de la lengua, que Cestero (2007: 15-22) reelabora para adaptar a la CNV. La propuesta de la autora contempla signos no verbales con usos sociales, usos estructuradores y usos comunicativos:

- signos no verbales con usos sociales: saludar, despedirse, presentar, felicitar, etc.
- signos no verbales con usos estructuradores del discurso: dirigirse a alguien, iniciar el discurso, indicar que se mantiene el turno, etc.
- signos no verbales con usos comunicativos: identificar, ubicar, describir, referirse a acciones habituales, etc.

Así pues, como se ha podido comprobar, empiezan a vislumbrarse algunos esfuerzos por parte de las instituciones para incluir y dar más relevancia a la enseñanza de la comunicación no verbal en los planes curriculares de enseñanza de segundas lenguas, aunque realmente hoy por hoy todavía siguen siendo los estudiosos de la no verbalidad los que realizan mayores esfuerzos para lograr la inclusión de los signos no verbales en las programaciones de enseñanza de lenguas extranjeras.

2.1. MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CNV

La metodología que se sigue hoy día para enseñar CNV recomienda la nivelación de los contenidos según su funcionalidad,

frecuencia y dificultad. El tratamiento que se dé a la CNV deberá estar “en consonancia siempre con el plan curricular específico con el que estemos trabajando”, y los signos se ordenarán de acuerdo, “en primer lugar, a su mayor o menor funcionalidad, en segundo lugar, a su mayor o menor frecuencia de uso y, por último, a la mayor o menor dificultad que entraña su realización” (Cestero 2007: 20). De esta manera, su incorporación a los diseños curriculares de ELE podrá ser inmediata. Además, según explica la misma autora, su presentación en el aula tendrá que hacerse de manera integrada a la enseñanza de otros signos fonéticos, gramaticales, léxicos, pragmáticos o conversacionales. Estudios recientes sobre la enseñanza de la CNV inciden también claramente en la idea de atender los conocimientos que ya tienen los aprendientes como eje fundamental en el que basar la enseñanza-aprendizaje (Méndez en preparación). Desde esta premisa, se considera que se ha de partir de los contenidos previos del estudiante, es decir, de aquellos sobre los que ya tiene un dominio aceptable para construir el nuevo conocimiento. El siguiente paso será recordar los elementos semiconocidos, o contenidos que han sido presentados en algún momento pero sobre los que el alumno no ejerce un control, y, por último, se presentarán los nuevos, que se mostrarán por primera vez y que son, por tanto, desconocidos hasta el momento para los estudiantes. En estos casos, atendiendo el modo en el que se estructuran los contenidos, puede hablarse de una estructuración piramidal de los contenidos (Moreno de los Ríos 1998). En este sistema, la presentación de los contenidos se apoya en los contenidos conocidos, de forma que estos sirven de base y de anclaje del resto; sobre ellos se apoyan los semiconocidos y, por último, se presentan los contenidos nuevos. Presentando así los contenidos, conseguimos que: (1) los contenidos semiconocidos se consoliden y se conviertan en conocidos; (2) los nuevos que se acaban de presentar ocupen el escalón de los semiconocidos; y (3) sobre los nuevos conocimientos semiconocidos ya se puedan asentar otros contenidos nuevos.

La aplicación de este sistema a la enseñanza de la CNV podría ser la siguiente:

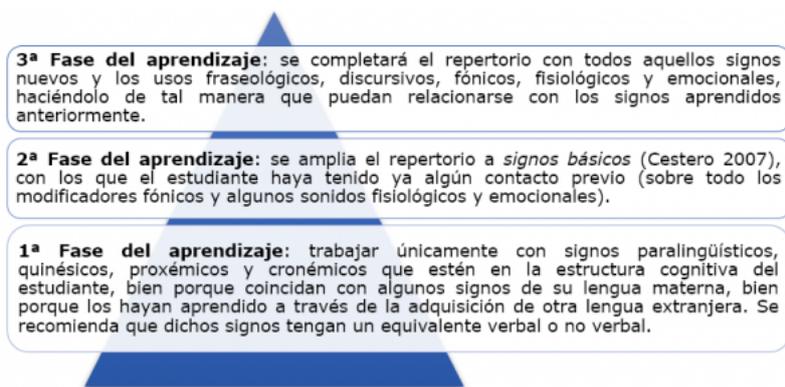


Figura 1. Esquema para el aprendizaje significativo de la CNV en el aula de ELE

2.2. RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CNV

Aparte de una metodología para enseñar CNV, la didáctica del español cuenta actualmente también con distintas herramientas para la enseñanza de CNV en el aula de ELE. Algunos investigadores han propuesto la creación de repertorios lingüísticos y culturales (Poyatos 1994, 2002, 2006) o inventarios de signos no verbales (Cestero 1998, 1999a, 2004) que puedan incluirse en los planes curriculares². Estos mismos autores también han explicado que son muy diversos los recursos o actividades “que pueden desarrollarse para que los alumnos vean, oigan, practiquen y, por último, aprendan los comportamientos verbales y no verbales con suficiente fluidez” (Poyatos 2006: 43). Entre las actividades que propone Poyatos (2006: 43-44), destacan las demostraciones del profesor, la práctica de cognados quinésicos y falsos cognados, las cintas de audio o vídeo como prueba de comprensión, el material del libro o las escenificaciones teatrales. Cestero (1998: 15), por su parte, recomienda trabajar el componente no verbal con actividades de interpretación de ilustraciones o secuencias de ilustraciones y con observación participativa de actividades “tipo”, haciendo uso de material de apoyo como películas de corte realista, cómics, fotografías y publicidad, textos literarios, etc.

Inmersos ya en pleno siglo XXI, podríamos añadir a lo anterior que también se debe incluir el uso de la red en la enseñanza de la CNV. La sociedad digital en la que vivimos ha impulsado el uso de las páginas web con fines educativos. Estos elementos se han revelado como un recurso didáctico muy valioso, pues permiten obtener información y acceder a material real en cualquier momento y sin que existan restricciones de espacio-tiempo. Entre sus principales ventajas podrían incluirse que el acceso a la información es inmediato y está al alcance de todos los “actores” del proceso educativo

(profesores y estudiantes). Para la enseñanza de lenguas extranjeras, es especialmente interesante uso de las WebQuest, como se explicará en el siguiente apartado, pues permiten integrar fácilmente tareas tecnológicas con la enseñanza de lenguas/culturas. Esta herramienta posibilita básicamente la creación de unidades didácticas y/o proyectos en donde una gran parte de la transmisión de contenidos conceptuales y procedimientos se efectúa a través de Internet (visita de determinadas páginas web), y mediante una serie de actividades propuestas al alumno. El formato de esta unidad didáctica es el de una página web, que el profesor/autor aloja en Internet, a disposición de los alumnos propios y de cualquier otra persona que la quiera utilizar.

Por último, también habrían de incluirse actividades que caminen hacia la competencia intercultural. De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa 2002: 104), es necesario emprender las siguientes acciones para la consecución de dicho objetivo:

Tomar conciencia de las conductas basadas en la propia identidad cultural; entendiendo cuáles son los valores, ideas y actitudes, etc., que nos diferencian de otros grupos sociales.

Tomar conciencia de las conductas basadas en la cultura de los otros, asumiendo el importante valor del reconocimiento de la diferencia.

Ser capaz de explicar los propios posicionamientos culturales, que, en ningún caso, se deben afirmar por la negación de los posicionamientos de los demás.

Así pues, como se explicará en el siguiente apartado, al enseñar cultura será necesario que capacitemos a los aprendientes en el reconocimiento de la diversidad cultural dentro y fuera de un grupo social y en el respeto al uso de diversas lenguas como medios de comunicación.

3. EL USO DE WEBQUEST EN LA EDUCACIÓN Y EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Según el Instituto Nacional de Tecnología Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), la WebQuest constituye en la actualidad una de las estrategias didácticas más recurrentes y eficaces para optimizar las posibilidades de aprendizaje por Internet. Esta herramienta propone un modelo de aprendizaje a partir de la consulta de páginas web previamente seleccionadas por el docente. También permite a los profesores alojar materiales de elaboración propia o extraídos de otras fuentes para completar los contenidos de la WebQuest. Concretamente, se trata de un proyecto de trabajo, en el que alumno desarrollará su competencia digital, al tiempo que aprende a tratar adecuadamente la información proveniente de las páginas web, los materiales y tareas propuestas por el profesor.

Entre las características de las Webquest destacan su estructura clara y su orientación a la consecución de una tarea concreta y con sentido lógico. El alumno sabe en todo momento qué tiene que hacer y qué se espera de él, de esta manera se favorece el aprendizaje autónomo, la reflexión, las dinámicas positivas y el desarrollo de capacidades estratégicas. Además, posibilita el trabajo cooperativo, creando interdependencia entre todos los miembros del grupo (principio de intervención) y, a su vez, fomentando la responsabilidad individual en el desarrollo del proceso y en el logro de la meta final. También permite "Aprender a aprender" y amplía la autonomía de trabajo del estudiante (Hernández 2008: 6). Y, sobre todo, posibilita trabajar el aprendizaje significativo y optimizar el uso de Internet en el aula, pues acerca al alumno a la realidad que está estudiando (a partir de información directa y materiales auténticos), permitiéndole el acceso a los mejores recursos de internet, en cuanto a calidad, adecuación y pertinencia. Asimismo, tiene naturaleza interdisciplinar, pues es muy útil a la hora de trabajar con elementos pertenecientes a campos de varias materias, ya sea con fines específicos o con temas transversales (Martín 2009).

Entre sus principales ventajas se halla la de permitir la inclusión de gran variedad de recursos como fotos, archivos de vídeo o de sonido, animaciones, gráficos, etc. que, como se sabe, son muy útiles en la enseñanza. Su estructura se compone de los siguientes elementos (Dodge 1995):

Introducción: donde se contextualiza y presenta del tema de trabajo.

Tarea: donde se explica el producto final que el alumno debe elaborar y sus características.

Proceso: donde se presenta la propuesta de actividades concretas o pasos intermedios que te servirán para elaborar el producto final.

Recursos: donde se añade el material complementario (páginas web, fundamentalmente) para realizar procesos o completarlos.

Evaluación: donde se indican los criterios que se tendrán en cuenta para la valoración de tu WebQuest.

