

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Equipo de redacción

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu

Editor temático invitado

Roberto Santiago de Roock

Editores adjuntos

Dr. Jon Andoni Duñabeitia Landaburu

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Eirini Mavrou

Editores internacionales asociados

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 Manheim, Alemania); Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco).

Revisores invitados (noviembre 2018-marzo2019): Gregorio Hernández-Zamora, Angélica Alexopoulou, Joseba Ezeiza Ramos, Paula Aguilar Peña, Guadalupe López Bonilla, Marcelo Tano, Alba Bordetas, Patricia Rodríguez Lopez, Jessica Payeras-Robles, David Alberto Londoño Vásquez, Alfonso Vargas Franco, María Tadea Díaz Hormigo, Preferencias Juan Ramón Guijarro Ojeda, José María Izquierdo, Claudia Villar, Javier Pérez Ruiz, Johannes Schnitzer, Christian Koch, Victoria Marrero, Ramón Felipe Zacarías Ponce de León, Hamlet García Zúñiga, Zaide Figueredo Acosta, Ocarina Masid Blanco, Lyanne Ahumada Ebratt, José María Cuenca Montesino, David Sánchez Jimenez, Susana Pastor Cesteros.

Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
José Gómez Asencio	Universidad de Salamanca
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Michael H. Long	University of Maryland
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
María Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlin

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 30 de abril de 2019

Índice del Numero 26

SECCIÓN TEMÁTICA

- Literacidad y aprendizaje de lenguas. *Literacy and language learning*
Presentación del editor
Roberto Santiago de Roock 8
- La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma.
Alexandre Bataller Català y Agustin Reyes Torres 13
- Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional: Factores determinantes de la escritura en español como segunda lengua
Manuel Casanova Fernández e Irimi Mavrou 31
- Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia
David Alberto Londoño Vásquez, Alvaro Ramírez-Botero y Kennier José Garay-Herazo 51

MISCELÁNEA

- La expresión e interacción orales en la enseñanza de E/le en Noruega
Enrique Cerezo Herrero, M^a Pilar Guitart Escudero, Ana Isabel Korecki Rodrigo 72
- Efectos desvanecientes del Traductor de Google sobre la diversidad léxica: El desarrollo de diversidad léxica entre estudiantes de español como lengua extranjera
Kent Fredholm 98
- Propuesta linguodidáctica para la comprensión de lectura basada en la enseñanza estratégica
Selene Selva Guisandes y Alejandro Antonio Gutiérrez Ramírez 118
- La intersección entre puntuación y discurso: dificultades en la interpretación de géneros del discurso en estudiantes universitarios
Julieta Arisbe López Vázquez y Beatriz Elizabeth Molina Gómez 144
- La relación tamaño-afecto en la adquisición temprana de los diminutivos en español
Zuleyka Mahitzé Olvera Yabur 159

Aprender español es como una historia de amor: lo amas y odias de igual manera. Análisis de creencias a través de metáforas conceptuales.	175
Ana Maria Macías	
Análisis de los elementos pragmáticos en la interacción escrita académica.: El caso de los correos electrónicos de universitarios norteamericanos.	198
David Rodríguez Velasco	
El incremento del input de la forma femenina en el aula de español L2	225
Rebeca Rubio Romera	

Literacidad y aprendizaje de lenguas. Presentación del editor

Literacy and language learning. Presentation of the editor

Roberto Santiago de Roock

Nanyang Technological University, Singapore
r.derook@nie.edu.sg

El siglo XXI ha presentado contextos nuevos y transformados para considerar la literacidad y el aprendizaje de idiomas. Las visiones actuales sobre literacidad consideran las tendencias sociales en el uso del lenguaje (López-Bonilla, 2015), los medios digitales (Alvermann, 2015; de Roock, próximamente) y la (in)equidad (Kinloch, Larson, Orellana, y Lewis, 2016), entre otros temas, como aspectos destacados en la transformación de la lectura, la escritura y otras prácticas de creación de significado. En el contexto del aprendizaje de idiomas, junto con las nuevas posibilidades de interacción y comunicación, han surgido nuevas preguntas sobre lo que el aprendizaje de idiomas y la enseñanza deben tener en cuenta. Las preguntas sobre lectura y escritura digital (Leu, McVerry, O'Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett-Cacopardo, Kennedy & Forzani, 2011) que surgen del uso de las redes sociales y las herramientas multimodales están en primer plano en los estudios de literacidad (Kist, 2017), pero no todas las preguntas se centran en cuestiones "nuevas". Por ejemplo, los problemas de racialización (Alim, Rickford, & Ball, 2016) y la justicia social (García, Luke, & Seglem, 2018) continúan como preocupaciones centrales al considerar y moldear las decisiones tomadas para educar a las nuevas generaciones de maestros de idiomas en todo el mundo (C Luke, 2003).

En el contexto del aprendizaje de idiomas, ya sean segundas lenguas o variedades académicas de idiomas, es cada vez más relevante pensar en "literacidades en

The 21st century has presented new and transformed contexts for considering literacy and language learning. Current views of literacy consider societal trends in language use (López-Bonilla, 2015), digital media (Alvermann, 2015; de Roock, forthcoming), and (in)equity (Kinloch, Larson, Orellana, & Lewis, 2016), among other issues, as salient aspects in the transformation of reading, writing, and other meaning-making practices. In the context of language learning, along with new possibilities for interaction and communication, new questions have emerged about what language learning and teaching need to consider. Questions about digital reading and writing (Leu, McVerry, O'Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett-Cacopardo, Kennedy, & Forzani, 2011) emerging from the use of social media and multimodal tools are front and center in literacy studies (Kist, 2017), but not all questions center on "new" issues. For example, issues of racialization (Alim, Rickford, & Ball, 2016) and social justice (Garcia, Luke & Seglem, 2018) continue as central concerns when considering and shaping the decisions made in educating the new generations of language teachers worldwide (C Luke, 2003).

In the context of language learning, whether second languages or academic language varieties, it is increasingly relevant to think about "literacies in

lenguas segundas” (Mora, 2015, 2017) en términos de cómo la comunidad de aprendizaje de idiomas hace (o debería) revisar y traducir (Mora, 2016) ideas tomadas de literacidad crítica (Lau, 2012; A Luke, 2012), multiliteracidades (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009, 2015), multimodalidad (Alvarez Valencia, 2016; Mora, próximamente), y nuevas literacidades (Knobel & Lankshear, 2014). Existe una necesidad creciente de reconceptualizar y recontextualizar (Mora & Golovátina-Mora, 2017) tales enfoques como herramientas para participar en nuevas prácticas para el aprendizaje de una segunda lengua.

Esta sección temática tiene como objetivo agregar al cuerpo de la investigación empírica sobre enfoques y problemas emergentes dentro de la literacidad y el aprendizaje de idiomas, contribuyendo a las nuevas preguntas, problemas y prácticas pedagógicas cuando los académicos y profesionales de la segunda lengua reflexionan sobre el potencial de la literacidad y las teorías de la literacidad parte de su quehacer. Presentamos contribuciones empíricas y teóricas en torno a la experiencia estética de la literacidad en el aprendizaje de una segunda lengua, los factores para la adquisición del español entre los refugiados y los solicitantes de protección internacional, y los problemas cuando las prácticas de literacidad en diferentes idiomas académicos se implementan sin intencionalidad pedagógica.

En el primer artículo, Alexandre Bataller-Catalá y Agustín Reyes-Torres exploran *La pedagogía de multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*, en los que abogan por un cambio de paradigma en la pedagogía de la segunda lengua en torno a la centralidad de la experiencia estética en la pedagogía de literacidad y practica. Los autores trabajan para lograr la compatibilidad entre la teoría de las multiliteracidades y los paradigmas de la enseñanza del lenguaje comunicativo, en particular para superar los enfoques didácticos y basados en habilidades

second languages” (Mora, 2015, 2017) in terms of how the language learning community does (or should) revisit and translate (Mora, 2016) ideas drawn from critical literacy (Lau, 2012; A Luke, 2012), multiliteracies (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009, 2015), multimodality (Alvarez Valencia, 2016; Mora, forthcoming), and new literacies (Knobel & Lankshear, 2014). There is an increasing need to reconceptualize and recontextualize (Mora & Golovátina-Mora, 2017) such approaches as tools to engage in new practices for second language learning.

This thematic section aims to add to the body of empirical research on emerging approaches and issues within literacy and language learning, contributing to the new questions, issues, and pedagogical practices when second language scholars and practitioners reflect on the potential of literacy and literacy theories as part of their craft. We present empirical and theoretical contributions around the aesthetic experience of literacy in second language learning, factors in acquisition of Spanish among refugees and applicants for international protection, and issues when literacy practices in disparate academic language varieties are implemented without pedagogical intentionality.

In the first article, Alexandre Bataller-Catalá and Agustín Reyes-Torres explore *Multiliteracies pedagogy and aesthetic experience as key elements in language teaching and learning*, in which they argue for a paradigm shift within second language pedagogy around the centrality of aesthetic experience in literacy pedagogy and practice. The authors work towards compatibility between multiliteracies theory and communicative language teaching paradigms, in particular on overcoming the skills-based

típicos de la enseñanza del lenguaje. Los autores presentan un estudio de caso exploratorio con dos grupos de estudiantes universitarios. Abogan por el uso de diferentes tipos de textos y recursos multimodales, junto con la integración de experiencias estéticas para responder a las necesidades educativas de la sociedad digital y globalizada del siglo XXI.

En la segunda contribución, *Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional: Factores determinantes de la escritura en español como segunda lengua*, Manuel Casanova Fernández e Irini Mavrou examinan las habilidades de escritura de los refugiados de China, Ucrania, Eritrea y Siria. El estudio se contextualiza dentro de las dificultades que enfrentan los refugiados en los países de acogida, en particular a través de la discriminación y la desigualdad, que pueden incrementarse sin competencia en el idioma del país de acogida. Para investigar diferentes factores que pueden inhibir o ayudar a la adquisición del español, la producción escrita de los participantes se evaluó en dos tareas escritas en términos de calidad de escritura. El estudio encontró la influencia del género, la asistencia a clase, el nivel educativo y la edad de los participantes en su competencia de escritura. Los autores concluyen que la instrucción del idioma debe ir más allá de los conceptos simplistas, y los instructores deben diseñar concienzudamente las tareas en el aula, y deben estar preparados para abordar las dimensiones sociales, interculturales y psicológicas del aprendizaje de idiomas que toman en cuenta las identidades y las trayectorias históricas de los alumnos. En el tercer artículo, David Alberto Londoño-Vásquez, Álvaro Ramírez-Botero y Kennier José Garay-Herazo analizan las *Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia*. Este artículo es relevante para el tema de la adquisición del lenguaje, especialmente cuando consideramos las diferentes variedades de lenguaje académico que se

and didactic approaches typical of language instruction. The authors present an exploratory case study with two groups of university students. They argue for the use of different types of texts and multimodal resources, along with the integration of aesthetic experiences in order to respond to the educational needs of the digital and globalized society of the 21st century.

In the second contribution, *Literacy in refugees and applicants for international protection: Determining factors of writing in Spanish as a second language*, Manuel Casanova Fernández and Irini Mavrou examine the writing skills of refugees from China, Ukraine, Eritrea and Syria. The study is contextualized within the difficulties refugees face in host countries, in particular through discrimination and inequality, which can be heightened without competence in the host country's language. In order to investigate different factors potentially inhibiting or aiding acquisition of Spanish, participants' written production was assessed on two written tasks in terms of writing quality. The study found influence of gender, class attendance, educational level and age of the participants on their writing competence. The authors conclude that language instruction should go beyond simplistic concepts and instructors should conscientiously design classroom tasks, being prepared to address the social, intercultural and psychological dimensions of language learning that take learners' identities and historical trajectories into account.

In the third article, David Alberto Londoño-Vásquez, Alvaro Ramírez-Botero, and Kennier José Garay-Herazo analyse *Law literacy practices in teaching course at two Law Schools in Antioquia*. This article is relevant to the issue of language acquisition especially when we

espera que los estudiantes adquieran en el curso de educación, que normalmente se enseñan sin intencionalidad o simplemente no se enseñan en absoluto. En el caso de esta investigación exploratoria-descriptiva, los autores encontraron que los profesores de derecho no enseñan prácticas de alfabetización específicas de la ley, sino que asumen que los estudiantes ingresarán o adquirirán rápidamente las habilidades de lectura y escritura necesarias. Los autores argumentan que las prácticas de alfabetización de los docentes deben tener una intención pedagógica vinculada a la enseñanza para leer y escribir específicas para las variedades de lenguaje académico.

consider the different academic language varieties students are expected to acquire in the course of education, which are typically taught without intentionality or simply not taught at all. In the case of this exploratory-descriptive investigation, the authors found that law teachers do not teach law-specific literacy practices but rather assume students will enter with or quickly acquire the requisite reading and writing skills. The authors argue that teachers' literacy practices must have a pedagogical intent linked to teaching to read and write specific to academic language varieties.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alim, H. S., Rickford, J. R., & Ball, A. (eds.) (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Oxford: Oxford University Press.
- Alvarez Valencia, J. A. (2016) Meaning making and communication in the multimodal age: Ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 96-115.
- Alvermann, D. E. (2015). Being in the moment: Implications for teaching and young people's digital literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 625-631. doi: 10.1002/jaal.415
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195. doi: 10.1080/15544800903076044
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (pp. 1-36). London: Palgrave Macmillan.
- de Roock, R. (in press). Digital funds of knowledge: Literacy, surveillance, and *confianza* in an urban classroom underlife. *Linguistics & Education*, xx(x), xx-xx.
- Garcia, A., Luke, A., & Seglem, R. (2018). Looking at the next 20 years of multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. *Theory into Practice*, 57(1), 72-78.
- Kinloch, V., Larson, J., Orellana, M. F., & Lewis, C. (2016). Literacy, equity, and imagination: Researching with/in communities. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65, 94-112. doi: 10.1177/2381336916661541
- Kist, W. (2017). Life moments in texts: Analyzing multimodal memoirs of preservice teachers. *English Journal*, 106(3), 63-68.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 97-101. doi: 10.1002/jaal.314
- Lau, S. M. C. (2012). Reconceptualizing critical literacy teaching in ESL classrooms. *The Reading Teacher*, 65(5), 325-329. doi: 10.1002/TRTR.01050

- Leu, D. J., McVerry, J. G., O'Byrne, W. I., Kiili, C., Zawilinski, L., Everett-Cacopardo, H., Kennedy, C., & Forzani, E. (2011) The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5-14. doi:10.1598/JAAL.55.1.1
- López-Bonilla, G. (2015). Curricular reforms in Mexico: Challenges for developing disciplinary literacy in upper secondary education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 541-545. doi:10.1002/jaal.396
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(4), 4-11. doi:10.1080/00405841.2012.636324
- Luke, C. (2003). Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397-403.
- Mora, R. A. (2015). City literacies in second languages: New questions for policy and advocacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 21-24. doi:10.1002/jaal.440
- Mora, R. A. (2016c). Translating literacy as global policy and advocacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 647-651. doi:10.1002/jaal.515
- Mora, R. A. (2017b). Literacies in second languages. *LSLP Micro-Papers*, 45. Available at <http://www.literaciesinl2project.org/uploads/3/8/9/7/38976989/lslp-micro-paper-45-literacies-in-second-languages.pdf>
- Mora, R. A. (forthcoming). Multimodal texts and tools in preservice methods courses: From consumption to design. In A. Palalas (Ed.), *Blended Language Learning: International Perspectives on Innovative Practice*. Beijing, China: China Central Radio & TV University Press
- Mora, R. A. & Golovátina-Mora, P. (2017). A new model for reflexivity and advocacy for master's-level EIL in-service programs in Colombia: The notion of "learning and teaching processes in second languages". In A. Matsuda (Ed.), *Preparing Teachers to Teach English as an International Language* (pp. 35-50). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma

Multiliteracies Pedagogy and Aesthetic Experience as Key Elements in Language Teaching and Learning. In Support of a Paradigm Shift

Alexandre Bataller Català

Universitat de València
alexandre.bataller@uv.es

Agustín Reyes Torres

Universitat de València
agustín.reyes@uv.es

RESUMEN

En el contexto de una enseñanza de lenguas que forma parte de una educación integral en la que la lectura y los procesos interpretativos, emocionales y creativos juegan un papel central, el presente artículo presenta la evolución del concepto de literacidad y la valoración de la experiencia estética como objetivos educativos. La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética conforman un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas. En relación a estos conceptos, se muestra una investigación sobre creencias y actuaciones de maestros en formación.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, literacidad, experiencia estética, multiliteracidades

ABSTRACT

In the context of language teaching understood as part of a whole education in which reading, interpretive, emotional and creative processes play a central role, this article presents the evolution of the concept of literacy and the acknowledgement of aesthetic experience as educational objectives. The pedagogy of the multiliteracies and the aesthetic experience conform a new paradigm in the teaching of languages. This article shows the research done regarding the beliefs and actions of pre-service teachers implementing change.

Keywords: *language teaching, literacy, aesthetic experience, multiliteracies*

Fecha de recepción: 24/12/2018
Fecha de aprobación: 10/03/2019

1. INTRODUCCIÓN

En el panorama actual de la didáctica de la lengua confluyen trayectorias docentes e investigadoras que apuntan tanto a las lenguas primeras como a las lenguas segundas o extranjeras. La dimensión creativa y experiencial se reconocen como aspectos que intervienen en el ámbito de la educación lingüística y literaria y que por tanto deben ser tenidos en cuenta para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y literaria de los alumnos en cualquier lengua.

Partiendo del concepto de multiliteracidades planteado por el New London Group (NLG) en 1996 y de la propuesta de Richard Kern en su obra *Literacy and Language Teaching* (2000) para la enseñanza de las lenguas, la formación de los futuros maestros debe integrar una pedagogía que desarrolle la capacidad de los alumnos para leer, interpretar, hablar, pensar y escribir de manera crítica. El desarrollo de estas destrezas se puede resumir en el objetivo que el mismo Kern apunta:

To reconcile communicative language teaching approaches, with their emphasis on face-to-face verbal interaction, with the development of learners' ability to read, discuss, think and write critically about texts. (Kern, 2000: 5).

De esta manera, el planteamiento que se presenta en este artículo trata de hacer compatible el enfoque comunicativo y la interacción verbal con una pedagogía de las multiliteracidades basada en el uso de diferentes tipos de textos y recursos multimodales que responda a las necesidades educativas de la sociedad digital y globalizada del siglo XXI. Para ello, la lectura y la escritura pasan a tener un papel fundamental por ser consideradas habilidades que permiten a los estudiantes concentrarse en el uso de la lengua para esbozar, estructurar, organizar y combinar sus ideas.

Esta reorientación hacia lo textual y crítico en todos los niveles del currículo de Educación Primaria se complementa con una atención tanto a la formación personal y social del alumnado como al desarrollo de su capacidad para reflexionar, interpretar y expresar sus ideas de manera oral y escrita (Brisk, 2015). El resultado es un contenido curricular más integrado, entendido como el estudio de "the social and linguistic frameworks of texts and genres for spoken and written communication—across time periods, across cultures, and in multicultural frameworks" (Swafar & Arens 2005: 5). En definitiva, la atención a los procesos interpretativos ya sea de lectura, audición o visualización, a la escritura y a la interacción oral constituyen, en primer lugar, una de las claves para un aprendizaje de segundas lenguas basado en la pedagogía de las multiliteracidades (Kern, 2000; New London Group, 1996) y, en segundo lugar, un criterio fundamental a tener en cuenta por parte de los futuros maestros a la hora de brindar a sus estudiantes la oportunidad de gozar de experiencias estéticas.

Los objetivos de carácter metodológico que se derivan de este planteamiento son los siguientes:

- Favorecer la lectura de textos multimodales como proceso interpretativo, dentro y fuera del aula, y la interacción oral como base para facilitar el debate y la construcción del conocimiento.
- Implementar los cuatro componentes pedagógicos que forman parte del enfoque para el desarrollo de las multiliteracidades: 1. Práctica en contexto y

- experimentación; 2. Conceptualización; 3. Marco crítico; y 4. Aplicación y práctica transformadora.
- En el caso de la formación docente, proporcionar situaciones que permitan adquirir el conocimiento y la experiencia pedagógica necesarios para entender el concepto de experiencia estética e implementarlo posteriormente en su práctica docente

En este artículo nuestra argumentación está organizada en dos partes: una primera, en la que se establecen las cuestiones teóricas que a su vez se divide en tres grandes puntos, y una segunda, en la que se presenta la investigación realizada. En la primera parte, el primer punto expone los planteamientos en la enseñanza de lenguas que se centran en el lector y en la interrelación de la educación literaria con otros saberes culturales que conducen a la experiencia estética. El segundo punto presenta el cambio conceptual que supone la transformación del concepto de "alfabetización" por el de "literacidad". Por último, el tercer punto del marco teórico, constata la emergencia de un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas, basado en la confluencia de los cambios anteriores. Como aportación final, en la segunda parte, se muestra el diseño de un estudio de caso y los resultados cualitativos obtenidos en relación a las creencias y las actuaciones de futuros maestros en relación a estos conceptos. (1)

1. REIVINDICACIÓN DEL LECTOR Y DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

1.1 La emergencia del lector como centro de la educación literaria

A lo largo del siglo XX los planteamientos basados en el autor (historia literaria) y en la obra (comentario de textos) han sido dominantes en la enseñanza de la literatura. En las últimas décadas del siglo pasado se inicia, sin embargo, un desplazamiento del planteamiento hacia el lector, con especial incidencia en los procesos de formación por los que este ha de pasar (Colomer, 1998; Mendoza, 1998a; Díaz-Plaja, 2002; Ballester, 2007). Para ello, se tienen en cuenta las aportaciones de la estética de la recepción, la psicología cognitiva o las teorías de la intertextualidad (Mendoza, 2001; Mendoza, 2004). Como apunta Sánchez Corral,

el aprendizaje de la historia de la literatura (nacional), al poner el énfasis en la proliferación de datos eruditos y en la defensa de las obras como patrimonio cultural, había desdeñado la experiencia estética de los lectores y, en consecuencia, no había tenido en cuenta el hacer interpretativo de los estudiantes (Sánchez Corral, 2003: 323)

El planteamiento inicial de una enseñanza de la literatura como transmisión del patrimonio literario conectado a una lengua, a una expresión de una identidad y a unos valores culturales deja paso a la valoración del gozo estético del lector y a la interpretación personal de los textos. La función de acompañamiento docente, por tanto, como sugiere Ballester, ha de proporcionar incentivos al lector a partir del descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen (Ballester, 2007: 125).

1.2 El concepto de “experiencia estética” de H. R. Jauss en la base del cambio de la educación literaria

Ya, en su momento, L. S. Vygotsky defendió el arte como una técnica social de las emociones, el arte “como elemento semiótico, socializador emocional y catalizador del desarrollo cognitivo” (Páez, 1993: 185). No hay duda de que el componente creativo del ser humano es la base de la actividad artística: “Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica el presente” (Vigotsky, 1982: 9). Juri Lotman, en este sentido, ataca a los especialistas en estética que solo se ocupan del arte puro, sin tener en cuenta el juego, “un reflejo de su profundo desconocimiento de los problemas de las ciencias afines –psicología, pedagogía...” (Lotman, 1978: 85).

La propuesta de definición de H. R. Jauss (1987a y 1987b) de la obra artística como una entidad autónoma, que se define por la experiencia estética, que aglutina el lado productivo y receptivo de la obra artística supone un cambio de paradigma en el enfoque de la ciencia literaria, que además de la obra y del autor, debe prestar atención al lector que participa de la experiencia estética motivada por la lectura.

Jauss (1992: 75-78; 2002) define tres categorías de experiencia estética básicas: la *poiesis* o aspecto productivo, la *aisthesis* o aspecto receptivo y la *catarsis* o función comunicativa. Producir una obra, recepcionarla o simplemente percibirla son placeres objetivables, que tienen su reflejo pedagógico. El profesor Rafael Bisquerra, defensor de una educación basada en las emociones estéticas, las define como aquellas emociones

que se experimentan ante las obras de arte o la belleza. El arte tiene por objetivo suscitar emociones: expresarlas, comunicarlas, activarlas, experimentarlas, compartirlas, etc. Podemos experimentar una emoción estética al leer una obra literaria [...] (Bisquerra, 2015: 111).

1.3 La reivindicación del placer de la lectura y de la experiencia estética

La lectura, que produce experiencias, que forma y transforma al lector (Larrosa, 2003) posee, como ya advirtiera Bajtín, tanto una “disposición estética” como una “disposición ético-práctica” (Lahire, 2004).

El disfrute de la obra literaria fue reivindicado, en su momento, por Ronald Barthes, contra aquellos que lo desprestigiaban (“el placer es ocioso o vano, es una idea de clase o una ilusión”, Barthes, 1982: 93) y alcanzó su popularidad en el ámbito escolar con la propuesta de Pennac (1993). El disfrute de la lectura es recurrente en muchos planteamientos didácticos posteriores:

desde edades muy tempranas se tienen experiencias lúdico-estéticas a través de las obras de literatura infantil y juvenil y los niños y jóvenes pueden tener este temprano acceso a través de una lectura para el disfrute, que es el fin esencial de la literatura. (Mendoza, 2005: 34)

Por esta razón, el propósito en educación no es tanto “enseñar literatura” sino formar lectores que aprecien la obra literaria. Coincidiendo con Warning (1989), nuestra propuesta contempla una actividad didáctica basada en los modos y resultados del encuentro de la

obra con su destinatario (Warning, 1989). Para ello hay que desarrollar la apreciación estética de la obra literaria y, en concreto, la “formación en la recepción de textos y producciones literarias” (Mendoza, 2001: 238). Además, como indica Mendoza, la formación lectora y estética precisa de la interrelación de la literatura con otros saberes culturales “con el fin de que su tratamiento didáctico redunde provechosamente en la vertebración de contenidos y aprendizajes interdisciplinarios y multiculturales” (Mendoza, 2001: 252).

En definitiva, la educación literaria incorpora planteamientos que conducen a la experiencia estética. Como proclama programáticamente Luis Sánchez Corral:

Si aspiramos, desde nuestra perspectiva didáctica a que la práctica de la literatura en el aula empiece a ser considerada como una situación comunicativa que le reporta al alumno las ventajas específicas de construir significados a través de la experiencia estética, entonces hemos de acudir a fundamentar nuestra actividad educativa en los modelos derivados de las diversas corrientes derivadas en la poética de la lectura. (Sánchez Corral, 2003: 324-325)

Del mismo modo que aprendemos nuestra primera lengua entrando en contacto con la literatura, también lo debemos hacer con la segunda y tercera para lograr un aprendizaje completo. Por este motivo, es importante el acceso a experiencias que faciliten el desarrollo del acceso a la lectura, para ir más allá del significado que puede presentar un texto. La literatura y, en este caso, la lectura de cuentos e historias (en lenguas primeras pero también segundas), despierta el gozo y la inquietud intelectual de las personas, es decir, el placer de leer, de ampliar conocimientos, de poder acceder al saber o a la comprensión de distintos mundos y culturas, lo que se traduce en experiencias estéticas que favorecen el desarrollo de los pensamientos y el aprendizaje de una lengua.

Como indica María Nikolajeva (2010), la competencia literaria es un elemento imprescindible en el desarrollo intelectual del niño que debe de fomentarse y entrenarse. Asimismo, Josep Ballester apunta que este desarrollo “no simboliza una capacidad innata, sino que la determinación de esta habilidad viene condicionada por factores sociolingüísticos, históricos y estéticos, entre otros” (2015: 142) que se pueden trabajar y fomentar en el aula. Es por esto que esta competencia requiere de “un largo proceso que irá desde la etapa de primeros lectores hasta la etapa de sistematización de capacidades y de referentes metaliterarios” (Mendoza, 2010: 29).

Durante la experiencia estética, el lector no está indagando para encontrar información sino para explorar mundos de sensaciones e ideas. Así lo entiende también Mabel Condemarín, en la justificación del acceso de la oralidad a la literacidad, en contextos lingüísticos de culturas orales:

Durante la lectura estética, el lector experimenta y disfruta las ideas, situaciones, escenas, personajes y emociones que son evocados y participa en las tensiones, conflictos y resoluciones en la medida que ellos se desenvuelven. (Condemarín, 2003: 186-187)

2. DE LA ALFABETIZACIÓN A LA (MULTI)LITERACIDAD

2.1 *Literacy* y literacidad

El término *literacy* fue usado inicialmente por los medievalistas para designar un conjunto de saberes y de prácticas individuales y colectivas que se difunden durante la Baja Edad Media en una sociedad hasta entonces dominada por la *orality* que comienza a transformarse progresivamente (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Del mismo modo, los historiadores de la cultura escrita comienzan a usar el concepto *literacy* para elaborar una historia del alfabetismo y de la cultura escrita occidental, desde la antigüedad hasta el presente, con estudios acerca del libro como objeto de transmisión de ideología, comportamientos y sociabilidad (Chartier, 1993), construyendo una historia de la cultura escrita como objeto de estudio transversal (Gimeno, 2008).

Ya en el siglo XX, desde las décadas de 1960 y 1970, se incrementa de una manera muy significativa el número de estudios dedicados a recuperar la escritura como objeto de análisis histórico, al tiempo que deja de ser competencia exclusiva de los historiadores. Precisamente, la primera observación sobre los usos de la escritura en una sociedad industrial y moderna fue la obra del sociólogo inglés Richard Hoggart *The uses of Literacy*, de 1957.

La concepción de la literacidad centrada en la lengua escrita arranca después en los años ochenta con los *New Literacy Studies* surgidos en torno a la Universidad de Lancaster en Gran Bretaña. El uso del término se extendió a tipos de textos menos literarios o menos académicos, como serían los documentos utilizados en la vida cotidiana. El concepto reconcilia comprensión, usos, comportamientos y actitudes en relación a la escritura y tiene la virtud de referirse positivamente a un proceso continuo de desarrollo de habilidades de lectura, que el término alfabetización no permite.

Si bien tradicionalmente *literacy* ha hecho referencia a la habilidad de leer y escribir como procesos de decodificación y codificación, este término ha ido inevitablemente modificándose a lo largo de las décadas y en la actualidad son muchos los autores que coinciden en señalar que la literacidad engloba la capacidad para interpretar y crear significados a través de los textos (New London Group, 1996; Kern, 2000; López-Sánchez, 2009; Cassany y Castellà, 2010; Mora, 2011; Cooper *et alii*, 2012; Kucer, 2014; Reyes-Torres, 2018; Núñez, 2018). La teoría social de la literacidad considera que las prácticas de lectura y de escritura son predeterminadas: ideológicas, múltiples, situadas y cambiantes.

Como concluyen los últimos estudios sobre la cuestión, se descarta, pues, seguir hablando de individuos alfabetizados y analfabetos, dada la carga de connotaciones negativas que estos términos involucran, y que a menudo sobrepasan el hecho empírico de saber o no saber leer y escribir (Cassany, 2006). En el mundo académico ha comenzado a considerarse el uso del neologismo *literacidad* para desmarcarse de las connotaciones derivadas del término alfabetización asociado a la enseñanza formal de la dimensión técnica de la lectura y la escritura:

Literacy integration is a qualitative variable defined as the degree to which a community has made literacy practices essential to the most important activities and practices of the community. A community is considered to have a high degree of literacy if the most central activities of the community involve literacy practices. [...] Literacy integration is different from the literacy rate of the community; a community may have a moderately high literacy rate, yet the community's literacy practices may be peripheral to the community functioning. (Bernardo, 2000: 460)

En el ámbito español, el concepto que define el neologismo *literacidad* se ha generalizado conviviendo con términos como *alfabetización*, *alfabetismo*, *escrituralidad* (por oposición a *oralidad*), *literacia* o *literacia* (calcando el término inglés), *cultura letrada* o *cultura escrita* (por oposición a una cultura analfabeta u oral), o simplemente *lectura* y *escritura*. Este es un fenómeno que ocurre también en otras lenguas de nuestro entorno: francés (*littératie*, *alphabétisme*, *lettrisme*), catalán (*alfabetització*, *alfabetisme*, *literacitat*), portugués (*letramento*, *alfabetização*, *literacia*) o alemán (*alphabetisierung*). Sobre esta cuestión, el artículo que marca un punto de inflexión al respecto es el de Cassany y Castellà (2010).

Entre sus virtudes, el concepto *literacy* tiene un espectro más amplio que el tradicional de alfabetización, entendida como el dominio del código de la escritura, y es neutro respecto al tándem escritura/lectura, ya que incluye tanto los usos productores como los de recepción e interpretación. La literacidad, que abarca aquel aprendizaje no solo adquirido a través de la lectura y la escritura, se puede definir como la "adquisición de habilidades relacionadas con la búsqueda, selección, análisis crítico y reconstrucción de la información, independientemente del medio o tecnología empleados" (Álvarez, 2010: 25). Por tanto, como apunta Pilar Núñez (2018), otra aproximación que se suma a la perspectiva que aquí queremos subrayar, es la de conjunto de saberes que hacen hábil a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto con el fin de transformarla en conocimiento funcional. Para ello, las prácticas o eventos letrados constituyen un factor indispensable.

El concepto de "práctica letrada" (*literacy practice*), acuñado por Scribner y Cole (1981) es la unidad conceptual básica que fundamenta la teoría social de la literacidad. La noción de práctica remite a los procesos sociales que conectan a los individuos con la sociedad, a través de las cogniciones compartidas representadas en ideologías y formas de identidad social. A su vez, el concepto de "evento o acontecimiento letrado" (*literacy event*) es la unidad de análisis para explorar las prácticas letradas y hace referencia a las situaciones en que los textos son centrales en el desarrollo de una interacción.

Se trata, por tanto, de un concepto poderoso capaz de conectar los datos etnográficos con la teoría. En muchos sentidos, el concepto de práctica letrada ilumina perspectivas teóricas y metodológicas nuevas para comprender la literacidad desde un punto de vista social y cultural. En el ámbito concreto del aprendizaje de lenguas, la interpretación y creación de significados resulta clave debido a que requiere que el alumnado adquiera un rol activo al tiempo que se deja de lado la imposición de conocimiento por parte del docente. Además, mediante la construcción de significados, los estudiantes adquieren mucho más que conocimiento lingüístico y convenciones textuales. A este respecto, no solo ponen en práctica las habilidades lingüísticas —leer, escribir, hablar, escuchar y pensar—, sino que adoptan una actitud crítica, fomentan la discusión personal y la elaboración de ideas propias. Por último, como veremos más adelante, el desarrollo de la literacidad supone también la adopción de hábitos propios de un lector crítico (Cassany & Castellà, 2010) y el desarrollo de la experiencia estética.

2.2 La literacidad crítica

El término "literacidad crítica", relacionado tanto con el marxismo y el postestructuralismo, apareció por primera vez en 1993 en el título de un libro en la obra

Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern, de Colin Lankshear y Peter McLaren. Estos autores subrayan la importancia de interpretar los discursos para comprender las relaciones de poder y dominación que hay detrás de las líneas, en un enfoque social crítico, por la emancipación democrática.