Guía didáctica: donde se explican los aspectos didácticos como los objetivos propuestos mediante esta WebQuest-curso, nivel al que va dirigido, autor de la WebQuest, etc.

El uso de estos elementos en la enseñanza de lenguas en general y en la enseñanza de ELE en particular ha resultado muy beneficioso. Las llamadas ELEquest3, según explican Chauvell et al. (2011: 610), pueden incluirse con gran facilidad dentro de un curso de ELE de carácter general. La duración suele variar y los contenidos pueden trabajarse en distintas sesiones de clase. Uno de principios fundamentales de las ELEquest es relacionar los conocimientos lingüísticos previos de los alumnos con los que se quieren enseñar, por lo que su uso resulta muy pertinente para los fines de este trabajo. Además, si los conocimientos (viejos y nuevos) se quieren presentar atendiendo el plurilingüismo y la pluriculturalidad, como es el caso, es fundamental que la WebQuest esté destinada a un perfil de estudiantes concreto (por ejemplo, italianos) y que conecte las distintas lenguas que conozca el aprendiz con la lengua meta (Méndez en preparación). En los siguientes apartados de este trabajo, nos disponemos a explicar brevemente qué aspectos debería tener en cuenta una WebQuest que trabaje la CNV, para hacerlo nos basaremos en un modelo todavía en preparación que está pensado para un grupo de ELE de origen italiano. Antes de presentar el modelo, se explicará el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural en la enseñanza de la CNV y se reflexionará sobre el aprendizaje significativo y su incorporación a la enseñanza de CNV.

4. LA ENSEÑANZA DE CNV CON WEBQUEST: HACIA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI

4.1. LAS COMPETENCIAS PLURILINGÜE Y PLURIFUNCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE CNV

La sociedad actual –en la que la globalización, la movilidad exterior y la comunicación intercultural tienen tanta importancia– ha modificado la manera de aprender lengua y los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En este sentido, el MCER señala dos objetivos generales para los próximos años: la adquisición de la competencia plurilingüe y de la competencia pluricultural.

En el caso de la formación plurilingüe la clave está, entre otras cosas, en desarrollar repertorios lingüísticos en distintas lenguas, que se puedan usar tanto para enseñar lengua como para contrastar una lengua que el aprendiz conozca (L1 o cualquier L2) con la lengua que se desee aprender (Cestero 2004). El Consejo de Europa parte de la base de que un individuo no dispone de una colección de competencias para comunicar de forma distinta y por separado las lenguas que domina, sino que cuenta con una única competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto de los repertorios lingüísticos de que dispone. Así pues, de esta manera se considera que las personas tienen un único sistema o competencia plurilingüe, que usan y expresan a través de distintas lenguas. Es más, “ni las lenguas se aprenden una detrás de la otra ni se almacenan de forma diferente, sino que lo que ya se sabe desde una lengua es el trampolín para saber más cosas de otra lengua y, así, sucesivamente, de modo que a mayor conocimiento de lenguas, mayores posibilidades de aprendizaje de nuevas lenguas” (Vila 2006: 5).

El profesorado resulta determinante en la efectiva puesta en marcha de los objetivos plurilingües y pluriculturales porque a él le corresponderá asegurar acciones coordinadas entre las distintas lenguas, que favorezcan la adquisición de los nuevos saberes. Los alumnos, por su parte, desarrollarán habilidades metalingüísticas al aprender lenguas extranjeras que a su vez les ayudarán a aprender otras nuevas. Dichas habilidades consistirán, principalmente, en la transferencia de conocimientos y estrategias de una lengua a otra (Bialystock 2001). La distancia interlingüística marcará la mayor o menor posibilidad de activar la competencia plurilingüe. Concretamente, según Bailini (2013: 2), las estrategias que permitirán detectar el potencial de la competencia plurilingüe y que pueden extrapolarse a la CNV serán: (1) el uso estratégico de las transferencias de los aspectos en común entre las lenguas, (2) el control de las interferencias que se puedan producir entre aspectos diferenciales de dichas lenguas y (3) la búsqueda –más o menos explícita– de analogías entre la lengua extranjera (LE) y otros idiomas aprendidos anteriormente.

4.2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y SU INCORPORACIÓN A LA ENSEÑANZA DE CNV

La adquisición de los signos verbales y no verbales de la lengua materna no se produce igual que en la lengua extranjera. Ello se debe fundamentalmente a que en el aprendizaje de la segunda lengua el aprendiente parte de otra lengua (que ya conoce) para aprender. Es decir, el estudiante de una LE cuenta en el proceso, como mínimo, con los repertorios de su cultura y, en consecuencia, no partirá de cero para la adquisición de la lengua extranjera. Por esa razón es importante enseñar todos los signos verbales y no verbales de la L2, puesto que, si los signos lingüísticos (verbales y no verbales) de la lengua o cultura meta no se enseñan, probablemente se transferirán y utilicen únicamente los de la lengua materna. Esto generará errores casi con toda seguridad, que incluso podrán llegar a fosilizarse (Cestero, en prensa).

El aprendizaje significativo, consciente de las limitaciones de los métodos y enfoques de enseñanza-aprendizaje adoptados hasta el momento, aboga desde hace décadas por relacionar intencionadamente los conocimientos previos del aprendiente con la nueva información que se va a aprender. Según los planteamientos de este enfoque, el aprendizaje depende de la "estructura cognitiva previa" de los estudiantes, es decir, del conjunto de conocimientos que un individuo posee sobre un tema determinado, así como de su organización. La principal apuesta del aprendizaje significativo es que los nuevos conceptos se aprendan por subordinación a otros que el alumno ya conoce, es decir, por un proceso de interacción y anclaje con el conocimiento previo (fenómeno conocido como diferenciación progresiva). A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje los conceptos (tanto los ya conocidos como los nuevos) deberán reconocerse como ideas relacionadas o, cuanto menos, potencialmente relacionables. Dicho de otro modo, deberá producirse una reconciliación integradora entre los conocimientos previos y los nuevos (Ausbel 1968).

La manera de mostrar los contenidos o informaciones deberá ser progresiva: presentación de más general a más específico, de más simple a más complejo y de más frecuente a menos frecuente. De este modo, los nuevos conocimientos serán adquiridos y los existentes podrán reorganizarse y asumir nuevos significados. Los conocimientos relevantes que ya están en la estructura cognitiva del estudiante y que servirán de base para el nuevo conocimiento deberán recuperarse sustantivamente (usando los conceptos y proposiciones unificadores del contenido de la materia de enseñanza que tienen mayor poder explicativo, inclusividad, generalidad y relacionalidad en este contenido) y programáticamente (empleando principios programáticos para ordenar secuencialmente la materia de enseñanza, respetando su organización y lógica internas y planificando la realización de actividades prácticas) (Ausubel 1968: 147; Moreira y Masini 1982: 41 y 42). Es decir que, de acuerdo con los planteamientos del aprendizaje significativo, se deberá prestar atención al contenido y a la estructura cognitiva, procurando influir en ambos. Por ello, será necesario buscar la mejor manera de relacionar, explícitamente, los aspectos más importantes del contenido de la materia de enseñanza con los aspectos específicamente relevantes de la estructura cognitiva del aprendiz. Esta relación es imprescindible para el aprendizaje significativo.

Antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deberá realizar un análisis previo de aquello que se va a enseñar, prestando especial atención a la secuenciación de los contenidos. El orden en el que se estructuran las ideas que se desean transmitir también resulta clave, pues las nuevas informaciones han de tener una buena organización lógica, cronológica o epistemológica y deben ser psicológicamente adecuadas para cada uno de los aprendientes. Solo de esa manera, el estudiante podrá localizar los subsumidores (conceptos claros o informaciones estables y específicamente relevantes en su estructura cognitiva), que puedan relacionarse con la información nueva (Ausubel 1968: 148)4.

Estos principios del aprendizaje significativo, aplicados a la enseñanza-aprendizaje del componente no verbal de las lenguas extranjeras, instan a los profesores a tomar en consideración las siguientes cuestiones:

- El aprendizaje de la CNV de una LE implica un proceso constructivo interno en el que se relacionen estructuras de la propia lengua materna con las de la lengua meta. Es, en definitiva, un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje parte de todos los conocimientos y experiencias no verbales previas del aprendiente, que irá reorganizando a medida que incorpore informaciones nuevas.
- El aprendizaje tiene un alto componente afectivo y emocional. De ahí que resulte muy importante atender el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas, etc.
- El aprendizaje de la CNV requiere contextualización y cooperación. Los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente y deben hacerlo de forma colaborativa.
- El grado de aprendizaje de los signos no verbales depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, de la naturaleza de las estructuras del conocimiento y se consigue a partir de los apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

En definitiva, se deberá promover el aprendizaje estratégico, es decir, hacer uso de ciertas estrategias para enlazar los conocimientos previos y la nueva información. Una manera de hacerlo, como se verá en el siguiente apartado, es mostrando

información básica sobre el signo no verbal en la cultura meta y contrastándola con la cultura materna (o cualquier otra cultura sobre la que ya se tengan conocimientos), de forma similar a la que proponen los repertorios de signos no verbales y los repertorios contrastivos (Coll, Gelabert y Martinell 1990; Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert 1998; Cestero 1999b; León 2009; Gaviño 2012; Nascimento 2012).

4.3. EL USO DE WEBQUEST EN LA ENSEÑANZA DE LA CNV

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en este apartado presentamos un modelo preliminar de cómo podría trabajarse el componente no verbal y sociocultural de las lenguas a partir de las WebQuest:



la comunicación más allá de las palabras

LENGUA Y LITERATURA UNIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

INTRODUCCIÓN

¿Sabes lo que es la comunicación no verbal?

©Google Images

Cada cultura tiene una manera diferente de comunicarse. Los gestos, las posturas y la distancia personal que utilizamos en nuestro día a día están determinadas por nuestra procedencia. Es por esa razón que nuestros signos no verbales no siempre coinciden con los de personas de otras nacionalidades.

En esta WebQuest, aprenderás algunas de las diferencias que existen entre las culturas y conocerás cómo se utilizan los signos y sistemas de signos no verbales en español.