Mclaughlin y DeVoogd (2004) proponen que la aplicación de la literacidad crítica se haga a partir de un proceso socioconstructivista en el cual los aprendices construyen el sentido de su lectura estableciendo relaciones con su experiencia y conocimientos anteriores. Las prácticas de literacidad no pueden estar separadas de las experiencias de vida de los estudiantes, deben ser, como propugnaba Dewey (1960) "experiencias totales y crecientes".

Se considera que el desarrollo de la literacidad crítica debe partir del activismo social, del clima sociocultural del aula y de las estrategias pedagógicas. Es, por tanto, una literacidad que tiene como objeto despertar conciencias críticas, que nos recuerda los postulados de Dewey (1960) relacionados con la reivindicación de la observación y el raciocinio como paso previo a la acción inmediata derivada de los deseos.

El receptor aprende a enfrentarse a un texto y a tomar un posicionamiento activo: "Critical literacy is a field that addresses imbalances of power and, in particular, pays attention to the voices of those who are less frequently heard (Pahl & Rowsell, 2011: 129).

En los últimos años, los estudios de literacidad crítica son emergentes en diversas didácticas específicas, como es el caso del área de didáctica de las Ciencias Sociales (Tosar, 2017).

De manera análoga, los principios de la "teoría transaccional" (Roseblatt, 1978) se asemejan a la literacidad crítica en la medida que el lector relaciona el lenguaje con el texto y cuestiona y analiza el contexto con el fin de conseguir su propia comprensión.

Se considera oportuno mencionar aquí el "modelo transaccional" propuesto por Louise Rosenblatt, en el que el texto es concebido más que como una esencia, como una potencia a la espera de ser actualizada por el lector, el cual sale transformado de la experiencia de la lectura. La profesora norteamericana diferencia dos tipos o actitudes ante la lectura: la actitud eferente y la actitud estética (Rosenblatt, 1978: 22-47). Mientras que la primera es de carácter instrumental, ya que al lector lo que le interesa es aprehender los conceptos, retener la información que ofrece el texto, en la lectura estética la atención del sujeto está enfocada hacia lo que sucede durante el acto de lectura, hacia los pensamientos, sentimientos o asociaciones que las palabras (o imágenes) y sus referentes provocan —y evocan— en su interior. Complementariamente, la "Teoría de las Respuestas Lectoras", por su orientación empirista y pragmática, así como por su vinculación con la enseñanza de la literatura, se ha traducido en múltiples investigaciones para observar cómo se produce esta interacción y en propuestas de enseñanza de la literatura que consideran al lector el centro de la interpretación, como se tratará más adelante al abordar la existencia de una "literacidad literaria".

2.3 Multimodalidad y multiliteracidad

La definición de multimodalidad (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) defiende que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación (texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc.) de manera simultánea. Por lo tanto, para entender el significado de un acto comunicativo debemos contemplar aquellos modos de significación

que se emplean en él. La imagen, el sonido, el gesto, el movimiento y el texto se procesan durante la comunicación, y ello tiene como consecuencia la necesidad de aspectos múltiples de interpretación y el desarrollo de las multiliteracidades (Cope & Kalantzis, 2000) en una sociedad global e interconectada.

A finales del siglo XX se incluye el adjetivo “nueva” para referirse a enfoques, epistemologías, métodos, teorías, contextos e identidades:

Los nuevos estudios de los años ochenta y noventa fueron nuevos porque la lectoescritura no había sido analizada de la misma forma, y este giro radical de carácter social y semiótico ofreció otro lenguaje para la descripción de la lectoescritura... (Rowell & Walsh, 2015: 143).

Las investigaciones centradas en el papel que las nuevas literacidades desempeñan en las conversaciones en línea, los videojuegos y la escritura *fan fiction*, por poner unos ejemplos, o la utilización escolar de blogs, wikis, Twitter, aplicaciones de teléfonos móviles o de Facebook, etc. muestran la emergencia y actualidad de la comunicación multimodal y las multiliteracidades.

2.4 La “literacidad literaria”

Como se ha expuesto, la literacidad prolonga su actuación hacia la comprensión y producción textual en contextos específicos, entre los cuales se encuentra la dimensión estética. Como se ha señalado, “la literacidad literaria en contextos escolares no es un área que haya atraído principalmente a los investigadores en el campo de los Nuevos Estudios de la Literacidad” (Cavalli, 2015: 66). Las investigaciones de Cristina Aliagas (2011) muestran la visión literaria de la literacidad. La lectura literaria se considera la “buena”, y a veces “única”, práctica de lectura. Esta es la ideología lectora que aún opera en muchas escuelas, apoyada por muchos años de tradición (Culler, 1975).

Como señala David Barton (2007: 167) el currículo escolar reproduce una visión literaria de lo que es la literacidad al dar un valor preeminente, primero, al formato libro y a ciertos textos, convenciones y prácticas de asimilación de dichos textos, y segundo, a la evaluación de los aprendizajes. Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad, la literatura es una especialidad académica que se ha convertido en un modo dominante de pensar la lectura y la escritura: “the words literary and literature normally have a narrower sense and represent a particular theory of literature” (Barton, 2007: 167).

En su tesis doctoral sobre experiencia estética y poesía, la profesora chilena Daniela Cavalli (2015) distingue entre “educación literaria” y “literacidad literaria.” La primera va ligada a la escuela y la segunda se concibe como un conjunto de prácticas que va más allá del aprendizaje en el aula, “porque la educación literaria escolar estaría al servicio de la literacidad literaria” (Cavalli, 2015: 130). En este contexto se detectan algunos avances. Mientras que la formación del lector literario o de la competencia literaria constituyen los objetivos de la educación literaria (Ballester, 2007), el concepto de literacidad y de competencia literaria “no deben ser reducidos al estudio y la internalización de una selección de convenciones” (Reyes-Torres, 2018: 636).

Con el objeto de reconocer una actividad sociocultural que va más allá de las prácticas escolares, para valorar e incorporar los repertorios que traen los alumnos y para enriquecer la experiencia de la lectura, Cavalli justifica la opción por el uso del término “literacidad literaria”:

Hemos optado por referirnos a la literacidad literaria como el objetivo y el objeto de la educación literaria escolar por la mayor amplitud y el dinamismo que implica el término, por el cuestionamiento de los valores dominantes que posibilita y porque este término nos sitúa en un campo de estudio abordado con una aproximación sociocultural. (Cavalli, 2015: 131)

3. MULTILITERACIDADES Y EXPERIENCIA ESTÉTICA EN SEGUNDAS LENGUAS: EN EL CAMINO DE UN NUEVO PARADIGMA

Los cambios y procesos experimentados en el nuevo siglo tanto en la sociedad como en la educación, en concreto en el área de enseñanza de lenguas y los procesos de literacidad son la preocupación investigadora del profesor colombiano Raúl Alberto Mora:

se han planteado una serie de inquietudes sobre cómo los individuos van repensando la forma en la cual leen y escriben, los elementos que constituyen la concepción de texto, así como la forma como se desarrollan estos procesos dentro de la escuela. (Mora, 2011: 1)

Este estudioso de la literacidad se refiere, de forma específica, a un cambio de paradigma en la enseñanza de segundas lenguas:

Tenemos que cambiar de paradigma respecto a cómo hablamos de la interpretación y producción de textos, dejando de hablar sobre *lecto-escritura* para discutir la idea de *literacidad* y por ello reflexiona como "preparar docentes involucrados en procesos de literacidad y segunda lengua en el contexto social, político y tecnológico de este milenio. (Mora, 2011: 3)

El profesor José Manuel Vez (2001: 359-360), con una dilatada experiencia en la formación de profesores en didáctica de las lenguas, alude al concepto de "aprendizaje vivencial" ("experiential learning") como parte de los avances en metodología de la DLE. Las últimas décadas del siglo pasado, según Vez, han estado marcadas por tres generaciones de propuestas procesuales en lenguas extranjeras: las "tareas", las "tramas de desarrollo cognitivo" y las "tramas de desarrollo creativo", definidas así por Ribé (1997), quien describe modelos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente aquellos que hacen de los alumnos los protagonistas del proceso de aprendizaje. Este enfoque apunta hacia una dirección más humanística, sociocultural y holística:

las "tramas creativas" suponen nuevas formas de aprendizaje mediante la acción que no buscan desarrollar simplemente la lengua (extranjera) del alumno, sino más bien, el desarrollo del alumno a través de la lengua extranjera que aprende. (Vez, 2001: 358)

El aprendizaje de la segunda lengua debe contribuir tanto a la formación personal y social del alumnado como al desarrollo de su capacidad para reflexionar, comprender la realidad y expresar sus ideas de manera oral y escrita (Reyes-Torres & Bird 2015). Así pues, resulta necesario un cambio metodológico a través del cual la clase de segundas lenguas deje de ser tratada como una mera asignatura centralizada en la gramática y el vocabulario. Como señala Lacorte (2013), el objeto de estudio, ha dejado de ser el lenguaje

como un sistema aislado y ha pasado a centrarse en las rutinas interaccionales que dan pie a repertorios comunicativos individuales y colectivos.

Autores como Cooper *et alii* (2012), Kucer (2014), Cassany y Castellà (2010), Paesani *et alii* (2016) y Núñez (2018) señalan que la literacidad engloba las habilidades de aprender a hablar, escuchar, leer, escribir y, además, la de pensar con la finalidad de crear y transformar el conocimiento (Kern 2000). Estas cinco destrezas son la base de un planteamiento que la didáctica de las segundas lenguas debe recoger de la experiencia desarrollada con las primeras. Desde esta perspectiva, la pedagogía de las multiliteracidades representa un enfoque de mediación que facilita prácticas lingüísticas específicas que fomentan la lectura y la escritura, por un lado, y una continua producción y negociación de significados, por otro. El objetivo es promover la capacidad de pensar de manera individual y en grupo, y el desarrollo del aprendizaje.

Kern (2003), López-Sánchez (2014) y Paesani *et alii* (2016), entre otros, consideran que es necesario romper la organización tradicional de muchos programas de LE en los que la lectura, la expresión oral y la escritura forman parte de una secuencia lineal en la que cada destreza se trata generalmente por separado. Según Kern, y como podemos observar en la Figura 1, “in literacy-based teaching the relationship between reading, writing and talking is not linear, but overlapping” (2000: 132).

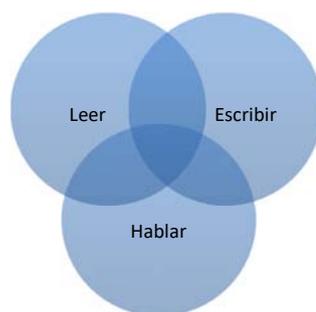


Figura 1: La relación de la lectura, la escritura y la expresión oral en un “literacy-based” curriculum (Kern 2000, 132)

La combinación de actividades que interrelacionen de manera explícita la conexión entre la lectura, la escritura y la expresión oral persigue el objetivo no solo de fomentar el uso de todas las destrezas de manera conjunta, sino también que el estudiante interiorice y sea más consciente de la propia lengua y de los procesos del discurso que conlleva su práctica. Una consecuencia directa de esto es la oportunidad de reducir considerablemente la distinción que de manera tradicional se ha hecho entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura.

4. LA PEDAGOGÍA DE LAS MULTILITERACIDADES Y LA LECTURA ESTÉTICA

El surgimiento de nuevas necesidades de alfabetización asociadas, en parte, a las tecnologías digitales, y en parte, también, a las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que caracterizan el momento histórico presente, muestran un “nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información” (Castells, 2001: 60).

Todo ello provoca una renovación en la definición de los conceptos de texto y de lector, de las maneras de leer (Ferreiro, 2004) y de las maneras de producir significados. Además, esta renovación o revolución, que radica en la base de la “mutación epistemológica fundamental” señalada por Chartier (1993), afecta no sólo los agentes, los actores y el acto de leer y de escribir, sino también —y sobre todo— el para qué y el por qué se lee y se escribe, es decir, los fines, el contexto sociocultural y el sentido de la lectura y de la escritura.

Por esta razón, y como ya hemos visto, una de las características principales de la pedagogía de las multiliteracidades es que deja de centrarse en el lenguaje como forma exclusiva para la construcción de significados y contempla e incorpora otros modos de representación que propician también la creación de ideas y la elaboración de conocimientos. Las imágenes, el espacio, la música o los textos multimodales constituyen recursos que se usan de manera constante en el siglo XXI con propósitos comunicativos, socioculturales o artísticos. Estos modos de expresión también pueden llevarse a las aulas y, por tanto, pueden ser enseñados y aprendidos.

Para ello, este enfoque pedagógico concibe el aprendizaje como un proceso activo de creación de significados cuyo principal objetivo es preparar a los alumnos para que sean “productores y consumidores de múltiples modos de representación propios de una multiplicidad de contextos” (López-Sánchez, 2014: 282). La propuesta del New London Group para implementar este proceso se fundamenta en el concepto de “diseño de significado” como base de la pedagogía de las multiliteracidades que gira en torno a tres elementos: diseños disponibles, el acto de diseñar y el rediseño. El primer elemento hace referencia al hecho de que cualquier lector construye un significado partiendo de los diseños disponibles, es decir, los sistemas semióticos, la gramática, el vocabulario y los diversos conocimientos culturales o literarios que se necesitan para iniciar el proceso de dar sentido o asignar significado a los diseños ya existentes. Pero en ese proceso, como explica López-Sánchez, “uno no los repite o reproduce simplemente, sino que los recontextualiza o representa, participando por tanto en el diseño” (2014: 283). Ese proceso de construcción de significado es lo que se entiende por el acto de diseñar, que es el segundo elemento, y lo que a su vez conduce a la producción del tercero, el rediseño, que constituye un significado que ha sido transformado. Este último, debemos concluir, es el resultado de la agencia humana (López-Sánchez, 2014) y puede plasmarse a través de un nuevo texto, imagen o idea, es decir, cualquier tipo de representación que comporta un nuevo entendimiento.

Para poder aplicar este enfoque a la enseñanza y el aprendizaje, el NLG establece un “marco para los procesos del conocimiento” (*Knowledge processes framework*) que consiste en los cuatro actos pedagógicos ya mencionados en la introducción: 1. Práctica en contexto y experimentación; 2. Conceptualización; 3. Marco crítico; 4. Aplicación y práctica transformadora. Es importante destacar que este marco no constituye una jerarquía o secuencia lineal. Los cuatro componentes pueden ocurrir en cualquier momento durante el proceso de aprendizaje (New London Group, 1996: 85):

1. Práctica en contexto y experimentación (*Situated practice/Experiencing*): Es la inmersión en el uso de la lengua sin previa preparación para que los estudiantes reaccionen a los textos de manera espontánea y expresen sus ideas personales. El objetivo del instructor es activar las mentes de los alumnos y que estos usen sus conocimientos previos para empezar a crear otros nuevos.

2. Conceptualización (*Conceptualizing*): Implica al aprendizaje de un metalenguaje para hablar de los textos en base al control y conocimiento de conceptos básicos que conducen al alumno a ser más consciente de cómo ciertos aspectos pueden denotar significados concretos.
3. Marco crítico y proceso de análisis (*Critical framing/Analizing*): Conlleva un estudio en profundidad del texto y un análisis de los distintos elementos que lo componen en relación con ciertos contextos socioculturales o ideologías determinadas, por ejemplo, el léxico, las imágenes o las expresiones lingüísticas utilizadas por el autor, sus connotaciones sociales y su propósito
4. Aplicación y práctica transformadora (*Applying/Transformed practice*): Consiste en la puesta en práctica de las ideas y el conocimiento elaborado como resultado de los procesos anteriores. Permite al estudiante crear una nueva interpretación del texto aportando sus propias perspectivas.

Por otra parte, los docentes que creen que pueden intervenir en el aprendizaje de los alumnos obtienen mejores resultados alfabetizadores que los que afirman que poco pueden hacer para influir en los estudiantes. Recientes exploraciones sobre prácticas de motivación lectora en maestros norteamericanos en formación en una asignatura semestral (Williams, 2015), muestran que es posible experimentar un cambio positivo en las percepciones y motivaciones hacia la lectura estética.

El proceso de la interacción receptora, el proceso de lectura y de valoración piden propuestas en que:

- Se recurra a la lectura de las obras que, dadas las peculiaridades (formales, temáticas, etc.), sirvan especialmente para la formación receptora y para la educación estética.
- Se plantee la especificidad del tratamiento didáctico de la literatura con el fin de dotar al alumnado de las estrategias para obtener un disfrute fructífero de la lectura.
- Se atienda a los procesos de desarrollo de habilidades receptoras que potencian la participación del alumnado en la construcción de su competencia literaria.
- Se dé prioridad a los saberes procedimentales relacionados con las habilidades que permitan el desarrollo de las capacidades de observación, de valoración y de análisis (estilístico, formal, ideológico, pragmático, semiótico, etc.) de las producciones surgidas del uso literario del sistema de lengua.
- Se potencie el reconocimiento de usos, de valores y de funciones estéticas.

Como se puede observar, la implementación de un enfoque metodológico basado en las multiliteracidades, sin perder de vista el desarrollo de la experiencia estética, requiere de un esfuerzo añadido para el alumnado ya que se sitúa en el centro del aprendizaje en todo momento. Finalmente, resulta esencial destacar que las propuestas curriculares y didácticas planteadas a través de este enfoque no excluyen ningún otro planteamiento, es decir, este planteamiento pedagógico es combinable con otras metodologías que también pueden resultar beneficiosas en función de los objetivos didácticos de cada momento.

5. CREENCIAS Y ACTUACIONES DE MAESTROS SOBRE LITERACIDAD Y EXPERIENCIA ESTÉTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

Para aproximarnos a las creencias y las actuaciones de los maestros en formación sobre los conceptos clave que hemos expuesto en los apartados anteriores del presente trabajo se planteó un estudio de caso exploratorio con dos grupos de estudiantes. (2)

Las hipótesis de partida son consecuencia de la reflexión teórica que ha sido expuesta en los apartados anteriores y se sintetizan en estas tres formulaciones:

- Resulta compatible el aprendizaje de lenguas con una pedagogía de las multiliteracidades que integre la literacidad literaria.
- La educación estética favorece la habilidad de los alumnos para pensar, desarrollar los procesos interpretativos y responder de manera creativa.
- La valoración de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje es un punto de partida para la generación de estrategias y recursos didácticos que planteen experiencias estéticas en la práctica docente.

En el estudio participaron dos grupos de estudiantes de la Universitat de València durante el curso 2018-2019. El primero, formado por 44 alumnos de 4º curso de la especialidad de inglés en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Magisterio, con el siguiente nivel de lengua inglesa: 8 estudiantes = C2; 26 estudiantes = C1 y 10 estudiantes = B2.

El segundo grupo estaba compuesto por 57 estudiantes del Máster de Investigación en Didácticas específicas, pertenecientes a diversas especialidades, 13 de los cuales procedían de Didáctica de la Lengua y la literatura. La investigación se aplicó en concreto en los módulos específicos "*Literacy and Language Learning*" y "Literacidad y Educación Literaria" de la asignatura "Bases didácticas I." En relación con su nivel de lengua inglesa, 29 de ellos tenían un nivel B1 que es el requisito para acceder a los estudios de postgrado, 13 un B2, 11 un C1 y 4 un C2.

Para detectar las creencias sobre la importancia del uso de la multiliteracidad y la valoración de la experiencia estética se realizó un cuestionario con preguntas abiertas entre las cuales destacamos dos:

1. ¿Conoces el concepto de "experiencia estética"? Describe con tus propias palabras qué crees que significa
2. Como futuro maestro, indica tres objetivos que consideras esenciales a la hora de enseñar una lengua extranjera.

Un primer examen cualitativo de los resultados obtenidos muestra que un total de 53 alumnos (21 del primer grupo y 32 del segundo) nunca habían oído hablar, de forma explícita, del concepto de "experiencia estética", 19 de ellos (6 + 13) afirmaron que sí y 29 (17 + 12) reconocieron el concepto pero no eran capaces de explicarlo. Por lo que se refiere a la segunda pregunta, resulta muy significativo que las creencias de 48 estudiantes (19 + 29) señalan el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera como primera opción. En segundo lugar, 30 alumnos (12 + 18) señalan la creación de experiencias significativas y, por último, 26 ocurrencias (9 + 17) indican el disfrute del aprendizaje

Con la finalidad de activar el contraste de los resultados de los cuestionarios con propuestas reales, se plantearon dos tipos de realizaciones para su estudio. En el primer grupo, se llevó a cabo la lectura y discusión de dos textos literarios: *Stuck in Neutral* (2001), una novela para adolescentes de Terry Trueman, y *The Other Side* (2001), un álbum ilustrado de Jacqueline Woodson. Después de unas sesiones de sensibilización destinadas a despertar el interés, para el primer libro, se les pidió el diseño de tareas que serían puestas en práctica con un grupo de alumnos de secundaria que habían leído la misma novela. Por otro lado, en relación con el segundo libro, el trabajo final consistió en el diseño de una secuencia didáctica, con la implementación de la pedagogía de las multiliteracidades, basada en un álbum ilustrado de su elección. Por su parte, con los

estudiantes de postgrado, en el segundo grupo, se activaron tareas de clase dirigidas a través de tres tipos de recursos, canciones, poesía experimental y espacios literarios: a) las canciones contemporáneas (en concreto, Bruce Springsteen, Dire Straits y Lorde) como ejemplo de expresión literaria y de intertextualidad; b) la poesía visual de Joan Brossa como punto de encuentro entre arte y literatura; y c) el espacio literario, a partir de la ruta literaria, como aproximación a la literatura por la vía de la emoción.

Los trabajos de aula ofrecen un contraste revelador con los datos iniciales. A pesar de que más de la mitad de los estudiantes desconocían el concepto de “experiencia estética” y consideraban que la competencia comunicativa era el objetivo principal, una vez analizados los datos obtenidos de la observación del planteamiento didáctico propuesto a partir de la pedagogía de las multiliteracidades, que integraba la experimentación de un aprendizaje basado en experiencias estéticas, podemos comprobar que una gran mayoría mostró un cambio de percepción. Ciertamente, el trabajo realizado revela que buena parte de los estudiantes coincidieron en la importancia de crear tareas atractivas y experiencias que involucren al alumnado. De hecho, en el primer grupo, las preguntas sugeridas para trabajar con los alumnos de secundaria y las secuencias didácticas desarrolladas no solo ponen de manifiesto su capacidad para pensar y construir significado, sino también su conciencia de la relevancia de fomentar emociones y experiencias estéticas en sus futuras carreras docentes.

Por lo que se refiere a las tareas desarrolladas en el segundo grupo, destacamos las constataciones siguientes. En relación a la tarea centrada en la intertextualidad a partir de canciones (basada en la reflexión conjunta y en la creación de textos como respuesta al tema tratado), el alumnado considera que la conversión de la información en conocimiento puede hacerse mediante una educación estética. En relación a la tarea sobre poesía experimental, se comprueba el contexto de la literacidad a partir de un taller poético basado en la interrelación de la poesía con las diferentes artes y géneros (Bataller, 2015). Finalmente, en relación a la tarea sobre rutas literarias como aproximación a la obra de un autor, se comprueban los elementos de literacidad presentes en la geografía literaria, que entran en combinación con la posibilidad de percibir la emoción estética en lugares concretos (Bataller, 2016).

Estos resultados refuerzan la existencia de una concepción del aprendizaje de lenguas basada en el disfrute, en el desarrollo del conocimiento y en la creación de experiencias significativas en diálogo con conceptos derivados de la emoción, que están en la base de la educación estética a través de propuestas diversas.

6. CONCLUSIÓN

A través de este artículo hemos constatado la consolidación de un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas que inició su camino en el contexto de las lenguas primeras y que en los últimos tiempos tiene su reflejo en las lenguas segundas. Entre los cambios principales que se pueden observar se confirman la consideración del lector, el valor educativo de la experiencia estética, la relevancia de la educación literaria y la pedagogía de las multiliteracidades como aspectos claves que confluyen en este nuevo enfoque que avanza a través de la formación de los futuros maestros.

Retomando las ideas iniciales de nuestra exposición, vemos cómo la distinción entre los conceptos de alfabetización —como quehacer educativo— y de literacidad —como conjunto de prácticas socioculturales en torno a textos y recursos multimodales— se traslada

también a las investigaciones educativas. A este respecto, cabe diferenciar dos líneas de investigación: una primera línea de estudio que utiliza métodos etnográficos y se centra en el comportamiento de los alumnos en el aula en su acceso a los textos, y una segunda, que apunta hacia las prácticas concretas con esos textos. Se trata de la distinción entre la investigación "didáctica-educativa" y la "lingüística-etnográfica" que propone Paula Carlino (2013: 372-373). Por nuestra parte, a la mirada sobre la enseñanza en torno a las nuevas literacidades, incorporamos, como hemos expuesto a lo largo de este trabajo, la integración de los componentes emocionales presentes en las experiencias estéticas utilizadas en el contexto del aprendizaje de lenguas.

NOTAS

1. Este trabajo se enmarca dentro del proyecto "Artes y poéticas: creación, archivo y educación". Referència FFI2016-75844-P. Dentro de las ayudas para proyectos de I+D, del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma de Generación del Conocimiento (Ministerio de Economía y Competitividad).
2. Para nuestro estudio hemos adaptado el marco metodológico utilizado por el grupo de investigación "Plurilingüismo y Aprendizaje de Lenguas" que centra su atención en el análisis de la vida mental de los profesores y la relación que esta tiene con su actuación en el aula (véase Cambra y Palou, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliagas, C. (2011). *El desinterès lector adollescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. Tesis doctoral dirigida por D. Cassany y J. M. Castellà. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. 2ª ed. València: Universitat de València.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Barthes, R. (1982). *El Placer del texto, seguido por Lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del Collège de France pronunciada el 7 de enero de 1977*. México: Siglo XXI.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bataller, A. (2015). El taller de escritura poética y la educación literaria. In: X. Núñez *et alii* (eds.) *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas*. Ribeirão: Edições Húmus, 101-118.
- Bataller, A. (2016). Espais i llocs literaris, conceptes de mediació literària: aplicació al casos de C. Sánchez-Cutillas i M. Vicent. *eHumanista*, 10, 188-207.
- Bernardo, A. (2000). On defining and developing literacy across communities. *Revue internationale d'éducation*, 46(5), 455-465.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Brisk, M. (2015). *Engaging Students in Academic Literacies. Genre-based Pedagogy in K-5 Classrooms*. New York: Routledge.
- Cambra, M. & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19 (2), 149-163.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Cavalli, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria*. Tesis doctoral dirigida por G. Bordons. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). Littérature. In: *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Le Seuil, 348-349.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- Condemarin, M. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna. In: I. Jung & L.E. López, eds., *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata, 182-2012.
- Cope, B. & Kalantzis, M., eds. (2000). *Multiliteracies: Designing social futures*. London: Routledge.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. New York: Cornell Univ Press.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. In: B. Muñoz *et alii*, *Aspectos didácticos de la lengua y la literatura*, 12. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación, 171-197.
- Ferreiro, E. (2004). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Pero, ¿qué leen los adolescentes?* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 13-34.
- Gimeno, F. M. (2008). *Scripta manent. De las ciencias auxiliares a la Historia de la Cultura Escrita*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Jaus, H. R. (1987a). Cambio de paradigma en ciencia literaria. In: D. Rall (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México: Universidad Autónoma de México, 59-71.
- Jaus, H. R. (1987b). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. In: J. A. Mayoral, *Estética de la recepción*. Madrid: Arco, 59-85.
- Jaus, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Jaus, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communication*. Londres: Edward Arnold.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: RoutledgeFalmer.
- Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Lacorte, M. (2013). Planteamientos ecológicos para la metodología del español como L2." *Miríada Hispánica*, 6, 21-36.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López-Sánchez, A. (2009). Re-Writing the Goals of Foreign Language Teaching: The Achievement of Multiple Literacies and Symbolic Competence. *The International Journal of Learning*, 16(10), 29-37.
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania* 97(2), 281-97.
- Lotman, J. (1978). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Itsmo.

- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York, NY: Scholastic Ltd.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector: aspectos de interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria, bases para la comprensión lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. In: M. C. Utanda, P. Cerrillo & J. García Padrino, eds., *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 33-61.
- Mora, R. A. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Educación Comunicación Tecnología*, 5(10), 1-20.
- New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* (66)1, 60-92.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, Competence and Meaning-making: A Human Sciences Approach. *Cambridge Journal of education*, 40(2), 145-159.
- Núñez, P. (2018). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Paesani, K, Allen, H. W. & Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River: Pearson.
- Páez, D. (1993). *Arte, lenguaje y emoción: la función de la experiencia estética desde una perspectiva vigotskiana*. Madrid: Fundamentos.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151.
- Pennac, D. (2013). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Reyes-Torres, A. & Bird, A. (2015). "Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.
- Reyes-Torres, A. (2018). Literatura. In: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York: Routledge, 628-640.
- Ribé, R. (1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas. Prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Univesitat de Barcelona.
- Rosenblatt, L. (1978). Efferent and Aesthetic Reading. In: *The Reader, the Text, the Poem: A Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL. Southern Illinois Press, pp-22-47.
- Rowsell, J. & Walsh, M. (2015). Repensar la letraescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150.
- Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. In: A. Mendoza, ed., *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, pp.319-348.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Swaffar, J. & Arens, K. (2005). *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach through Multiple Literacies*. New York: MLA.
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'educació primària*. Tesis doctoral dirigida por A. Santiesteban. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vez, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. S. (1982). *La Imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Akal.
- Warning, R. (1989). La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura. In: R. Warning, ed., *Estética de la recepción*, Madrid: Visor, 13-34.

Williams, A. (2015). Exploring the Perceptions and Motivations of Pre-Service Elementary Teachers Towards Aesthetic Reading in an Undergraduate Course in Literature for Children, *HIM 1990-2015*, 1-72.

**Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional:
Factores determinantes de la escritura en español como segunda
lengua**

*Literacy in Refugees and Applicants for International Protection:
Determining Factors of Writing in Spanish as a Second Language*

Manuel Casanova Fernández

Universidad Antonio de Nebrija
mcasanovaf@alumnos.nebrija.es

Irini Mavrou

Universidad Antonio de Nebrija
emavrou@nebrija.es

RESUMEN

El presente estudio se enfoca en la literacidad de refugiados y solicitantes de protección internacional procedentes de China, Ucrania, Eritrea y Siria. En concreto, persigue analizar posibles factores determinantes de la producción escrita en español de este colectivo. Para ello, se utilizaron dos tareas escritas que se evaluaron en términos de calidad global del texto y de la cantidad y tipo de errores cometidos. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, coeficientes de correlación y pruebas de comparación de medias. En líneas generales, los resultados revelaron una influencia del género, la asistencia a clase, el nivel educativo y la edad de los participantes en su competencia escrita.

Palabras clave: literacidad, escritura, refugiados, protección internacional

ABSTRACT

*This study focuses on the literacy of refugees and applicants for international protection from China, Ukraine, Eritrea, and Syria. More precisely, it seeks to analyse potential determinants of written production in Spanish of this group. To this end, two **written tasks were used, and participants' written production was assessed in terms of the overall quality of the texts they produced and the amount and type of writing errors.** Data were analysed using descriptive statistics, correlation coefficients, and comparison of means tests. In general, the results revealed an influence of gender, class attendance rate, educational level and age on participants' written competence.*

Keywords: literacy, writing, refugees, international protection

Fecha de recepción: 18/12/2018
Fecha de aprobación: 23/03/2019

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la crisis social, la crisis de los refugiados y los datos de inmigración son cuestiones de suma relevancia para las políticas sociales y educativas, pero también punto de interés y de partida de investigaciones empíricas y proyectos a nivel nacional e internacional, cuya utilidad es indudable a fin de poder comprender a fondo un fenómeno tan multidimensional como lo es la migración.

Entre los principales obstáculos a los que tienen que enfrentarse los inmigrantes y refugiados se encuentran la lengua del país de acogida, las diferencias culturales y las desigualdades. Dichas desigualdades surgen cuando las diferencias en la integración social de los individuos se traducen en agregados o categorías (por ejemplo, etnia, raza, edad y género) y cuando las diferencias en la evaluación de determinados aspectos (por ejemplo, nivel o calidad de la educación, prestigio profesional e ingresos medios) se hacen visibles. Por el contrario, se puede hablar de igualdad social cuando dichas diferencias se desvanecen o, por lo menos, se limitan a la evaluación de ciertas características (creencias religiosas o hábitos culturales) y se mantiene así la diversidad (lingüística, cultural, individual, etc.) de esos colectivos (Esser, 2006).

Aplicando la lógica al tema del lenguaje, si el aspecto de la diversidad lingüística es la única preocupación, la igualdad social se puede alcanzar entre las diferentes comunidades lingüísticas; sin embargo, una vez que el lenguaje comienza a influir en las áreas evaluadas verticalmente, da lugar a desigualdades sociales y estratificación. La relevancia que tiene para la integración de la población inmigrante el aprendizaje de la lengua meta se refleja en las siguientes líneas:

Language is the key to inclusion. Language is at the center of human activity, self-expression and identity. Recognizing the primary importance that people place on their own language fosters the kind of true participation in development that achieves lasting results. (UNESCO, 2012: 1)

Esta afirmación indica claramente que tener un buen conocimiento de la lengua facilita la cohesión en la sociedad y el crecimiento del potencial humano. Pieza clave de dicho conocimiento es la literacidad. De acuerdo con Mora (2017), la noción de *second language literacy* se refiere al aprendizaje de lectura y escritura en segundas lenguas (L2). Ahora bien, es necesario aclarar que el término literacidad es mucho más amplio y abarca elementos muy variados y de distinta naturaleza: conocimientos, prácticas sociales, actitudes y valores relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad, imágenes, símbolos, números, soportes tecnológicos, etc. (UNESCO, 2005). Más que un fin, se trata de un proceso a lo largo de la vida y, a la vez, de un derecho fundamental de cualquier individuo. Como señalan Richmond, Robinson y Sachs-Israel (2008: 28):

Literacy is a human right and is implicit in the right to education recognized by the Universal Declaration of Human Rights of 1948. No education is possible without literary skills. It is not only a question of gaining access to literacy, be it through formal schooling or non-formal programmes, but also of the quality of the literacy programmes.

Aunque la literacidad se dé por sentada, las cifras a nivel mundial indican que esta constituye un objetivo inalcanzable para muchas personas, especialmente para aquellas con una escolarización escasa como suele ser en ocasiones –aunque no siempre– el caso de las personas refugiadas (Richmond et al., 2008). De hecho, como se indica en el Informe de UNESCO (2005: 23): “Indigenous groups, linguistic minorities, migrants and people with disabilities are among populations with lower literacy rates, reflecting exclusion from mainstream society and reduced access to formal education and literacy programmes”. Según un informe más reciente (UNESCO, 2017), 750 millones de adultos carecen de las habilidades de lectoescritura y entre las regiones con mayor índice de analfabetismo se encuentran los países asiáticos y africanos.

El presente estudio se centra en una faceta específica de la literacidad, la producción de textos escritos y, en concreto, persigue analizar el grado en el que ciertos factores sociodemográficos influyen en la competencia escrita en español como lengua de migración de un grupo de refugiados y solicitantes de protección internacional procedentes de China, Ucrania, Eritrea y Siria.

2. LA TEORÍA DE LA ECONOMÍA DEL LENGUAJE Y LAS HIPÓTESIS PUENTE

De acuerdo con las teorías psicolingüísticas, el aprendizaje de lenguas, y en concreto de la primera lengua (L1), tiene lugar de forma no dirigida y tiende a ser el subproducto pasivamente experimentado y, por lo tanto, involuntario de otras actividades en ausencia de cualquier motivación particular y consciente (Esser, 2006: 16). Sin embargo, el lenguaje puede ser adquirido o, en algunos casos, debe adquirirse a través de un acto intencional. Adquirir alfabetización en la L1, así como un nivel de competencia lingüística satisfactorio en una L2 por parte de estudiantes adultos, son los ejemplos más obvios porque, generalmente, incurren en costes (inscribirse en cursos de idiomas, comprar materiales de aprendizaje y dedicar tiempo y esfuerzo al estudio de dichos idiomas).

Partiendo de los postulados de la lingüística, la psicología del lenguaje, la economía y la sociología, la adquisición de L2 puede entenderse teóricamente como una inversión, más o menos intencional, que depende, entre otros factores, de la motivación, el acceso a cierto tipo de recursos y los costes de esta inversión (Esser, 2006: 97). La economía del lenguaje defiende esta posición. Barry Chiswick (2008: 2-3), fundador de esta teoría, afirma: “The ‘Economics of Language’ is the study of the determinants and consequences of language proficiency using the methodology and tools of economics. The methodology of economics is the scientific method applied to maximizing behaviour (Friedman, 1953)”.

Chiswick y Miller (1995) aplicaron la teoría del capital humano específicamente al campo de adquisición de L2 por parte de inmigrantes y propusieron un modelo que persigue explicar los factores determinantes o constituyentes de la competencia lingüística (o dominio del idioma) de esa población: Dominio del idioma = f {incentivos económicos (+), exposición (+), eficiencia (+)}. De acuerdo con este modelo, los inmigrantes invertirían en el aprendizaje de idiomas si los beneficios económicos esperados superaran sus costes económicos.

De la teoría a la investigación empírica encontramos las *hipótesis puente*. Los investigadores han ideado estas hipótesis para probar indirectamente el mecanismo de adquisición de L2 por parte de inmigrantes (Van Tubergen, 2010). Esser (2006), por

ejemplo, delinea cuatro contextos diferentes (biografía familiar y migratoria, país de origen, país receptor y grupo étnico) con medidas empíricas y luego los asigna sistemáticamente a los elementos teóricos del modelo de adquisición del lenguaje (motivación, acceso, eficiencia y coste). Van Tubergen (2010), por su parte, utiliza los componentes teóricos del modelo económico de Chiswick (incentivos económicos, exposición y eficiencia) para formular hipótesis puente.

Este enfoque estableció el estándar y otros académicos lo extendieron sin cesar, confirmando sus resultados aún más la solidez del modelo (Esser, 2006; Hwang & Xi, 2008; Van Tubergen, 2010; Van Tubergen & Kalmijn, 2005). Hoy en día, el modelo económico de dominio del idioma de los inmigrantes parece ser uno de los más sólidos y fiables a la hora de investigar y/o explicar la adquisición de la lengua meta por parte de este colectivo.

Los determinantes de dicho dominio pueden clasificarse en dos niveles diferentes: variables de nivel macro y variables de nivel micro. Las variables de nivel macro suelen incluir factores contextuales relacionados con los países de origen y destino de los inmigrantes. En cuanto a las variables de nivel micro, se dividen principalmente en variables sociodemográficas y variables psicológicas. Las sociodemográficas normalmente contienen la edad, el nivel de educación, el estado civil, el género, el lugar de nacimiento, la etnia y el estado socioeconómico del inmigrante, mientras que las variables psicológicas incluyen sus aptitudes, motivaciones, actitudes, orientaciones, personalidad, percepciones e identidad.

La adquisición del idioma del país de destino por parte de los inmigrantes se ha estudiado desde perspectivas tanto macro como micro. La perspectiva micro considera las diferencias en la competencia lingüística de los inmigrantes según sus diferentes características individuales, mientras que desde la perspectiva macro se asume que la competencia lingüística varía según el lugar de procedencia de los mismos o hacia dónde se dirigen (país de destino), incluso después de tener en cuenta sus diferencias individuales (Chiswick, 2008). Esta diferencia de perspectivas se extiende a las variables que cada línea de investigación considera, incluye y enfoca en su análisis.

3. REFUGIADOS Y SOLICITANTES DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL

3.1 Las personas refugiadas y solicitantes de protección internacional en el mundo

A mediados del año 2016, aproximadamente setenta millones de personas se habían visto forzadas a dejar atrás sus hogares debido a guerras, violencia o persecución. La intensidad del conflicto sirio elevó la cifra de desplazados a dimensiones no conocidas con anterioridad (CEAR, 2017: 9). Tras seis años de conflicto, un número cercano a los doce millones de habitantes –aproximadamente dos terceras partes de la población– abandonó sus casas; alrededor de cinco millones eran refugiados que se habían dispersado en cerca de un centenar de países, sobre todo en Turquía, Líbano y Jordania (CEAR, 2017).

En abril de 2016 más de quinientas personas perecieron en un naufragio que se produjo entre las costas de Libia e Italia. Esta tragedia condujo a la Unión Europea a desarrollar la *Agenda Europea de Migraciones* y aprobar acuerdos para la reubicación y el reasentamiento de refugiados (CEAR, 2017). En septiembre de 2015, la imagen del

cuerpo de Aylan conmocionó al mundo y, bajo este impacto, se concretaron los convenios para la reubicación de cerca de 160.000 solicitudes de asilo –procedentes de Italia y Grecia– y de más de 22.000 personas con estatus de refugiado –procedentes de África y Oriente Medio– en programas de reasentamiento; se marcó septiembre de 2017 como plazo para su culminación (CEAR, 2017).

Según el informe *Tendencias Globales. Desplazamiento Forzado en 2017* de ACNUR, del número total de personas desplazadas en el mundo 25.4 millones correspondían a refugiados. Esta cifra incluye a 5.4 millones de palestinos registrados por la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo. El resto se dividía entre 40 millones de desplazados internos (dentro de los límites de su propio país) y 3.1 millones de solicitantes de asilo. Por otro lado, casi 5 millones de desplazados (667.400 de ellos refugiados) regresaron a sus zonas de origen (ACNUR, 2018). También, en 2017, casi 1.7 millones de personas solicitaron protección internacional (ACNUR, 2018). El 68% de todos los refugiados del mundo procedía de tan solo cinco países: Siria, Afganistán, Sudán del Sur, Myanmar y Somalia.

3.2 Las personas refugiadas y solicitantes de protección internacional en España

Debido al aumento de la venida a España de personas que precisaban protección internacional, el Gobierno incrementó sensiblemente los presupuestos públicos designados para los programas orientados a la ayuda a estas personas, aunque el esfuerzo principal de la acogida recayó en las organizaciones no gubernamentales (CEAR, 2017: 11). En el año 2016, en España se presentaron 15.755 solicitudes de protección internacional, una cifra sin precedentes que casi triplicaba la del año 2014 (CEAR, 2017: 53).

Los motivos del incremento en el número de solicitudes de protección internacional se diferencian de las que lo justificaron en 2015, cuando se debió principalmente a la venida de personas de Siria. En 2016, la causa primordial fue el fuerte incremento de solicitantes originarios de Venezuela. Por primera vez, Venezuela se convirtió en el país de origen de la mayoría de las solicitudes (CEAR, 2017: 54). En 2016, 6.855 personas consiguieron algún tipo de protección internacional en España, suponiendo la cifra más alta desde que se aprobara la primera Ley de Asilo en 1984 (CEAR, 2017: 53). El año precedente, 1.025 fueron las personas favorecidas. A este aumento del reconocimiento de la protección internacional, del que fueron beneficiarias casi de forma exclusiva las personas llegadas de Siria, se agregó un incremento en el número de expedientes resueltos. Si bien en el 67% de los casos se ofreció alguna forma de protección internacional, el reconocimiento del estatuto de refugiado solo favoreció a 355 personas, siendo 6.500 personas beneficiarias de protección subsidiaria (CEAR, 2017: 57).

Con el objetivo de cumplir con los compromisos de acogida y atención al refugiado, el Ejecutivo español dispone de un sistema de acogida que funciona bajo dos pautas (CEAR, 2017). En primer lugar, existen plazas administradas de forma directa por la Administración por medio de los Centros de Atención a Refugiados y Asilados (CAR) que se ubican en Alcobendas, Madrid, Mislata y Sevilla. En segundo lugar, se cuenta con tres organizaciones especializadas (ACCEM, CEAR y Cruz Roja), que administran la mayoría de las plazas de acogida del sistema y brindan todo tipo de servicios de atención al

colectivo en general, abarcando también a los usuarios que salen de los CAR con el objetivo de conseguir su plena inclusión en la sociedad (CEAR, 2017).

El proceso de inclusión de ese colectivo se subordina, en gran medida, al acceso al trabajo y la vivienda. En lo referente al empleo, una investigación de Randstad Research sobre los datos divulgados por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, daba a conocer que la contratación había subido un 5.45% en tasa interanual en febrero de 2017 y que el año anterior el paro se había reducido en 402.000 personas (Randstad, 2017). No obstante, dicha evolución no alcanzó a los solicitantes y beneficiarios de protección internacional que no se hallan en igualdad de condiciones. Si bien muchas de las personas de este colectivo poseen una notable formación académica, incluso en algunos casos experiencia en puestos de responsabilidad, habitualmente encuentran solo empleos en sectores que sobresalen por la precariedad, la temporalidad y la escasa cualificación demandada (CEAR, 2017: 84). Además, las expectativas de ascenso social, por motivo de la agudización de la pobreza y la desigualdad social, son escasas. Estos factores inciden de manera más remarcada en colectivos vulnerables. La tasa de desempleo de la población extranjera es un 7% superior a la de la nacional (CEAR, 2017: 83).

Consideramos fundamental comprender la posición vulnerable del colectivo que nos ocupa, así como los factores que entorpecen su inserción laboral. Entre ellos destaca el desconocimiento del idioma, pero también de los procedimientos de búsqueda de trabajo, la pobre formación profesional, la ausencia de vivienda estable, la falta de ingresos regulares o suficientes, el hecho de que se ignoren sus obligaciones y derechos, las leyes y la configuración del mercado laboral.

En cuanto al desconocimiento del idioma, cabe destacar los obstáculos para la convalidación o estandarización de los títulos y para el reconocimiento de las capacidades laborales obtenidas en el país de origen, los trámites necesarios para conseguir los programas de las materias cursadas y proceder a su traducción, el requerimiento de acreditar en ciertos casos un nivel B2 de español y los costes que todo ello supone. Por ello, la posibilidad de postular a un puesto de trabajo conforme a sus estudios se retrasa considerablemente en el tiempo. Si bien la Subdirección General de Integración de Inmigrantes fortaleció los programas designados a la enseñanza del idioma, la realidad es que el nivel de español adquirido en la mayoría de los casos no es suficiente para prosperar con pericia en el mercado laboral y dicha insuficiencia continuó siendo una de las trabas más significativas (CEAR, 2017).

Los solicitantes y beneficiarios de protección internacional entran en el sistema de acogida e integración determinado por la Ley de Asilo y otros reglamentos en el ámbito nacional y comunitario. Estas normativas avalan la dotación de aquellos servicios imprescindibles para fomentar la inclusión de refugiados y solicitantes de protección internacional (CEAR, 2017). El programa se ejecuta en tres fases. La fase de acogida, que es la primera, se gestiona a través de los centros del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y de las organizaciones no gubernamentales. El sistema marca el periodo de tiempo durante el cual se desarrolla esta primera fase: seis meses en la actualidad, aunque se puede prorrogar hasta los nueve en aquellos casos en los que los beneficiarios se encuentren en situación de especial vulnerabilidad. La segunda fase es la de integración, que también tiene una duración de seis meses y consta de una serie de ayudas económicas con las que poder cubrir necesidades básicas (alimentos, alquiler, suministros, etc.). Por último, la fase de autonomía, que dura otros seis meses y se basa

en apoyos puntuales en caso de necesidad (CEAR, 2017). Desde el inicio del itinerario y durante las tres fases, los refugiados y solicitantes de protección internacional perciben un acompañamiento integral por parte de profesionales que incluye asistencia jurídica, atención social, formación y orientación para el empleo, atención psicológica y aprendizaje del idioma (CEAR, 2017).

Es preciso señalar en este punto que es al finalizar la primera fase de acogida cuando los usuarios de estos servicios se enfrentan al mercado inmobiliario, lo que supone su ansiedad primordial, además de la de recibir capacitación para el acceso al mercado laboral. Bien sea en la búsqueda de una habitación subarrendada o el alquiler de una vivienda, es un proceso laborioso, ya que chocan con incontables dificultades. Se presentan, por ejemplo, dificultades relacionadas con el idioma a la hora de comenzar la búsqueda de vivienda. En ocasiones, esta realidad suscita rechazo por parte de los propietarios o arrendatarios a alquilar a extranjeros sin una capacidad económica estable. En otras ocasiones, las demandas desmesuradas de los arrendatarios (particulares o inmobiliarias), como avales o seguros de impago, suponen también una traba. No ayuda, tampoco, la ignorancia extendida de su situación jurídica (CEAR, 2017).

En lo que respecta a la situación de las mujeres refugiadas y solicitantes de asilo, resulta más complicada que la del resto del colectivo, ya que tienen que vencer complicaciones particulares como la atención de la familia, un nivel educativo normalmente más bajo y el peso del estereotipo que las discrimina como mujer y como extranjera. Para ellas, la entrada en el mercado laboral se ve dificultada por una serie de variables tanto internas (formación profesional y académica) como externas (cultura, religión, normas sociales, prejuicios, estereotipos e idioma) (CEAR, 2017).

4. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN L2 DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE Y SOLICITANTE DE ASILO

La investigación de los factores sociodemográficos que influyen en la adquisición de L2 en población inmigrante o solicitante de asilo hace referencia a factores como la edad, el sexo, el tiempo de estancia en el país de acogida y el tiempo invertido en el estudio de la L2.

Van Tubergen (2010) examinó cómo las características previas y posteriores a la migración de los refugiados están relacionadas con su dominio de la L2. En el estudio se encuestaron a 3.500 refugiados que nacieron en Afganistán, Irán, Iraq, la ex Yugoslavia y Somalia, residentes en los Países Bajos. Los resultados mostraron que el nivel de dominio lingüístico en la L2 de los refugiados fue mayor entre los que llegaron a una edad temprana, recibieron más escolaridad antes y después de la migración, residieron durante un periodo más largo en el país y tenían la intención de permanecer en este. Además, los varones presentaron mejor rendimiento en la L2 que las mujeres refugiadas, aunque las diferencias de género tendían a desaparecer cuando se tomaron en cuenta las trayectorias post-migratorias diferenciales de los refugiados y las refugiadas (Van Tubergen, 2010).

En una revisión sistemática reciente, Wong y Schweitzer (2017) descubrieron que la etnia, el dominio del inglés, la angustia psicológica, el trauma previo a la migración, la pérdida previa a la migración, el apoyo social y la conexión escolar posteriores al asentamiento predijeron los logros académicos en adolescentes de entornos de

refugiados. En concreto, las autoras encontraron diferencias significativas en los logros académicos entre adolescentes de diferentes grupos étnicos. Además, los adolescentes con mayor dominio del inglés y los que tenían niveles más bajos de angustia psicológica obtuvieron mejores resultados académicos. El único factor no determinante fue el género.

A partir del modelo de Bronfenbrenner, Kanu (2008) investigó las necesidades y barreras educativas para los adolescentes procedentes de entornos de refugiados que fueron reubicados de África a Manitoba (Canadá). Los hallazgos de su estudio sugieren que múltiples factores complejos interactúan para crear obstáculos al logro académico y la integración social de estos adolescentes. Entre los obstáculos identificados fueron la falta de apoyo académico en el hogar, la experiencia de pérdida, las diferentes expectativas académicas entre la cultura hogareña y la cultura anfitriona, el estrés aculturativo y los desafíos con el conocimiento académico como resultado de la escolaridad interrumpida o los estándares diferentes y competencia limitada en el idioma dominante del país de acogida.

Van der Slik, Van Hout y Schepens (2015), por su parte, tras utilizar una gran base de datos con referencias de más de 25.000 estudiantes adultos de holandés como L2, procedentes de 88 países y con 49 lenguas maternas diferentes, encontraron un efecto de género consistente para el dominio del habla y la escritura: las alumnas superaron a los estudiantes varones independientemente del país de origen y su L1. Esta diferencia se mantuvo notablemente sólida cuando se tuvieron en cuenta las características individuales de esos estudiantes –referentes a la educación, la edad de llegada y el tiempo de residencia en el país de acogida, y el número de lecciones recibidas (horas que estudiaron holandés)–, así como las características del contexto, como el país de origen y la L1. El rol negativo del número de lecciones, aunque sea sorprendente a primera vista, podría ser explicado por el hecho de que los estudiantes exitosos puedan dejar de asistir a clases tan pronto como crean que han alcanzado el nivel requerido para aprobar el examen estatal de holandés como L2. Para el dominio de la comprensión auditiva, la diferencia por género estaba ausente, mientras que para el dominio de lectura incluso se revirtió, siendo los estudiantes varones los que obtuvieron puntajes más altos. El efecto más notable que encontraron los autores fue la interacción entre el género y el nivel educativo, medido por años de educación. La brecha entre mujeres y hombres se amplía con más años de educación, lo que significa que las mujeres, permaneciendo las demás variables constantes, se benefician más cuando tienen más educación. Este incremento se halló en todas las destrezas evaluadas. En cuanto a la expresión escrita, los resultados mostraron que las mujeres procedentes de 67 de los 88 países analizados se desempeñaron significativamente mejor que los hombres, mientras que en tan solo un caso (estudiantes procedentes de Camerún) se obtuvo un patrón de resultados inverso. Además, se observó una interacción de región de origen y género. Las estudiantes del sur de Asia (Afganistán, India, Pakistán, Sri Lanka) obtuvieron un promedio de 12 puntos más bajo en la prueba de escritura que los estudiantes del sur de Asia. En general, estos hallazgos apuntaban en la dirección de una mayor ventaja femenina.

De acuerdo con Polat y Mahalingappa (2010), una razón para la inclinación de las mujeres inmigrantes a aprender la L2 podría ser que mejora su estatus social y les ayuda a adquirir más libertad social y económica. En los datos de su estudio, se puede observar que, sin excepción, la proporción hombre-mujer de estudiantes de idiomas de

África y Medio Oriente es mayor a uno. Esto es muy poco común para los estudiantes de otras regiones. Incluso en Indonesia, el país musulmán más grande del mundo, la proporción hombre-mujer es menor a uno. En opinión de los investigadores, estas proporciones reflejan el grado en que las mujeres de los países islámicos tienen la libertad de abandonar sus hogares para comunicarse con otras personas, además de sus familias, y para aprender el idioma del país de destino. Si las oportunidades para salir de casa son limitadas, la única habilidad lingüística restante en la que pueden enfocarse y sobresalir es la lectura.

Otro estudio enfocado en la adaptación psicosocial de refugiados en el país de acogida fue el de Popescu (2008) quien investigó cómo un grupo de refugiados adultos experimentó el proceso de aprendizaje de noruego como L2 tanto dentro como fuera del contexto del aula y cómo su competencia lingüística en noruego afectó su bienestar. Los datos de este estudio indicaron que, para estos refugiados, adquirir la competencia comunicativa en noruego es crucial para ganar un sentido de autosuficiencia y pertenencia, mantener el bienestar de la familia y establecer contacto con nativos noruegos. Aspectos previos a la migración, como antecedentes educativos y capacidades de concentración y memorización, fueron los principales determinantes del dominio de la lengua meta, al menos en una fase inicial. Asimismo, los resultados del estudio de Popescu ilustran que la cohesión grupal, el tamaño de clase, las estrategias de aprendizaje y la relación entre estudiantes y docentes determinan cómo participan y cómo se benefician los refugiados de las clases de idiomas.

Además de estas limitaciones psicológicas, Benseman (2012) sostiene que un porcentaje significativo de los refugiados ha tenido un mínimo de experiencia escolar y, en algunos casos, ninguno en absoluto. Por ello, algunos carecen de los "bloques de aprendizaje" necesarios para facilitar este proceso. Bloques que la mayoría de los alumnos adquieren como escolares y toman por supuesto como estudiantes adultos. Saber cómo comportarse adecuadamente en un salón de clases es comportamiento no inherente, por lo que para muchos refugiados el aprendizaje comienza con habilidades tan básicas como sostener un bolígrafo, discernir entre preguntas y respuestas y aprender a trabajar cooperativamente en las tareas establecidas con sus compañeros de clase (Benseman, 2012: 101). Además, necesitan comprender la naturaleza intrínseca de la alfabetización en sí misma: los símbolos escritos representan sonidos, palabras y sentido. Para hacer esto, es posible que necesiten aprender un nuevo alfabeto y diferentes convenciones direccionales sobre cómo se presenta la escritura en la página: de izquierda a derecha, de arriba a abajo, en la parte superior de la línea y no al revés (Benseman, 2012: 101). Benseman (2012) mantiene que, incluso con estas habilidades básicas de aprendizaje en marcha, muchos refugiados comienzan a adquirir la lengua meta y otras habilidades de alfabetización en el nivel más bajo, ya que no tienen conocimientos previos o estos son mínimos, y a menudo carecen de habilidades de lectura y escritura en su L1. Con todos estos factores en juego, su progreso suele ser lento y requiere del esfuerzo del profesor para ayudar a consolidar cuidadosamente las habilidades de lectoescritura.

Por último, merece mencionar dos estudios que se centraron en la corrección lingüística de aprendientes inmigrantes. La investigación llevada a cabo por Krstić y Pištignjat (2013) para analizar, clasificar y describir los errores más habituales en las producciones escritas de un grupo de inmigrantes aprendientes de español en edad escolar y universitaria, mostró que determinados errores que se detectan en los alumnos

de educación primaria tienden a desaparecer en los alumnos de mayor edad, sobre todo en los de educación superior. Es probable que este hallazgo se deba al propio avance de los aprendientes quienes, en cada uno de los ciclos de enseñanza, precisan de una menor cantidad de tiempo para lograr el mismo nivel de competencia lingüística y superan más cómodamente las dificultades causadas por la equiparación del español con su L1. Además, las autoras observaron que determinados errores no son solventados y se detectan en aprendientes de todos los ciclos de formación y de todas las edades. Dichos errores se revelan como más problemáticos y ponen de manifiesto la perseverancia en la transferencia de estructuras de la L1 al español. Es por ello, según argumentan las autoras, que es preciso poner especial cuidado en la enseñanza de estas estructuras. Su estudio reveló que, a excepción de los errores léxicos, todos los demás eran causados por interferencia de la L1.

El segundo estudio es el de Liu (2012) sobre análisis de errores en la producción escrita de estudiantes chinos, aprendientes de español en un contexto de inmersión. La autora comparó dos grupos, el primero formado por estudiantes que se encontraban aprendiendo la lengua en el momento en el que su estudio tuvo lugar y el segundo integrado por estudiantes que ya habían finalizado sus estudios. La investigación concluyó que determinados errores cometidos por los aprendientes del primer grupo no aparecían en el segundo, deduciéndose que dichos errores se corrigen según avanza el proceso de aprendizaje. No obstante, se apreció un conjunto de errores, incluyendo la concordancia de género y número y la omisión del artículo o de preposiciones, que indican que nos encontramos ante errores fosilizados. Asimismo, la autora señala que los errores con base interlingual eran más frecuentes en el grupo de alumnos que ya había finalizado sus estudios, de forma que la incidencia de la L1 continuaba siendo una traba para el adecuado desarrollo de su competencia lingüística en la lengua meta.

5. METODOLOGÍA

Tomando como punto de partida el estado de la cuestión expuesto sobre los procesos de literacidad en inmigrantes aprendientes de L2, el presente estudio persiguió determinar en qué medida ciertas variables sociodemográficas influyen en la competencia escrita de un grupo de refugiados y solicitantes de protección internacional, aprendientes de español. En función de este objetivo, se enunciaron las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Existen diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su competencia escrita (evaluación global de la producción escrita, número de errores en relación con el número de palabras utilizadas, y número total de palabras) tal y como esta fue evaluada a partir de dos tareas de producción escrita correspondientes al nivel A1?
- (2) ¿Existe relación entre la edad de los participantes, el tiempo que residieron en España, las horas de asistencia a clase de español y su competencia escrita?
- (3) ¿Existe variación en los aspectos lingüísticos mencionados en función del país de origen y el nivel de alfabetización en la L1 de los participantes?

5.1 Participantes

En el estudio participaron 36 refugiados y solicitantes de protección internacional procedentes de China, Ucrania, Eritrea y Siria, que realizaban cursos de español de nivel A1 y de 120 horas de duración en una ONG especializada en protección internacional. De ellos, 13 eran mujeres y 23 hombres, de edades oscilantes entre los 20 y los 70 años ($M=32.19$, $DT=12.13$). Los participantes tenían en un mayor porcentaje estudios secundarios y su estancia en España varió entre los 1.5 y los 42.7 meses ($M=10.67$, $DT=8.93$).

5.2 Instrumentos

El corpus de producciones escritas se obtuvo seleccionando dos tareas del examen final del curso que realizaron los participantes. En la primera tarea se pedía al candidato escribir acerca de su rutina diaria y se requería la redacción de al menos ocho frases. En la segunda tarea, los participantes tenían que describir a un familiar incluyendo datos personales (nombre, lugar de origen o residencia, edad, etc.), descripción física y de carácter, así como gustos o aficiones. Las instrucciones de ambas tareas fueron facilitadas en español.

En cuanto a la evaluación de las producciones escritas, se hizo de dos maneras: a partir de una escala de descriptores y en función del número de errores cometidos. La escala de descriptores fue elaborada con base en la que el Instituto Cervantes proporciona a sus evaluadores para los exámenes DELE A1. La máxima puntuación posible era de 10 puntos (de 0 a 4 correspondiente a "no apto", y de 5 a 10 correspondiente a "apto"). La evaluación mediante la escala de descriptores se llevó a cabo por 5 profesionales de la enseñanza de lenguas y la puntuación final se obtuvo tras promediar sus calificaciones. Asimismo, para determinar el grado de acuerdo entre los evaluadores se aplicó el coeficiente de acuerdo de Kendall, arrojando un valor de concordancia muy satisfactorio (.966).

En lo que concierne a la identificación de los errores, en los errores gramaticales se incluyeron casos como los siguientes: conjugación incorrecta de verbos, omisión del pronombre en verbos reflexivos o adición de este en aquellos que no lo son, omisión del auxiliar en la formación del pretérito perfecto, errores en el uso de los verbos con complemento indirecto, en el género o en el número. En los errores ortográficos, no se consideró la omisión de tildes, pero sí otros errores establecidos por la *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010) como la omisión de la letra hache y la confusión de letras (*b* y *v*, *e* e *i*, etc.). En cuanto a los errores léxicos se catalogaron como tales aquellos debidos a la interferencia de la L1 u otras L2, palabras inventadas, etc.

Por último, cabe señalar que, después de contar con el consentimiento por escrito de los participantes, a través de la base de datos de la ONG y de sus expedientes individuales se recopiló información acerca de su edad, sexo, nivel de estudios, meses de estancia en España y horas de asistencia al curso.

6. RESULTADOS

La Tabla 1 presenta los valores descriptivos de las variables del estudio. Las 72 tareas analizadas (2 por participante) sumaron 3308 palabras con una media de 91.81 por

participante. El total de palabras de la primera tarea fue de 1857 con una media de palabras escritas igual a 51.58. La segunda tarea sumó 1451 palabras, suponiendo una media de 40.31 palabras por participante. En estas tareas se encontró un total de 228 errores gramaticales (53%), 76 léxicos (18%) y 127 ortográficos (29%). En la Tabla 2 se proporcionan algunos de los ejemplos más comunes en esas tres categorías.

Tabla 1. Valores descriptivos de las variables cuantitativas del estudio

	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Edad	32.19	12.13	1.75	3.11
Meses de estancia en España (MESES)	10.67	8.93	1.75	3.55
Horas de asistencia a clase (HORAS)	87.44	34.46	-0.52	0.44
Evaluación global de la expresión escrita (EV)	5.42	2.13	.0002	-0.77
Palabras (PAL)	91.81	50.05	1.14	2.61
Errores/palabras (E/PAL)	0.16	0.09	0.59	-0.23
Errores léxicos/palabras (EL/PAL)	0.03	0.03	1.57	2.56
Errores ortográficos/palabras (EO/PAL)	0.05	0.05	1.58	2.25
Errores gramaticales/palabras (EG/PAL)	0.08	0.05	1.16	1.98

Tabla 2. Ejemplos más comunes de los errores gramaticales, ortográficos y léxicos

Errores gramaticales	Errores de conjugación (persona)	Yo coge	
	Errores de conjugación verbal	Yo me acosto Yo empezo Yo vuelvo Yo ducho	
	Omisión de pronombre en verbos pronominales	Yo me salgo	
	Inclusión de pronombre en verbos no pronominales	Terminado la clase	
	Omisión del verbo auxiliar en la forma del pretérito perfecto	Mi padre le gustan las flores	
	Conjugación de los verbos con complemento indirecto	Ella es alto Mi hijos tenemos dos tías y dos tíos	
	Concordancia de género y número	Dios me bentiga Leo un lipeo Leugo boy a clase A las ses o ses y midia Me ejo bneto trnkila Tiene cincuenta años	
	Errores ortográficos	Sustitución	Mi madre es domosioda Estudio atletico de crupo Mi madre es "fat"
		Confusión de grafías b/v	
		Omisión	
Omisión de la hache			
Errores léxicos	Confusión de grafías c/s		
	Palabras inventadas		
	Interferencia o uso de otra L2		

Con el objetivo de contestar la primera pregunta de investigación y debido a la desproporcionalidad en el tamaño muestral de hombres y mujeres, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 3). Los resultados mostraron diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su puntuación final en las dos tareas ($Z=-2.126$, $p=.037$) y a los errores ortográficos ($Z=-2.542$, $p=.011$), siendo las mujeres las que obtuvieron una mayor puntuación final ($M=6.46$, frente a $M=4.83$ en el caso de los

hombres) y cometieron un menor número de errores ortográficos en relación con la extensión de sus producciones escritas ($M=0.02$, frente a $M=0.06$).

Tabla 3. Diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su competencia escrita

	EV	PAL	E/PAL	EL/PAL	EO/PAL	EG/PAL
Mann-Whitney U	86.00	100.00	98.50	93.00	73.00	133.50
Wilcoxon W	362.00	376.00	189.50	184.00	164.00	224.50
Z	-2.126	-1.631	-1.685	-1.889	-2.542	-0.529
Asymp. Sig.	.034	.103	.092	.059	.011	.597
Exact. Sig.	.037	.107	.093	.065	.011	.603

En relación con la segunda pregunta de investigación (Tabla 4), los resultados revelaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las horas de asistencia a clase y la puntuación que obtuvieron los participantes en las tareas escritas ($r=.364$, $p=.029$), así como entre dicha puntuación y el número total de palabras utilizadas ($r=.735$, $p=.001$). Por otro lado, se observaron correlaciones negativas y significativas entre el número total de palabras y el número de errores totales ($r=-.495$, $p=.002$) y gramaticales ($r=-.341$, $p=.042$).

Tabla 4. Correlaciones entre edad, meses de estancia en España, horas de asistencia al curso y variables relacionadas con la expresión escrita

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Edad	-							
2. MESES	.284	-						
3. HORAS	-.210	.052	-					
4. EV	-.195	.214	.364*	-				
5. PAL	-.029	.284	.210	.735**	-			
6. E/PAL	.269	-.244	-.321	-.809**	-.495**	-		
7. EL/PAL	.080	-.109	.092	-.367*	-.133	.562**	-	
8. EO/PAL	.318	-.036	-.217	-.400*	-.198	.506**	.289	
9. EG/PAL	.120	-.244	-.304	-.627**	-.341*	.741**	.284	-.032

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

A la luz de estos resultados, se decidió efectuar una serie de correlaciones complementarias controlando estadísticamente la variable edad (Tabla 5) y el tiempo de estancia en España (Tabla 6). Como se puede apreciar, después de controlar la influencia de la edad, se arrojó una relación negativa y estadísticamente significativa entre las horas de asistencia a clase, por un lado, y el número de errores totales ($r=-.389$, $p=.021$) y ortográficos ($r=-.414$, $p=.014$), por otro, mientras que la correlación positiva entre las horas de asistencia a clase y la puntuación de los participantes en las tareas escritas acabó siendo más elevada ($r=.405$, $p=.016$).

Tabla 5. Correlaciones parciales entre meses de estancia en España, horas de asistencia al curso y variables lingüísticas (variable de control: edad)

	MESES	HORAS	EV	PAL	E/PAL	EL/PAL	EO/PAL
HORAS	-.100						
EV	.156	.405*					
PAL	.063	.238	.785**				
E/PAL	-.257	-.389*	-.789**	-.559**			
EL/PAL	-.194	-.004	-.408*	-.281	.665**		

EO/PAL	-.003	-.229	-.477**	-.365*	.612**	.370*	
EG/PAL	-.282	-.414*	-.619**	-.417*	.672**	.187	-.083

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Tabla 6. Correlaciones parciales entre edad, horas de asistencia al curso y variables lingüísticas (variable de control: tiempo de estancia en España)

	Edad	HORAS	EV	PAL	E/PAL	EL/PAL	EO/PAL
HORAS	-.052						
EV	-.196	.429*					
PAL	-.064	.248	.782**				
E/PAL	.332	-.423*	-.791**	-.551**			
EL/PAL	.192	-.034	-.413*	-.281	.664**		
EO/PAL	.353*	-.234	-.512**	-.364*	.675**	.414*	
EG/PAL	.117	-.465**	-.614**	-.421*	.644**	.160	-.040

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Del mismo modo, las correlaciones negativas entre el número de palabras y los diferentes tipos de errores permanecieron en casi todos los casos significativas y ligeramente más altas. Al controlar el tiempo de estancia en España, se mantuvieron significativas las correlaciones anteriores y, además, se observó una correlación positiva entre la edad y el número de errores totales ($r=.332$, $p=.052$) y ortográficos ($r=.353$, $p=.037$), aunque en el primer caso el valor p estuvo al punto de corte de .05.

La tercera pregunta de investigación se refería a la posible variación en los aspectos lingüísticos analizados en función del país de origen y del nivel de alfabetización de los participantes en su L1. Debido a la gran heterogeneidad de la muestra en cuanto a esas dos variables, no fue posible llevar a cabo pruebas estadísticas, de ahí que se presentan en las Tablas 7 y 8 los valores descriptivos referidos a estos aspectos. Como se puede observar, los participantes con estudios secundarios y superiores obtuvieron mejores resultados con respecto a su puntuación total en las tareas escritas y redactaron textos más extensos; sin embargo, fueron los participantes con estudios primarios y secundarios los que, en líneas generales, cometieron un menor número de errores (Tabla 7). Asimismo, los participantes de nacionalidad china obtuvieron resultados más altos en las tareas escritas y también redactaron textos más extensos y con menos errores en comparación con los participantes procedentes de Eritrea, Siria y Ucrania (Tabla 8).