Guía Didáctica - Webquest creada por Beatriz Méndez Guerrero (bea_men_gue@hotmail.com) con Webquest Creator

Figura 2. Ejemplo de Introducción de una WebQuest para la enseñanza de la CNV en el aula de ELE (Méndez en preparación).

El primer paso para poder trabajar la CNV a través de una Webquest (o de cualquier otra herramienta) es contextualizar y presentar el tema. Con ello se debe orientar al alumno y prepararlo para el tema que se va a tratar. Además, se ha de procurar captar su interés y aumentar su motivación, haciendo que la tarea resulte asequible, atractiva, útil y que guarde relación con contenidos que el aprendiente ya conoce. Siguiendo las recomendaciones de Hernández (2008: 7), esta WebQuest para la enseñanza de la CNV se caracteriza por:

- Una introducción breve, pero clarificadora
- Explicaciones, contenidos y materiales pensados desde el punto de vista del alumno (y, por lo tanto, que se dirigen directamente a él, utilizando la segunda persona)
- Planteamiento de simulaciones (roles) o escenarios en los que el alumno se vea directamente implicado
- Creación de un contexto (real o no) desde el que las tareas que realiza el alumno cobran sentido
- Fomento la implicación (por ejemplo, a partir de preguntas directas al alumno)

Una vez se haya presentado el tema y el objetivo de la Webquest se deberá presentar el contenido:

la comunicación más allá de las palabras

LENGUA Y LITERATURA UNIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

PROCESO

Al comunicarnos, además de palabras, utilizamos gestos, posturas, miradas... de manera consciente e inconsciente para expresar estados de ánimo o sentimientos de manera habitual. Todos esos elementos forman parte de la comunicación no verbal.

¿Conoces el gesto que usan los españoles para indicar que algo les da igual? Aquí te lo presentamos:



El gesto puede ir acompañado de una serie de elementos paralingüísticos: ¡Pasa...!, ¡Pase...!, ¡Pache...!

En otros casos, al tiempo que nos encogemos de hombros decimos "me da igual", "qué más da", "no me importa".

Se alzan y encogen los hombros.



Como puedes observar en el vídeo, este gesto se realiza bastante rápido. No dura mucho.

La distancia que guardamos con nuestro interlocutor se mantiene, es decir, ni aumenta, ni disminuye para realizar el signo.

Y se realiza una mueca con los labios.



También puedes verlo en vídeo:



Figura 3. Ejemplo de contenidos en una WebQuest para la enseñanza de la CNV en el aula de ELE (Méndez en preparación).

Una manera de presentar los signos no verbales de una lengua consiste, como ya se ha adelantado anteriormente, en realizar una descripción (acompañada de ilustraciones, vídeos y otros recursos) sobre las particularidades verbales, paraverbales, quinésicas, proxémicas y cronémicas de cada signo en concreto (Cestero 1999a); tal y como proponen los diccionarios de gestos y repertorios o inventarios de signos no verbales que existen y se utilizan actualmente en el aula de lenguas extranjeras (Coll, Gelabert y Martinell 1990; Rahim 1998; Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert 1998; Cestero 1999b; Gaviño 2012). En esta propuesta consideramos, además, que es importante para una más fácil asimilación del signo presentar de forma detallada cada una de las fases de producción que tienen los signos no verbales, que en el caso de la quinésica puede concretarse en cada kine o kinema (dependiendo de su dimensión)⁵ que constituye un gesto, movimiento o postura. Es por esa razón que aquí se presentan los gestos divididos en fotogramas correspondientes a cada kine o kinema como se aprecia en la Figura 3 (Méndez en preparación).

Asimismo, para lograr el desarrollo de la competencia intercultural, la WebQuest requerirá partir de una serie de principios, marcar unos objetivos generales y adoptar unas propuestas de actuación concretas. Entre los principios a considerar antes de introducir la competencia intercultural en el aula de ELE, destacan los siguientes:

1. Reconocer el relativismo cultural. Todas las culturas presentan maneras diferentes de hacer y decir, que han de ser respetadas y consideradas por igual. Ello conlleva la no aceptación de juicios de valor sobre una determinada cultura.
2. Reconocer al otro. A partir del distanciamiento de la percepción propia de la realidad, se deben intentar asumir otras perspectivas para contemplar la realidad y negociar para encontrar nexos mínimos que hagan posible la comunicación entre diferentes culturas.

Los objetivos que se derivan de los principios anteriores y que podrían conformar una pedagogía en favor de la competencia intercultural podrían enunciarse de la siguiente manera (Roldán 2005):

- Preparar al alumnado para experimentar la diversidad como algo diario, evidente y natural.
- Preparar al alumnado no solo para experimentar sino para reaccionar positivamente a lo diferente, para no contemplarlo como una amenaza sino como una fuente de interés.
- Crear un ambiente receptivo al intercambio de opiniones, puntos de vista y percepciones de la realidad.
- Promover la comprensión hacia los problemas sociales y educativos que están en conexión con la diversidad cultural.
- Desarrollar la capacidad de pensar críticamente, defender y argumentar las propias opiniones, así como aceptar las de los demás en una relación de igualdad.
- Desarrollar habilidades que favorezcan la resolución de problemas; en especial, los problemas sociales.
- Desarrollar la destreza de cooperación en las tareas de grupo.

Por último, tres acciones son necesarias para el desarrollo de la competencia intercultural (Consejo de Europa 2002: 104):

1. Tomar conciencia de las conductas basadas en la propia identidad cultural; entendiendo cuáles son los valores, ideas, actitudes, etc., que nos diferencian de otros grupos sociales.
2. Tomar conciencia de las conductas basadas en la cultura de los otros, asumiendo el importante valor del reconocimiento de la diferencia.
3. Ser capaz de explicar los propios posicionamientos culturales, que, en ningún caso, se deben afirmar por la negación de los posicionamientos de los demás.

Por tanto, parece evidente que el reconocimiento de la diversidad cultural dentro y fuera de un grupo social y el respeto al uso de diversas lenguas como medios de comunicación son la base para el desarrollo de la competencia intercultural. Esta cuestión también se ha tenido en cuenta en la elaboración de la WebQuest:

Todo el mundo conoce y usa el gesto "me da igual" en español. Es muy frecuente encontrarlo, sobre todo, en situaciones informales y familiares. ¿Recuerdas el gesto que realizas en tu cultura para indicar que algo te da igual? ¿Aquí te lo recordamos:



"Non me ne frega niente" // "Non me ne importa niente"

ACTIVIDADES:

- (1) ¿Qué diferencias observas entre el signo italiano y el signo español? Haz una lista de esas diferencias, pues en la próxima clase tendrás que compartirlas con tus compañeros.
- (2) A continuación, busca información gráfica sobre este signo para presentársela a tus compañeros. Puedes hacerlo consultando los siguientes enlaces:

<http://www.taringa.net/posts/apuntes-y-monografias/10125140/Comunicacion-no-verbal.html>

<http://es.slideshare.net/victorodfar/comunicacin-no-verbal-48353642?related=1>

<http://ignaciosantiago.com/blog/infografia/comunicacion-no-verbal-en-una-entrevista-de-trabajo-infografía-parte-2/>

Cada Dedicación - Webquest creada por Susana Méndez Gamero (susa_mendez@netmail.com) con Webquest Creator

Figura 4. Ejemplo de contenidos en una WebQuest para la enseñanza de la CNV en el aula de ELE (Méndez en preparación).

Esta parte de la WebQuest pretende que los aprendiente partan de la cultura propia o de otra cultura ya conocida para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer una reflexión, al mismo tiempo, sobre la primera (Barros 2005). La clave está en que los aprendientes logren posicionarse entre las dos culturas y que se sirvan de los conocimientos que tienen para hacer comparaciones y señalar las similitudes y diferencias que existan. Si algo ha dejado claro el MCER es que no basta con enseñar los signos no verbales propios de la cultura española en el aula de ELE, sino que estos han de relacionarse con los signos no verbales de otras culturas, pues es así como se retienen de forma duradera.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas se ha puesto de relieve la conveniencia de presentar el componente no verbal de las lenguas desde un enfoque intercultural y siguiendo las directrices del aprendizaje significativo. Con este trabajo se pretende aportar una base metodológica más acorde con los nuevos requerimientos del siglo XXI, que apuestan por fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales a través de las TICs. Partiendo de esta base, se ha explicado el concepto de comunicación no verbal y se han descrito los sistemas que la integran. También se ha resaltado el valor e importancia en la comunicación de los signos no verbales, así como su carácter cultural; cuestiones más que suficientes para la inclusión de estos elementos en las programaciones curriculares.

La base metodológica que se ha presentado aquí para el tratamiento de la CNV en el aula de ELE parte de la metodología tradicional propuesta en los trabajos de Poyatos y Cestero y en el uso de las WebQuest. Entre las propuestas que se han presentado en este trabajo, destacan las siguientes:

Es necesario relacionar los conocimientos y experiencias previas de los aprendientes con los nuevos contenidos que se vayan a adquirir.

La formación plurilingüe exige desarrollar y presentar en el aula materiales, que describan los signos no verbales para enseñar lenguas extranjeras y para contrastar las distintas lenguas.

Los conocimientos sobre otras lenguas deben favorecer en los alumnos un uso estratégico de las transferencias entre lenguas y, también, permitir controlar las interferencias y buscar analogías entre culturas.

La presentación de los contenidos e informaciones debe ser progresiva: de más general a más específico, de más simple a más complejo y de más frecuente a menos frecuente. En concreto, aquí se han propuesto tres fases para la presentación de los contenidos:

Trabajar únicamente con signos paralingüísticos, quinésicos, proxémicos y cronémicos que estén en la estructura cognitiva del estudiante, bien porque coincidan con algunos signos de su lengua materna, bien porque los hayan aprendido a través de la adquisición de otra lengua extranjera. Se recomienda que dichos signos tengan un equivalente verbal o no verbal. Ampliar el repertorio a signos básicos, con los que el estudiante haya tenido ya algún contacto previo (sobre todo los modificadores fónicos y algunos sonidos fisiológicos y emocionales).

Completar el repertorio con todos aquellos signos nuevos y los usos fraseológicos, discursivos, fónicos, fisiológicos y emocionales, haciéndolo de tal manera que puedan relacionarse con los signos aprendidos anteriormente.

La enseñanza se debe realizar sustantivamente (usando los conceptos y proposiciones unificadores del contenido de la materia de enseñanza que tienen mayor poder explicativo, inclusividad, generalidad y relacionalidad en este contenido) y programáticamente (empleando principios programáticos para ordenar secuencialmente la materia de enseñanza, respetando su organización y lógica internas y planificando la realización de actividades prácticas).

La realización de un análisis de necesidades previo es fundamental. Ello no solo permite conocer mejor los contenidos a enseñar, sino que también garantiza una mejor secuenciación. Recordemos que el orden en el que se estructuran las ideas que se desean transmitir también resulta clave, pues las nuevas informaciones han de tener una buena organización lógica, cronológica o epistemológica y deben ser psicológicamente adecuadas para cada uno de los aprendientes.

Las WebQuest deben ser claras, captar el interés de los alumnos y resultar una fuente de motivación. Los materiales y recursos web que allí se presenten partirán de los conocimientos previos de los alumnos y del análisis contrastivo con otras culturas (lengua materna u otras lenguas conocidas por el aprendiente).

1 Este estudio se ha realizado a partir del análisis de 14 manuales de Español para Negocios (ENE). La información porcentual del estudio, entre otras cuestiones, pueden consultarse en Fernández Conde (2004) y Dago García (2008).

2 La creación de dichos repertorios debe hacerse a partir de la selección de los signos no verbales de la lengua meta, la recogida y el análisis de material no verbal y la presentación de los inventarios (Cestero 2006: 606-609).

3 Las ELEquest se han definido como una WebQuest específicas para ELE (Chauvell et al. 2011).

4 En caso de que los subsumidores no sean suficientemente relevantes (bien porque no los hay, bien por el alumno hace tiempo que no los usa) se puede recurrir a organizadores previos o materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje en sí, que puedan servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que quiere aprender (Moreira y Sousa 1996).

5 Birdwhistell (1959) estableció el concepto de "kine" al que definió como la menor medida del lenguaje corporal. Tal y como explica Davis (1998: 19) "al igual que el discurso puede separarse en sonidos, palabras, oraciones, párrafos, etc., en la quinésica existen unidades similares. La menor de ellas es el "kine", un movimiento apenas perceptible. Por encima de este existen otros movimientos mayores y más notorios, llamados "kinemas", que adquieren significado cuando se los toma en conjunto".

6 Para ver una propuesta aplicada y más concreta sobre el tipo de estrategias que se pueden usar para enseñar comunicación no verbal a través de la TICs, véase Méndez (en preparación).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bailini, S. (2013). "La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguajes afines: ¿Un potencial o un límite?", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 1-7.

Barba, C. (2002). "La investigación en Internet con las WebQuest", *Comunicación y Pedagogía*, 185: 62-66.

Barros García, P. (2005). *La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas*. M. I. Montoya Ramírez (ed.). *Enseñanza de la lengua y la cultura española a extranjeros*. Granada: Universidad de Granada, 9-29.

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Cestero Mancera, A. M. (coord.) (1998). *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.
- Cestero Mancera, A. M. (1999a). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (1999b). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2004). La comunicación no verbal y el aprendizaje de lenguas extranjeras. J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (eds.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 593-616.
- Cestero Mancera, A. M. (2007). "La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia". *Frecuencia L*, 34, 15-21.
- Cestero Mancera, A. M. (2014). "Comunicación no verbal y comunicación eficaz". *ELUA*, 28, 125-150.
- Cestero, A. M. (en prensa). "La comunicación no verbal". A. M. Cestero e I. Penadés (ed.). *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH.
- Chauvell, V., Hernández, V., Laborda, I. (2011). "La ELEquest como herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo del alumno". C. Hernández González, A. Carrasco Santana, E. Álvarez Ramos (eds.). *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional. Valladolid: Centro Virtual Cervantes, 609-616.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Dago García, I. (2008). *La comunicación no verbal en el aula de E/LE: consideraciones y propuestas de aplicación didáctica*. Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Davis, C. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Davis, F. (1998). *El lenguaje de los gestos*. Buenos aires: Emece editores.
- Dodge, B. (1995). "Some thoughts about WebQuests" <http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html> [Consultado: 23/02/16]
- Eisenberg, A.M., Smith, R.R. (1975). *Nonverbal Communication*. Indiana: The Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Fernández Conde, M. (2004). *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de español de los negocios según la ELMT*. Memoria de Máster Inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Gaviño Rodríguez, V. (2012). *Diccionario de gestos españoles*. Español Coloquial. <http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>
- Hernández Mercedes, M. P. (2008). "Tareas significativas y recursos en internet. Webquest", *MarcoEle*, 9, 1-25.
- <http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a600997f04/pilarh.pdf>
- Hudson, R. (1981). "Some issues on which linguists can agree". *Journal of Linguistics*, 17, 333-344.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 volúmenes. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

- León Gómez, M. (2009). Signos no verbales españoles e italianos: Estudio contrastivo. Memoria de Máster. Alcalá de Henares: EExcellence-Liceus.
- Martín Jiménez, I. (2009). WebQuest. Formación en Red. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Méndez Guerrero, B. (2011). ¿Quién calla otorga? Funciones del silencio y su relación con la variable género. Palma: Biblioteca Digital de la Universitat de les Illes Balears.
- Méndez Guerrero, B. (2014a). ¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, Suplemento, 1-131.
- Méndez Guerrero, B. (2014b). "El silencio en el aula de ELE. Propuesta taxonómica y metodológica para su didáctica", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 305-328.
- Méndez Guerrero, B. (en preparación). Las WebQuest como recurso para la enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE.
- Mehrabian, A. (1972). Nonverbal communication. J.K. Cole (ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 19. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 107-161.
- Moreira, M. A., Masini, E. A. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes.
- Moreira, M. A., Sousa, C. M. S. G. (1996). Organizadores prévios como recurso didático. Porto Alegre, Brasil: Instituto de Física de la UFRGS, Monografías del Grupo de Enseñanza, Serie Enfoques Didácticos, nº 5.
- Moreno de los Ríos, B. (1998). Programación de cursos de lenguas extranjeras. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Muñoz Carrión, A., Avelló, J. (1991). La comunicación no verbal. *Comunicación y Lenguaje*. Tratado de psicología general, 6.
- Nascimento Dominique, N. (2012). La comunicación sin palabras: estudio comparativo de gestos usados en España y Brasil. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Padilla García, X. A. (2007). *La Comunicación no verbal*. Madrid: Liceus/EEXCELLENCE.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal communication across disciplines*, Vol. I: Culture, sensory interaction, speech, conversation. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Poyatos, F. (2006). La enseñanza del español a extranjeros a través de los estudios de comunicación no verbal. A. M. Cestero (ed.). *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 27-46.
- Rector, M., Trinta, A.R. (1986). *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis: Vozes.
- Roldán, A. (2005). "Propuestas educativas plurilingües y multiculturales para desarrollar la competencia intercultural". *Aula Abierta*, 86, 155-168.
- Vila, I. (2006). Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe. *Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*. Mérida: Universidad de Extremadura, 1-9.
- Rahim, F. (1998). Saludos no verbales en España y Argelia: estudio comparativo. A. M. Cestero (ed.). *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 105-129.
- Takagaki, T., Ueda, H., Martinell, E., Gelabert, M. J. (1998). *Pequeño diccionario de gestos hispánicos*. Tokyo: Hakusuisya.

Cross-linguistic influence in tense- aspect Spanish L3 acquisition

A study of Arabic Tunisian learners of L3 Spanish

Influencia interlingüística en la adquisición de tiempo y aspecto en el español como L3

Un estudio con aprendientes árabes tunesinos de español L3

Inès Fessi

Université de Kairouan (Túnez).

ines.fessi@gmail.com

Fessi, I. (2016). Cross-linguistic influence in tense- aspect Spanish L3 acquisition: A study of Arabic Tunisian learners of L3 Spanish. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

Este artículo es un estudio transversal que examinó las producciones escritas de 30 tunesinos aprendientes de español L3 con L1 árabe y L2 francés de niveles B1 y C1, así como las de 15 hablantes nativos de español. Su principal objetivo es averiguar si existe una posible transferencia desde el árabe L1 o el francés L2 en la distinción y el uso de los pretéritos imperfecto e indefinido en español L3, basándose en la Hipótesis del aspecto léxico de Andersen (1986, 1991). Los resultados no indicaron una correlación significativa entre los aspectos léxico y morfológicos en las producciones de los participantes. Además, un t-test de muestras independientes no nos permitió verificar una diferencia significativa entre los avanzados C1 y los nativos en el uso del imperfecto y el indefinido con verbos de estado, actividad, realización y logro. Por tanto, se concluyó que había una predominante transferencia positiva del francés L2, debido a la proximidad tipológica entre el francés L2 y el español L3.

Palabras clave: Adquisición de terceras lenguas, influencias interlingüísticas, tiempo y aspecto en español L3, arabófonos tunesinos

ABSTRACT

This article is a cross-sectional study that examined 30 Tunisian L1 Arabic- L2 French -L3 Spanish learners' written narratives at B1 and C1 levels, as well as 15 Spanish native speakers. Its main purpose was to find out whether there is a L1 Arabic or a L2 French transfer in learners Spanish preterite and imperfect distinction, based on Andersen's 1986, 1991 LAH (Lexical Aspect Hypothesis). The results showed no significant correlation between lexical and morphological aspects in the participants' productions. Moreover, an independent sampled t-test allowed us to verify no significant difference between the advanced C1 group and the native group regarding preterite and imperfect use with state verbs, activities, accomplishments and achievements. Thus, we concluded that there is a predominant L2 French positive transfer and no L1 Arabic negative transfer in preterite/imperfect distinction in the learners' written narratives, owing to the typological closeness between French L2 and Spanish L3.

Keywords: Third Language Acquisition, cross-linguistic influence, tense and aspect in L3 Spanish, Tunisian Arabic speaking.