Tabla 7. Variación en los aspectos lingüísticos en función del nivel de alfabetización en la L1 de los participantes

	Estudios	Media
EV	Sin estudios	3.000
	Primarios	4.750
	Secundarios	5.773
	Superiores	5.375
PAL	Sin estudios	41.00
	Primarios	75.00
	Secundarios	96.55
	Superiores	99.88
E/PAL	Sin estudios	0.250
	Primarios	0.138
	Secundarios	0.135
	Superiores	0.199

EL/PAL	Sin estudios	0.060
	Primarios	0.023
	Secundarios	0.023
	Superiores	0.030
EO/PAL	Sin estudios	0.080
	Primarios	0.040
	Secundarios	0.038
	Superiores	0.066
EG/PAL	Sin estudios	0.115
	Primarios	0.080
	Secundarios	0.071
	Superiores	0.101

Tabla 8. Variación en los aspectos lingüísticos en función del país de origen de los participantes

	China	Eritrea	Siria	Ucrania
EV	7.455	4.889	4.714	4.000
PAL	128.45	75.44	82.71	70.44
E/PAL	0.079	0.174	0.186	0.207
EL/PAL	0.014	0.036	0.024	0.041
EO/PAL	0.014	0.039	0.090	0.062
EG/PAL	0.052	0.098	0.074	0.104

7. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue determinar en qué medida ciertas variables sociodemográficas influyen en la producción escrita de un grupo de refugiados y solicitantes de protección internacional, aprendientes de español. Los resultados globales obtenidos confirman las afirmaciones de Esser (2006) sobre la significancia de ciertas variables en la adquisición de una L2 en aprendientes inmigrantes.

En lo referente a la primera pregunta de investigación, los resultados mostraron que las mujeres obtuvieron una mayor puntuación final en las tareas escritas y cometieron menos errores ortográficos. Estos resultados dan sustento a los hallazgos de Van der Slik et al. (2015), quienes encontraron un efecto consistente del sexo de sus participantes para el dominio del habla y la escritura, pero contradicen a los obtenidos por Wong y Schweitzer (2017) ya que, de los factores analizados en su investigación, el género fue el único sin incidencia significativa. Asimismo, los hallazgos del presente estudio difieren de los de Van Tubergen (2010) según los cuales fueron los refugiados varones los que mostraron más habilidades en la L2 que las mujeres refugiadas.

En función de lo expuesto, sería posible concluir que los hombres y las mujeres afrontan el proceso de aprendizaje de idiomas de forma distinta. Ahora bien, como muy acertadamente apuntan Green y Oxford (1995: 290), el hecho de que los hombres y las mujeres utilicen diferentes estrategias no significa necesariamente que unos son más exitosos en el aprendizaje de lenguas que otros. De ahí la importancia de que los profesores de lenguas tomen consciencia de que determinadas estrategias y/o metodologías de enseñanza pueden ser más efectivas para unos estudiantes que para otros.

En lo concerniente a la segunda pregunta de investigación, los resultados indicaron que a mayor asistencia a clase mayor fue la puntuación que obtuvieron los participantes en las tareas escritas. Estos resultados concuerdan con varias investigaciones previas que también enfocaron en la producción escrita de inmigrantes y refugiados. Por

ejemplo, Van de Craats, Kurvers y Young-Scholten (2006) encontraron que los informantes de su estudio –aprendientes de holandés– fueron más exitosos cuando asistieron a cursos intensivos de 15 horas semanales en comparación con aquellos que recibieron 4 horas semanales. Fay, Villafañe Aguirre y Gash (2013: 1188) concluyeron que “attendance has a profound impact upon exam performance and mastery of the target language. Every time, students who were present performed better on test questions and demonstrated their knowledge and their language mastery better than those who were absent”. Consideramos que la asistencia a clase es clave para la obtención de unos resultados positivos en la lengua meta, particularmente teniendo en cuenta que el diseño del curso al que asistieron nuestros participantes estuvo específicamente orientado para dotarles de las herramientas necesarias para poder realizar con éxito el tipo de tareas que se encontraban en el examen final.

En relación con la variable edad, los resultados obtenidos apuntan a una relación negativa entre la edad y la corrección lingüística en L2. Estos resultados apoyan parcialmente a los de Van Tubergen (2010) en cuyo estudio el nivel de dominio lingüístico en la L2 de los refugiados fue mayor en los que llegaron a una edad temprana al país de destino. Por otro lado, el presente estudio no reveló ninguna correlación significativa con respecto al tiempo de estancia en España. En principio, este hallazgo sorprende puesto que la evidencia empírica ha mostrado en repetidas ocasiones la influencia positiva del tiempo de estancia en el país de habla de la lengua meta en el dominio lingüístico de dicha lengua (Cummins, 2000; Huguet, Navarro, & Janés, 2007; Van Tubergen, 2010). Ahora bien, es interesante mencionar la investigación de Johnson y Newport (1989) quienes estudiaron si las personas continuaban mejorando a través de la exposición continua a la lengua de migración o después de una cierta cantidad de años esta tendencia desaparecía. La correlación que hallaron entre los años de estancia en los Estados Unidos y los resultados de exámenes de inglés no resultó significativa ($r=.16, p > .05$). Las autoras señalaron que sus resultados estaban en línea con los de otros estudios publicados con anterioridad, que tampoco mostraron un efecto significativo del número de años de exposición a la lengua meta en el nivel lingüístico de dicha lengua más allá de los primeros años.

La tercera pregunta de investigación se refería a la posible influencia del nivel de alfabetización en la L1 y del país de origen de los participantes en las variables lingüísticas del estudio. Los resultados mostraron que, si bien los participantes con estudios superiores obtuvieron mejores resultados con respecto a su puntuación total en las tareas escritas y redactaron textos más extensos, cometieron también un mayor número de errores. Este último *trade-off* (número de palabras vs. número de errores) podría explicarse por el hecho de que a mayor cantidad de discurso mayor suele ser la posibilidad de cometer errores en una L2. Otra interpretación plausible reside en el hecho de que el 50% de los informantes con educación secundaria superaron las 100 horas de asistencia a clase, mientras que solo el 25% de los participantes con estudios superiores alcanzaron dicha cifra. Por tanto, se podría deducir que dicha tendencia positiva puede sufrir la influencia de otras variables como la mayor o menor asistencia a cursos de lengua. Asimismo, en líneas generales, estos resultados parecen amparar los obtenidos por Popescu (2008), Van Tubergen (2010) y Benseman (2012).

En lo que concierne al país de origen, se observó que los estudiantes chinos consiguieron una evaluación superior al del resto de participantes. A raíz de estos resultados nos preguntamos sobre los posibles motivos de esta diferencia. Nos

encontramos así que los informantes chinos tenían un nivel académico más alto (todos con estudios secundarios o superiores) que los informantes eritreos y sirios (66% y 58% respectivamente con estudios secundarios o superiores). Sin embargo, también el 100% de los participantes ucranianos había realizado estudios secundarios y superiores, pero no superaba a los eritreos o sirios, quedando lejos de los resultados obtenidos por los participantes chinos. Además, solo el 33% de los informantes ucranianos asistieron al curso más de 100 horas, en comparación con el 67% de los eritreos y el 55% de los chinos. También, es necesario aclarar que los participantes del presente estudio contaron con 6 horas de preparación específica para el examen final. En estas sesiones, que fueron impartidas en los tres días inmediatamente anteriores al examen, se realizaron tareas similares a aquellas que luego fueron plasmadas en el examen. Aristu (2014) nos recuerda cómo numerosos autores han señalado la gran capacidad de memorización de los estudiantes chinos. Esto nos hace pensar que algunos estudiantes chinos pudieron usar determinadas estrategias relacionadas con la memorización para realizar las tareas planteadas. Asimismo, es posible que la tipología de las tareas del estudio, basadas principalmente en la competencia gramatical y léxica, haya llevado a estos alumnos a usar la estrategia de "repaso sistemático de vocabulario, textos y anotaciones antes de los exámenes", y ello haya dado como resultado la consecución más exitosa de los objetivos de las dos tareas escritas (Sánchez Griñán, 2009).

8. CONCLUSIONES

No cabe duda de que la adquisición de un nivel de literacidad satisfactorio en la lengua meta es un requisito clave en el proceso de integración de los inmigrantes, en general, y de los refugiados y solicitantes de asilo, en particular. Si bien la presente investigación se enfrentó con varias limitaciones (tamaño muestral, extensión reducida de las muestras de texto analizadas, número limitado de variables lingüísticas medidas), sus resultados sugieren la influencia de ciertas variables en el desarrollo de la producción escrita en español como lengua de migración.

Consideramos que estos datos pueden resultar de gran utilidad a la hora de diseñar y organizar cursos de español para inmigrantes y refugiados. Es cierto que, en algunos países, los cursos ofrecidos para migrantes se diferencian para grupos como aprendientes lentos con poca o ninguna educación formal, aprendientes con una determinada cantidad de años de experiencia en la escuela y aquellos que tienen mucha experiencia de aprendizaje (Krumm & Plutzar, 2008). En el caso de España, sin embargo, las políticas gubernamentales son las que llevan a las organizaciones especializadas que forman parte del sistema de acogida a ofrecer los programas de aprendizaje del idioma en grupos heterogéneos, impidiendo en muchas ocasiones poner el foco en las diferencias individuales de esta población.

Nuestros resultados apuntan a que los cursos de español para inmigrantes, refugiados y solicitantes de protección internacional no deben enfocarse únicamente en la adquisición del español, sino que deben también tomar en consideración las particularidades del aprendizaje de L2 durante el proceso de migración, definidas por una relevante cantidad de factores individuales, culturales y lingüísticos. Así, los cursos deberían organizarse con base en el análisis de necesidades y con currículums que tengan en cuenta las características de esos alumnos y su situación particular. En la

misma línea que otros autores (Krumm & Plutzar, 2008), consideramos que los profesores de español deberían recibir formación específica que les habilite a enseñar en aulas que no son simplemente clases de español como L2, sino clases en las que deben abordar las dimensiones social, intercultural y psicológica del aprendizaje de español como L2. Además, la evaluación del proceso de aprendizaje debería ser estudiada con cuidado para prevenir efectos negativos como la ansiedad o la tendencia a “enseñar para los exámenes” (Krumm & Plutzar, 2008: 13).

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, sería pertinente abrir líneas de investigación con el fin de establecer métodos lo más rigurosos posible, adaptados a las necesidades concretas del colectivo de solicitantes y beneficiarios de protección internacional. También, sería oportuno profundizar en el estudio de este colectivo y analizar las similitudes y diferencias con aprendientes de español como L2 cuyo motivo de inmigración sea diferente al de asilo o refugio, así como llevar a cabo investigaciones que arrojen luz sobre el proceso de adquisición de la competencia comunicativa en las aulas con grupos heterogéneos (edad, L1, nivel educativo, etc.) en comparación con aulas con grupos más homogéneos.

La actual inestabilidad política y económica en el mundo no augura sino un incremento en el número de refugiados y solicitantes de protección internacional. En nuestro país, en Europa y en el resto del mundo son muchos los docentes profesionales y los voluntarios que desinteresadamente dedican su tiempo a la enseñanza del español a aquellos que más lo necesitan. Todo el conocimiento que estas investigaciones puedan aportar a la comunidad docente hará que, en palabras de Miquel López (1995: 253), “nuestro trabajo sea realmente una pequeña y útil contribución al buen entendimiento entre los pueblos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (2018). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2017*. Geneva: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- Aristu, A. (2014). Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: Una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona. *Monográficos SINOELE*, 10, 58–71.
- Benseman, J. (2012). Adult refugee learners with limited literacy: Needs and effective responses. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 30(1), 93–103.
- CEAR Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2017). *Informe 2017: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR.
- Chiswick, B. R. (2008). The economics of language: An introduction and overview. *IZA Discussion Paper No. 3568*. Retrieved March 31, 2018, from <https://bit.ly/2uWj6Ns>
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (1995). The endogeneity between language and earnings: International analyses. *Journal of Labor Economics*, 13(2), 246–288. doi:10.1086/298374
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration* (AKI Research Review 4). Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center. Retrieved March 31, 2018, from <https://bit.ly/2P21064>
- Fay, R. E., Villafañe Aguirre, R., & Gash, P. W. (2013). Absenteeism and language learning: Does missing class matter? *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1184–1190. doi:10.4304/jltr.4.6.1184-1190

- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261–297. doi:10.2307/3587625
- Huguet, Á., Navarro, J. L., & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357–376.
- Hwang, S.-S., & Xi, J. (2008). Structural and individual covariates of English language proficiency. *Social Forces*, 86(3), 1079–1104. doi:10.1353/sof.0.0017
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. doi:10.1016/0010-0285(89)90003-0
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915–940. doi:10.2307/20466734
- Krstić, K., & Pištignjat, T. (2013). Análisis de errores en el aprendizaje del español por alumnos que tienen como lengua materna el serbio. *Colindancias*, 4, 393–404.
- Krumm, H. J., & Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Studies: The linguistic integration of adult migrants, Strasbourg: Council of Europe, 26-27 June 2008*. Retrieved March 4, 2019, from <https://bit.ly/2VwG2yz>
- Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: Esbozo de un estudio longitudinal*. Trabajo Fin de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7, 241–270.
- Mora, R. A. (2017). Literacies in second languages. *LSP Micro-Papers*, 45. Retrieved Marc 4, 2019, from <https://bit.ly/2uWjrzi>
- Polat, N., & Mahalingappa, L. J. (2010). Gender differences in identity and acculturation patterns and L2 accent attainment. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9(1), 17–35. doi:10.1080/15348450903476832
- Popescu, L. (2008). *Language acquisition and psychosocial adaptation in adult refugees living in Norway: A qualitative study*. Master´s thesis, University of Oslo.
- Randstad (2017, April 4). Análisis datos paro marzo 2017. Retrieved March 4, 2019, from <https://bit.ly/2YYDYBx>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española* (Nueva edición). Madrid: Espasa Libros.
- Richmond, M., Robinson, C., & Sachs-Israel, M. (2008). *The global literacy challenge: A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations literacy decade 2003-2012*. Paris: UNESCO.
- Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Suplementos Marco ELE*, 8. Retrieved March 4, 2019, from <https://bit.ly/2CZdczB>
- UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report. Education for all: Literacy for life*. Paris: United Nations Educational.
- UNESCO (2012). *Why language matters for the Millennium Development Goals*. Bangkok: UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO (2017). Literacy rates continue to rise from one generation to the next. Fact Sheet No. 45. Retrieved March 4, 2019, from <https://bit.ly/2xOPlI2>
- Van de Craats, I., Kurvers, J., & Young-Scholten, M. (2006). Research on low-educated second language and literacy acquisition. En I. Van de Craats, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University 2005* (pp. 7–23). Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Van der Slik, F. W. P., Van Hout, R. W. N. M., & Schepens, J. J. (2015). The gender gap in second language acquisition: Gender differences in the acquisition of Dutch among immigrants

from 88 countries with 49 mother tongues. *PLoS One*, 10(11): e0142056. doi:10.1371/journal.pone.0142056

- Van Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89(2), 515–534. doi:10.1353/sof.2010.0092
- Van Tubergen, F., & Kalmijn, M. (2005). Destination-language proficiency in cross-national perspective: A study of immigrant groups in nine western countries. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1412–1457. doi:110. 10.1086/428931
- Wong, C. W., & Schweitzer, R. D. (2017). Individual, premigration and postsettlement factors, and academic achievement in adolescents from refugee backgrounds: A systematic review and model. *Transcultural Psychiatry*, 54(5-6), 756–782. doi:10.1177/1363461517737015

Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia

Law literacy practices in teaching course at two Law Schools in Antioquia

David Alberto Londoño-Vásquez

Institución Universitaria de Envigado (Colombia)
dalondono@correo.iue.edu.co

Alvaro Ramírez-Botero

Institución Universitaria de Envigado (Colombia)
aramirez@correo.iue.edu.co

Kennier José Garay-Herazo

Universidad de San Buenaventura (Colombia)
kennier.garay@usbmed.edu.co

RESUMEN

Este trabajo revisa prácticas de literacidad implementadas por docentes en programas de derecho de la Universidad de San Buenaventura y la Institución Universitaria de Envigado. Este artículo se deriva de una investigación cualitativa, exploratoria-descriptiva de carácter aplicado, que implementó la hermenéutica comprensiva para el análisis de entrevistas hechas a los docentes. Los resultados muestran que los docentes implementan algunas prácticas de literacidad sin intención pedagógica. Reconocen la importancia de la lectura y la escritura en procesos de formación de abogados, pero consideran que los estudiantes de pregrado la deben manejarla, por esto consideran que no enseñan a leer y a escribir desde el saber específico. Se señala que las prácticas de literacidad de los docentes deben tener intención pedagógica, que está ligada con enseñar a leer y escribir, pero en realidad potencia la enseñanza y el aprendizaje del saber específico.

Palabras clave: Literacidad, géneros discursivos, campo, argumentación jurídica, intertextualidad, oralidad

ABSTRACT

This paper reviews literacy practices implemented by teachers in law programs at University of San Buenaventura and Envigado University. This is derived from a qualitative, exploratory-descriptive investigation of applied character, by means of a comprehensive hermeneutics analysis applied to teachers' interviews. The results show that teachers implement some literacy practices without pedagogical intention. They recognize the importance of reading and writing in lawyer's training processes, but consider that, undergraduate students must handle reading and writing, for this reason they affirm that they do not teach reading and writing even from their specific knowledge. It is pointed out that teachers' literacy practices must have a pedagogical intent, which is linked to teaching to read and write, but in reality, it enhances the teaching and learning of specific knowledge.

Keywords: Literacy, discursive genres, field, legal argumentation, intertextuality, orality

Fecha de recepción: 21/12/2018
Fecha de aprobación: 27/02/2019

1. INTRODUCCIÓN

Los niveles de lectura y escritura han sido un tema de constante interés en investigaciones relacionadas con el desempeño académico. Este interés no solo se ha instalado en las reflexiones referidas a la básica primaria, básica secundaria y media vocacional, a partir de los resultados en pruebas Saber y pruebas Pisa, sino que ha trascendido a los espacios universitarios que han invitado a revisar los resultados obtenidos en las pruebas Saber pro. Específicamente, frente al problema de los niveles de lectura y escritura en los estudiantes universitarios, se ha señalado la relación entre estos niveles y la deserción en el primer año de carrera de los universitarios (alrededor del 25% a nivel nacional y 22% en Antioquia según Spadies-MEN). En esta vía se ha planteado que los niveles de lectura y escritura están relacionados con el desempeño académico (Toro et al., 2008; Parodi, 2010; Henao y Londoño, 2017).

En diferentes universidades de Antioquia se han desarrollado investigaciones sobre dicho tema, como la de Castañeda y Henao (2005) y Maya (2006) en la Universidad de Antioquia (UdeA); Sánchez y Osorio (2006), Toro, et al. (2008), Maya (2011) en la Universidad de Medellín (UdeM); López (2008) en Eafit; Sánchez (2011), Sánchez et al. (2013) de la Universidad Católica del Norte; y, Henao et al. (2012), Henao et al. (2014), Londoño (2015), Betancurt y Frías (2015) y Henao y Londoño (2017) en la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

Si bien los elementos sociocognitivos (Carlino, 2003, 2005; Parodi, 2010) son relevantes a la hora de abordar el problema, también se puede señalar que lo son las prácticas socioculturales. De esta forma, es posible plantear que dentro de los factores que inciden en los niveles de comprensión lectora y escritora, además, se encuentran las prácticas socioculturales de lectura y escritura en espacios como la familia y la escuela (Ferreiro, 1997; Castañeda y Henao, 2002; Londoño, 2015). Dimensión analítica que es posible a partir de la noción de literacidad planteada por Cassany (2006, 2008), en tanto permite la inclusión de los aspectos mencionados.

El presente trabajo se deriva de la investigación "Literacidad en el ámbito jurídico: Prácticas de literacidad en las facultades de Derecho de la Universidad de San Buenaventura y la Institución Universitaria de Envigado". Esta parte está centrada en los resultados obtenidos en las entrevistas a los profesores de ambas facultades sobre sus prácticas, asociadas a los procesos y conocimiento de la literacidad, entendida como aquella que:

Abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (Cassany, 2006: 1).

De esta forma, el problema de investigación está centrado en identificar las características de las prácticas alrededor de la literacidad propias del campo del Derecho en

las facultades de Derecho de las instituciones mencionadas. Para el caso de las entrevistas, se trató de describir las posibles prácticas de literacidad de los docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Buenaventura, Medellín (USB- Medellín) y de la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

Lo que se pretende, a partir de los resultados, es aportar a la discusión existente en el medio académico sobre los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en el ámbito del Derecho. El aporte específico consiste en la descripción de algunos procesos de la lectura y la escritura en la formación de abogados, relacionados con la literacidad, a partir de las concepciones que tienen los docentes frente a la enseñanza del saber específico, en la cual parece predominar el uso de las prácticas sobre su intención pedagógica. En este artículo se establecerán relaciones con los insumos encontrados que constituyen al estado del arte y los referentes teóricos sobre literacidad (Carlino, 2003, 2005; Cassany, 1995, 1999, 2001, 2006, 2009, 2010; Parodi, 2008; Zavala, 2009) y literacidad en el ámbito jurídico.

La revisión de antecedentes investigativos permitió establecer que se encontraron 9 artículos referidos a la comprensión y producción textual en estudiantes de derecho. Sin embargo, solo 3 de ellos utilizan el término literacidad (Betancourt y Frías, 2015; Londoño, 2016; Henao et al., 2017). Por otra parte, ninguno se refiere a la literacidad en el ámbito jurídico. Pero se puede observar que, aunque no se hable de literacidad en el ámbito jurídico o literacidad jurídica, se da lugar a elementos académicos y pragmáticos que de una u otra forma, tienen que ver con la literacidad y, por ende, aportan al estudio de los requerimientos en los procesos de comprensión y producción textual en el ámbito jurídico.

Lo encontrado en el presente ejercicio puede contribuir en el afianzamiento de las prácticas pedagógicas en el proceso de formación en derecho. De esta forma, por un lado, es posible afrontar algunas de las problemáticas asociadas a los niveles de desempeño de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de la Universidad y, por otro lado, fortalecer la cultura académica en la USB-Medellín y en la IUE, contribuyendo a que los docentes introduzcan -de forma explícita- prácticas de literacidad en el desarrollo cotidiano de los cursos.

2. METODOLOGÍA

2.1 Enfoque metodológico

La investigación de la que deriva el presente artículo es cualitativa, de carácter aplicado desde la perspectiva hermenéutica comprensiva. El diseño de la investigación fue exploratorio-descriptivo. Se aborda un tema del cual no se encuentran investigaciones que directamente hayan abordado la pregunta por las prácticas de literacidad en facultades de derecho. Se pretende, desde los fundamentos teóricos (Carlino, 2005; Cassany, 2006; Parodi, 2010; Zavala, 2009) aportar elementos relacionados con el concepto de literacidad y con las características propias de la lectura y la escritura en la universidad.

Para el caso se pretende caracterizar las prácticas de literacidad en el campo del Derecho, relacionadas con el ejercicio del docente, teniendo en cuenta tres elementos claves: la experiencia, la expresión y la comprensión (Herrera, 2010). Interesa entender cómo conciben los docentes la lectura y la escritura en el campo de su especialidad, las prácticas que tienen lugar dentro de ese campo y la manera en que las expresan y proceden a reconocer los fenómenos emergentes en dicha expresión.

2.2 Población

Se trabajó con dos Facultades de Derecho, una de universidad pública y otra privada. Se tuvieron en cuenta los cursos disciplinares de los respectivos planes de estudio, en los que se da prevalencia a la construcción de textos. Se seleccionaron tres cursos que fueran comunes al programa de derecho de las dos facultades, a partir de la información sobre la forma de evaluación usada por los docentes. Luego se procedió a entrevistar a los docentes responsables de dichos cursos, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Docente Entrevistado	Profesión	Nivel de formación
1	Abogado	Especialista
2	Abogado	Magister
3	Abogado	Magíster
4	Politólogo	Magíster
5	Abogado	Especialista
6	Abogado	Pregrado

Tabla 1. Profesión y nivel de formación de los docentes entrevistados

2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Si bien en la investigación macro se utilizaron técnicas como la encuesta aplicada a estudiantes y la revisión documental de registros escritos representados en textos de los estudiantes de las Facultades de Derecho ubicados en diferentes semestres, la técnica usada para la recolección de la información referida al presente artículo, es la entrevista semiestructurada.

Entrevista semiestructurada: La pertinencia de la entrevista está representada en que es un instrumento que permite indagar y comprender un problema (Bonilla y Rodríguez, 1997), además de posibilitar la reconstrucción de la perspectiva que ofrece el grupo de personas entrevistadas. De igual forma, de manera dialógica, la guía de entrevista contribuye a la obtención de la información necesaria para responder a la pregunta por las prácticas de literacidad desde el ejercicio docente (Londoño y Bermúdez, 2018).

Matriz analítica de entrevistas: En este instrumento diseñado en Excel se sistematizaron las respuestas de los entrevistados de tal manera que se pudieran relacionar sus respuestas e identificar aquellas que se enmarcan en las categorías de análisis (Bonilla y Rodríguez, 1997; Castañeda y Henao, 2005). Igualmente, con el instrumento se permitió la emergencia de otras categorías y subcategorías relacionadas con el objeto de investigación (Ruiz y Camps, 2009; Londoño, 2015). Esta matriz de entrada permitió la lectura sintagmática y paradigmática en el proceso de interpretación (Toro et al., 2008; Maya, 2011).

2.4 Procedimiento

Inicialmente se aplicaron los criterios establecidos: identificar en las facultades de derecho, cursos disciplinares comunes en los que se presentara la prevalencia de construcción de textos. Una vez identificados se solicitó a los docentes su participación hasta completar tres por institución. Con autorización expresa y firma de consentimiento informado, se desarrollaron las entrevistas dialógicas a partir de la guía propuesta.

Luego, se procedió a la transcripción de las entrevistas y, posteriormente, a vaciarlas en la matriz de análisis. En un primer momento se correlacionó las preguntas realizadas en la entrevista con las categorías inductivas. Posteriormente se analizaron las entrevistas en

busca de regularidades y reiteraciones y, de allí, se procedió a identificar las categorías emergentes. En otras palabras, se relacionaron las entrevistas con las categorías de análisis establecidas inductivamente, a partir de la revisión teórica previa y del estado del arte. Durante este proceso se atendió a la emergencia de otras categorías que contribuyeran a la agrupación y análisis de elementos pertinentes al problema de investigación planteado.

Las categorías de análisis fueron:

Inductivas	Emergentes
Géneros discursivos	Didáctica
Campo (Jurídico)	Prácticas textuales
Argumentación (Jurídica)	Oralidad
Intertextualidad	

Tabla 2. Categorías de análisis

2.5 Consideraciones éticas

El presente estudio guardó el parámetro de cuidar los derechos de las Universidades y los sujetos entrevistados. Para ello se solicitó la autorización de las facultades y los entrevistados firmaron el consentimiento informado previo a la entrevista. Tanto los decanos de las facultades como los entrevistados, fueron informados de los objetivos de la investigación, la metodología, y se planteó la voluntariedad de su participación y la posibilidad de retirarse en el momento que lo consideraran.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A través de las categorías definidas y de la organización de los hallazgos, se desarrolla el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas en que los docentes dan cuenta de sus prácticas. El trabajo hermenéutico comprensivo (Herrera, 2010) implica que la experiencia de los docentes y la cuenta que dan de ella, sobre las prácticas en el aula que se relacionan con la literacidad, va a permitir diferenciar prácticas propias y características de la formación de estudiantes de derecho. Lo encontrado en el proceso de análisis se organiza en torno a las categorías así:

3.1 Géneros discursivos

Frente a esta categoría es pertinente señalar que en la revisión del estado del arte se encontró el trabajo de Aguilar (2017) "Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho". El estudio mencionado se ocupa de revisar las funciones de algunos géneros discursivos escritos, presentes en la interacción pedagógica de docentes con estudiantes de derecho. En esta medida, existe una relación importante de la presente investigación con el estudio de Aguilar (2017). Pues si bien el presente estudió no indagó por lo mismo del trabajo de Aguilar (2017), ambos coinciden en señalar que existe una particularidad de los géneros discursivos que circulan en las facultades derecho.

Por una parte, todos los entrevistados en la presente investigación, declaran la importancia de la lectura y la escritura en la formación de los abogados, pero por otra, no se da cuenta de un real conocimiento técnico de los que es un género discursivo. Desde la perspectiva de la literacidad, esto realmente no es un problema, siempre y cuando, se tenga

en cuenta que, como una práctica social contextualizada, es algo que se hace y que el mismo campo del derecho o de lo jurídico legitima. Un género discursivo resulta de la práctica social en la que participan grupos humanos (Bajtín, 1982). En este sentido es posible afirmar que de la práctica social de la formación de abogados, es decir, de la práctica educativa en el campo del derecho –y de cualquier campo- hay producción textual derivada de los usuarios del discurso específico del campo.

Al indagar con los entrevistados por la función que tiene la lectura y la escritura en el proceso de formación de los futuros abogados, es una constante que en las respuestas se señale su importancia y se afirme que el abogado tiene que “leer mucho y escribir mucho”. Pero, es necesario revisar: ¿qué es lo que leen tanto? y ¿qué es lo que escriben tanto?

En otros términos, esta pregunta se puede plantear alrededor de los géneros discursivos: ¿cuáles son los géneros discursivos que circulan en este campo? En este sentido surge la afirmación de uno de los entrevistados:

Es indudable que el abogado tiene que leer mucho, porque todo el sistema jurídico colombiano está basado en normas escritas, entonces empieza por ahí, pero no se trata de hacer una lectura simple, sino que también hay que hacer lectura crítica y comprender muy bien. (Entrevista 3)

Otro de los entrevistados afirma que:

El derecho que nosotros hoy conocemos es principalmente un derecho positivo, un derecho que ha sido escrito y la única forma de conocer el detalle de ese derecho es que los estudiantes al menos se acerquen a la lectura de las normas jurídicas. (Entrevista 4)

Las normas jurídicas, específicamente las leyes, son un tipo de texto. Es cotidiano en el ejercicio del derecho la recopilación y la codificación. Este ejercicio ha permitido que se haya establecido unas formas de documentos con características definidas para los que aplica la categoría de géneros textuales, que para el caso del derecho se han denominado géneros jurídicos (Borja, 2007). Esta tipología se asocia con los géneros discursivos. Delgado y García (2011) plantean que “el concepto de género textual jurídico está vinculado, en cierto sentido, a la competencia temática o enciclopédica que deben adquirir los alumnos” (p.68).

Esta afirmación de Delgado y García (2011) se hace en el contexto de la problemática de la formación de traductores de los textos jurídicos del francés al español¹. Sin embargo, el derecho colombiano, aunque a partir de la Constitución de 1991 da entrada a algunos aspectos de referencia con el derecho anglosajón, mantiene rasgos estructurales comunes en relación con el derecho romano y germánico. Esto da pie para pensar que es pertinente retomar las siguientes categorías: textos normativos, judiciales, jurisprudenciales, de referencia, doctrinales y de aplicación del derecho (Delgado y García, 2011).

Al respecto de los géneros discursivos en el contexto de una facultad de derecho, Aguilar (2017), aunque su investigación estuvo centrada en lo que escribe no en lo que leen, identifica tres áreas referidas a la función que cumplen en la formación del estudiante: “La relativa a la escritura como destreza profesional, aquella relacionada con los procesos de investigación jurídica del estudiante, la que tiene por propósito la creación de conocimiento jurídico” (p. 181). Ligado a estas áreas identifica diversos géneros discursivos.

Para el caso de la lectura de las normas jurídicas, en especial de las leyes, se podría hablar de un género discursivo social y académico. En el contexto específico de la formación de los estudiantes de derecho se asiste a un género discursivo académico:

También los géneros sociales o académicos, tal como funcionan en sus respectivos medios, son objeto de trasposición didáctica, y en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y pasan a ser objeto de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje, se transforman en géneros escolares. (Ruiz y Camps, 2009: 214)

Dentro de las categorías establecidas por Aguilar (2017), si bien se centró en la escritura, es posible plantear que las leyes y la norma jurídica pertenecen a "los géneros discursivos relativos a los procesos formativos de investigación del estudiante, agrupados en dos categorías: 1) textos de nivel inicial; 2) investigación jurídica formativa" (p. 182).

3.2 Campo (Jurídico)

Para el análisis de lo referido a esta categoría es importante iniciar con la noción de campo. En términos generales cuando Bourdieu (1997) alude a campo, se refiere al espacio social global, que funciona como:

(...) un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. (p. 49)

En cuanto al campo jurídico, se puede pensar que se generan unas condiciones propias, como las de cualquier campo académico, atravesadas por instancias y rituales de legitimación, por formas que dan cuenta de la pertenencia o no al campo. Una forma de legitimación de la pertenencia un campo es el uso apropiado del "tecnolecto" o del lenguaje especializado, en este caso el lenguaje jurídico (Ríos, 2005). Esto implica que el proceso de formación de cualquier profesional lleva consigo la apropiación del tecnolecto, este funciona como insignia, o al menos como pretensión de pertenencia al campo. Pero el abogado en su desempeño profesional requiere ser capaz de hacer el tránsito del lenguaje especializado al lenguaje común, para establecer las relaciones con los que requieren sus servicios y nos son abogados:

Para nosotros existe un lenguaje asertivo¹ ¿por qué? porque no todo el mundo maneja el lenguaje técnico de los abogados entonces si yo les voy a decir a las personas que vienen por ejemplo a una audiencia de conciliación el acta que ustedes suscriban presta un mérito ejecutivo y hace tránsito acoso juzgado estoy hablando en chino la gente no sabe qué es eso porque no conoce el lenguaje de los abogados si yo les explico es que si usted firma esta acta se está obligando y si el día de mañana usted no cumple ese compromiso lo vamos a demandar y lo podemos embargar tiene que ver demasiado la buena comunicación el saber transmitirle a las personas en palabras que no son las técnicamente usuales dentro del derecho. (Entrevista 1)

En este caso se presenta el juego en los dominios del lenguaje del usuario de los servicios profesionales del abogado. Pero, en realidad el abogado está jugando desde su campo, el del derecho. En el tipo de práctica a la que se alude en la entrevista se sigue dando cuenta de lo jurídico como tal, aunque no se use el lenguaje técnico. Las relaciones establecidas en ese

marco están circunscritas a un microcosmos social, esto es a un campo, al campo jurídico (Bourdieu, 2001), pero con un lenguaje que no es técnico.