Fecha de recepción: 24/11/2015

Fecha de aceptación: 10/2/2016

1. INTRODUCTION

Within the relatively recent field of Third Language Acquisition (TLA), few studies have investigated transfer phenomena effects in tense-aspect acquisition, especially from a L2 to a L3 typologically related language, as are Romance languages. Most of the research conducted to date has focused on transfer phenomena in lexis, phonology and syntax (De Angelis, 2007). This is probably derived from the traditional skepticism regarding cross-linguistic effects in tense-aspect L2 and L3 acquisition¹, on the one hand, and from the lack of a consensus when it comes to the theories and mechanisms underlying tense-aspect acquisition, on the other. While some studies examined the emergence of tense-aspect morphology within SLA time expression developmental sequence, others have addressed the question within the Generative Grammar approach mainly in L2 and subsequently in L3. This study aims to examine the acquisition/learning² of preterite/imperfect distinction among Tunisian Arabic native speakers with L2 French in L3 Spanish, at an intermediate (B1) and advanced (C1) level and to try to determine whether there is a positive influence between Romance languages, namely French and Spanish, when acquiring preterite/imperfect distinction. First, we present a brief overview of the theoretical fundamentals underpinning Third Language Acquisition and transfer phenomena between non- native languages, then, we provide a review of the major theoretical approaches and empirical findings to L2 tense -aspect development and acquisition. The following section offers a short description of Arabic tense- aspect expression in contrast to French and Spanish, we specially highlight the differences between the two Romance languages and Arabic. Finally, we expose our study design, specifying our methodology and research questions; we examine in detail the main findings which lead us to the conclusions and to the identification of their limitations.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1 THIRD LANGUAGE ACQUISITION AND MULTILINGUALISM

The emergence and development of Third Language Acquisition (TLA) as a research area has psycholinguistic and sociolinguistic foundations. In effect, from a sociolinguistic perspective, the worldwide spread of the English language, the increasing mobility of people around the world, the recognition of minority languages and the concern to preserve them have generated social and educational situations where learning more than one foreign language is no longer considered exceptional, regardless of whether these languages are restricted to community use or of broader communication. There is, thus, a growing need for multilingual skills, which are enhanced by the multilingual education. In other words, if traditionally individual multilingualism was associated with a well determined social class and was linked to the idea of elitism, today, this type of education is no longer the exclusive heritage of the privileged classes, but an educational objective in many societies.

The psycholinguistic perspective, on the other hand, refers to TLA processes research. The relatively recent discipline has specific features that are derived, amongst other factors, from the fact that bilingual and multilingual learners present a type of competence substantially different from the monolinguals' (Grosjean, 1992; Cook, 1995; Jessner, 1999) and, therefore, it is assumed that their language acquisition process will also be different.

Despite the numerous common features shared by SLA and TLA, the underlying complexity of the multilingual acquisition entails that they cannot be explained by the same mechanisms. Indeed, third language acquisition is conditioned not only by the mother tongue, but also by all previously acquired languages. Similarly, the multilingual learner has a unique linguistic system which reflects the constant changes affecting the relationships between the languages involved.

While it is an undeniable fact that the study of Third Language Acquisition has just started out in the world of research by comparison with Second Language acquisition, the studies carried out in this field are multiplying, turning it into a fully established research area. These studies adopted various perspectives to elucidate the complex phenomenon of multilingual acquisition. Among the areas of research that have received the greatest attention, we can mention the influence of bilingualism in third language acquisition (Bild & Swain, 1989; Thomas, 1988; Cenoz and Valencia, 1994; Lasagabaster, 1997), early trilingualism (Hoffmann, 1985), linguistic transfer (Clyne, 1997; Hufeisen, 2000; Williams & Hammarberg, 1998) or the acquisition of an L3 in educational context (Hoffmann, 1998; Genesee, 1998). All these approaches have considerably contributed to the development and understanding of the field.

2.2 CROSS-LINGUISTIC TRANSFER IN THIRD LANGUAGE ACQUISITION

Under the generic designation of Linguistic Transfer³, the term "transfer" has referred traditionally to the transfer of surface elements from one language to another, mainly from a native language into a target one. For many years, the potential influence that a given language might have on the acquisition of a second foreign language (additional language) has been studied within Second Language Acquisition and bilingualism. Most studies on linguistic transfer consider that L1 constitutes the main source of influence when acquiring a foreign language. However, in the case of bilingualism or multilingualism, this view is somewhat narrow and does not reflect the reality. In fact, when it comes to learning a second foreign language, that is, a L3, L4 or Lx, it is not a simple task to identify the source of the transfer.⁴

Thus, as a result of the recognition of TLA as an independent area of research in foreign language acquisition, the study of transfer took another path. This change is obvious even with regard to the definitions given by the researchers. The first definitions conveyed a restricted vision of the concept of transfer which could not account for the reality of the phenomenon, as, for example, the one proposed by Lado (1957: 318): "...the physical carry-over of (native language) surface forms to an L2 context" or Weinreich (1953:1) "Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language".

Subsequently, the perspective that considered the mother tongue as the exclusive source of transfer was expanded to incorporate all the previous linguistic knowledge, including a learner "imperfect" knowledge in any previously acquired language: "Transfer is the influence resulting from differences and similarities between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (Odlin, 1989:27). Along the same lines, Sharwood Smith (1994:198) defines it as "...the influence of mother tongue on the learner's performance in and/or the development of a given target language; by extension, it also means the influence of "any other tongue" known to the learner on that target language".

Vildomec's (1963) study is commonly referred to as one of the pioneering investigations carried out in the field of multilingualism along with Ringbom's (1987). Vildomec (1963) not only was one of the first to systematize the study of transfer from non-native languages, but also noted the possible simultaneous influence of several languages at the same time. He states that: "if two or more tongues which a subject has mastered are similar (both linguistically and psychologically) they may "co-operate" in interfering with other tongues" (1963:212).

Despite that shift in paradigm, the empirical exploration of the topic is generally considered scarce, as De Angelis (2007:20) points out: "Empirical studies on non-native language influence are quite rare and on the whole far less common than those on native language influence".

The scarcity of studies can be explained by the fact that the investigation of cross-linguistic effects from native or non-native systems within the multilingualism framework is far more complex because it requires a greater understanding of a series of factors that are activated in the presence of at least three languages. For example, the effects of interaction of more than two languages, in the mind of a learner (multilingual competence) or also the concept of "simultaneous or sequential acquisition" (order of acquisition). Another issue that could arise in connection with multilingual acquisition is the "combined influence" (De Angelis, 2007) of two or more languages on a third one. In addition, there are other linguistic and sociolinguistic factors which further complicate research in this field.

In addition to proving the existence of an alternative route to the native language, also called "lateral transfer" (i.e. from L2, L3, Lx to an L2, L3, Lx), other more recent studies (König et al., 2005) showed the bi-directionality of cross-linguistic effects. In other words, transference can occur from a L1 to a L2 to a L3 and vice versa, i.e. from a L3 to a L2 to a L1.

In the last decade a great deal of robust research has been conducted contributing to a dramatic development of the field (Falk & Bardel, 2011; Rothman, 2011; Slabakova & García Mayo, 2015),

as well as functional approaches (Sanz, Park, & Lado, 2015). Several models have been proposed to explain morpho-syntactic transfer in L3 acquisition, such as The Cumulative Enhancement Model (CEM) (Flynn et al., 2004), The L2 Status factor (Falk & Bardel, 2011) and the Typological Primacy Model (TPM) (Rothman, 2011), among others. The Cumulative Enhancement Model (CEM) (Flynn et al. 2004) proposes that language learning is cumulative, that is all previously known languages may contribute to the process of acquiring new ones⁵. The L2 Status factor (Bardel & Falk, 2011) suggests that L2 can play a more important role as a transfer source in L3 acquisition than the L1, in morpho-syntax, due to a stronger impact of the *L2 status factor*, which in turn is due to the stronger cognitive similarities between L2 and L3 than between L1 and L3 (Bardel & Falk, 2012: 61) not only in the initial state but also in the intermediate L3 learners. Finally, the Typological Primacy Model (TPM) (Rothman, 2011) argues that L3 transfer is selective and that is essentially driven by the typological proximity between languages, regardless of the order of acquisition. Transfer effects can vary in terms of facilitation depending on actual or perceived (psychotypological) typological closeness of the language pairings involved.

To sum up, research has allowed a substantial progress in all aspects related to the influences between languages, stating that such phenomena can occur in all directions and be traced in almost all language areas (lexis, syntax, phonetics, etc.) and also at a conceptual level. Nevertheless, cross-linguistic effects in tense -aspect acquisition is little documented. In fact, it is especially notorious within SLA, the scarcity of studies related to transfer phenomena in the acquisition of grammatical morphemes expressing tense and aspect, as Jarvis and Pavlenko (2007) pinpoint it:

Within the field of SLA, one of the most intensively investigated phenomena related to grammatical morphology is the expression of tense and aspect. Given the number of carefully designed studies that have examined this phenomenon, it would seem likely for the field to have uncovered a great deal of evidence for transfer. Yet, this has not been the case (Jarvis and Pavlenko, 2007:94).

The authors also suggest that while the transfer of morphemes is a limited phenomenon, in general, it seems to occur frequently when the languages involved are close lexically and morphologically (Jarvis and Pavlenko, 2007:96). However, the study of transfers in the framework of multilingualism requires special methodological challenges and still has insufficient empirical evidence. This is due, to a large extent, to the amount of factors affecting the process.

3. SELECTED LITERATURE REVIEW ON TENSE -ASPECT ACQUISITION

Several theories have been developed to explain how children and adult L2 learners acquire past-tense reference both in naturalistic and instructed contexts. Three main lines have been identified: the form oriented focus, the meaning oriented focus (Bardovi-Harlig, 2000) and, recently, the syntactic focus.

In the first line: the form oriented focus, we can find empirical research mainly focusing on the emergence of tense aspect morphology in L2 learners' production (Andersen, 1986, 1991; Giacalone Ramat, 1995, 1997). Within the same line, some studies attribute the distribution of past tense verb marking in learners interlanguage to lexical factors labeled as the *Lexical Aspect Hypothesis* (LAH) (Andersen, 1986, 1991; Robison, 1990, 1995); others, owe it to contextual factors, that is, the *Discourse Hypothesis* (Lafford, 1996) or cognitive factors: the *Default Past Tense Hypothesis* (Salaberry, 1999). The studies classified under the second line, the meaning oriented focus, as Meisel's (1987) study, examined the issue from another perspective; their interest was to determine the devices L2 learners use when expressing Past tense through the different stages of their interlanguage development. According to this line, there seems to be a consensus on the existence of three main acquisition stages when it comes to temporality acquisition:

- The pragmatic stage: at the beginning of the acquisitional process, learners are supported by pragmatic mechanisms to sort the events in the timeline: implied references, chronological order, intervention of the interlocutor.
- The lexical stage: having already sufficient lexical resources, learners are supported by lexical mechanisms: adverbial expressions of time and location, connectors, calendar references and infinitive verbs.
- Grammatical stage: in the last stage, the verbal forms carry inflected morphemes, first, in combination with the previously used mechanisms. Progressively, the morphological marks gain more frequency of use in detriment of the other mechanisms.

Among the most influential theories, Andersen's (1986, 1991) Lexical Aspect Hypothesis can be considered as one of the most controversial theories. It states that "in early stages of acquisition, verbal morphology encodes only inherent semantic

distinctions (i.e. it does not encode tense or grammatical aspect)" (Montrul and Salaberry, 2003, p. 53). The LAH claims that the learner's selection of verbal morphology is based on the inherent lexical aspect of the verb predicate. It also states a clear prediction of the acquisitional path. The first past tense form to appear is usually the perfective form (preterite). The imperfective form (imperfect) is used later. There is also a tendency to associate imperfective past tenses with atelic verbs (state verbs: *amar*, *saber*, *vivir* and activity verbs: *caminar*, *nadar*) and perfective past tenses with telic verbs (accomplishment verbs: *escribir una carta*, *comer una manzana* and achievement verbs: *entrar*, *salir*). In addition, it is expected that this verbal distribution of tense-aspect morphological marking, that does not necessarily correspond to the target language, decreases gradually and correlatively depending on learners' proficiency level.

Several empirical studies carried out cross linguistically seem to support this hypothesis (Robison, 1995; Badovi-Harlig & Reynolds, 1995 for English; Hasbún, 1995 for Spanish; Salaberry, 1998 for French), although the subsequent research lines as mentioned earlier have also questioned some issues about it and tried to explain tense-aspect acquisition by other mechanisms.

In recent decades, a new theoretical proposal has come to light: the *syntactic approach* whose representation can be found in the works of Slabakova (2000, 2001 and 2005), Montrul and Slabakova (2002, 2003), Gabriele (2005) and Chin (2006). These studies attempted to investigate the acquisition of semantic interpretation of aspectual marking in L2 acquisition from a minimalist perspective, based on the principle that the interpretation of aspectual inherent semantics requires the ability to interpret the combination of syntax, morphology, and semantics. This approach explores the question from the points of view of form and meaning at the same time. "It is worth noting that even syntactic approaches such as minimalism acknowledge the relevance of the distinction of lexical and grammatical aspect and place great importance on lexical aspect in particular" (Salaberry, 2005, p.185).

As for cross-linguistic influence in Spanish and Romance tense aspect L3 acquisition and to the best of our knowledge, Salaberry's (2005) study is one of the very few that put in evidence a positive transfer between two non-native languages, namely L2 Spanish in Portuguese L3 acquisition, from a non minimalist perspective. The study examined the transfer of the conceptual semantic aspectual distinctions from one non-native Romance language to another non-native Romance language among English speaking learners.

A more recent body of empirical research conducted within the Generative Grammar framework has focused on the possible cross-linguistic influence in inherent semantic aspectual distinction and interpretation between perfective and imperfective past tenses in L2/L3 Romance languages acquisition, including Spanish (Foote, 2009) and among L1 Chinese-L2 English-L3 Spanish learners (Chin, 2009). These studies suggest that the typological proximity between languages and the proficiency level in the target language are key factors in perfective/imperfective aspectual distinction in terms of facilitation regardless of whether they are native or non-native languages.

It has been suggested that Arabic speakers show more difficulties in acquiring past tenses in Spanish when compared to other groups of learners, especially at an intermediate level. For instance, Fernández (1997) conducted a large scale experiment in which she examined the L2 Spanish interlanguage of four groups of learners (Arabic, French, Japanese and German), including past tenses, at three different development stages of acquisition. She reported a greater proportion of errors in past tenses use in the Arabic learners' productions in comparison with the rest of the learners; they particularly overuse the simple perfective form of Spanish past tense (preterite). Interestingly, the French group have the smallest proportion of errors. Fernández (1997) attributed these results to transfer phenomena both for Arabic natives due to the differences in time expression between Arabic and Spanish, and for French natives due to the large similarity between Spanish and French verbal systems.

A similar tendency is reported, as well, in Mazyad (1999). His groups of English L2 Arabic speaking learners transferred the Arabic past tense patterns by using the simple past instead of the present perfect at the elemental and intermediate levels.

A closer look at the similarities and differences between Arabic, French and Spanish verbal systems, especially regarding past tense and aspect expression in the next section will provide a better understanding of the Arabic speakers' idiosyncratic behavior.

4. PAST TENSE AND ASPECTUAL CONTRASTS IN SPANISH FRENCH AND ARABIC

All Romance languages possess a clear morphological distinction between past, present and future tenses, on the one hand, and perfective and imperfective aspect which is restricted to the past domain, on the other. Spanish and French are no exception in that sense and function in a quite similar fashion when it comes to past tense expression.

The main past tenses in Spanish are: the *pretérito perfecto*, the *pretérito indefinido* (preterite), the *pretérito imperfecto* (imperfect) and the *pluscuamperfecto* (plusperfect). Their equivalents in French are respectively: the *passé composé*, *passé simple*, the *imparfait* and the *plus-que parfait*, as illustrated by the following examples.

(1) a. Pedro ha comido una manzana.

Pedro a mangé une pomme.

'Pedro has eaten an apple'.

b. Pedro comió una manzana.

Pedro mangea/a mangé une pomme.

'Pedro ate an apple'.

c. Pedro comía una manzana.

Pedro mangeait une pomme.

'Pedro ate/was eating an apple'.

d. Pedro había comido una manzana.

Pedro avait mangé une pomme.

'Pedro had eaten an apple'.

Whereas Arabic as a Semitic language offers two base forms that reflect aspectual contrasts: the perfective form (1), also called *suffixed form* (Sf) or ماضي (*mādī*), because the verbal inflections appear at the end of the verb as a suffix; while the imperfective form, also called *prefixed form* (Pf) or مضارع (*mudārī*) carries verbal inflections both at the beginning and at the end of the verb. The former is exclusively related to past tense and is perfective, while the latter transcends the temporal domains and has an inherent imperfective meaning, thus it could be used respectively (2a, b and c) in a past, present or future contexts by adding the auxiliary 'كان' *'kāna/* (to be) in the suffixed form to obtain the past context and the lexical particles 'س' *'sa/* or 'سوف' *'sawfa/* to obtain the future context.

(2) قرأ خوان كتابا.
/qarā'-a huan kitabān/
read **Sf3sg-masc** John a book.
Juan leyó un libro.
Juan a lira un livre.
'Juan read a book.'

(3)a. كان خوان يقرأ كتابا.
/kana huan ya-grā'-u kitabān/
be Sf3sg-masc John read **Pf3sg-masc** a book.
Juan leía un libro.
Juan lisait un livre.
'Juan was reading/read a book.'

b. يقرأ خوان كتابا.
/ya-grā'-u huan kitabān/
read **Pf3sg-masc** John a book.
Juan lee un libro.
Juan lit un livre.
'Juan reads a book.'

c. سيقرأ خوان كتابا.
/sa ya-grā'-u huan kitabān/
sa read **Pf3sg-masc** John a book.
Juan leerá un libro.
Juan lira un livre.
'Juan will read a book.'

These differences make it difficult for Arabic native speakers to properly distinguish and use the Spanish past tenses. However, if these temporal and aspectual contrasts have already been acquired in a previous Romance language, it is highly likely that the typologically close Romance language to Spanish, French in this case, will help the Arabic students producing a positive transfer.

5. THE STUDY

As mentioned above, previous research suggested that the developmental path of tense-aspect marking in Spanish L2/L3 production follow the flowing pattern: pragmatic elements → lexical elements → and, finally, morphological elements. Verb past tense morphological marking appears at the intermediate level and it is highly guided by the inherent lexical aspect, that is, telic events appear first and are associated with the preterite morphology, and atelic events appear at later stage and are associated with imperfect morphology. Nevertheless, if learners have already acquired the preterite/imperfect distinction in another Romance language, this pattern will not be verified, and the verb past tense marking in learners production will show no lexical aspect influence.

Considering the theoretical and empirical facts referred to, we propose two research questions to try to find out whether there is a positive French L2 influence in preterite/ imperfect Spanish L3 acquisition in Tunisian Arabic speaking natives with L2 French.

1. Do previously acquired languages, namely Arabic L1 or French L2, have an influence on the acquisition of preterite /imperfect distinction among Tunisian Arabic speakers Spanish L3 learners?
2. Is there a correlation between the lexical aspect and the morphological aspect of the verbs used in the participants' productions?

5.1 PARTICIPANTS

All of our non-native informants are under-graduate students who are studying a "Spanish language and literature" degree at the Higher Institute of Languages of Tunisia (ISLT), that is, in their country of origin. The sample consists of 30 Tunisian Arabic L1- French L2 speakers, aged between 21 and 25 years old. Arabic and French are their main languages of schooling from Primary education, through High School and up to College. Therefore our informants are considered bilinguals⁶. They have between 14 and 16 years of instruction, in Arabic; between 12 and 16 years of instruction in French and, finally, between 4 and 6 years of instruction in Spanish L3. None of the participants have had a learning experience in an immersion contexts or have travelled previously to a Spanish speaking country. At most, some mention that they have taken courses at the Cervantes Institute of Tunisia, as a complement to their university education. Finally, as far as contact with natives is concerned, most of them have had sporadic communications on the Internet.

The non-native subjects are divided into two levels: the second and third year of the Spanish degree. However, for the purpose of our study, all of them were subjected to a test, the placement tests used in the *Cervantes Institute of Tunisia*, which allowed their classification into intermediate B1 (15 informants) and advanced C1 level (15 informants).

In addition, 15 Spanish native speakers have also participated in the experiment. Some are Spaniards and some from various Latin-American countries (Argentina, Mexico, Paraguay, Peru). All of them had a university degree. Their data have been collected before the non-native ones.