Esto define que el uso del tecnolecto está reservado para los iniciados en el campo, para los aceptados en el campo jurídico. El problema de la pertenencia a un campo, que legitime, es un asunto anexo que han de solucionar, por ejemplo, los traductores de los textos especializados que no son abogados, pero su campo es la traducción:

En nuestra opinión, el traductor jurídico debe tener necesariamente un cierto dominio del campo temático del derecho por dos razones fundamentales: en primer lugar por la complejidad conceptual de los textos legales y en segundo lugar por las diferencias entre sistemas jurídicos que hacen difícil, y a veces imposible, encontrar equivalencias. (Borja, 1999: 11)

Esto es útil para no entrar en dudas sobre la existencia del campo jurídico y para definir este campo como el escenario de prácticas sociales referidas a las relaciones entre el poder público y los ciudadanos. En esta vía, formar profesionales en un campo como el del derecho o el de la traducción especializada en derecho, invita a reconocer los géneros discursivos del campo jurídico para la planeación y desarrollo del proceso de enseñanza:

A ese fin, la enseñanza y aprendizaje de los diversos géneros discursivos ligados a cada área a través del diálogo instruccional, de la lectura o de la escritura constituye un campo de confluencia en el que la didáctica de la lengua puede tener un papel nada despreciable. (Ruiz y Camps, 2009: 215).

Los agentes al interior del campo ocupan lugares diferentes, establecidos en correspondencia con la distribución del capital simbólico al interior del campo. Los privilegiados dentro del campo tienen un lugar en la estructura que permite que la estructura misma funcione a su favor. Como campo de acción social, en el campo jurídico se dan luchas entre los agentes. Unos agentes poseen más capital que otros y esto les permite ocupar un lugar de dominación en el campo.

En esta línea, y a partir de la concepción del campo jurídico, es posible afirmar que el campo jurídico es común a todos los ciudadanos en tanto establecen relaciones con el poder público. A esto se puede sumar que hay agentes especializados del campo que ocupan un lugar privilegiado por poseer mayor capital simbólico al interior del campo. El ciudadano común es quizá el agente menos privilegiado en el campo de lo jurídico. El estudiante de derecho es inicialmente un ciudadano, un agente, que trata de apropiarse algún capital simbólico en el campo, parte de ese capital está representado en dominio del lenguaje técnico adecuado a cada una de las múltiples ramas del derecho. El estudiante de derecho y el abogado están obligados, para efectos de su legitimación en el campo, a tener dominio de los géneros textuales del campo, el ciudadano común no, aunque su práctica social, por la naturaleza del derecho, lo haga agente dentro del campo.

3.3 Argumentación (Jurídica)

El ejercicio de la argumentación es común a diferentes esferas de la vida y es considerado como "la actividad de formular argumentos a favor o en contra de algo" (MacCormick, 2011: 66). En las disciplinas académicas y en la ciencia, se desarrollan ejercicios argumentativos que parten de criterios racionales que permiten definir la validez de un argumento, ya sea

desde la lógica, la dialéctica o la retórica (Peña, 2016). Por su parte, en la argumentación jurídica se toma distancia de estas generalidades y se considera como una alternativa frente a las vaguedades, contradicciones, vacíos y diferencias ideológicas que pueden existir en los textos legales cuya textura es abierta. Además, se considera una forma legítima de resolver las diferencias (Moreno, 2012). La argumentación jurídica queda circunscrita a los contextos jurídicos.

De entrada, esto implica que en la argumentación jurídica el ejercicio está contenido en la especificidad de lo que hace referencia a las relaciones de poder entre los ciudadanos y lo público. La defensa de posiciones en la argumentación jurídica entraña la idea de casos difíciles referidos a hechos o a derechos. Además, en este contexto todo argumento debe cumplir con los criterios de claridad, relevancia y suficiencia (Peña, 2012). Adicionalmente, la argumentación jurídica se caracteriza por responder a un esquema de fuentes normativas: principales y auxiliares, lo que en atención a ello dota de mayor o menor peso argumentativo, según la fuente empleada, a las razones objeto de discusión.

Lo correspondiente a esta categoría en las entrevistas, aparece de manera tangencial y en relación con aspectos que hacen referencia a lo requerido para el buen desempeño de un abogado. La preponderancia de las respuestas está ligada al conocimiento en relación con la posibilidad de poder tomar una posición clara frente a algo o alguien:

Para desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral, bueno, yo creería que un abogado necesita mucha, eh pues necesita digamos, un carácter para poder tomar decisiones y ser capaz de defender esas decisiones, cierto, digamos ser firme. En la posición que asuma necesita una capacidad de oratoria importante o sea el derecho se comunica a través de escritos, digamos desde el punto de vista formal, pero en el fondo es el laboratorio donde también el abogado tiene un espacio para convencer a su cliente para desarrollar sus argumentos, etcétera... creo que la capacidad de escritura es fundamental. (Entrevista 4)

Esto permite dos posibles lecturas: la primera se refiere a que hablar de argumentación jurídica en el contexto de la formación de abogados en una facultad de derecho es un asunto que pareciera pasar por la obviedad. Esto en la medida que el ejercicio de la argumentación en el derecho es cotidiano. Esta lleva a la segunda, la argumentación jurídica como categoría es concomitante con la enciclopedia.

Por ejemplo, podría pensarse que una forma básica de argumentación en el ejercicio del litigante es justificar, argumentar citando la ley. Esta es una forma de argumentación que corresponde con las citas de autoridad, la letra de la ley funciona como la palabra de un otro competente y reconocido en el campo. De igual manera, cuando se usan jurisprudencias, los fallos, sentencias y decisiones de las cortes y de los tribunales se usan como parte de los argumentos.

En este sentido, el saber específico se hace imprescindible para que el abogado defienda una posición, de tal manera que los argumentos logren los criterios de claridad, relevancia y suficiencia. Estos aspectos encuentran su justo lugar en el marco específico de lo técnico del derecho dentro del campo jurídico.

Aquí, hacer un giro hacia la pregunta planteada al abordar los géneros, es pertinente; puesto que, encuentra líneas de repuesta. La argumentación jurídica se desarrolla en el marco de las coordenadas del campo. Los argumentos son de diferentes tipos, pero el ejercicio argumentativo citando la ley o la jurisprudencia, implica su cuidadosa lectura, además de la

lectura intencionada, esto es dirigida a buscar lo que se requiere para el caso. Al respecto, se tiene que:

(...) también es muy importante la comprensión de lectura en mi experiencia, muchos de los problemas que ocurren en el mundo jurídico es por una mala comprensión o una mala interpretación de la misma letra (...). (Entrevista 3).

Los abogados están comprometidos a leer las diferentes manifestaciones normativas y la jurisprudencia pertinentes para lo que abordan. Dentro de los diferentes tipos de argumentos jurídicos, la ley (normas puestas) y la jurisprudencia, siempre serán un insumo importante a considerar, esto entre los recursos que se usan en los diferentes tipos de argumentación. Por otro lado, la argumentación jurídica también vincula la interpretación:

Si bien la argumentación jurídica ha hecho énfasis en la decisión jurídica; esto es, la sentencia, la estructura de justificación propuesta para explicitar las razones que sustentan una decisión de autoridad que además de jurisdiccional puede ser administrativa, también es útil en la justificación de una interpretación jurídica de carácter científico. (Huerta, 2017: 399)

La interpretación tiene sus límites. Estos límites están dados, en el caso de los textos jurídicos, por el mismo texto normativo. Esto permite establecer conexión con el ejercicio de la lectura intratextual, entendida como el ejercicio lector que posibilita establecer desde el texto mismo, lo que este quiere decir (Pérez, 1998). Esta aproximación al texto no alude solo a una decodificación estrictamente semántica, también implica un proceso de interpretación, en el marco del mismo texto, que combina lo semántico, lo pragmático y lo sintáctico, con el propósito y finalidad del texto jurídico:

En consecuencia, en un sentido amplio del término «interpretación», toda aplicación de una razón autoritativa exige algún acto de interpretación, dado que tenemos que formarnos una comprensión de lo que el texto autoritativo requiere para aplicarlo, y podemos decir que cualquier acto de aprehensión del significado implica interpretación (MacCormick, 2010: 69).

Estas ideas alrededor de los límites de la interpretación del texto jurídico invitan a traer al escenario de la argumentación jurídica que se da al del caso y no de un texto jurídico, otro tipo de lectura que igualmente incluye interpretación y argumentación y que también hace parte de las categorías inductivas de análisis de la presente investigación: la intertextualidad.

3.4 Intertextualidad

La intertextualidad permite el trabajo de comprensión de un texto desde su contexto comunicativo (Ferrán, 2005). En el texto se establecen relaciones con otros textos ya sea con citas, con referencias o con plagios. Una forma de establecer el campo de significación y de interpretación que ofrece el texto se da a través de la lectura intertextual.

Para la comprensión y la interpretación de un texto, las conexiones con los otros textos que lo anteceden, es decir los pretextos, y con otros textos del contexto, configuran la red intertextual que permite lograr la interpretación coherente (Luzón, 1997). Nuevamente, la idea de que el abogado debe leer mucho se ve reforzada, en tanto que para interpretar de manera coherente, es necesario la revisión del texto desde una perspectiva intertextual que revele los elementos presentes que permiten la configuración de la significación global del texto.

El favorecimiento, en las prácticas docentes, de la presencia de varios textos que permitan la confrontación, además de permitir en el ejercicio argumentativo, favorece el encuentro de un texto con otros, de unas voces con otras:

Digamos dependiendo de la intensidad horaria la cualidad de la temática habrán un poquito más ¿cierto? digamos yo trato de dos, tres documentos donde pueda contraponer posiciones ¿cierto? (Entrevista 5)

Esta labor de lectura intertextual, una vez más, involucra el establecimiento de relaciones del texto con otros textos del contexto. Durante las entrevistas, al abordar la pregunta por la función de la lectura y la escritura en la formación de los abogados, se alude en las respuestas a que la lectura y la escritura son una forma de poder acceder al conocimiento, tanto de la disciplina específica como del contexto. En la perspectiva del derecho se puede asimilar que en la medida que más se lea del campo específico, más elementos se tienen para establecer las relaciones intertextuales y, por tanto, se favorecen y potencian las prácticas de comprensión e interpretación:

(...) fundamental, cierto, un abogado, no, no, yo no, no solamente en derecho, David, yo creo, considero que todas las profesiones para poder comprender, para poder entender, para poder explicar, el profesional debe saber y leer, ya debe saber leer, saber qué está haciendo, eh, contextualizarse, mirar y meterse en, en ese mundo para poder saber qué es la profesión a qué le está apuntando, comprender la realidad y que no puedan leer, entender comprender y explicar está... es un abogado..., es un profesional que está fuera de lugar. (Entrevista 2)

La intertextualidad es un elemento medular en los procesos de interpretación. Cada texto hace parte de un espacio cultural de interacción. Por ejemplo, en el campo jurídico la relación entre los textos se hace evidente. La interdependencia entre los textos legales no es opuesta a la interdependencia, de las normas, de los hechos, de la realidad fáctica que atiende lo jurídico. El mecanismo de conversión de un hecho en un texto es una práctica usual en las versiones libres dentro de los procesos y entre las diferentes versiones se establecen interacciones y relaciones, cada texto se lee en el marco del proceso y se relaciona con las pruebas.

Estas prácticas cotidianas en el ejercicio del derecho evidencian la intertextualidad en tanto "el espacio polifónico abierto, en el que pueden cruzarse argumentos, estructuras, temas o personajes... para dar lugar a una realidad en alguna medida dependiente de ello y en alguna medida diferente" (Durañona, *et al.*, 2006: 10). Estas relaciones no son establecidas de maneras arbitraria, ellas están allí y al lector solo resta descubrirlas, el ejercicio de ese descubrimiento ayuda a la comprensión y a la interpretación.

3.5 Didáctica

En general se puede pensar la didáctica como el estudio de los principios y de las técnicas usadas para la enseñanza de las disciplinas y de las ciencias (Torres y Argentina, 2009). La manera en que se desarrollan los cursos, los pasos en relación con el trabajo dentro y fuera del aula, los momentos y las estrategias; lo relacionado con el método que implementa el docente tiene que ver con la didáctica (Müller, 1995). Toda actividad que es desarrollada por el docente en aras de cumplir los propósitos de formación se puede revisar como una estrategia didáctica. En las entrevistas con los docentes se observa que implementan

diferentes estrategias y formas para que los estudiantes se entiendan con el saber específico y se aproximen a su uso y sus formas.

Al respecto, un punto de confluencia es que los docentes se interrogan sobre las formas para lograr el acercamiento de los estudiantes a la lectura. Surge así una subcategoría, relacionada con la didáctica, en correspondencia con la pregunta por las actividades que proponen para estimular la lectura y la escritura de los estudiantes:

(...) y que a la gente hay que darle algo como muy de escuelita, entonces digamos que algo que los motive, que los impulse, pues a que les llame la atención, puede ser un trabajo didáctico, por ejemplo. (Entrevista 1)

La idea de lo didáctico pareciera remitir a unas formas de desarrollar la práctica educativa de manera sencilla. Pero esta sencillez no se puede confundir con la simpleza, pues lo referido a la literacidad no es simple, es de alta complejidad, a razón que involucra aspectos que van desde el uso del alfabeto, lo lingüístico, la interacción social en contextos específicos y en general todas las formas de uso de la lengua, tanto oral como escrita.

Esto implica que también está presente ese aspecto formal de la lengua que involucra elementos de orden gramatical, los signos de puntuación y las relaciones jerárquicas entre los conceptos (Ramírez, 2010). En este orden emergen también, en las entrevistas, elementos relacionados con la experiencia de formación propia del docente y referidos al aspecto formal de la lengua:

Se lo voy a contar como me enseñaron a mí y lo que yo he escuchado, a mí el curso de técnicas de la comunicación aplicadas así se llamaba que es escritura a mí me enseñaban, yo al principio me sentí en ese curso como en bachillerato porque era a acentuación, las tildes, los signos de puntuación, elaborar trabajos escritos como por ejemplo hacer un ensayo entonces yo me acuerdo que el trabajo final consistía en realizar un ensayo entonces yo me acuerdo que el trabajo final consistía en hacer un ensayo libre el libro "El proceso de Franz Kafka" o sea la profesora no era abogada, no era jurista de hecho a mí me parece que lo ideal es que no sea un jurista que sea un licenciado en lengua española o en esos temas a mí me parece que ahora por lo que yo tengo entendido por los estudiantes es quejándose por lo que la materia es así. Cuando la materia debe ser así porque muchas veces porque si bien, son cosas que uno trae desde la escuela desde el colegio son cosas que se van olvidando. De hecho, a mí me parece que esa asignatura debería estar entre los dos primeros semestres, para poder sentar unas bases o detectar las falencias que se tengan o corregir. (...) Por ejemplo, en los exámenes yo rebajo nota por ortografía si tienen falta de ortografía yo les rebajo y eso uno como abogado porque el 90% de lo que uno expresa es escrito a mí me parece una falencia tenaz (Entrevista 6)

Es fundamental anotar que a pesar de la relevancia que se da a la lectura y la escritura, los maestros no asumen que ellos estén enseñando a leer y escribir. Hay un supuesto de que esto es algo que un estudiante universitario debe tener resuelto. Aparece como un requisito previo al poder formarse, por ejemplo, como abogado. Lo puntual es que, al parecer, los docentes no dan lugar para pensar que ellos también enseñan a leer y escribir desde el campo jurídico. De igual forma, sucede con el maestro en la educación superior: se presupone que la lectura y la escritura, en el profesor de educación superior, son prácticas que ya han sido adquiridas (Ramírez, 2012).

Yo creo que eso tiene que venir desde, desde atrás y uno de los grandes problemas en Colombia es la lectura forzada porque la lectura forzada, cuando a vos te dicen léase don Quijote de la mancha eso tiene una connotación grave y es que si yo te obligo a leer y no te gusta la lectura vos no asocias lo que no te gustó con el texto o con el contenido del texto sino con el ejercicio de leer como tal, sí, entonces por ejemplo yo recomiendo mucho a la persona la lectura de recreo, es decir coja un tema que lo apasione de lo que sea absolutamente de cualquier tema y lea sobre ese tema lo que quiera hombre, le gusta la fantasía le gusta los deportes, le gusta autoayuda, lo, lo que quiera el tema que quiera hay alguna lectura sobre eso, porque eso hace que asocias ese estímulo positivo de ese tema que te gusta con la lectura en sí, entonces cuando vos hacés la lectura de recreo ya pasás y cuando te toca leer algo científico, jurídico, lo analizás con otros ojos, como vení a ver qué es lo que pasa, venga a ver cómo esto me puede servir, pero ya quitás el estigma de leer igual mal o cansado entonces la clave está en hacer ejercicios en los que la gente lea por gusto, no lea por obligación. (Entrevista 3)

Las diferentes actividades que desarrolla el docente alrededor de la lectura y la escritura merecen ser revisadas si se pretende que la mejora de las prácticas de comprensión y producción textual en los procesos de formación, impacten tanto aspectos formativos generales como los disciplinares. Definir las estrategias a implementar y su intención, requiere entender la doble dimensión del discurso para atender la textualidad y la discursividad. Reconocer la textualidad va a permitir tener en cuenta las dimensiones de carácter sintáctico y semántico y la discursividad las de carácter semántico y pragmático (Martínez, *et al.*, 2004). Su reconocimiento puede favorecer que las diferentes metodologías de trabajo con textos académicos no dejen pasar por alto las condiciones particulares de los contextos de enunciación y, por lo tanto, mejorar la comprensión e interpretación en el caso de la lectura y mejorar la producción para el caso de la escritura.

3.6 Prácticas textuales

La categoría "prácticas textuales" se enmarca en la función social, pragmática y comunicativa de la lengua, que permite abordar el establecimiento de las relaciones contextuales que establece un texto, ya sea oral o escrito (Ardila *et al.*, 2007). Esta categoría está referida a aquellas prácticas que los estudiantes desarrollan con los textos en el proceso de formación. Actividades y ejercicios desarrolladas con los estudiantes que involucra la comprensión y la producción de textos, usando las tipologías textuales particulares del campo jurídico.

Las prácticas que desarrollan los estudiantes con los textos quedan sujetas a las experiencias, estilos y formación de los docentes. Como se observó en las características de los entrevistados no se puede garantizar que en el contexto universitario se cuente con docentes con la formación específica en lo referido a la potencialidad de la lectura y la escritura a la hora de formar profesionales. En los ejercicios propuestos por los docentes es difícil encontrar una clara intención pedagógica, a lo sumo hay una intención disciplinar bajo la forma de conocimiento de lo que se considera pertinente en el saber específico, y no de la profesión sino de la signatura puntual o de las consideraciones del docente en cuanto a lo formativo:

Pues si bien, yo soy una persona que yo propongo algo muy extraño y...yo no propongo leer más normas, yo propongo leer otras cosas. Yo propongo la literatura en general por qué porque es que uno como abogado piensa y cree y más que se piensa y se cree uno tiene como

lo impuesto que lo único sobre lo que se debe leer es sobre derecho entonces a uno le dicen ¿ya leyeron el periódico? Y ¿cuál es el periódico? Ámbito jurídico, no pero venga leamos otras cosas así sea que lean el horóscopo pero leer, empaparse de otras cosas ver otras dimensiones, conocer otros mundos, y no siempre encasillado en el ámbito jurídico en el tema jurídico. (Entrevista 6)

Es importante señalar también que, al momento de desarrollar prácticas con los estudiantes, referidas a la lectura, no se evidenció un trabajo con las denominadas guías de lectura (Carlino, 2007) o algo parecido. Esto hace eco a lo que ya se había expresado como aquel supuesto que el estudiante ya tiene apropiado la lectura y la escritura. Al estudiante se le pone a leer porque hay un acuerdo general respecto a que la lectura es muy importante, también hay acuerdo en que existe cierto alejamiento de los estudiantes por la lectura:

Pero el problema de la docencia en derecho es que el alumno por sí es reacio a la lectura y yo rastreo que eso viene desde el colegio es decir que en el colegio pasa algo en Colombia que hace que la gente le coja fastidio o que le coja pereza a leer entonces cuando uno como profesor dice les voy a dejar un documento para que amplíemos este tema o vamos a analizar esta sentencia o leamos este texto, siempre están las voces de "no eso tan largo qué pereza" y yo lo identifico mucho es con qué fue, qué es lo que pasa antes de la universidad que genera ese problema, a mí alguna vez me preguntaron ya después de haber terminado la carrera ¿oíste si es verdad que en el derecho se lee mucho? y la respuesta mía fue no, pues no, no, la verdad no, cuando me puse hacer un análisis serio del asunto dije no hombre. Sí, la verdad es que sí se lee mucho, mucho es mucho, pero como yo no la veía como una tarea tediosa para mí era algo normal entonces yo creo que el problema está ahí, es un punto fundamental del abogado, pero se está nos está generando a los profesores un problema serio con la lectura. (Entrevista 3)

En gran medida, el problema de la lectura y la escritura en los programas de formación profesional también pasa por la experiencia lectora y escritora de los docentes. En las entrevistas, en las prácticas referidas a la lectura, se observan diferentes posiciones al respecto, con el elemento común de señalar la importancia de esta.

El ejercicio escritural implica otras condiciones para el pensamiento y lo acerca más a niveles superiores de pensamiento en tanto que exige la secuencia de las ideas tratadas una a una, lo que conlleva los criterios de cohesión y coherencia. En las prácticas desarrolladas con los estudiantes no solo basta con leer hay que poner a escribir, hay que escribir. Los docentes también tienen la idea de la importancia de los ejercicios que implican escritura:

Los trabajos con ellos son ensayos no son resúmenes porque entonces busco con esos ensayos que sean críticos que, que se atrevan a pensar un poquito y a mirar la realidad y, y que vayan mucho más allá de los que se le enseña en clase. (Entrevista 2)

Independiente del conocimiento técnico que el docente tenga de lo que es el ensayo y su forma de elaboración, hay una tendencia a privilegiar este portador de texto, desde la condición que presupone que es un tipo de texto que permite un ejercicio crítico o al menos de tomar posición frente a un asunto y argumentar. Sin embargo, se puede observar que no se denota un reconocimiento de las posibilidades que ofrece el resumen, que se considera como un género menor, que podría tener poca utilidad en el ejercicio formativo disciplinar.

Los ejercicios propios de lectura y escritura pueden aportar a la formación disciplinar, dependiendo del texto y la intención pedagógica, que puede ser doble: favorecer procesos

cognitivos, relacionados con la lectura y la escritura y afianzar la formación epistemológica de la disciplina específica. A esto se suma que las conexiones entre el saber disciplinario, la lectura y la escritura genera impacto sobre el desarrollo del pensamiento (Serrano, 2014). Por ejemplo, el resumen, un tipo de texto un tanto subvalorado en las instituciones de educación superior, favorece los procesos de abstracción y generalización (Carlino, 2007). Existen otras prácticas que apuntan a aspectos que, si bien caben en la amplitud del término literacidad, no funcionan como garante de la conexión disciplinar o del desarrollo de elementos cognitivos:

Yo recuerdo que en los últimos años de mi bachillerato yo tuve un profesor excelente de español ... y en general en todo el bachillerato tuve mucho énfasis en el español porque estudié en La Presentación y nos hacían mucho énfasis en la letra, en la ortografía, en la puntuación, pero en realidad yo creo que aprendí de verdad reglas ortográficas aquí en la universidad, uno sale de bachillerato muy crudo todavía cuando mencionaba el profesor recuerdo que él nos hacía mucho lo que eran sopas de letras basados en lecturas que él ponía o ejercicios de completación y de analizar bien como la parte ortográfica en esa completación de crucigramas, todo ese tipo de cosas didácticas que a uno como que le gusta hacer y que lo llevan a que uno pueda utilizar bien... (Entrevista 1)

Un número significativo de las prácticas adoptadas en el aula puede evidenciar que los docentes, que reiteradamente plantean la importancia de la lectura y la escritura, en algunas oportunidades adolecen de formación en los procesos de enseñanza relacionados con lectura y la escritura. Y sus prácticas quedan circunscritas lo que cada uno de ellos desde su experiencia considera como lo que debe ser.

3.7 Oralidad

Es importante señalar que en este caso se parte de la oralidad en una cultura que ya dispone de textos, de escritura. Esto marca una gran diferencia con las culturas estrictamente orales. Esto implica que la presencia de la escritura permite que haya elementos por fuera del pensador, lo que favorece la reproducción y la producción de textos en la misma vía, y genera un tipo de contexto de producción diferente al de las culturas orales (Ong, 1994).

En el derecho colombiano a partir de la Constitución de 1991, en los procesos judiciales y administrativos, la oralidad ocupa un lugar nada despreciable. Pero, esta práctica mantiene la idea planteada al inicio: es una oralidad que no está desconectada de los textos escritos:

Pues la lectura y la escritura es un proceso muy importante en cualquier área pero en el tema de abogados mucho más si bien, en estamos ahorita como, como muy de la oralidad yo siempre, yo soy consciente de que la etapa escritural es como la etapa previa que por más oralidad en la que estemos esta etapa nunca se va a eliminar porque precisamente con la etapa escritural es con la que uno llega a la oralidad eh independiente de eso de la parte litigiosa que tiene la.. el proceso escritural es muy importante para un abogado saber escribir bien, saberse expresar; porque parte de la escritura es que va a nutrir la forma en la que uno hace una presentación, en la que se puede desenvolver en esa etapa o en ese proceso oral. (Entrevista 6)

Se puede observar entonces que la presencia de la oralidad en el derecho es de una oralidad ligada a la escritura. Esta oralidad a diferencia de la oralidad de las culturas ágrafas es una oralidad que permite el pensamiento subordinado, analítico, sin redundancias², liberal,

organizado por categorías presentes en las relaciones intertextuales, con abstracciones que permiten la objetividad y con argumentos que rompen los equilibrios logrados por el orden de las cosas³:

Yo creo que..., es decir desde el punto de vista procesal con ese nuevo digamos relación entre oralidad y escritura que uno a veces escucha como unos discursos, como decirlo, eh de ordinarios de lo que la realidad implica, que ya hay que hablar bien, me parece que es un descuido que se habla bien en la medida en que uno lee y escribe ¿cierto? en la medida en que uno pueda organizar sus argumentos, después ya la forma en que uno ira ¿cierto? a verbalizarlos o a determinarlos de forma oral, eh parten de esa situación de leer y eventualmente escribir, pues, pero la lectura. (Entrevista 5)

En las entrevistas se observan referencias constantes a la oralidad, los docentes señalan su importancia actual, pero también señalan la conexión con la escritura. Al abordar la argumentación jurídica es necesaria la referencia a la oralidad: "Por lo tanto, en nuestro tiempo, la oralidad no puede ser entendida ni promovida como ausencia total de escritura en el proceso jurídico, sino como una presencia parcial, aunque imprescindible" (Puy, 2009: 119)

4. CONCLUSIONES

Si bien este trabajo se ha centrado en las entrevistas con docentes de facultades de derecho en torno a la lectura y la escritura en el marco de la literacidad, existen factores generales que pueden ser reflejados en los diversos programas académicos. Por ejemplo, lo que hace referencia a los elementos socio-cognitivos implicados en los procesos relacionados con la lectura y la escritura en la educación superior, son aspectos relevantes para los diferentes programas desde la perspectiva de la lingüística aplicada.

Puesto que, las conexiones entre el saber disciplinario, la lectura y la escritura impactan el desarrollo del pensamiento, se requiere implementar prácticas pedagógicas con los textos que posibiliten a los estudiantes poner en juego el pensamiento, el razonamiento y el análisis textual. A través de estos ejercicios, se puede guiar a los estudiantes en el reconocimiento de los trazos ideológicos y las intenciones, que subyacen al texto, esto es, los discursos de los que forman parte cada texto, en definitiva, los marcos en los que discurren todas las prácticas sociales.

Los ejercicios relacionados con la comprensión y la producción textual, por los aspectos mencionados sobre la intertextualidad, implican que se desplieguen las competencias lingüísticas y las competencias enciclopédicas específicas, en el marco del área específica que orienta el profesor. Esto permite soportar la idea que en la educación superior cada docente, desde su campo, enseña a leer y escribir.

Por otro lado, lo relacionado con el lenguaje y el aprendizaje del conocimiento de un área específica va a tener como una variable incidente lo que se ha planteado como la intertextualidad. Esta agrupa las características propias de cada área específica del conocimiento y los conocimientos previos del actor social. En el derecho esta afirmación se ve acentuada por las particularidades del campo jurídico, debido a su amplitud que implica como agentes del campo a especialistas y no especialistas.

Los ejercicios de interacción entre los agentes del campo jurídico, especialistas y no especialistas, exigen al especialista el manejo de los dos niveles: El del técnico y el del profano. En dicho ejercicio ha de lograr el manejo de la discursividad y la textualidad en ambos

niveles de relación, de tal manera que logre el equilibrio entre los componentes sintáctico, semántico y pragmático tanto en lo oral como en lo escrito. Abordar los elementos referidos a la textualidad y la discursividad es esencial a la hora de pensar en el desarrollo de procesos de pensamiento crítico y ético.

Por último, es necesario resaltar que si bien los docentes de disciplinas específicas, como el derecho, en su ejercicio cotidiano incluyen en sus prácticas pedagógicas el trabajo con textos y además reconocen el potencial para el ejercicio profesional de la comprensión y la producción textual en su área, también es cierto que requieren de un acompañamiento que potencie estas prácticas tanto en lo pedagógico como en la utilización de los elementos lingüísticos que faciliten el proceso de aprendizaje como aquellos propuestos desde la lingüística aplicada.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se desprende de la investigación Literacidad en el ámbito jurídico: Prácticas de literacidad en las facultades de Derecho de la Universidad de San Buenaventura y la Institución Universitaria de Envigado, realizada a través de un convenio específico entre ambas instituciones entre 2017-II y 2018-II.

NOTAS

¹ La referencia a los estudiosos de la traducción del derecho del francés al español, se sustenta en que luego de la revisión del estado del arte, solo se obtuvieron propuestas de géneros discursivos en el ámbito jurídico de esta perspectiva.

² A no ser que se utilice la repetición como una estrategia retórica con la finalidad de producir un efecto enfático.

³ Estas características de la oralidad en las culturas que tienen escritura, se establecen a partir de la propuesta de Ong (1994) de las características de las culturas orales ágrafas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. En: *Perfiles Educativos*, 39(125), 179-192. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100179
- Ardila, C., López, S., Pulgarín, P. y Suárez, J. (2007). *Prácticas textuales*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Betancourt, R. y Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. En: *Civilizar, Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), <https://doi.org/10.22518/16578953.289>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norma.
- Borja, A. (1999). La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales. En Aproximaciones la traducción. En: *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: https://www.academia.edu/21780622/Borja_Albi_A_1999_.La_traducci%C3%B3n_jur%C3%A1dica_did%C3%A1ctica_y_aspectos_textuales

- Borja, A. (2007). Los géneros jurídicos. En: Enrique Alcaraz (ed.) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. En: *Curso de Collège de France 2000-2001*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En: *Educere*, 6(20), 409-420. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2001). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia (355-372). En: Giovanni Parodi (Ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México, Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2010). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En: *Cátedra Unesco para la lectura y la escritura*. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/51869033/Daniel-Cassany-LITERACIDAD>
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos (109-128). En: Daniel Cassany (Comp.), *Para ser letrados*. Barcelona, Paidós.
- Castañeda, L. y Henao, J. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*, Bogotá: ICFES.
- Castañeda, L. y Henao, J. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. En: *Zona Próxima*, 6, 12-31. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1704>
- Delgado, I. y García, F. (2011). La tipologización textual del lenguaje jurídico y su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada (francés-español). En: *Anales de Filología Francesa*, 19. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4045670.pdf>
- Durañona, M., García, E., Hilaire, E., Salles, N. y Vallini, A. (2006). *Textos Que Dialogan. La Intertextualidad Como Recurso Didáctico*. Madrid: Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001596.pdf>
- Ferrán, E. (2005). La intertextualidad en el derecho y en la lingüística. La intertextualidad entre los documentos jurídicos de una cadena. Un análisis para la traducción. *Meta*, 50(4), doi: 10.7202/019836ar
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Henao, J., Londoño, D. y Frías, L. (2014). Reading and writing in the University: The case of Institución Universitaria de Envigado. En: *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 19(1), 27-46.
- Henao, J., Londoño, D. y Frías, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194250865010>
- Henao, J. y Londoño, D. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: La experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. En: *Encuentros*, 15(1), 29-46. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11619/3009>
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Huerta, C. (2017). Interpretación y argumentación en el derecho. En: *Problema: Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, 11, 379-415. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421950524012>

- Londoño, D. (2015). *Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico*. Medellín: Sello Editorial IUE.
- Londoño, D. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. En: *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), 49-64. Disponible en: <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/982>
- Londoño, D. y Bermúdez, H. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 315-330. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2741>
- López, S. (2008). *Cara a cara. El poder en las interacciones comunicativas*. Medellín: Editorial Eafit.
- Luzón, M. (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. *EPOS*, vol. XIII, 135-149. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-D8D7B06F-F74B-1E46-546F-05A6E271BE2F&dsID=Documento.pdf>
- MacCormick, N. (2010). Argumentación e Interpretación en el derecho. En: *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 33, 65-78. Disponible en: www.cervantesvirtual.com/research/.../8c7f71f4-21f2-4cb1-9e02-f34aefc1927b.pdf
- Martínez, M., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F., y Castillo, L. (2004). *Discurso y Aprendizaje, V. 4., Cátedra UNESCO MECEAL, Lectura y escritura*. Cali: Universidad del Valle.
- Maya, L. (2006). *La lingüística textual en los procesos de literacidad*, Tesis de maestría, Medellín, Universidad de Medellín
- Maya, L. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34(1), 162-193. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/334/640>
- Moreno, R. (2012). Argumentación jurídica, por qué y para qué. En: *Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie, año XLV, 133, 165-192*. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v45n133/v45n133a6.pdf>
- Müller de Ceballos, I. (1995). *Temas escogidos de la pedagogía alemana*. Bogotá: CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Peña, J. (2016). Características de la argumentación en general que inciden en la argumentación jurídica. En: *Inciso*, 18(1), 121-130. DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/incj.18v.1i.589>
- Pérez, J. (1998). Elementos para una teoría de la lectura. En: *Revista Colombiana de Psicología*, 7, 239-234. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4536412.pdf>
- Puy, F. (2009). Sobre oralidad y argumentación jurídica. En: *Dereito*, 18(2), 117-147. Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/7928>
- Ramírez, P. (2012). La lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. En: *Revista Senderos Pedagógicos*, 3, 15-26. Disponible en: ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/download/22/19/
- Ramírez, Á. (2010). Lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. En: *Katharsis*, 9, 65-72. DOI: <https://doi.org/10.25057/25005731.514>
- Ríos, J. (2005). Las sentencias judiciales: estudio y análisis sociolingüístico. En: *Tonos. Revista electrónica de Estudios filológicos*, 9. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum9/corpora/juridicos.htm>
- Ruiz, Uri y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. En: *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512724004>

- Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica de Norte Fundación Universitaria.
- Sánchez, A., Sánchez, L., Méndez, J., y Puerta, C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. En: *Revista lasallista de investigación*, 10(2). Disponible en: <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/514/572>
- Sánchez, J. y Osorio, J. (2006). En: *Lectura y escritura en la educación superior*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Serrano, S. (2014). La lectura y la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. En: *Lenguaje*, 42(1), 97-122. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Toro, L., Henao, J., Arcila, M., y Martínez, J. (2008), ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad? En: *Revista Universidad de Medellín*. 43(85), 123-136. Disponible en: <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/1484?show=full>
- Torres, H. y Argentina, D. (2009). Didáctica general. En: *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica*, 9, San José: Coordinación Educativa y Cultural.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Daniel Cassany, *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

**La expresión e interacción orales
en la enseñanza de E/le en Noruega**

*Oral Expression and Interaction
in the Teaching of L2 Spanish in Norway*

Enrique Cerezo Herrero

Universidad CEU Cardenal Herrera
enrique.cerezo@uchceu.es

M^a Pilar Guitart Escudero

University of Virginia
pilar.guitart@uvavalencia.org

Ana Isabel Korecki Rodrigo

Profesora ELE
ana.korecki@gmail.com

RESUMEN

El fin último de cualquier estudiante de lengua extranjera debe ser el fomento de la habilidad de comunicación. Sin embargo, la importancia atribuida a la destreza de la expresión oral ha sido tradicionalmente minimizada, favoreciendo un estudio de la lengua que obedece a métodos de enseñanza más mecánicos. En contraposición, los modelos pedagógicos actuales abogan por un aprendizaje basado en principios comunicativos y, por lo tanto, en un tipo de aprendizaje social. Teniendo en cuenta este nuevo paradigma, el presente trabajo pretende llevar a cabo un estudio sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en Noruega y, más concretamente, cómo se aborda la destreza oral en las aulas. Para ello, se presenta una investigación mixta que nos permita conocer dicha realidad. Los resultados apuntan hacia una necesidad de aumentar la práctica oral en el aula noruega de E/le.