5.2. DATA COLLECTION

The samples were collected in two weeks, during the autumn academic semester. However, as we already indicated, the native samples were collected prior to this. First, we invited the third year students outside of class hours. Each participant received a package of 4 tests to complete, plus a questionnaire aimed at collecting personal, linguistic and academic data in order to ensure the profile homogeneity of our participants both linguistically and in the instruction received. The tasks included: a placement test, a written narrative based on the picture story *The Little Red Riding Hood*⁷ tale (Appendix), a morphology test (where they had to select one of the two past tense forms in a text : preterite or imperfect), and finally, a Grammaticality Judgment Test. No time restrictions were imposed, but it is estimated that our informants took about two hours to complete all the tests. On an another occasion, the same tests were handed to the second year students following exactly the same procedure. Nevertheless, as far as this article is concerned, only the narratives will be examined according to the research questions mentioned above.

5.3. RESULTS

Once all written narratives had been collected, we selected all past tense verbal utterances and classified them following Vendler's (1976) lexical aspect classification (Table1), in combination with de Miguel's (1999) guidelines:

	Homogeneity	Durativity	Dynamicity	Telicity	Example
State	+	+	-	-	Be, live, know
Activity	+	+	+	-	Swim, sing, walk

Accomplishment	-	+	+	+	Eat an apple, write a letter.
Achievement	-	-	+	+	Reach the top, find something

Table 1: Vendler's (1967) lexical aspectual categories

The interlanguage analysis looked at: 1. verbal forms' uses and distribution with a special attention to preterite and imperfect, 2. the semantic lexical aspect of preterite and imperfect tenses in learners productions and 3. the morphological and distributional accuracy of the preterite and imperfect in the learners' narratives⁸.

5.3.1. B1 GROUP RESULTS

The results of the first task performed by the B1 level participants show that past tenses are predominant in the narration of past events (82% of the total verbal forms used). The use of the present tense is scarce compared to past tenses (16%). Nevertheless, the proportion of past-present tense confusions make us believe that the present tense is still acting as a base form in order to elude the lack or absence of knowledge of the past tense required, either when it comes to its use or its morphology.

Regarding the proportions of the past tenses, the imperfect and preterite are equally represented in learners narratives (49%) and are the most frequently used past tenses. The pluperfect is hardly ever used, but in the few occasion where it appears, it is properly used (Table 2)⁹.

B1 level (N= 15)			
	Total(%)	Mean	SD
Preterites	119 (49%)	7.93	4.67
Imperfects	118 (49%)	7.87	3.52
Others	4 (2%)	0.27	0.46
Overall total Past tenses	241(100%)	16.07	4.75

Table 2: Past tenses' proportions in the B1 level narratives

As for the lexical inherent aspect, imperfect appears with all classes of predicates and not exclusively with atelic events. It is used predominantly with state events. The preterite is also used with all lexical predicates with a clear preference for telic events, mainly achievements (Table 3).

B1 Level (N=15)	Preterite				Imperfect			
	State	Activity	Accomplish.	Achieve.	State	Activity	Accomplish.	Achieve.
Total(%)	11(9%)	13(11%)	13(11%)	82(69%)	58(49%)	13(11%)	16(14%)	31(26%)
Mean	0,73	0,87	0,87	5,47	3,87	0,87	1,07	2,07
SD	0,88	1,25	0,99	3,04	2,07	0,83	1,16	2,25

Table 3: Lexical aspectual categories of preterite and imperfect predicates in B1 level narratives

To further ascertain whether there is a lexical aspect influence in preterite and imperfect use in learners' narratives, we used Pearson coefficient between the following variables: imperfects, preterites and the four lexical aspectual categories: states, activities, accomplishments and achievements. The results displayed in Table 4 indicate that the imperfect does not correlate significantly with any of the lexical aspect categories while the preterite has a significant strong correlation with telic predicates (the significance (2-tailed) is <0.05 for accomplishments and <0.001 for achievements).

B1 GROUP	Imperfect	Preterite	States	activities	accomplishments	achievements
-----------------	------------------	------------------	---------------	-------------------	------------------------	---------------------

Imperfect	Pearson Correlation	1	-,331	,433	,083	,135	,249
	Sig. (2-tailed)		,229	,107	,769	,632	,371
	N	15	15	15	15	15	15
Preterite	Pearson Correlation	-,331	1	,230	,249	,515*	,656**
	Sig. (2-tailed)	,229		,409	,370	,049	,008
	N	15	15	15	15	15	15

*. Correlation is significant at the 0.05 level. **.Correlation is significant at the 0.01level

Table 4: Correlation between the lexical and morphological aspects in B1 level narratives

When examining the preterite and imperfect morphological and use accuracy, we noticed a greater difficulty when it comes to using these past tenses. In fact, the morphological inaccuracies are far less common. Errors proportion regarding imperfect use represent 38% of the total instances of imperfect, while it's only 1% for the preterite. This is mainly due to the overuse of the imperfect and its association with an absolute value as opposed to a relative value in learners narratives: (4) and (5). It is worth noticing that no grounding effect¹⁰ was found in the overall narrative pattern. In effect, the B1 level participants use the preterite exclusively in the foreground and the imperfect in both narratives plans, i.e. foreground and background, hence the important proportion of confusions.

(3) “Después la caperucita roja cuando llegó, iba rápidamente al tesorería de su abuela” (NNB1.2)

‘then when Red riding hood came (pret.3sg), went (imp. 3sg) to the treasury of her grandmother’

(4) “...se encontró muchas flores multicolores y empezaba a agrupar las flores...” (NNB1.8)

‘ she found(pret.3sg) a lot of flowers and started (imp.3sg) to collect the flowers’

5.3.1. C1 GROUP RESULTS

The most visible changes in the C1 level group narratives, compared to the B1 level, are: an increase in preterite utterances (60%) and the decrease of the present tense use (the base form). We can also notice a greater use of the pluperfect (Table 5). The preterite continues to occupy the foreground of the narratives and the imperfect dominates the background but it appears in the foreground as well, by which we can discard a grounding effect in the distribution of the past tenses used.

C1 level (N= 15)			
	Total (%)	Mean	SD
Preterites	199 (60%)	13.3	5.36
Imperfects	123 (37%)	8.2	3.67
Others	8 (3%)	0.5	0.74
Overall total Past tenses	330 (100%)	22.00	8.18

Table 5:Past tenses' proportions in C1 level narratives

A change is also seen in the decrease of the preterite and imperfect error proportions both in morphology and use. The imperfect confusions in the C1 group ((6) and (7)) represent 24% of the total instances and are qualitatively similar to those of the B1 level, revolving around the attribution of an absolute value to the imperfect. The observed phenomena are evidence of a progression toward a greater mastery of the past tenses object of our study.

(5) “Una vez, la madre de Caperucita Roja preparaba una torta, la ponía en una cesta y la daba a su niña para llevarla a su abuela enferma que habitaba cerca del bosque.” (NNC1.8.)

‘one time the mother of Red Riding Hood prepared (imp. 3sg) a pie, she put (imp.3sg) it in a basket and gave (imp.3sg) i

t to her child to take it to her sick grandmother who lived close to the wood’.

(6)“...pudo aprovechar con la herencia de su abuela y vivía tranquilamente con su madre.” (NNC1.15.)

‘...(she) could take advantage of the heritage of her grandmother and lived quietly with her mother’

As for the lexical aspectual categories of the preterite and imperfect predicates, there has not been a real change. The preterite and imperfect are used with all lexical aspectual classes. However, the general trend is a greater use of achievements and states with both tenses (Table 6). Indeed, both past tenses correlate strongly with the two lexical classes at the C1 level (Table 7). In short, we could not find an affinity neither between telic events and the perfective past tense form nor between the atelic events and the imperfective past tense form in detriment of the LAH.

C1Level (N=15)	Preterite				Imperfect			
	State	Activity	Accomplish.	Achieve.	State	Activity	Accomplish.	Achieve.
Total(%)	6(3%)	6(3%)	42(21%)	145(37%)	75(61%)	15(12%)	10(8%)	23(19%)
Mean	0,40	0,40	2,80	9,67	5	1,00	0,67	1,53
SD	0,63	0,91	1,37	3,72	4,58	1,00	0,82	1,68

Table 6:Lexical aspectual categories of preterite and imperfect predicates in C1 level narratives

C1 GROUP		Imperfect	Preterite	States	Activities	accomplishments	achievements
Imperfect	Pearson Correlation	1	,770 **	,906 **	-,059	,329	,814 **
	Sig.(2-tailed)		,001	,000	,835	,230	,000
	N	15	15	15	15	15	15
Preterite	Pearson Correlation	,770 **	1	,719 **	,241	,487	,770 **
	Sig.(2-tailed)	,001		,003	,387	,065	,001
	N	15	15	15	15	15	15

*.Correlation is significant at the 0.05 level. **.Correlation is significant at the 0.01level

Table 7: Correlation between the lexical and morphological aspects in C1 level narratives

5.3.2. SPANISH NATIVE GROUP RESULTS

The observations made on the narratives of the two non native groups do not allow us to draw consistent conclusions, unless we also examine the native narratives. These are an essential reference when it comes to properly assessing the non- native productions. Quantitatively, the proportions of preterite and imperfect tenses used by the native group is very close to the C1 level group (Table 8).

Native group (N= 15)			
	Total(%)	Mean	SD
Preterites	231 (59%)	15.4	4.3
Imperfects	131 (34%)	8.7	5.0
Others	27 (7%)	1.8	1.6
Overall total Past tenses	389 (100%)	25.9	8.6

Table 8: Past tenses' proportions in native group narratives

In addition, the proportions of the lexical aspectual categories represented in the native productions follow the same pattern as the non native ones, with very close percentages to the C1 group level (Table 9).

Natives (N=15)	Preterite				Imperfect			
	State	Activity	Accomplish.	Achieve.	State	Activity	Accomplish.	Achieve.
Total(%)	24(10%)	10(4%)	45(20%)	153(66%)	78(59%)	26(20%)	11(9%)	16(12%)
Mean	1,60	0,67	3,00	10,20	5,20	1,73	0,73	1,07
SD	1,18	0,98	1,56	2,78	4,52	1,44	0,80	0,96

Table 9: Lexical aspectual categories of preterite and imperfect predicates in the native group's narratives

Similarly to the non-native groups, the imperfect does not correlate exclusively with atelic events. In fact, it correlates strongly and significantly with states ($p < 0.001$) and has a significant correlation with accomplishments and activities as well ($p < 0.05$). While preterite has also a significant strong correlation with achievements ($p < 0.001$); it correlates equally with activities and accomplishments ($p < 0.05$).