Palabras clave: E/le, competencia comunicativa, expresión e interacción orales, educación obligatoria, Noruega

ABSTRACT

The ultimate aim of any student learning a foreign language must be the enhancement of the ability to communicate. However, the importance attached to the oral expression skill has traditionally been downplayed in favor of other more mechanical teaching methods. In contrast, current pedagogical models advocate a teaching based on communication principles and, therefore, on a type of social learning. Bearing in mind this new paradigm, in this paper we purport to carry out a study on the teaching of Spanish as a foreign language in Norway and, more particularly, how the oral expression skill is approached. For this purpose, a mixed research study has been conducted with a view to knowing this reality. The findings point to the need to boost oral practice in L2 Spanish in the Norwegian context.

Key words: Spanish as a foreign language, communicative competence, oral expression and interaction, mainstream education, Norway

Fecha de recepción: 24/10/2018

Fecha de aprobación: 21/02/2019

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras es una realidad cada vez más presente en Europa. Este incremento viene motivado, entre otros, por la movilidad ciudadana entre sus estados miembros, la posibilidad de poder estudiar o trabajar en otros países europeos y, por ende, el acercamiento de sociedades distintas con desarrollos similares. Ahora bien, la enseñanza de idiomas ha sufrido importantes cambios desde la aparición de los primeros métodos más tradicionales en el siglo XIX. En ellos, la comunicación en la lengua extranjera quedaba relegada a un segundo plano y se primaba el aprendizaje de la gramática, la lectura y la escritura (Richards y Rogers, 2014). Con el paso de los años, este paradigma se ha ido transformando para dar paso a otros enfoques más comunicativos. Nuevos enfoques que se reflejan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2001) y que se ratifican recientemente en su Companion Volume (2018).

Esta realidad también se ha visto reflejada en Noruega, donde se centra la presente investigación. Con la reforma educativa de 2006, denominada la *Kunnskapsløftet* (Promoción del conocimiento), se introdujo la obligatoriedad de estudiar una lengua extranjera en las escuelas (*Utdanningsdirektoratet-UDIR*, 2013). No obstante, la situación de Noruega, en cuanto a la enseñanza de idiomas se refiere, presenta ciertas peculiaridades que hacen necesario su estudio. Pese a ser un país no perteneciente a la Unión Europea, Noruega es uno de los estados adheridos al Espacio Económico Europeo. Dicho acuerdo incluye cooperación en diversas áreas, siendo una de ellas la educación.

Partiendo de esta base, la presente investigación tiene como punto de partida conocer el desarrollo de la expresión e interacción orales en el contexto del aula de E/le en Noruega. Además, se pretende descubrir de qué manera se trabaja esta competencia en el aula a partir del análisis de los diferentes elementos materiales y afectivos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Para dicho fin, se ha llevado a cabo un estudio empírico que combina datos cuantitativos y cualitativos. Para el análisis de datos cuantitativos, se ha administrado una encuesta a auxiliares de conversación y profesores de E/le en Noruega. Posteriormente, se ha entrevistado a diversos profesores en activo con el objeto de conocer de forma particular su práctica docente y poder complementar los resultados obtenidos con los datos cuantitativos.

Así pues, puede afirmarse que este trabajo tiene como objetivo principal conocer el tratamiento de la expresión e interacción orales en el aula de E/le. Entre los objetivos secundarios cabe destacar la indagación en la práctica docente diaria con el fin de averiguar cómo se trabaja esta destreza, qué tipo de actividades se utilizan con más frecuencia para su desarrollo y la motivación del alumnado hacia la misma.

2. LENGUAS Y COMUNICACIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras es casi una exigencia educativa actual no solo por las ventajas y oportunidades que este hecho ofrece a nivel social, sino también por los múltiples beneficios académicos que ello conlleva. De hecho, estos efectos beneficiosos han quedado probados desde distintas áreas.

Desde la neurociencia, estudios como el de Kóvacs y Mehler (2009), Mechelli et al. (2004) o Petitto (2009) muestran la clara superioridad cognitiva de los sujetos bilingües frente a los sujetos monolingües. En el contexto de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, estudios como el de Lasagabaster (2011) o Álvarez Diez (2010) también ponen de manifiesto que la enseñanza de una lengua extranjera es beneficiosa a cualquier edad y ayuda a afrontar nuevos retos en el futuro. Desde la práctica AICLE (Aprendizaje Integrados de Contenidos y Lenguas), cada vez más extendida y consolidada en Europa, también se destaca la superioridad cognitiva del alumnado (Jäppinen, 2005; Van de Craen et al., 2007), un mayor desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Romeu, 2016) y una mayor consolidación de la lengua extranjera (Ander y Lasagabaster, 2018; Pérez Cañado, 2018; Lorenzo et al. 2009).

Dichos avances nos han llevado a una revolución pedagógica en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, lo cual ha supuesto cambios significativos con respecto a anteriores paradigmas. Las tendencias didácticas actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras ponen el acento en un aprendizaje centrado en la competencia comunicativa (Waked, 2016; Pérez y Pérez y Trejo, 2012; Ojeda, 2009) y en un desarrollo de la competencia conversacional a partir de propuestas didácticas que contemplan los fenómenos estructurales que regulan la conversación (Cestero, 2016). En suma, siguiendo a Agustín Llach (2006: 162-163): "la meta de la clase de lenguas extranjeras debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda".

2.1. Retos de ayer y de hoy en la enseñanza de la expresión oral

La enseñanza de lenguas extranjeras no siempre se ha basado en procesos comunicativos propiamente dichos. No fue hasta los años 60 cuando el lenguaje empieza a entenderse como una herramienta de comunicación y la concepción más mecanicista de la lengua queda relegada a un segundo plano.

Hasta finales del siglo XX, la escritura era considerada como superior a la oralidad. El lenguaje escrito era el medio para acceder a la literatura, la cual se consideraba el estándar de la excelencia lingüística (Richards y Rogers, 2014). El estudio de la lengua se basaba en la memorización de largas listas de vocabulario, la traducción de frases descontextualizadas y la gramática, siendo la lengua materna de los estudiantes la lengua vehicular en el aula (Abdullah, 2013), quedando, por tanto, las destrezas orales en un segundo plano.

Frente a los viejos métodos basados en la gramática-traducción como modelo pedagógico para la enseñanza de las lenguas clásicas, los años 80 y 90 del siglo XX vieron el nacimiento del conocido enfoque comunicativo, basado en principios procedentes del paradigma de la pragmática (Alcaraz, 1993). En él se proponía el desarrollo de todas las destrezas comunicativas con el objetivo de conseguir una competencia comunicativa global. Este enfoque, a diferencia de los anteriores, supone trabajar la lengua a nivel del discurso. Fue entonces cuando Hymes (1971) acuñó el concepto de *competencia comunicativa* basándose en las interacciones sociales y en la necesidad de proporcionar una visión mucho más amplia del uso del lenguaje (Savignon, 2017).

Así pues, la competencia comunicativa prioriza el uso de la lengua, su función y adecuación al contexto social, todos ellos principios en los que se basa la actual enseñanza de lenguas extranjeras. Esta concepción comunicativa de la lengua quedó posteriormente reflejada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001: 106), el cual divide la competencia comunicativa en los siguientes componentes: "las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas."

2.2. Expresión e interacción orales y factores materiales

En el ámbito de la didáctica de lenguas es unánime hoy en día que la destreza oral juega un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa e incluso, de acuerdo con Baralo (2012), puede servir de nexo de unión en la integración de otras destrezas de comunicación. Sin embargo, en espacios de menor tradición pedagógica todavía recibe una atención escasa en favor de la expresión escrita, la gramática y el vocabulario, más susceptibles de ser enseñados, ya que parecen demostrar más objetivamente el progreso en el idioma frente a la expresión oral, más difícilmente evaluable y con un progreso de aprendizaje más lento. En este sentido, algunos de los materiales utilizados para trabajar la expresión oral denotan prácticas docentes amparadas en el paradigma pre-comunicativo y se encuentran lejos de los objetivos comunicativos (Llovet, 2015); o como sostiene Vivanco (2012), es necesario un mayor desarrollo de la competencia oral basada en actividades comunicativas orientadas al uso dado que algunos manuales de enseñanza secundaria, como *Amigos 3*, todavía contienen textos orales artificiales y poco variados, por lo que, concluye, es necesaria una mayor oferta de manuales (y métodos).

En el lado positivo, sin embargo, asistimos a las ventajas de los programas y plataformas virtuales que permiten la interacción con nativos emulando situaciones reales (Arnold y Julián, 2015: 72) con input auténtico a un "click" en contextos de no inmersión con poca tradición hispánica y como garantía de paliar las disfunciones surgidas por el rápido crecimiento de E/le (Danbolt, 2012; Izquierdo, 2007). Una espectacular expansión entre cuyas consecuencias más sobresalientes se encuentra también una escasa tradición en formación de vanguardia, en materiales y en recursos, aunque el panorama está cambiando gracias a la investigación, a la publicación de materiales y recursos y, sobre todo, a la ingente labor de formación, apoyo e información de la Asociación Noruega de Profesores de Español (Danbolt y Johnsen, 2012; Izquierdo, 2007, 2014a, 2014b).

2.3. Expresión e interacción orales y factores afectivos

Junto a las dificultades de tipo material mencionadas, el desarrollo de la competencia oral afronta también otros retos de tipo afectivo que influyen especialmente en el alumno, principalmente por el carácter público, la inmediatez y el riesgo que entraña esta destreza. Tal y como apuntan Arnold y Julián (2015: 66): "se ha señalado frecuentemente que la destreza que produce más ansiedad es la expresión oral precisamente por esta naturaleza pública". Dada la estrecha relación entre las competencias saber hacer y saber ser, y la dimensión afectiva de la destreza oral, la competencia estratégica y la existencial adquieren también carta de naturaleza como motor de la competencia oral donde el docente, como puntualizan Arnold y Julián (2015: 72): "tiene un papel importante para reducir la ansiedad que se puede generar en la producción oral de una L2, en crear en el alumno la disposición a comunicarse y en ayudarlo a desarrollar sus propias estrategias y los recursos necesarios para alcanzar una autonomía".

Si el modo en que un alumno se siente influye en el grado de apertura, motivación y receptividad para la comprensión y, sobre todo, constituye un factor determinante a la hora de expresarse e interactuar, es imperativo que todo docente con vocación observe y se interese en los aspectos humanos del estudiante. Se trata de observar signos de ansiedad, timidez e inseguridad limitantes, ya que los alumnos más inseguros son los menos receptivos y más desmotivados. Este tipo de emociones no deseables por parte del alumno requieren de intervenciones por parte del docente, ya sea escuchándoles para saber qué piensan respecto de la lengua y del proceso de aprendizaje (Agustín Llach, 2006: 163), ya sea suscitando la reflexión hablando sobre lo que sucede en el aula, sus necesidades y dificultades (Baralo, 2012: 171) o simplemente escuchándoles cuando expresan sus ideas, no solo para conocer sus errores sino también para fomentar la interacción (Arnold y Julián, 2015: 70). Este es precisamente el sentido en el que Trujillo (2015: 27) defiende un aula donde se producen “experiencias memorables de aprendizaje” en las cuales “aprender (y, especialmente, aprender un idioma) es una actividad profundamente humana y su enseñanza pasa por ensanchar el sentido tradicional de *aprender* para incorporar otros verbos también profundamente humanos: *ser, hacer, disfrutar*”. Se trata de encontrar un equilibrio entre retar al estudiante a expresarse e interactuar sin cohibirlo, de darle confianza y seguridad creando un ambiente de disfrute y dándole el tiempo necesario para que finalmente pueda improvisar sin miedo ante todo el grupo.

En definitiva, el ambiente creado por las condiciones psicológicas de los actores del aula es fundamental y “de igual manera que de lo afectivo pueden venir obstáculos para la práctica de la expresión oral y de la interacción, también pueden encontrarse allí las soluciones” (Arnold y Julián, 2015: 65). De lo que se trata, en suma, es de abordar el elemento afectivo como parte del éxito en el desarrollo de la expresión e interacción orales.

3. LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO DE NORUEGA

3.1. Noruega como estado plurilingüe

Con la publicación del MCER (2001), se establecieron los principios que debían seguir los gobiernos de la Unión Europea para asegurar el acceso a otras lenguas de la Unión. Para ello, se promovieron todo tipo de programas que contribuyeran al desarrollo de la competencia comunicativa y que proporcionaran herramientas para satisfacer las necesidades comunicativas entre culturas. Un conocimiento de varias lenguas bien entendido por Izquierdo (2014b:19) “como un elemento básico del desarrollo humano y de la comprensión del otro”. Una década después, la Comisión Europea (2012) recogería datos en torno a la importancia que los ciudadanos europeos conceden al plurilingüismo y a la escuela como espacio esencial para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en donde un 84% piensa que, en el espacio de la Unión Europea (UE), se debería hablar por lo menos una lengua extranjera, un 72% opina que dos, y un 77% cree que la mejora en cuanto al conocimiento de idiomas debería ser una prioridad política.

En este sentido, el plurilingüismo ha sido también una constante en Noruega dado que, además del noruego, la mayoría de los ciudadanos domina el inglés; una lengua, incluida en la enseñanza reglada desde los seis años y con función social e institucional dentro de la sociedad noruega. Tal como muestra la siguiente tabla, Noruega ocupa la cuarta posición mundial en cuanto al nivel de competencia en lengua inglesa.

Country	EF English Proficiency Index
---------	------------------------------

	EF EPI SCORE (%)
Netherlands	71,45
Sweden	70,40
Denmark	69,93
Norway	67,77

Tabla 1. EF English Proficiency Index.
Fuente: Education First (2017)

En cuanto a la situación del español como LE en el ámbito de la UE, podemos afirmar que esta es la única lengua cuyo aprendizaje se está incrementando a pesar de no gozar del privilegio de ser lengua oficial de la Unión como lo son el alemán, el francés o el inglés. De hecho, el informe anual del Instituto Cervantes (2017: 14) revela que el número total de estudiantes de español en Europa ha ascendido a 5.294.938 donde Noruega ocupa el octavo puesto con un total de 82.122 estudiantes de E/le.

	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros Instituto Cervantes 2014-2015	Total
Francia	2.583.598	-	6.119	3.990	2.589.717
Italia	684.345	-	2.807	4.099	687.152
Alemania	543.833	6.108	4.482	5.864	554.423
Reino Unido	-	-	-	4.474	519.660
Suecia	200.276	4.503	11.854	680	216.633
España	-	-	-	-	130.000
Portugal	121.691	4.850	-	523	126.541
Noruega	59.058	17.600	-	-	82.122

Tabla 2. Número de estudiantes de español en Europa.
Fuente: Instituto Cervantes (2017)

Efectivamente, en los últimos quince años estamos asistiendo a una demanda del aprendizaje de E/le con un aumento exponencial como consecuencia de un desarrollo turístico que está generando, en palabras del Ministerio español de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, una "corriente de simpatía y un interés creciente por la cultura y la lengua españolas". Rusia, Suiza y, de nuevo, Noruega, se encuentran entre los viajeros más frecuentes tal y como muestran los datos publicados por el INE (Instituto Nacional de Estadística) (2016). Sin embargo, Izquierdo (2014b: 24) cree que el potencial del español no puede limitarse al sector turístico, ni a la existencia de una emigración de jubilados hacia nuestras costas, sino más bien a las políticas educativas europeas y nacionales de los últimos años, que tiene como ejemplo el caso noruego tal y como analizaremos a continuación.

3.2. El sistema educativo noruego

El sistema público noruego es uno de los mejores de Europa con un nivel educativo muy superior a la media europea. En 2014, la inversión del Gobierno ascendió a 13.342 euros (15.510 USD) por alumno, el cuarto desembolso más elevado de los países de la OCDE y el

tercero de Europa. En la siguiente tabla, se muestra el capital invertido por estudiante en educación primaria, secundaria y terciaria:

Countries	Primary to Tertiary Education (including I ctivities) *Research and Development activities
Luxembourg	24.045 USD
Switzerland	17.436 USD
United States	16.268 USD
Norway	15.510 USD
Austria	14.549 USD

Tabla 3. Gasto anual por estudiante en servicios educativos. Fuente: OCDE (2014)

La Dirección Nacional de Educación y Capacitación (*Utdanningsdirektoratet -UDIR*) del Ministerio Noruego de Educación e Investigación (*Kunnskapsdepartementet*), es la responsable de aplicar las leyes y reglamentos en este nivel educativo y, como tal, asegura que todos los alumnos reciban la educación de alta calidad a la que tienen derecho. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Inferior (*Ungdomsskole*) se basan en un currículo nacional único y dependen de los municipios, mientras que la Educación Secundaria Superior (*Videregående skole*) depende de las provincias. Municipios, provincias, escuelas y docentes tienen la facultad de decidir los materiales y métodos de enseñanza-aprendizaje que consideren adecuados dentro de los planes de estudios nacionales. En la siguiente tabla, se establecen ambas etapas educativas, sus cursos y edades:

Etapas y cursos		Edad
Primaria	Educación Primaria Cursos 1 a 7	6 -12
Secundaria	Educación Secundaria Inferior Cursos 8 a 10	13 -16
	Educación Secundaria Superior Cursos 11 a 13	16 -19

Tabla 4. Educación obligatoria en Noruega.
Fuente: Adaptado del Ministerio de Educación e Investigación de Noruega

En este estudio, nos centraremos únicamente en la Educación Secundaria Inferior y Superior, ya que son estas etapas en las que se consolida el aprendizaje de un tercer idioma, en nuestro caso, el español.

3.3. Noruega como integrante del Espacio Europeo de Educación

Como ha quedado señalado, las directrices en torno al plurilingüismo y a la consideración de las lenguas extranjeras, plasmadas en el MCER (2001), llevan a los gobiernos de los países de la UE a desarrollar medidas que se adapten a las nuevas exigencias y, de igual modo, esta preocupación está presente en el ámbito político noruego (Danbolt, 2012).

De hecho, Noruega, como parte integrante del Espacio Europeo de Educación, es uno de los primeros países de Europa que ha cumplido con los objetivos establecidos en el Proceso de Bolonia (Izquierdo, 2007). Con la publicación del informe *Kultur for læring -Una cultura para el aprendizaje-* (*Utdannings- og forskningsdepartementet*, 2003), el Ministerio de Educación e Investigación noruego introdujo una de las medidas esenciales para el estudio que nos ocupa, es decir, la obligatoriedad de una tercera lengua extranjera, además del alemán y el francés, desde el octavo curso de la Educación Secundaria Inferior. De modo similar, la publicación ministerial, en 2005, del plan estratégico denominado *Språk åpner dører -Las lenguas abren puertas-* supuso el germen de la reforma educativa que habría de llegar un año después; en dicho plan se destaca la importancia de la competencia en lenguas extranjeras como modo de incrementar la tolerancia y combatir prejuicios culturales (Danbolt, 2012), haciendo hincapié así en una competencia intercultural relevante en el MCER.

3.4. La reforma educativa noruega y sus consecuencias en la enseñanza de E/le

La reforma educativa denominada la *Kunnskapsløftet -Promoción del conocimiento-*, también conocida como *KL06* o *K06* (*Kunnskapsdepartementet*, 2006), afecta a todos los niveles escolares de la educación secundaria. Aprobada en agosto de 2006, entró en vigor a partir del curso escolar 2007-2008. De acuerdo con esta reforma, se equipará la enseñanza de E/le (comienzo, número de horas, objetivos, tipo de evaluación, etc.) a la del resto de lenguas extranjeras (Izquierdo, 2014a). El español, lengua tradicionalmente considerada por los estudiantes como la tercera elección en la etapa de secundaria (alemán, primera y francés, segunda), se convierte así en la LE preferida por el 45% de los estudiantes de Primaria y Secundaria según datos ofrecidos por la Dirección Nacional de Educación y Capacitación noruega (*Utdanningsdirektoratet-UDIR*, 2013) y lo mismo ocurre en Bachillerato (*Utdanningsdirektoratet-UDIR*, 2013). Mientras se produce un proceso de descenso o, al menos, de estancamiento en la enseñanza reglada del alemán y del francés, un vertiginoso aumento empieza a tener lugar en la del español con las lógicas implicaciones positivas, pero también negativas para el aula de E/le noruega (Danbolt, 2012; Izquierdo, 2014b: 23).

En la reforma mencionada se recoge el plan de estudios para cada asignatura (horas de enseñanza, competencias, objetivos, evaluación, etc.). El *læreplan i fremmedspråk* (currículo de lenguas extranjeras) se divide en dos niveles. El nivel I, impartido en la Educación Secundaria Inferior (cursos 8º, 9º y 10º) y el nivel II, que solo se ofrece en la Educación Secundaria Superior (cursos 11º, 12º y 13º); solo en caso de que no se haya cursado ese idioma en la Educación Secundaria Inferior algunas escuelas sí ofrecen el nivel I en la Educación Secundaria Superior. Al finalizar, el estudiante debe haber obtenido los niveles I y II de un mismo idioma o dos niveles I de dos idiomas.

Según el *KL06*, los estudiantes muestran competencia en situaciones concretas utilizando conocimientos y habilidades para resolver tareas y desafíos complejos en las áreas de educación, ocupación, vida social y personal. El currículum divide las competencias, que

deben ser desarrolladas por los alumnos, en tres áreas: *aprendizaje, comunicación, y lengua, cultura y sociedad*.

A continuación, haremos referencia únicamente a los objetivos del nivel II dado que abarcan los del nivel I y, dentro de estos, solo a aquellos pertinentes para nuestra investigación:

En cuanto a la competencia que hace referencia al aprendizaje de idiomas, los objetivos perseguidos son:

- Utilizar sus experiencias propias de aprendizaje para desarrollar la conciencia multicultural.
- Utilizar herramientas digitales de forma crítica.

Por lo que se refiere a la *comunicación*, clave en nuestro estudio, los objetivos que el alumno deberá conseguir son los siguientes:

- Entender el contenido de materiales auténticos y de diferentes géneros.
- Participar en conversaciones espontáneas de temas relevantes.
- Presentar temas trascendentales e interdisciplinarios de forma oral.
- Expresar experiencias, puntos de vista, actitudes, deseos y emociones.
- Comunicarse con buena entonación y pronunciación.
- Saber adaptar el lenguaje a la situación comunicativa.
- Elegir estrategias de comprensión oral, expresión e interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita adecuadas al propósito, situación y género.
- Usar las tecnologías de la comunicación para cooperar con otros, y para interactuar con el lenguaje auténtico.

En relación a la tercera competencia, *lengua, cultura y sociedad*, el alumno deberá ser capaz de:

- Conversar sobre la vida cotidiana, tradiciones y formas de vida en el área donde se habla el idioma y en Noruega.
- Conocer la historia y la geografía, y ser capaz de describir aspectos clave de la cultura del área donde se habla el idioma.
- Ser capaz de promover la cooperación y el entendimiento cultural a través del conocimiento de la lengua.

La última parte del currículum gira en torno a la evaluación. Los alumnos deben tener una nota al final de cada curso en la Educación Secundaria Inferior y en la Educación Secundaria Superior; en el nivel I el examen es oral y en el nivel II, oral y escrito. Al final de los dos niveles, los alumnos son seleccionados por el gobierno noruego de manera arbitraria para realizar un examen de distintas materias curriculares, siendo una de ellas la LE.

4. DISEÑO DEL ESTUDIO

4.1. Metodología

En el presente trabajo se realiza un estudio mixto con el objeto de conocer cómo desarrollan los alumnos noruegos la competencia oral en español como LE. Así pues, en este análisis empírico se recogen, de forma anónima, tanto datos cuantitativos como cualitativos. Se trata de un estudio transversal que permite obtener una visión global de aquello que se

investiga en un momento determinado. Asimismo, el estudio corresponde a un tipo de investigación no experimental, ya que se analiza un fenómeno tal cual ocurre en su entorno natural y, por lo tanto, no admite ningún tipo de manipulación por parte del equipo investigador.

Para la obtención de la muestra, se ha utilizado la técnica de selección de grupo múltiple, también conocida como muestra por conglomerados. En el caso de los auxiliares, los requisitos de participación establecidos fueron los siguientes:

- Auxiliares de conversación españoles que desarrollan su labor docente durante el curso 2017-18 y que no tuvieran experiencia previa en la enseñanza de E/le.
- Profesores de E/le que desempeñen en la actualidad su labor docente en el contexto de Noruega.

Finalmente, se contó con un total de 14 auxiliares de conversación y 35 profesores de E/le. El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico SPSS de IBM.

4.2. Instrumentos de medida

Para la recogida de datos, se ha diseñado, por una parte, un cuestionario dirigido a los auxiliares de conversación y otro a profesores titulares de español en el país. El cuestionario de los auxiliares consta de 12 preguntas y el de los profesores de 13.

Para las entrevistas se ha diseñado una batería de preguntas atendiendo a cuatro focos de interés: la enseñanza de E/le, los manuales de E/le, la práctica docente diaria de los profesores y la evaluación.

Tanto las encuestas como las entrevistas han sido revisadas por profesionales del área, quienes han proporcionado *feedback* y han ayudado a mejorar la calidad de las mismas. A partir de la información proporcionada por los expertos, se unificó la encuesta de auxiliares y profesores en el apartado de formación y se eliminó la última pregunta abierta del cuestionario inicial en la que se invitaba al encuestado a hacer una reflexión personal sobre el tratamiento de la destreza oral en las aulas noruegas. Los expertos coincidieron en la dificultad de categorizar este ítem en la fase de análisis, por lo que se optó por su eliminación.

4.3. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con diferentes auxiliares de conversación españoles en Noruega de forma directa. Todos ellos son beneficiarios de una beca del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y su cometido principal es la difusión de la lengua y la cultura españolas en Noruega. El contacto se estableció a través de diversas reuniones en las que estos participaban durante el curso académico 2017-18. El número de auxiliares participantes en el programa durante el curso 2017-18 fue de 14, todos los cuales participaron en esta investigación (n=14).

Para el cuestionario de los profesores, los investigadores contactaron con profesores de español en diversos centros escolares del país. Asimismo, los auxiliares de conversación contribuyeron solicitando la participación de los profesores en sus respectivos colegios.

Finalmente, además del estudio por encuesta, se realizó una entrevista semiestructurada a otros cuatro profesores de E/le de distintas escuelas, tres de ellos residentes en la ciudad de Bergen y uno en Askøy. La selección fue arbitraria. Se solicitó la participación del profesorado a través de los responsables de área de los colegios. Solo cuatro profesores accedieron de forma voluntaria a ser entrevistados. Los resultados de estas entrevistas sirvieron para complementar y reforzar los datos obtenidos en el análisis cuantitativo.

5. RESULTADOS

Presentamos en este apartado los principales resultados obtenidos en este estudio. En primer lugar, se proporcionan los datos demográficos referidos a los auxiliares de conversación españoles, el grupo de profesores y los cuatro profesores participantes en la fase de entrevista. A continuación, se muestran los resultados del análisis cuantitativo realizado a través de la encuesta y una breve discusión. Finalmente, se comentan los resultados cualitativos obtenidos a partir de las cuatro entrevistas realizadas.

5.1. Datos demográficos

Se presenta a continuación las características de los participantes.

Nº de encuestas	Edad auxiliares	Sexo	Lengua materna	Etapas educativas en la que desempeñan su función
14	22 (21,4%) 23 (35,7%) 24 (21,4%) 25 (14,3%) 27 (7,1%)	Mujer (57,1%) Hombre (42,9%)	Español (85,7%) Catalán (14,3%)	Educación Secundaria Inferior (28,6%) Educación Secundaria Superior (92,9%)
Estudios			Experiencia en ELE	
Filología Hispánica (42,9%) Máster en ELE (28,6%) Lenguas Modernas (14,2%) Estudios ingleses (14,2%) Máster Universitario en ESO, Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas (7,1%) Máster en Educación Bilingüe (7,1%) Magisterio (7,1%)			Entre un mes y un año	

Tabla 5. Datos demográficos de los auxiliares de conversación

Los auxiliares desempeñan su función docente en varias etapas educativas. Pese a que presentan distintas titulaciones de origen, casi todas ellas suelen contener alguna asignatura

de didáctica de la lengua en sus planes de estudio. La recolección de datos se basa en su observación en el aula dentro del contexto educativo de Noruega.

En el caso de los profesores, pese a que todos ellos desempeñan su labor docente en distintas etapas educativas, la mayoría lo hace en la Educación Secundaria Superior.

Nº de encuestas	Edad profesores (años)	Sexo	Lengua materna	Etapas educativas en la que desempeñan su función
35	Entre 20-30 (11,4%) Entre 30-40 (45,7%) Entre 40-50 (31,4%) Entre 50-60 (5,7%) Entre 60-70 (5,7%)	Mujer (85,7%) Hombre (14,3%)	Noruego (57,3%) Español (31,5%) Danés (2,9%) Alemán (2,9%) Francés (2,9%) Noruego/español (2,9%)	Educación Primaria (2,9%) Educación Secundaria Interior (31,4%) Educación Secundaria Superior (77,1%) Universidad Popular (2,9%)
Estudios			Experiencia en ELE (años)	
Estudios de Pedagogía PPU (65,7%) Grado en Español (37,1%) "Årstudium" de español (37,1%) Máster en Español y Estudios Latinoamericanos (25,7%) Filología Hispánica (11,4%) Filología Alemana y Pedagogía (2,9%) Máster en ELE (8,6%) Grado en Estudios Ingleses (2,9%) Traducción e Interpretación (2,9%)			Menos de 1 (2,9%) 1-5 (34,5%) 6-10 (40,3%) 11-15 (11,4%) 20 (2,9%) 25 (8,6%)	

Tabla 6. Datos demográficos de los profesores de ELE

Las encuestas se complementaron con las entrevistas a cuatro profesores con el objeto de poder indagar en su práctica docente diaria.

	Edad	Nacionalidad/ lengua materna	Tipo de escuela	Nivel educativo	Experiencia en ELE
Profesor 1	32	Noruega/noruego	Pública	Educación Secundaria Superior	5 años

Profesor 2	57	Noruega/ noruego	Pública	Educación Secundaria Superior	10-11 años
Profesor 3	44	Venezuela/ español	Pública	Educación Secundaria Superior	9 años
Profesor 4	42	España/ español	Pública	Educación Secundaria Inferior y Superior	10-11 años

Tabla 7. Datos demográficos de los profesores entrevistados

5.2. Análisis cuantitativo y discusión

En ambas encuestas, se empezó preguntando por los documentos y materiales que tanto los auxiliares de conversaciones como los profesores tienen en cuenta a la hora de preparar sus clases de E/le.

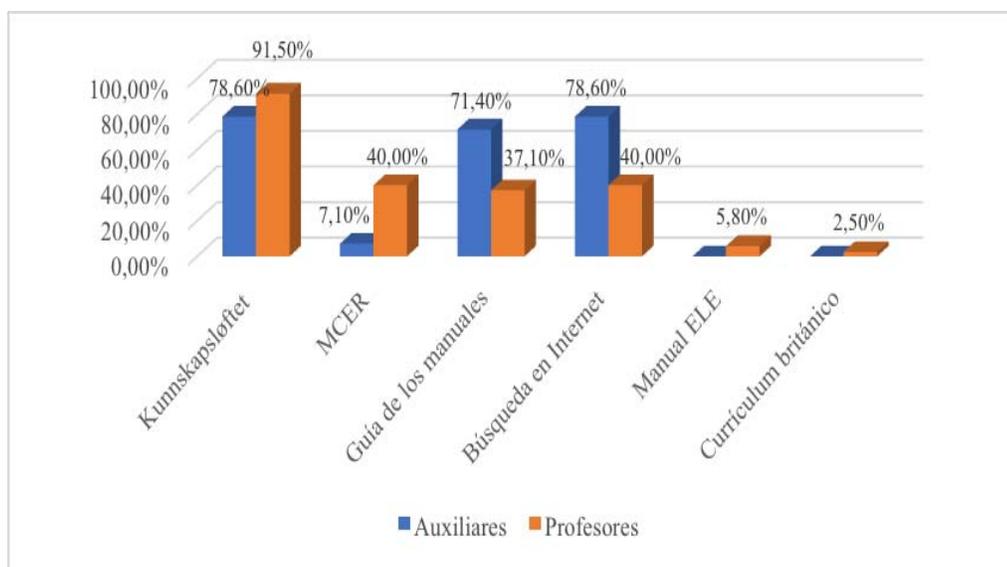


Gráfico 1. Documentos consultados en la preparación de clases ELE

Como puede observarse, el documento más consultado en ambos casos es la *Kunnskapsløftet*, documento referente a la reforma educativa de 2006. Esto puede deberse a que, a principio de curso, en el instituto se elabora un documento basado en los parámetros de la *Kunnskapsløftet* que recogen los contenidos y los objetivos que deben cumplirse.

Por otro lado, el MCER se consulta en mucha menor medida. Skjær (2009) expone que en la primera versión del plan de estudios realizada en 2005 había referencias y comparaciones con el MCER, sobre todo en lo referido a los niveles de competencia lingüística (A1-C2). En 2006, cuando se aprueba el plan nacional, estas referencias y comparaciones desaparecen. Es por ello que "se sigue observando la influencia del MCER en el plan de

estudios indirectamente, sobre todo en el hincapié que se hace en el uso de la lengua desde el primer momento, con un enfoque práctico y activo” (p. 4). Internet parece ser la segunda opción preferida tanto por los auxiliares como por los profesores.

En la segunda pregunta del cuestionario de los profesores se buscaba conocer el número de alumnos por aula en la clase de E/le. Un 51,60% de los profesores afirma tener más de 25 alumnos por clase. En este sentido, no hay que perder de vista que un número alto de alumnos en el aula dificulta la implementación de métodos activos o de trabajo cooperativo, por lo que puede tener una incidencia negativa en el desarrollo de la competencia oral. Sin embargo, es digno de mención que en un estudio realizado por la OCDE (2012) se concluye que reducir el número de alumnos por aula no es una garantía de mejora. En cambio, se afirma que la mejoría en la calidad de la enseñanza radica en el nivel de formación del profesorado.

En cuanto al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las clases de E/le suelen estar mayoritariamente equipadas con un proyector, un ordenador o tabletas. Los teléfonos móviles también tienen una presencia notable en el aula.

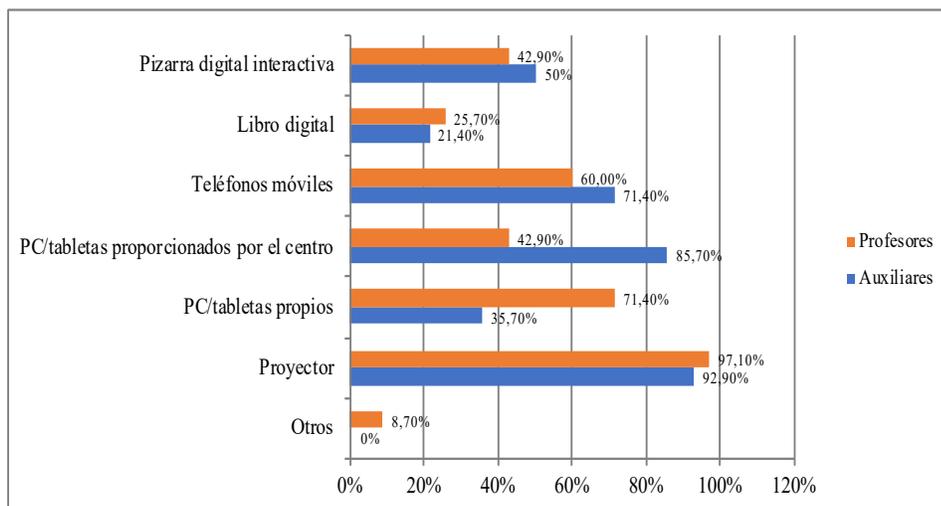


Gráfico 2. Recursos TIC disponibles en el aula de E/le

El uso de recursos TIC en el aula resulta fundamental en contextos no naturales de enseñanza de lenguas extranjeras, como es el caso de Noruega. Estos no solo permiten dinamizar el aula y aumentar la motivación de los estudiantes, sino

también, tal y como apunta Hortiguera (2015), mejorar las metodologías empleadas. Es pues un elemento fundamental en el desarrollo de la competencia oral, ya que permite un mayor acceso a recursos que hacen uso de un lenguaje auténtico. No obstante, tal y como se muestra en el siguiente gráfico, el uso de estos recursos no siempre parece traducirse en una mayor atención hacia la competencia oral.

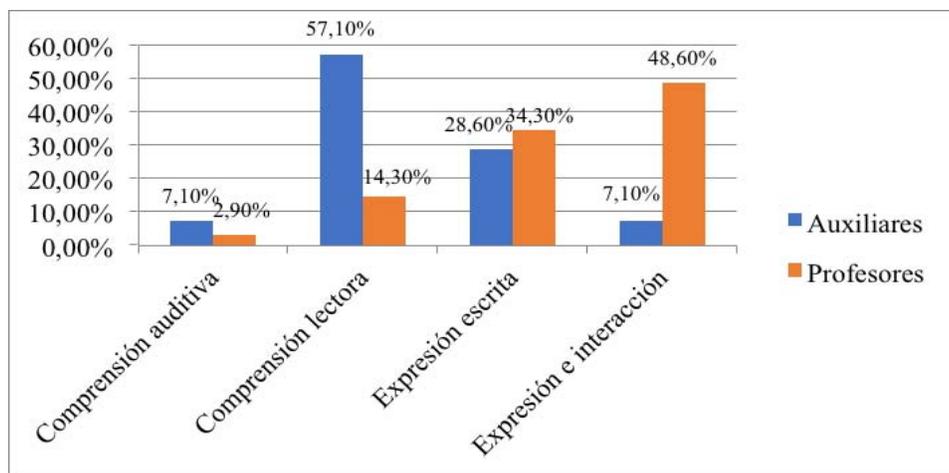


Gráfico 3. Destrezas más practicadas

Sorprende la disparidad de opiniones entre los auxiliares de conversación y el grupo de profesores en cuanto al tratamiento de las distintas destrezas comunicativas en el aula. Desde la perspectiva de los auxiliares, las destrezas orales son las que menos presencia tienen en la clase de E/le, lo cual contrasta con la opinión del profesorado, muchos de los cuales ubican la expresión e interacción orales en primera posición (48,60%). Esto podría deberse a que, a diferencia de los profesores, los auxiliares de conversación no tienen una experiencia dilatada en E/le y esto podría explicar la diferencia tan pronunciada en los resultados.

En cuanto a la comprensión auditiva, esta recibe una atención escasa. Siguiendo a Domínguez (2016), esta destreza ha sido tradicionalmente eclipsada por la gramática, el vocabulario o las destrezas escritas, las cuales parecen demostrar más objetivamente el progreso en el idioma. El progreso en la comprensión oral, sin embargo, es más lento y tarda más en materializarse. En cualquier caso, la discrepancia de opiniones podría deberse a la reciente introducción de la enseñanza obligatoria del idioma en las escuelas de Noruega y la falta de investigación en este campo. El factor tiempo podría variar estos porcentajes, ya que permitiría el asentamiento de métodos basados en patrones más comunicativos. Estas podrían ser las razones por las cuales es la competencia menos trabajada.

Tanto el grupo de auxiliares como de profesores coincide en la importancia de la gramática en el aprendizaje del idioma. La traducción también es considerada una estrategia recurrente por el grupo de profesores, aunque no tanto por el grupo de auxiliares.

Dentro del enfoque comunicativo que se analiza en este trabajo, resulta especialmente interesante indagar en el tipo de actividades que más suelen utilizarse en el aula de E/le. Estos quedan reflejados en el siguiente gráfico:

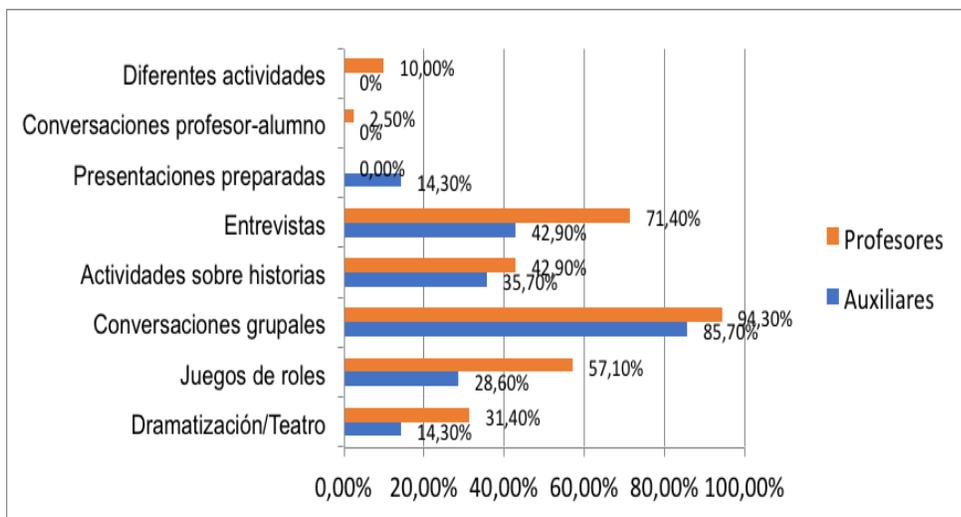


Gráfico 4. Actividades para trabajar la expresión e interacción orales

Entre los resultados obtenidos cabe destacar que tanto auxiliares como profesores coinciden en que las actividades que incluyen conversaciones participativas grupales

son las más utilizadas. A nuestro juicio, este tipo de actividades presentan muchos beneficios en las clases de idiomas. Pueden ayudar a desarrollar la comunicación interpersonal, la empatía y el entendimiento entre los alumnos. Las ventajas del trabajo en grupo quedan demostradas en el estudio de Vera (2009), el cual pone de relieve las habilidades que se trabajan gracias al trabajo cooperativo.

El segundo recurso más utilizado es la entrevista a otros compañeros o usuarios de la lengua, puesto que a través de este recurso se pueden trabajar las cuatro destrezas comunicativas. En la línea de Sáez (2004), las entrevistas buscan incitar situaciones comunicativas en el aula y que los alumnos entiendan la necesidad e importancia del uso de la lengua.

Nuestro siguiente punto de interés fue averiguar la recepción de este tipo de actividades comunicativas por parte de los estudiantes noruegos. Los auxiliares son los que tienen una visión más negativa al respecto.

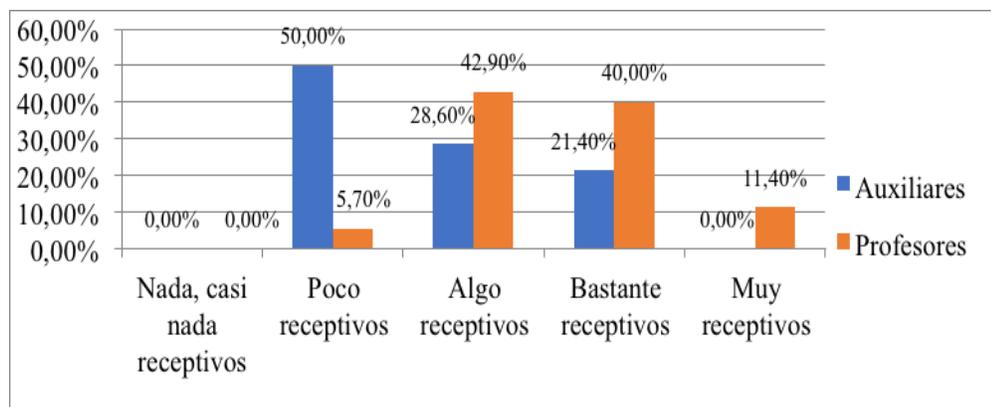


Gráfico 5. Percepción de auxiliares y profesores ante actividades orales

Estas diferencias de percepción podrían deberse a diferencias culturales entre los profesores españoles y los noruegos.

Aquello que un profesor que ejerce la docencia en Noruega entiende por "alumno receptivo" podría distar de la opinión de un auxiliar de conversación español. Asimismo, el acercamiento a un contexto real de habla con un hablante nativo español podría cohibirlos. En cualquier caso, los profesores añaden que consideran difícil motivar a los alumnos que no se sienten cómodos utilizando el español y que piensan que no es un idioma fácil y tienden a hablar noruego entre sí. Los auxiliares destacan la poca predisposición de algunos alumnos a utilizar

la LE. Esta idea también es corroborada por algunos profesores y, más concretamente, algunos de ellos añaden que suelen ser poco receptivos cuando se realizan actividades de improvisación, por ello se sienten mejor cuando se realizan actividades que requieren preparación previa.

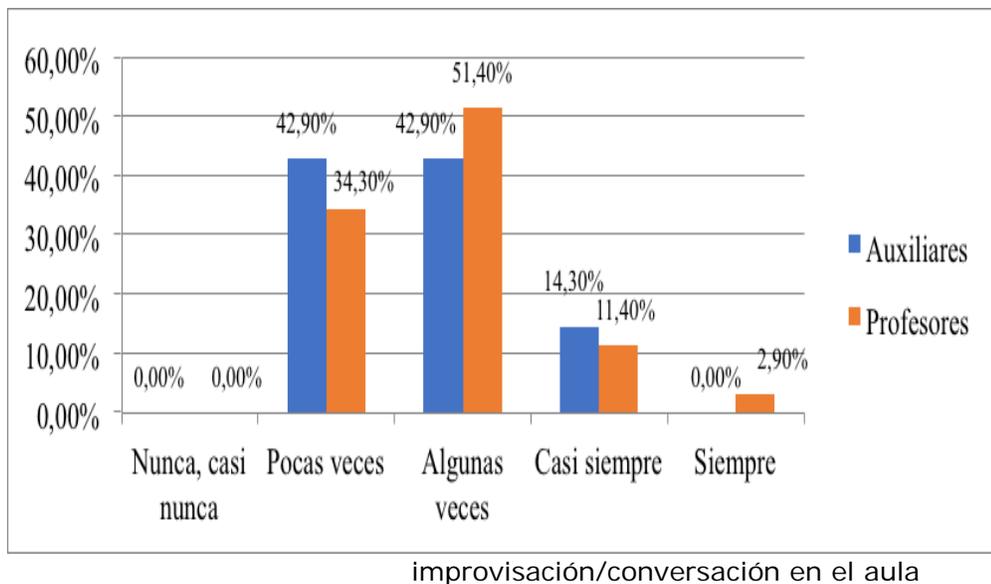


Gráfico 6. Uso de la

Aunque el grado de motivación varía dentro de un mismo grupo entre los distintos estudiantes, la mayoría tiene una visión negativa y el objetivo de "participación en conversaciones espontáneas de temas relevantes" (p.5) del *læreplan i fremmedspråk* no parece cumplirse.

En este sentido, resulta de especial importancia conocer a qué se da más importancia en la producción oral. Tal y como puede observarse en el siguiente gráfico, la respuesta es casi unánime por parte de ambos grupos, es decir, que los alumnos sepan explicar ideas en español. Los profesores también valoran, aunque en menor medida, la fluidez en la lengua. Sin embargo, los errores no se consideran un problema.

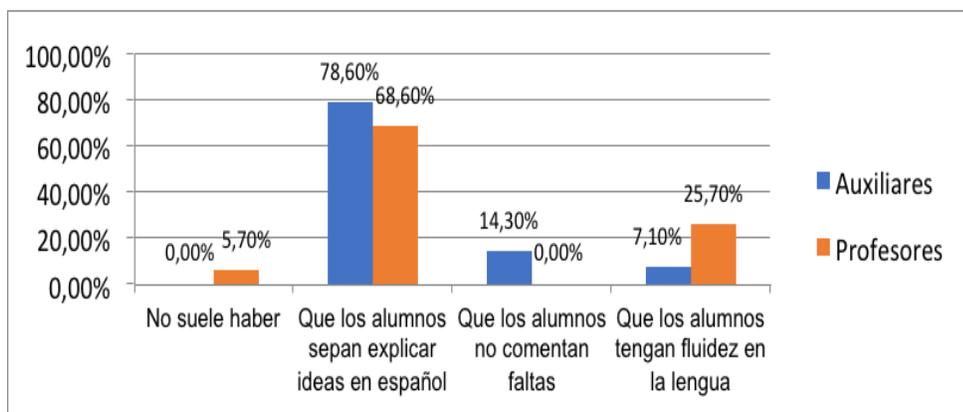


Gráfico 7. Aspectos importantes en la producción oral

De nuevo, debemos hacer referencia al *læreplan i fremmedspråk* donde uno de los objetivos de la competencia comunicativa es "expresar experiencias,

puntos de vista, actitudes, deseos y emociones" (p.5). Esta explicación, a su vez, nos conduce directamente al MCER, concretamente a una de las competencias que incluye la competencia comunicativa: la pragmática, la cual incluye el uso funcional de los recursos lingüísticos

(MCER, 2001). Es por ello que este objetivo sí parece reflejarse en las clases de E/le. Sin embargo, este dato contrasta con la frecuencia de actividades que se desarrollan en el aula.

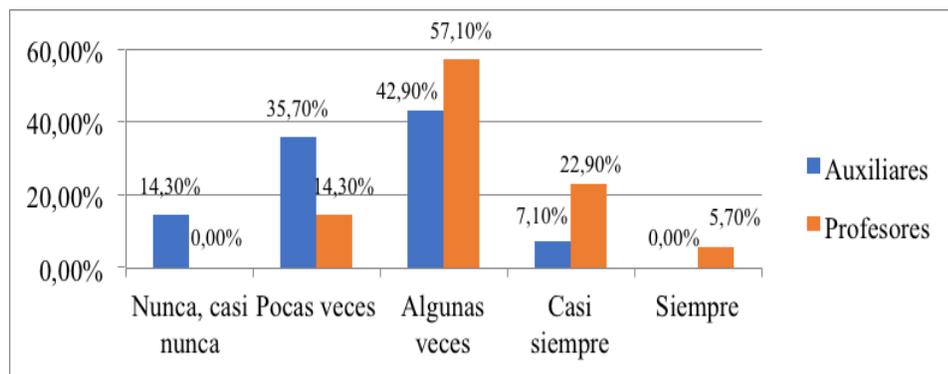


Gráfico 8. Desarrollo de actividades de comunicación real

Nuevamente, los auxiliares se muestran más negativos que los profesores. Los profesores sí consideran que se introducen actividades

de comunicación real. Los resultados obtenidos guardan relación con aquellos obtenidos por el estudio de Llovet (2015), en torno a las creencias y las prácticas de los profesores en el aula de E/le. Los resultados de las entrevistas realizadas en el estudio de este autor ponen de relieve la importancia de la expresión e interacción orales, aunque su opinión no parece reflejarse en la práctica. Siguiendo las palabras del mismo autor, "ninguno de ellos se refiere ni pone en práctica de manera explícita, planeada y voluntaria un desarrollo del uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua a través de la negociación del significado, la interacción y el intercambio de información de una manera significativa" (Llovet, 2015: 9). Ahora bien, el 50% de los auxiliares y el 75% de los profesores dedican una parte de las sesiones al desarrollo de la expresión e interacción orales.

5.3. Resultados de las entrevistas

Los cuatro profesores entrevistados coinciden en que en los últimos años la enseñanza del español en Noruega ha experimentado un cambio, el idioma se ha vuelto muy popular. España se ha convertido en el referente turístico de los noruegos, lo cual ha generado un interés por la cultura y la lengua españolas, como ya advertíamos al principio de este trabajo.

Dentro de nuestro primer foco de interés, la enseñanza de E/le, los profesores 1, 2 y 3 (véase Tabla VIII) consultan la *Kunnskapsløftet* y, más concretamente, el *læreplan i fremmedspråk*. El Profesor 4 no hace referencia a ningún documento y apela a su propia experiencia a la hora de preparar sus clases: "yo creo que la educación que tengo y la experiencia también me da facilidad para crear mis propios textos y unidades bastante rápido en realidad". Ninguno de ellos hace referencia al MCER, ya que no se utiliza la terminología ni los niveles de referencia en el plan nacional, tal y como exponen los Profesores 1 y 3.

A excepción del Profesor 1, el resto considera que todas las destrezas son importantes y van entrelazadas. Tanto el Profesor 1 como el Profesor 3 no dudan en afirmar que la destreza más difícil es la de expresión e interacción oral. El Profesor 1 manifiesta que "porque es muy difícil, es un gran reto para mí pensar en temas y cosas espontáneas, o sea, naturales. Porque una conversación debe ser natural y en la clase es difícil crear ese ambiente porque a muchos alumnos les da un poco de miedo hablar". El Profesor 3 añade que los alumnos no tienen problemas de pronunciación, el problema "es que tengan el coraje, el valor de hablar en español es lo que les cuesta muchísimo". El Profesor 4 considera la expresión escrita como la más difícil por las exigencias impuestas por el Gobierno noruego. El Profesor 2 también

comenta que la comprensión oral es la destreza más olvidada. Las respuestas de los cuatro profesores coinciden en considerar la expresión e interacción orales como fundamentales. El Profesor 4 pone además el énfasis en la competencia pragmática *"para que sepan de qué manera hablar o cómo decir las cosas"*.

Nuestro segundo foco de interés en las entrevistas ha sido el uso de los manuales de E/le. Ningún profesor utiliza el libro de texto como eje vertebrador de la enseñanza. Ellos mismos crean sus propios proyectos, ejercicios o textos a partir de los temas propuestos en el libro. El Profesor 3 comenta también que, por lo general, los alumnos presentan distintos niveles lingüísticos, por lo que resulta inevitable adaptarlos. En referencia al tratamiento de la gramática en los libros de texto, los Profesores 1 y 3 coinciden en que *"está bien porque es concreto, sencillo y va directo al grano"*. En contraposición, los Profesores 2 y 4 consideran que los manuales trabajan la gramática de forma artificial.

A todos los profesores se les ha preguntado sobre las actividades comunicativas que contienen los manuales. Al Profesor 1 le gustaría que las actividades comunicativas fueran más naturales y auténticas. El Profesor 2 responde que cambia muchas cosas en su práctica diaria con el fin de facilitar la comprensión de los alumnos y crear actividades más actualizadas. El Profesor 4 elabora sus propias actividades y afirma que *"cambiaría el usar el texto para dar paso a la comunicación"*.

Por otro lado, en cuanto a la práctica docente diaria se refiere, los profesores coinciden con los resultados de las encuestas al afirmar que los alumnos son poco receptivos a la hora de realizar actividades de expresión oral.

El Profesor 1 confirma que hay dos tipos: los que les gusta hablar y los que prefieren trabajar textos. El Profesor 3 asiente que la primera impresión de los alumnos cuando van a hablar es de pánico, pero cuando luego les proporciona las herramientas que pueden utilizar para que se sientan seguros, sí se muestran más receptivos.

En cuanto a las respuestas más positivas de los profesores tenemos las de los Profesores 2 y 3. El primero sostiene que sus alumnos sí son receptivos. Se sienten más cómodos hablando en pequeños grupos o solos con el profesor o profesora que frente al grupo.

Desde su experiencia, el Profesor 4 comenta que a los alumnos les gusta hablar y concretiza que *"primero tienen el modelo de habla mío, segundo a que el ambiente es distendido, no nos tomamos las clases con una seriedad extrema y tercero, pues a que, yo pienso que mis alumnos reciben bastante retroalimentación positiva."*

Todos los profesores consideran la comunicación real de suma importancia, tal y como comenta el Profesor 3, *"porque es hacer aquí en la escuela lo que en teoría deberían hacer cuando vayan a España"*.

Finalmente, en cuanto a la evaluación se refiere, todos los profesores preparan a los alumnos para el examen final realizado por el Gobierno. No obstante, el Profesor 2 enfatiza que sus alumnos no hacen exposiciones orales frente a la clase porque no las considera efectivas. Los alumnos aprenden de memoria los contenidos o *"ponen todo el texto en el Power Point y leen"*. Esta idea también es compartida por el Profesor 3, aunque atribuye a la timidez de los alumnos su decisión de no hacer presentaciones orales.

A excepción del Profesor 1, se observa una tendencia general a utilizar un método comunicativo en clase.

A lo largo de las entrevistas, los Profesores 1 y 2 resaltan la importancia de los documentos del Gobierno. Manifiestan que la expresión e interacción orales son importantes porque serán evaluadas por este organismo al final de curso. En cambio, los Profesores 3 y 4 no son tan dependientes de los documentos oficiales y muestran más libertad a la hora de

preparar sus clases, así como más confianza a la hora de promover actividades para practicar la destreza oral.

En general, se observa un uso del enfoque centrado en la comunicación lingüística en la Educación Secundaria Inferior, ya que el examen que se realiza al finalizar el nivel I es oral. Este enfoque más comunicativo también lo encontramos en la Educación Secundaria Superior. A medida que los cursos incrementan el nivel, estos dejan de ser tan prácticos como en los años anteriores. Esto podría deberse a la gran cantidad de contenidos que se deben cubrir en el aula de E/le, que se extiende también a la complejidad y variedad de los aspectos socioculturales tanto de España como de Hispanoamérica. Suponemos que esto también se ve influenciado por los exámenes finales del Gobierno y el nivel de exigencia en las destrezas escritas.

6. CONCLUSIONES

El fin de la clase de idiomas debe ser la comunicación. Para ello, el docente debe adaptarse a las nuevas tendencias didácticas, crear un clima que favorezca la interacción y proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para que se produzca la comunicación en la LE, en este caso, el español.

La implementación de diferentes actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/le es fundamental. En el caso de Noruega, ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia comunicativa en el contexto del aula resulta ser un proceso difícil, puesto que la LE, como en cualquier otro contexto de no inmersión, no está presente fuera de ella y las oportunidades de exposición a la misma son limitadas. Por lo tanto, los profesores de idiomas deben poseer gran variedad de recursos para hacer que el aprendizaje de la LE sea lo más real posible.

Tal y como se desprende del análisis de los datos, los docentes cuentan con una infinidad de recursos TIC en el aula, por lo que el acercamiento a un contexto real hispanohablante podría trabajarse más a menudo. De esta forma, además del desarrollo de la competencia comunicativa, se contribuiría al desarrollo de la competencia pluricultural, aspecto clave en el aula de E/le, tal y como se refleja en la *Kunnskapsløftet* y en el MCER.

Asimismo, este estudio ha evidenciado que los alumnos presentan diferentes carencias. El miedo al error y la timidez predominan en la clase, así como también la falta de motivación en algunos casos. El número elevado de alumnos en clase dificulta que los docentes puedan solventar estos problemas. Como consecuencia de lo anterior, resulta conveniente realizar más actividades como juegos de rol, improvisación y dramatización que permitan desarrollar aspectos como la desinhibición, motivación, imaginación y creatividad.

Otro de los problemas que se reitera durante el estudio es la diferencia cultural entre los docentes y los auxiliares de conversación y la tendencia de estos últimos a definir de manera más negativa su experiencia con el desarrollo de la competencia oral en el aula de E/le. Ahora bien, todos han finalizado sus estudios de idiomas recientemente, lo que podría llevarnos a pensar que poseen un espíritu motivador, estrategias e innovación sobre el método comunicativo en la clase de LE. Esta podría ser la razón por la que la opinión de los auxiliares difiere de la de los profesores. Los profesores, por otra parte, otorgan una importancia notable a la gramática, el vocabulario y la traducción noruego-español, lo que deja entrever que todavía están presentes ciertos aspectos de los métodos pre-comunicativos. No obstante, debido a la limitación de la muestra de este estudio, no se puede generalizar y afirmar que existe una escasa formación en expresión e interacción oral en el

aula noruega de E/le, pero sí deducir que se podría practicar con más frecuencia y se deberían promover más actividades significativas que promuevan el uso real de la lengua.

Otra limitación del estudio es la cuestión idiomática. Muchos documentos o páginas web de consulta están escritos en noruego, lo que ha limitado el acceso de los investigadores a los mismos.

Finalmente, nos gustaría reiterar que el desarrollo de la competencia comunicativa es una realidad a la que hay que hacer frente en las clases de idioma. No se puede remar a contracorriente de las tendencias comunicativas actuales. La comunicación debe ser el núcleo de la clase y a partir de ella desarrollar el resto de destrezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M.P. (2006). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño, 27-30 de septiembre de 2006.
- Alcaraz Varó, E. (1993). La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras. En: García Hoz, V. (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp, 19-107.
- Álvarez Diez, V.M. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, 251-256.
- Ander Merino, J., Lasagabaster, D. (2018). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(1), 79-92.
- Arnold, J., Julián, C. (2015). Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2. *MarcoELE*, 21, 62-75. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>. [Consulta: 30-9-2018].
- Baralo Ottonello, M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (11). Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182>. [Consulta: 20-08-2018].
- Cestero Mancera, A.M. (eds.) (2016). *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*. Linred XVI. Anexo monográfico. Disponible en <http://www.linred.es/numero14.html>. [Consulta: 05-03-2019].
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. A companion with new descriptors*. Strasbourg: Education Policy Division.
- Consejo de Europa (2012). *Eurobarometer and their languages*. Special Eurobarometer 386. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Danbolt E., Johnsen, Å. (2012). Investigación en la didáctica de ELE en Noruega. *ANPE-Norge. IV Congreso nacional*. Kristiansand, 19-21 de septiembre de 2012.
- Danbolt, E. (2012). Un ciclo con la reforma educativa "Kunnskapsløftet". ¿Nuevas perspectivas para el español? *ANPE-Norge. IV Congreso nacional*. Kristiansand, 19-21 de septiembre de 2012.
- Domínguez Heredia, N. (2016). Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2). *RedELE*, 28. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-28-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/21627> [Consulta: 20-08-2018].
- El sistema educativo en Noruega. Disponible en: <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/school/the-norwegian-education-system/id445118/> [Consulta: 28-12-2016].

- Hymes, D.H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En: Llobera Cànaves, M. (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Hortiguera, H. (2015). Diseños de aprendizaje y espacios de interacción en la enseñanza de ELE. *RedELE*, 27. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-27-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/20651> [Consulta: 05-09-2018].
- INE Boletín Mensual de Estadística. Viajeros clasificados según su país de residencia. Diciembre 2016. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco42/bme/c16.pdf> [Consulta: 29/10/2017].
- Izquierdo, J.M. (2014a). La Asociación Noruega de Profesores de Español y el español como primera lengua extranjera en Noruega. Historia y datos actuales. FIAPE. *V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:0785cc0a-db4c-4364-9dd2-4ae1a57ea679/17--la-asociacion-noruega-de-profesores-de-espanol-y-el-espanol-como-primera-lengua-extranjera-en-noruega-izquierdojosemaria-pdf.pdf> [Consulta: 20/10/2018].
- Izquierdo, J.M. (2014b). El español en el mundo. El caso europeo. *Diálogos Latinoamericanos* 22, 15-26 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/162/16230854003.pdf> [Consulta: 20/10/2018].
- Izquierdo, J.M. (2007). Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo. *FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada, 26-29 de septiembre de 2007. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79880/00820103008155.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 20/10/2018].
- Instituto Cervantes. (2017). *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf [Consulta: 01/11/2018].
- Jäppinen, A.K. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. *Language and Education*, 19(2), 148-168.
- Kóvacs, A.M., Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *PNAS*, 16, 6556-6560.
- Kultur for læring* 2003-2004. Disponible en: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/> [Consulta: 3-10-2017]
- Lasagabaster, D. (2011). Basque as a minority language and English as a foreign language: are they complementary languages in the Basque educational system? *ANNALES*, 93-100.
- Llovet Vilà, X. (2015). ¿Cambio de paradigma? Creencias y prácticas del profesor ELE en la enseñanza reglada de Noruega. *ANPE-Norge. V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y universidades?* Trondheim, Noruega, 19-21 de noviembre de 2015.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. (2009). The effects of Content and Language Integrated Learning: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Mechelli, A., T. Crinion, J., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R.S., Price, C.J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431.
- Ministerio español de AEE sobre Noruega. Disponible en: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/NORUEGA_FICHA%20PAIS.pdf [Consulta: 20/12/2017]
- Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte. (2014). El mundo estudia español. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f53c59-0cfa-40d9-aa05-8fc770028213/el-mundo-estudia-espanol2014-pdf.pdf> [Consulta: 20/12/2017]
- OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: Highlights*, OCDE Publishing.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*, OCDE Publishing.
- Ojeda Gurrea, C. (2009). Competencia comunicativa. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 14.

- Pérez Cañado, M.L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum* 29, 51-70.
- Pérez y Pérez, H.C., Trejo Sirvent, M.L. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas* 3(19), 84-93.
- Petitto, L.A. (2009). New Discoveries from the Bilingual Brain and Mind Across the Life Span: Implications for Education. *Mind, Brain and Education*, 3(4), 185-197.
- Richards, J.C., Rogers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. (3ª edición).
- Romeu Peyró, C. (2016). *Desarrollo de las habilidades de pensamiento en la metodología AICLE en Educación Primaria: un análisis de materiales para Ciencias Naturales*. Tesis doctoral. Alfara del Patriarca (Valencia), Universidad CEU Cardenal Herrera.
- Sáez, E. (2004). La entrevista, una actividad comunicativa. *RedELE*, 0.
- Savignon, S.J. (2017). Communicative Competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Skjær, S. (2009). Las destrezas orales en el plan de estudios de lenguas extranjeras en el sistema educativo escolar noruego. *FIAPE. III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz, 23-26 de septiembre de 2009.
- Trujillo Sáez, 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. En: Martín Peris, E. (eds.), *La formación del profesorado de español innovación y reto*. Madrid: Difusión, 19-28.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Council of Europe.
Disponible en: http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf
[Consulta: 10/10/2017]
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Fremmedspråk: Hva velger elevene?*
http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknoter/Statistikknutat_13_5.pdf?epslanguage=no
[Consulta: 10/10/2017]
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i fremmedspråk*. Disponible en:
<http://www.udir.no/kl06/fsp1-01/Hele/?read=1> [Consulta: 10/10/2017]
- Van de Craen, P., Ceuleers, E., Mondt, K. (2007). Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment. En: Marsh, D., Wolff, D. (eds.), *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-200.
- Vera García, M.M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Innovación y experiencias educativas*, 14.
- Vivanco, S.M. (2012). *Estudio de la competencia oral en el aula ELE en la escuela media noruega*. (Tesis de maestría). Universidad de Oslo, Noruega. [Consulta: 20/09/2017].
- Waked Hernández, M.T. (2016). La competencia comunicativa para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Actualidades pedagógicas*, 68, 113-132.

ANEXOS

Modelo de encuesta administrada

Datos demográficos del auxiliar:

Edad:

Sexo: Hombre Mujer

Lengua materna:

Etapa educativa en la que desempeñas la función docente:

- Escuela primaria (barneskole)
- Escuela secundaria inferior (ungdomsskole)
- Escuela secundaria superior (videregående skole)

Otra:

Estudios y titulación en ELE

- Filología Hispánica
- Traducción e Interpretación
- Máster en ELE
- "Bachelor" en Español (3 años)
- Máster en Español y Estudios Latinoamericanos (2 años)
- "Årsstudium" de español (1 año)
- Estudios de pedagogía (PPU)

Otra:

Meses/años de experiencia docente en ELE:

LAS CLASES DE ELE

1. ¿Qué documentos tienen en cuenta los profesores de ELE a la hora de preparar sus clases de idiomas en los colegios de Noruega?

- Kunnskapsløftet* (reforma educativa de 2006)
- Marco Común de Referencia para las Lenguas (*Common European Framework*)
- Guía de los manuales de ELE
- Búsqueda en Internet

2. ¿Qué recursos TIC tienes a disposición en el aula de ELE?

- Pizarra digital interactiva
- Proyector
- Ordenadores portátiles/tabletas propias
- Ordenadores portátiles/tabletas proporcionadas por el centro
- Teléfonos móviles
- Libro digital

Otros:

3. ¿Qué destreza practican los alumnos con más frecuencia?

- Comprensión auditiva
- Expresión e interacción oral
- Comprensión lectora
- Expresión escrita

4. ¿Qué destreza practican los alumnos con menos frecuencia?

- Comprensión auditiva
- Expresión e interacción oral
- Comprensión lectora
- Expresión escrita

5. Califica la importancia de las siguientes habilidades en la clase de ELE (siendo 1 el nivel más bajo y 5 el nivel más alto).

	1	2	3	4	5
Gramática					
Vocabulario					
Traducción noruego-español					

6. ¿Qué tipo de actividades llevan a cabo los profesores para que sus alumnos trabajen la expresión oral en el aula de ELE?

- Dramatización/teatro
- Juego de roles
- Conversaciones participativas grupales
- Actividades basadas en historias y relatos (comentar, recordar, recrear, construir historias, etc.)
- Entrevistas

Otras:

7. ¿Los alumnos son receptivos a la hora de realizar las actividades anteriores?