NATIVE GROUP		Imperfect	Preterite	States	Activities	accomplishments	achievements
Imperfect	Pearson Correlation	1	,441	,954**	,624*	,607*	,177
	Sig.(2-tailed)		,099	,000	,013	,017	,529
	N	15	15	15	15	15	15
Preterite	Pearson Correlation	,441	1	,475	,603*	,636*	,770**
	Sig.(2-tailed)	,099		,073	,017	,011	,001
	N	15	15	15	15	15	15

*.Correlation is significant at the 0.05 level. **.Correlation is significant at the 0.01level

Table 10: Correlation between the lexical and morphological aspects in the native group narratives

5.4. DISCUSSION

In view of the previous results and to sum up the analysis of the native and non-native productions, we can say that the participants' narratives display the following characteristics.

Overall, the data show higher proportions of imperfect and preterite past tenses in both native and non-native narratives than the other past tenses. At the intermediate level (B1), learners still resort to the present tense to supplement the lack of knowledge of the required past tense and/or its morphology. This tendency decreases considerably at the advanced level (C1). The most commonly used past tenses are preterites followed by the imperfect and to a much lesser extent the other past tenses. At B1 level, the imperfect and preterite appear in equal proportions. The C1 level evolves towards a near-native pattern. This distribution progression is illustrated in Figure 1.

As for the grounding effect, we noticed a difference in preterite and imperfect distribution between the native and non-native groups. There is actually a greater respect of the pattern that associates the preterite to the narration's foreground and the imperfect to the background, in the control group in contrast to both non-native groups. In effect, although both groups use the preterite exclusively in the foreground, the imperfect appears in both narrative plans. This might be considered as evidence towards a discard of the grounding effect as a possible influence in the preterite-imperfect distribution in the learners' interlanguage.

Regarding the distributional and morphological accuracy of the imperfect and preterite in learners' productions, few morphological errors have been registered by and large (less errors in C1). In terms of use, the imperfect concentrated almost

all of the confusions. The main problem in relation to this tense is its use in absolute and specific contexts. However, in the broader picture, there is a visible progression between the two developmental stages towards a decrease in error proportions.

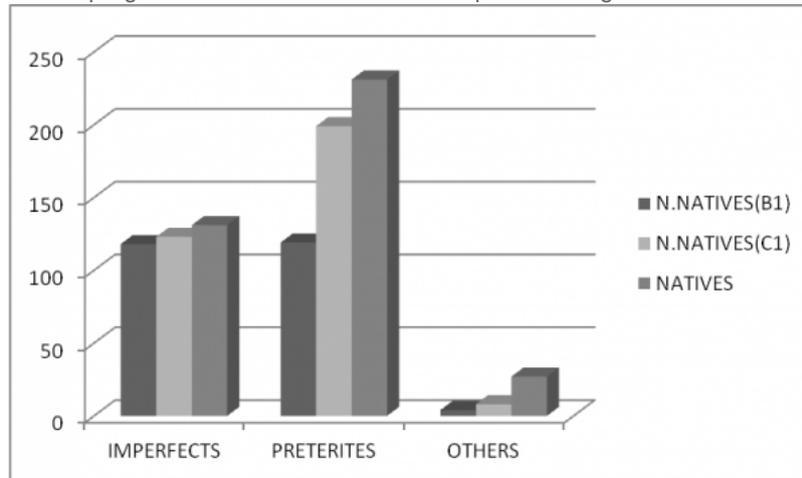


Figure 1: Past tense instances in native and non-native narratives

In addition, the analysis of the lexical aspectual categories with respect to preterite and imperfect show a wide similarity between native and non native groups. All participants use imperfect with both atelic and telic events with a clear predominance of states and preterite as well with a preference for achievements (Figure 2). The results of Pearson coefficient for the three groups did not indicate an exclusive correlation neither between preterite and telic lexical categories (accomplishments and achievements) nor between imperfect and atelic lexical categories (states and activities).

?

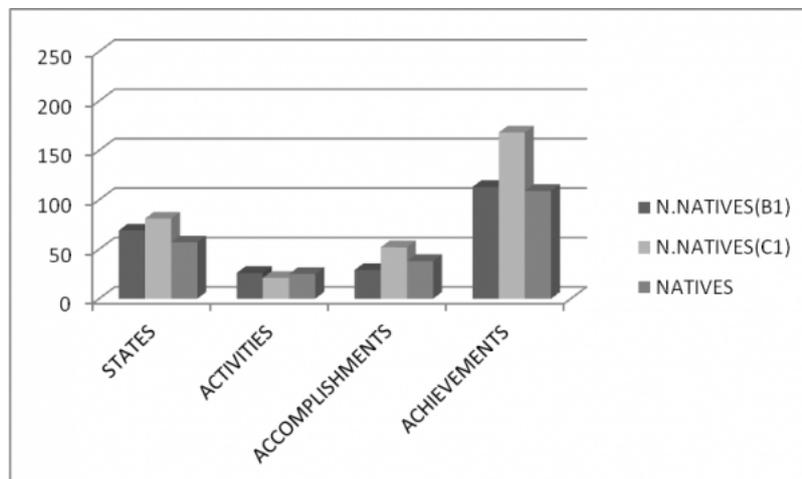


Figure 2: Lexical aspectual categories of preterite and imperfect predicates in native and non-native narratives

Moreover, the total proportions of preterite and imperfect predicates with the the four lexical aspectual categories are very close between groups. As a matter of fact, an independent samples *t*-test shows that the difference between the following variables: imperfect/states, imperfect/activities, imperfect/accomplishments, imperfect/achievements, preterite/sates, preterite/acitivities, preterite/accomplishments and preterite/achievements is statistically not significant between the advanced C1 group and the native group, except for preterite/states ($p= 0,002$) (Table 11).

	t	df	Sig.(2-tailed)	Confidence Interval of the Difference at 95%	
				Lower	Upper
Imperfect/states	-,120	28	,905	-3,605	3,205

Imperfect/activities	-1,622	28	,116	-1,660	,193
Imperf./accomplishments	-,226	28	,823	-,671	,537
Imperfect/achievements	,932	28	,359	-,559	1,492
Preterite/states	-3,464	28	,002	-1,910	-,490
Preterite/activities	-,629	28	,534	-,851	,451
Preterite/accomplishments	-,493	28	,626	-1,374	,840
Preterite/achievements	-,396	28	,695	-2,878	1,945

Table 11: Independent samples *t*-test between the C1 level group and the native group

The difference between the same variables between the two non-native groups is only significant for the preterite/accomplishment ($p < 0,001$) and preterite/achievement. In short, we exclude the possible influence of lexical aspect in the preterite and imperfect use and distinction in the written production of the L1 Arabic-L2 French-L3 Spanish learners. The fact that the non-native productions are not guided by the inherent lexical aspect might be due to a large extent and as we predicted earlier to the positive influence of their L2 French.

These findings seem to be consistent with Salaberry (2005) in the sense that it suggests a successful positive transfer in tense aspect marking between non-native Romance languages. However, we must bear in mind that the data collection instruments in Salaberry's (2005) study are different from ours, all the while being production tasks.

6. CONCLUSIONS

This article analyzed the transfer of preterite/imperfect distinction in Spanish L3 acquisition among Tunisian Arabic L1- French L2 speakers. Based on Andersen's LAH, the study focused on written narratives and tried to determine whether the distinction of the two past tenses is guided by the inherent lexical aspect of the predicates. The analysis of the data of this study revealed that Tunisian Arabic speakers do not rely on inherent semantics of the verbs to properly use preterite and imperfect in their Spanish L3 productions, thus, they transfer successfully the past tense distinctions from the previously known Romance language, namely, French to Spanish.

The outcomes of this study show a clear evidence of tense-aspect morphemes' transfer as well as their semantic representation in production between two non-native languages typologically related within L3 acquisition.

However, our analysis was restricted to a production task which gives us only half of the picture when it comes to acquisitional processes. In effect, according to generative principles, both learner's production and comprehension should be assessed to get a thorough view of the process. In addition, the limited number of subjects does not allow a generalization of the results. Should this study be replicated, the reported facts should be taken into account. Finally, the finding of the present study can be used as well to contrast our participants' data with other groups of learners from other linguistic backgrounds, especially Arabic speakers without previous knowledge of Romance languages.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, R. W. (1986). El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma. In J. Meisel (Ed.), *Adquisición del lenguaje. Aquisição da Linguagem* (pp.115-138). Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In T. Huebner and C.A. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp.305-324) Amsterdam: John Benjamins.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2012). What's behind the L2 factor? A neurolinguistic framework for L3 research. In J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, & J. Rothman Eds.), *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins

- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning and use*. Oxford: Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K. and Reynolds, D.W. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, 29, 107-139.
- Bild, E.R. and Swain, M. (1989). Minority language students in French immersion programme: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, 255-274.
- Cenoz, J. and Valencia, J.F (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15, 255-274.
- Chin, H.J. (2006). *Cross-linguistic effects on L2 acquisition: An investigation of aspect*. PhD dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Chin, H.J. (2009). Language Transfer in the Acquisition of the Semantic Contrast in L3 Spanish". In Y. Leung (ed.), *Third Language acquisition and Universal Grammar* (pp. 29-54). Clevedon: Multilingual Matters.
- Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *The international Journal of Bilingualism* 1, 95-116.
- Cook, V.J. (1995). Multicompetence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. In I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, volume 2 (pp. 2977-3061). Madrid, Espasa Calpe.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. EDELSA.
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition. Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 1,3-17.
- Foot, R. (2009). Transfer in L3 acquisition: the role of typology. In Y. Leung (ed.), *Third Language acquisition and Universal Grammar* (pp.89-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gabriele, A. %

ANEXO

APPENDIX

Érase una vez en el bosque...

¿Qué pasó con Caperucita Roja? Cuenta la historia