- Nada, casi nada receptivos
- Poco receptivos
- Algo receptivos
- Bastante receptivos
- Muy receptivos

8. Razona brevemente tu respuesta anterior:

.....

9. ¿Con qué frecuencia se utiliza el recurso de la improvisación/conversación espontánea en el aula?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre

10. En dichas producciones orales, si las hubiere, ¿qué tiene más importancia?

- Que los alumnos sepan explicar ideas en español
- Que los alumnos no cometan faltas
- Que los alumnos tengan fluidez en la lengua
- No se atribuye más importancia a una en concreto.

11. ¿Se realizan actividades de comunicación real en el aula? Por ejemplo: recrear situaciones cotidianas de un contexto informal como comprar en una tienda, conversación entre amigos, etc.

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre

12. ¿Se dedica una parte de cada sesión a que los alumnos trabajen la expresión e interacción oral?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre

Pregunta adicional para el grupo de profesores:

13. Número medio de estudiantes por clase:

Efectos del traductor de Google sobre la diversidad léxica: el desarrollo de vocabulario entre estudiantes de español como lengua extranjera

Effects of Google translate on lexical diversity: vocabulary development among learners of Spanish as a foreign language

Kent Fredholm

Karlstad University and Uppsala University (Sweden)

Kent.Fredholm@kau.se, Kent.Fredholm@moderna.uu.se

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio longitudinal sobre el desarrollo de vocabulario entre un grupo de estudiantes suecos de español como lengua extranjera. Durante un año escolar, los estudiantes (N=31) escribieron cuatro redacciones en español, una prueba previa y una prueba posterior. 15 estudiantes usaron un diccionario impreso como herramienta de traducción, 16 el Traductor de Google (GT). El desarrollo de vocabulario escrito fue medido como el cambio de diversidad léxica entre la prueba previa y la prueba posterior, utilizando el índice de Guiraud. Los resultados muestran que el uso de GT da una diversidad léxica mayor mientras los alumnos lo usan, un efecto que desaparece cuando GT no se utiliza más. Los resultados indican la necesidad de una comprensión más profunda de estructuras lingüísticas y de léxico, un enfoque reforzado en el vocabulario en la enseñanza de idiomas extranjeros, y una extensión más amplia de enseñanza de herramientas de traducción.

Palabras clave: Diversidad léxica, traducción automática en línea, el Traductor de Google, escritura en idiomas extranjeros, desarrollo de vocabulario.

ABSTRACT

This article presents the results of a longitudinal study of vocabulary development among Swedish upper secondary school pupils of Spanish as a foreign language. During one schoolyear, the pupils (N=31) wrote four essays in Spanish, a pre-test and a post-test. 15 pupils used a printed dictionary as translation tool, 16 used Google Translate (GT). Vocabulary development was measured as the change in lexical diversity from pre-test to post-test, using Guiraud's index. The results show that the use of GT leads to higher degrees of lexical diversity as long as it is used, but that the effect vanishes when the tool is no longer used. The results point to the need for a deeper understanding of language structure and lexicon, a reinforced focus on vocabulary in foreign language teaching, and a widened range of explicit instruction of translation tools and strategies.

Keywords: Lexical diversity, Free online machine translation, Google Translate, Foreign language writing, Vocabulary development

Fecha de recepción: 24/09/2018

1. INTRODUCTION

The present article is part of a longitudinal study positioning itself within the fields of computer-assisted language learning (CALL) and foreign language writing, focussing on changes in writing practices and how writing practices affect language learning. One current change in the school context is the transition from writing by hand to using computers, and the different affordances (cf. Gibson, 1986) this way of writing entails for foreign language learners. From primary education to upper secondary education, Swedish schools are undergoing a rapid and extensive process of digitalisation, a topic of much debate. The Swedish national board of education, Skolverket, emphasises the need for further digitalisation as a way to prepare pupils for, among other things, future professional and educational needs, for creative problem solving, and for enhancing equal possibilities for all pupils regardless of parents' socio-economic or academic background (see Skolverket 2018a, for a collection of resources on digitalisation from the Swedish national board of education; cf. also Swedish Government, 2017). A majority of Swedish upper secondary school pupils now have access to a personal school laptop (Swedish Government, 2017).

Studies of how this widespread access to computers affects teaching and learning in Swedish classrooms are still relatively few, especially concerning foreign language education. Studies on longitudinal effects of computer use on language learning outcomes are relatively scarce also internationally (Svensson, 2008; Buckingham, 2011; Cobo Romani & Moravec, 2011; von Schantz Lundgren & Lundgren, 2011; Livingstone, 2012; Fleischer, 2012, 2013; Grönlund, 2014; Grönlund, Andersson, & Wiklund, 2014). New studies of computer use in foreign language classrooms are therefore of great relevance to language education research and to practising language teachers who try to find their way in today's digitalised classroom environment.

A report on research outcomes on school digitalisation made for the Swedish parliament (Riksdagsförvaltningen, 2016) concludes that international research on computer use in schools shows effects on student engagement and motivation, but that effects on learning outcomes are difficult to find, apart from a few studies in Maine where results in mathematics and essay writing were improved among thirteen-year-olds who used a computer (Riksdags-förvaltningen, 2016). Rosén (2012) has also showed that an increase in computer-use among children has led to a decrease in written comprehension, especially among the most prolific computer-users.

Swedish studies (Grönlund, 2014) show that computer use may reinforce achievement patterns already existing in a school and that this might also increase social discrepancies among pupils, rather than reducing them. In a report on the effectiveness of the use of ICT (information and communication technology) in education, Haelermans (2017) writes that "computer-directed instruction" (p. 34) can improve learning in mathematics and language to a small extent, but that effects vary

between students, depending on such things as personal preferences, and she clarifies that results from different studies are not conclusive. Especially regarding language learning, Haelermans writes that studies on ICT effects are few and that very few of these studies have found that ICT use enhances language learning outcomes. Ghysels & Haelermans (2018) find enhanced spelling performance among 7th grade pupils in the Netherlands, especially among low-performing pupils. As seems to be the case also with the studies reported in Haelermans (2017), the effects appear to be the result of software enabling frequent repetition of and feedback on easily automatised, basic skills such as spelling. Most studies find effects only on mathematics and only in developing countries, whereas indications of effects on language learning are scarce. In an experiment in the Netherlands, Haelermans (2017) finds effects on spelling and grammar in 7th and 8th grade. Over all, ICT used as a complement to the teacher seems to yield best results, albeit the effects reported are very small.

In earlier studies of laptop use among Swedish upper secondary school pupils studying Spanish as a foreign language, Fredholm (2015a, 2015b) observed a widespread use of Google Translate (GT) and similar kinds of free online machine translation (FOMT) when the participating pupils used their school laptops to write essays in Spanish. When compared to essays written without FOMT, the use of GT led above all to fewer errors in spelling and article/noun/adjective agreement; at the same time, however, the use of GT increased the number of syntactic errors in the pupils' essays. The latter effects were the opposite of what the pupils themselves believed would be the outcome.

Fredholm (2015b) focusses on complexity, accuracy and fluency in Spanish texts written with FOMT, but also finds a possible effect on lexical diversity, with slightly higher diversity among FOMT-using pupils, however without investigating whether this effect lasts over time. The present article studies changes in lexical diversity over one schoolyear in closer detail, observing lexical diversity at each writing session and the development from the start to the end of the schoolyear. As in Fredholm (2015b), comparisons are made to pupils using printed dictionaries, but here, an attempt to pinpoint learning outcomes is made by the use of pre- and post-tests. The article contributes, thus, to deepened insights in digitalised foreign language writing practices, focussing on longitudinal effects on vocabulary learning of the regular use of GT as a translation tool in essay writing. The article does so by presenting longitudinal observations of lexical diversity in essays written with GT, comparing with the lexical diversity in essays written with printed dictionaries as a translation tool. A pre- and post-test design enables comparisons from the start to the end of a schoolyear and reveals both differences and similarities between the googling and non-googling participants of the study.

1.1 A note on terminology

Machine translation is often used as an umbrella term for digital tools for professional translators, as well as for free machine translation services available on the Internet, such as GT, Babelfish etc. Other terms such as *automatic translation*, *online translation* etc. are also used in the literature. (See O'Neill, 2012, for a discussion on terminology.) When talking about freely available translation sites such as GT, *free*

online machine translation (FOMT) probably is the most precise and accurate term. To avoid confusion, the term FOMT will be used throughout the present article, also when referring to studies using any of the above mentioned terms.

2. AIM AND RESEARCH QUESTIONS

The aim of the present study is to investigate the development of upper secondary school pupils' Spanish vocabulary in writing, understood as changes in lexical diversity produced in essays written during a schoolyear, comparing possible differences in lexical diversity between pupils using GT and pupils using printed dictionaries as translation tools. The study observes translation practices and their effects on lexical diversity in texts written by upper secondary school pupils in Sweden studying Spanish as a foreign language on intermediate level (CEFR levels A2.2-B1.1). The following research questions are asked:

- 1) Does the use of GT have any effects on lexical diversity in texts written in Spanish, compared to texts written with printed dictionaries? If so, what are these effects?
- 2) If differences can be found in lexical diversity depending on which translation tool has been used, does the repeated use of GT during one schoolyear have any lasting effects on pupils' development of lexical diversity, as compared to pupils using printed dictionaries? If so, what are these effects?

The present study differs from earlier studies such as Fredholm (2014), (2015a) and (2015b) by focussing exclusively on variation in vocabulary and over a more sustained period of time (one schoolyear rather than three months). Whereas lexical diversity is approached also in Fredholm (2015b), it is examined in greater detail in the present study, offering insights into fluctuations in pupils' vocabulary range over time. Fredholm (2015a) discusses pupils' digital writing strategies, a topic that will not be investigated here.

3. THEORETICAL BACKGROUND

3.1 Foreign language writing and lexical diversity

Researchers such as Harklau (2002), Swain (1996, 2005), and Swain & Lapkin (1995) talk about the importance of productive output for language learning and the role of writing in a foreign language in order to strengthen the learning of the language (see Manchón, 2011, for an exposé of research on foreign language writing research). Writing enables learners to notice "gaps in their interlanguage" (Manchón, 2011:47;

cf. Izumi, 2003). In line with these theories, foreign language writing could be an efficient way for learners to notice instances when their own vocabulary is insufficient, and to give them opportunities to work with and expand their vocabulary and make it richer or more varied. Vocabulary size is important for performance in all language skills (Milton, 2013) and studies of (effects on) vocabulary development are therefore of interest to researchers and practicing foreign language teachers alike.

Research on vocabulary development and word retention in foreign language learning underpins the necessity for repetition of new words in order for them to be retained in long-term memory. Schuetze (2015), Schmitt (2008), and Schuetze & Weimer-Stuckmann (2011) write that suggestions between three and twenty times have been mentioned in earlier studies, Schuetze (2015:38) stating that five times "would be a good way to start" for English speakers learning German. A uniform spacing of word repetition is preferable to a more varied pattern, for retention of vocabulary (Schuetze & Weimer-Stuckmann, 2011). Words need to be encountered several times over extended time periods. It is reasonable to think that regular use of GT or similar translation tools could give language learners opportunities to encounter new words more frequently than what may be the case with printed dictionaries, as the use of GT often is perceived as easier and faster and can give access to more frequent vocabulary encounters (cf. Fredholm, 2015a).

In Fredholm (2015b), however, lexical diversity (used as a measure of lexical complexity) was identical or nearly identical in texts written with FOMT and with printed dictionaries, and individual variations in lexical diversity were correlated to pupils' grades rather than to the use of translation method. The study reported in Fredholm (2015b) ran over three months. More frequent input over a longer period of time might have stronger effects on vocabulary learning, and the study in Fredholm (2015b) is here repeated with a higher number of texts written during an entire schoolyear, enabling a more detailed picture of changes in written lexical diversity over a longer period of time.

Lexical diversity is a common measure of vocabulary size or richness. According to Milton (2009: 127), more able language learners are likely to produce texts with a higher degree of lexical diversity, or, to put it another way, word variation. Malvern & Richards (2002:87) define lexical diversity as "the variety of active vocabulary deployed by a speaker or writer". Richness and complexity of vocabulary is a good indicator of proficiency in a foreign language (Daller & Xue, 2007) and of great importance for the ability to communicate in another language (Levitzky-Aviad & Laufer, 2013). Indeed, according to Lindqvist (2016), vocabulary is more important for communication than syntax or morphology. Developing a varied and functional vocabulary, thus, is essential for communication in any language, and poses a daunting task to foreign language learners. In their study on French lexical proficiency development over time, Bulté, Housen, Pierrard & Daele (2008) clarify the need for a well-developed vocabulary for language proficiency and underline the dearth of longitudinal research on learning processes and factors impacting on vocabulary learning.

There are few studies of lexical diversity in the Swedish school context, as Berton (2014) points out in his Master's thesis. His study on lexical richness in written production of Spanish as a foreign language shows that language proficiency affects

lexical diversity. Berton uses Guiraud's index, among other measures, a method used also in the present article.

Lexical diversity should not be seen as an infallible and all-encompassing measure for proficiency in a foreign language, as a good text draws rather on the good use of vocabulary than on the variety of vocabulary (cf. Malvern et al., 2004, *Introduction*). Different "lexical diversity variables" have, however, been found "to be valid as developmental indices" (Malvern et al., 2004:6. Cf. also Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998:104, talking about lexical variation and sophistication as "related to language development"). A close observation on the development of lexical diversity may thus be seen as an indicator of pupils' language learning, in the present case related to the use or non-use of GT.

3.2 Earlier research on the use of free online machine translation in the foreign language writing context

Up till present day, the number of studies on GT or other kinds of online translation services in foreign language writing research is rather scarce (Thue Vold, 2018), although the number of studies is increasing. Earlier research has mainly studied machine translation use for translator training (Thue Vold, 2018; Gaspari, Almaghout, & Doherty, 2015; Niño, 2009, 2008) and/or FOMT use among university students. As Thue Vold (2018) and Somers (2001) point out, FOMT was not originally created for language learners, but as it is common knowledge that many language learners do use it, it is an important object of investigation.

Thue Vold (2018) offers a valuable review on earlier research on "Machine Translation as a Language Learning Tool" (p. 70), and concludes that "the literature on foreign language teaching and learning provides little evidence that the use of FOMT can be beneficial for language learners in a school context" (p. 72), an assertion also made in Kazemzadeh & Fard Kashani (2014). In earlier research on FOMT in the foreign language learning context, several researchers base their critique, it seems, rather on an intuition that FOMT probably is not good for language learning, rather than empirical findings showing that that is, or is not, the case (Clifford et al., 2013; Somers, 2007; Somers et al., 2006; Steding, 2009; cf. Thue Vold, 2018). Steding (2009) fears that FOMT does not develop learners' own language proficiency, and wants to prevent its use. Somers et al. (2006) write that learners may trust the FOMT output too much, especially at the beginner levels. The findings of O'Neill (2012), studying French learners at university level, point to better intelligibility and more accurate grammar and spelling in texts where FOMT has been used, but no effect on overall text quality, and he concludes that little points to more language learning (or indeed less) among FOMT using students. Likewise, no overall effects of FOMT use pointing conclusively in one direction are seen in Fredholm (2014, 2015a, 2015b), where pupils using FOMT when writing in Spanish produced fewer errors regarding spelling and article/noun/ adjective agreement, but more errors concerning syntax, as compared to pupils using printed dictionaries or no translation help at all, on the contrary to what the participating pupils themselves believed.

On the other hand, researchers such as Jolley & Maimone (2015), O'Neill (2012), and Williams (2006) claim, rather, that FOMT may enhance language learning, provided it be competently used and that language learners have sufficient knowledge

about the language that they are learning. Jiménez-Crespo (2018) argues that FOMT has become “another de facto dictionary for language learners” (p. 4), widely used, and that teachers and learners need to understand better how it can and cannot be used. This view is shared by Schnitzer & Gromann (2017) who state that language learners nowadays need to be able to efficiently and competently use the wide array of lexicographic resources available.

A few studies investigating effects of FOMT use show that it may indeed not be all bad; Niño (2008) finds among advanced learners that FOMT can raise language awareness and help with reducing errors. Looking at FOMT use among beginners, Garcia & Pena (2011) find that it helped learners, especially with lower proficiency, to produce longer texts (one might discuss, though, whether this is a good thing per se), texts that received better marks from independent graders. However, judging from pauses and editing interventions, the researchers conclude that the participants probably would learn more from using their own knowledge of the target language, writing without FOMT. Likewise, Kazemzadeh & Fard Kashani (2014), who study Iranian learners of English as a foreign language, find longer and syntactically more complex texts as an effect of FOMT use, especially among beginners, with lower language proficiency.

Thue Vold (2018) studies pupils’ metalinguistic talk about the quality of a text automatically translated in French. She finds that FOMT can indeed be used as a means to make pupils discuss metalinguistic issues in foreign language learning. The use of GT as a way to raise metalinguistic awareness is also mentioned by Williams (2006), who states that pupils need to learn how to use FOMT and other tools critically, and by Niño (2008). Another scholar stating that FOMT may enhance some language skills is Giannetti (2016), who has studied writing in Spanish among seventh grade pupils using GT and finds that GT led to fewer errors in syntax and semantics. According to Giannetti, pupils need training in using GT successfully, and insufficient language proficiency made using it more difficult. He argues that GT may “support learning in the foreign language classroom” (p. 4) and that it can build “foreign language literacy” (p. 5), if pupils are instructed how to use it strategically. Finally, Knospe (2017), who studies writing in German as a foreign language among Swedish upper secondary school pupils, concludes, among other findings, in line with Fredholm (2015b), that pupils need a high proficiency in the studied language to be able to make competent use of online resources such as GT, and that it is important that they learn how digital writing tools can support their writing and learning.

4. METHODS AND PARTICIPANTS

4.1 Participants

Two teachers (here renamed as “Carla” and “Belinda”) participated with one class each in the study. To simplify the presentation of the data and of the results, the two Spanish classes will be treated as one group in the present article.

The pupils (in total N=31, 26 girls, 5 boys) were randomly divided into two subgroups, here called the “googlers” (N=16, 13 girls, 3 boys) and the “non-googlers” (N=15, 13 girls, 2 boys). A higher number of participants would have been desirable,

but practical circumstances such as heavy teacher workloads and unwillingness among pupils to take part in such a demanding, long-term project reduced the number of available participants. During the schoolyear, 18 out of the initially 49 participating pupils chose not to fulfil the study.

The uneven distribution of boys and girls may be considered unfortunate, but reflects the gender distribution at the study programmes where the data collection was performed (the Social science programme and the Humanities programme (Skolverket, 2012)). The random subdivision was controlled for grade levels in Spanish (from the previous schoolyear), study programme, and gender, with some minor alterations done to ensure a more even distribution of, in particular, Spanish grade levels from the previous year among both googlers and non-googlers.

4.2 Data collection

The collected data consist of a pre-test consisting of an essay and a grammar test, four intervention essays, a post-test with yet another essay and the same grammar test as in the pre-test, and screen-recordings of the googlers' computer screens. In the present article, the screen-recordings will be used as background information on the amount of text being googled in each intervention essay.

The pre- and post-tests were written by hand, in order to prevent the use of technology playing any part in these results. No dictionaries were allowed and the pupils' mobile phones were collected prior to the pre- and post-tests, as well as before each intervention essay. Each writing session lasted for 50 minutes (a time-frame chosen to give the pupils enough time to write without feeling stressed by too narrow time constraints but also fitting within the pupils' Spanish lessons).

The topics for the four intervention essays (see section 4.3) were elaborated together with Carla and Belinda, the two teachers, in order to fit within the planned syllabus and to relate to text genres mentioned in the national curriculum for foreign languages, level 4 (Skolverket, 2018b). Level 4 in the Swedish national curriculum for foreign languages roughly corresponds to CEFR levels A2.2 to B1.1 (Skolverket, 2017) and was chosen as it is the highest level most upper secondary school pupils reach, and also because the curriculum for this level is particularly rich in text genres, making it suitable for a study on pupils' writing. The all-in-all six writing sessions were evenly distributed during the schoolyear (three each semester, from the pre-test in early September 2016 to the post-test in late May 2017). Carla and Belinda had access to all essays produced during the data collection, and used the texts to give formative feedback to the pupils.

The googlers were permitted Internet access, and were allowed to use GT when needed during the intervention essay writing sessions. The non-googlers were prevented from accessing the Internet, still writing on their laptops but in an online application called *Digiexam*¹, that blocks Internet access and prevents pupils from fetching previously saved files from the computer. The students were already accustomed to the application, as it is used at their school during written exams in several subjects. The non-googlers were allowed to consult a printed, high quality Swedish-Spanish/Spanish-Swedish dictionary (Benson, Strandvik, & Santos Melero, 2000), that they had been able to use before during their first year of Spanish studies at the same school.

The pupils were not encouraged to use GT during their regular Spanish lessons with Carla and Belinda (lessons that mainly focussed on reading, listening and oral communication). Naturally, every action during the regular Spanish classes cannot be accounted for, and the pupils' use of GT outside the school context cannot be controlled, but the pupils had no Spanish writing tasks assigned as homework, which makes their frequent use of the technology in extramural contexts implausible.

The googlers' computer screens were recorded using the online screencast service of *apowersoft.com*². Two recordings are missing due to technical issues. The screen-recordings are used for detailed analyses of the pupils' interaction with the GT interface (forthcoming), and to register each translation instance made by the pupils, all-in-all 4112 searches ranging from single words over phrases and sentence fragments to complete, complex sentences. The collected data relevant for the present paper are summarised in table I.

	Googlers	Non-googlers	Total
Pre-tests	16	15	31
Intervention essays	59	57	116
Post-tests	16	15	31
Screen recordings	57	-	57
Translation instances	4112	-	4112

Table I. Summary of collected data.

4.3 Essay topics

The topics for the pre- and post-test essays and the intervention essays are presented here in abridged form. The instructions were given in Spanish, and each topic was accompanied by a few simple drawings to further inspire the writers. The order in which the intervention essays were written differed between Carla's and Belinda's pupils the second and third writing sessions, as the groups worked with a holiday theme and a fairy-tale theme in different periods during the schoolyear.

Pre-test

Imagine that you are 85 years old. Think back at your life and write down your memories. You can talk about things like work, good times, bad times, family, travelling, your dreams or things that you regret.

Intervention essay 1 (Belinda's and Carla's pupils)

Reply to a letter from Pablo, 19, who wants to know what he can do to make his friends take interest in things that he likes, rather than drinking alcohol and hanging about the town.

Intervention essay 2 (Belinda's pupils)/Intervention essay 3 (Carla's pupils)

Write an argumentative text for or against travelling. Why should we travel, or why should we not travel? You can also write about your favourite destination, and explain why you recommend it to others.

Intervention essay 3 (Belinda's pupils)/Intervention essay 2 (Carla's pupils)

Write about the traditions and holidays in your country of origin. You can write, for instance, how different holidays are celebrated, explain the origins of some traditions, tell about

traditions that no longer are observed or talk about traditions that you do not like and would like to change.

Intervention essay 4 (Belinda's and Carla's pupils)

Imagine that you are Little Red Riding Hood. You are now 75 years old. When your grandchild comes to see you, you retell him the story about your adventure many years ago in the forest, when you met the wolf.

Post-test

How was your life when you were a little kid? What were your dreams for the future? What did you usually do? Write about, for instance, your family, your friends, good times, bad times, interests and dreams.

4.4 Analyses and measures

Lexical diversity can be measured in a variety of ways, ranging from the straightforward Type-Token Ratio (TTR) used since 1944 (Johnson, 1944; Daller & Xue, 2007) to more sophisticated measures such as *D* (Daller & Xue, 2007). The type/token ratio is reliable when dealing with texts of equal or very similar lengths; as text length increases, though, the type/token ratio naturally decreases, making the measure unreliable for longer texts and, especially, for texts of highly varying lengths. Several measures based on the TTR have been elaborated to compensate for this, one of the most frequently used being Guiraud's index (Guiraud, 1954; van Hout & Vermeer, 2007; Milton, 2009), also chosen for this study. Guiraud's index uses the formula V/\sqrt{N} (i.e. Types/ $\sqrt{\text{Tokens}}$), dividing the number of types (or lemmas, unique words) in a text, by the square root of the number of tokens (the total number of words in the text). As every measure of lexical diversity, Guiraud's index has been criticised for being sensitive to variations in text length; it is, however, often found to be one of the most reliable measures (especially for shorter texts up to a "few hundred tokens" (Malvern et al., 2004: 29), and van Hout & Vermeer (2007) find it often to be the better option between various measures. Guiraud's index was chosen as the most suitable for the present study, as the collected essays are all quite short and of similar lengths. The average length of the essays (number of tokens) and average number of unique words (types) are summarised in table II.

	Googlers		Non-googlers	
	types	tokens	types	tokens
Pre-test	60.75	200.09	57.53	142.00
Intervention essays	86.17	191.59	75.27	139.35
Post-test	97.19	216.00	96.53	220.53

Table II. Average numbers of types/tokens.

In the present study, a *word* is defined as a graphic unit of one or more meaning-making letters surrounded by spaces or punctuation marks. Non-Spanish words, proper names and numbers not written with letters were excluded from the analysis. Inflectional forms of e.g. the same verb or singular and plural forms of the same noun were considered as one lemma or type (cf. Tidball et al., 2007). Bulté et al. (2008)

state that only semantic content words should be used when measuring lexical proficiency, as grammatical function words indicate learners' grammatical competence rather than their lexical proficiency. However, as they also point out, most studies mix these word types. The choice was made also in the present study to measure both content words and function words, a choice based on the fact that the participating pupils show a low degree of awareness of grammatical functions of some words; it is plausible that the participating pupils treat all words merely as words, and excluding one kind of words would give an unjust view of their productive written vocabulary.

The development of productive lexical diversity was measured comparing the Guiraud value in the essay part of the pre-test to the Guiraud value in the post-test essay. Statistical significance between the googlers and the non-googlers (with $p < 0.05$) was controlled using a *t*-test in SPSS version 25.

5. RESULTS

An overview of the mean level of lexical diversity in the texts from each writing session is presented in section 5.1. These results are further commented in relation to the research questions in section 5.2.

5.1 Lexical diversity in the pre-test, post-test and intervention essays.

The mean Guiraud values from each writing session are presented in Table III. Compared to the Guiraud values found in Fredholm (2015b), reaching mean values of 4.08 among pupils using different kinds of FOMT and 3.87 among pupils using printed dictionaries, the values in the present study are higher, which might be explicable by the fact that writing time was shorter (30 minutes) in Fredholm (2015b) than in the present study (50 minutes).

	all		googlers		non-googlers	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Guiraud pre-test	5.39	0.15	5.46	0.24	5.31	0.20
Guiraud essay 1	5.51	0.13	5.85	0.13	5.17	0.20
Guiraud essay 2	6.19	0.14	6.48	0.19	5.88	0.17
Guiraud essay 3	5.80	0.16	6.25	0.25	5.36	0.15
Guiraud essay 4	5.97	0.17	6.40	0.20	5.51	0.22
Guiraud post-test	6.36	0.27	6.61	0.25	6.47	0.26
Guiraud change from pre-test to post-test	1.16	0.15	1.15	0.19	1.16	0.24

Table III. Guiraud values in pre-tests, intermediate essays and post-tests, and change from pre-test to post-test.

Given the small number of participants, normality testing was done using Shapiro-Wilks for all of the variables in Table III. Normal distribution was found in all cases but one: essay 4 in the googlers' group (p 0.014). An ocular examination of the histogram does however indicate normal distribution or approximate normal distribution. The result is caused by one outlier with a high Guiraud value and two extremes with low Guiraud values; none of these values, however, are exceedingly low or high, compared to Guiraud values in intervention essays 1-3. The result from essay 4 is therefore estimated to be reliable. Equal variance was found, using Levene's test, in all groups at all occasions.

5.2 Effects on lexical diversity in the intervention essays and on long-term vocabulary acquisition

The mean Guiraud value from each essay writing session is reported in Figure 1, where the blue line represents the googlers' texts and the orange line the non-googlers'. The values are the same mean values as shown in Table III in section 5.1. The graphs indicate that both groups are making progress in written lexical diversity from the pre-test in September to the post-test in May. Googlers and non-googlers alike show a decrease in lexical diversity in the third intervention essay, at the beginning of the spring term. The reason for this can only be speculated. It is not caused by the essay topic, as Carla's and Belinda's pupils did not write essay topics 2 and 3 in the same order. The temporary decrease in lexical diversity might simply depend on the fact that the pupils had recently been on Christmas holiday for two weeks and had had little contact with the Spanish language during this break, or on other factors beyond the control of this study.

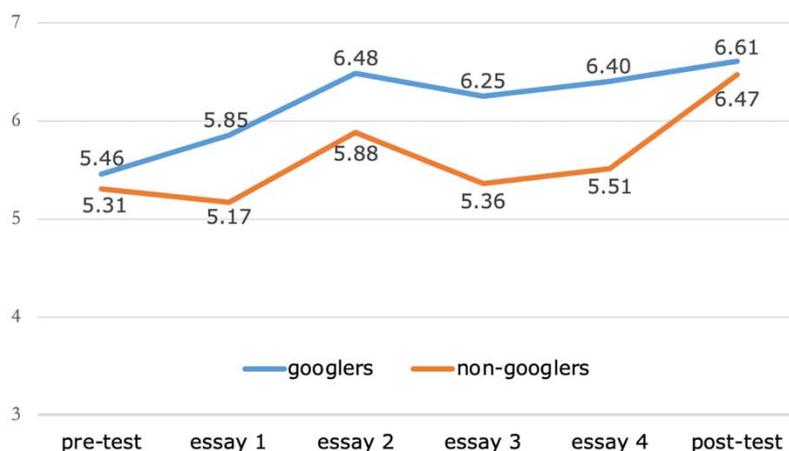


Figure 1. Development of lexical diversity from pre-test to post-test, including the intervention essays.

An independent t-test was conducted to investigate differences between googlers' and non-googlers' mean Guiraud values at each writing occasion, including pre- and post-tests. The results are summarised in Table IV. Levene's test showed that equal

variances could be assumed in all cases but one (intervention essay 3, p 0.020). Significant differences were found for every intervention essay, (i.e. for the essays written with GT or dictionaries), but not for the pre-test nor for the post-test. As expected, considering the almost non-existent difference between the groups when comparing the development from the pre-test to the post-test, this difference was also found to be non-significant (p 0.969). The initial hypothesis that the use of GT leads to greater lexical diversity is thus corroborated in as far as the intervention essays; the results do however suggest that this effects is not lasting, but that it disappears when GT is no longer used. This indicates that the use of GT, at least to the extent it was utilised in this study, with high probability does not facilitate the development of a greater productive vocabulary, compared to the use of printed dictionaries (nor, indeed, the other way around).

	t	df	Sig. (2-tailed)
Guiraud value pre-test *	0.475	29	0.638
Guiraud value essay 1 *	2.868	28	0.008
Guiraud value essay 2 *	2.336	27	0.027
Guiraud value essay 3 †	2.336	21.526	0.006
Guiraud value essay 4 *	3.079	27	0.006
Guiraud value post-test *	2.969	29	0.701
Guiraud value change from pre-test to post-test *	0.388	29	0.969

* Equal variances assumed

† Equal variances not assumed (Levene p 0.020)

Table IV. Differences in mean Guiraud values between googlers and non-googlers.

A crosstab analysis of grade levels and the amount of GT use (Table V) shows that pupils with lower grades generally googled a larger amount of their texts, and that pupils with higher grades googled fewer words (with one exception, a pupil with the grade B who on average googled 64.44% of the words). Again, F, E, and D were counted as low grades, C, B, and A as high. A mean use of GT under the median amount of 37.40% (thus $<M$), was considered as restricted use of GT, whereas a use equal to or above 37.40% ($\geq M$) was considered as an extensive use of GT. The results show that there is a clear correlation between grade level and amount of GT use (Fisher exact test p 0.001). This reinforces the findings in Fredholm (2015b).

	Restricted use of GT ($<M$)	Extensive use of GT ($\geq M$)	Total
Low grades (F, E, D)	0	9	9
High grades (C, B, A)	6	1	7
Total	6	10	16

Table V. Crosstab analysis of correlations between GT use and grade level.

When looking at correlations between the amount of googled text in the intervention essays and the Guiraud values in the googlers' essays, no significant correlation can

be found (Pearson correlation 0.068). Analyses of correlations between the amount of googled text in the intervention essays and the development of lexical diversity measured as the difference from pre-test to post-test also show non-significant correlation (Pearson -0.056). That is to say, there seems to be no correlation between the amount of GT use and the development of productive lexical diversity. In the present set of data, thus, nothing seems to indicate that more googling would lead to the retention of more words in the long run, albeit claims of causal links cannot be made.

The results reported in this section reflect the statement in Giannetti (2016:18), saying that FOMT “cannot replace proficiency in a language”. Using GT may help foreign language pupils to produce texts, but it seems unlikely that it can teach them how to produce texts without it, to follow the line of argument in Garcia & Pena (2011; cf. Giannetti, 2016), who compare GT to a GPS system that enables you to get where you want but does not make you skilled in orientating yourself without help.

6. CONCLUSIONS AND DISCUSSION

The present study contributes to research on FOMT use among pre-university level language learners by giving a more detailed insight into the effects, or absence of effects, on vocabulary development of GT use during essay writing in Spanish as a foreign language. In particular, it gives a detailed picture of how lexical diversity may evolve and vary during a schoolyear. As the results indicate that the use of GT does not lead to neither greater nor smaller lasting effects on vocabulary variation, as compared to a more traditional approach, the study may provide foreign language teachers with a more nuanced perception of the role and the affordances of different translation tools.

There are two main conclusions to be drawn from the results in the present study: firstly, that the use of GT does seem to help language learners to write texts with a more varied vocabulary, as long as GT is being used; secondly, that the use of GT does not appear to help the same language learners to gain a more varied active vocabulary over time, when left on their own, as compared to language learners using printed dictionaries. Neither, indeed, does the use of printed dictionaries, in the present study, point to a major increase in productive vocabulary compared to the use of GT. This strengthens the results from Fredholm (2015b), adding a more complex picture of vocabulary development over time.

The same kinds of errors and mistakes were often made by the non-googlers in the present study, albeit they looked up fewer words than their googling peers. Considering observations made in Fredholm (2015a; 2015b), pupils may struggle with understanding results of dictionary searches as well as of GT searches. A higher level of language awareness – both in the mother tongue and in the target language – does seem necessary in order for foreign language learners to be able to use the translation tools at their disposal. Otherwise expressed, in order to become a good foreign language writer, one needs to reach a high level of knowledge in the studied language, rather than to take shortcuts relying on any kind of translation technology, be it digital or analogue.

As both googlers and non-googlers in the present study gained more or less the same development in written lexical variation at the end of the schoolyear, it may thus be reasonable to conclude that the use of GT or a printed dictionary as translation tool may be of less importance than raising the pupils' awareness of language structure, enhancing their vocabulary as well in the studied language as in their mother tongue, and developing their general linguistic knowledge through explicit instruction. Considering the findings of Levitzky-Aviad & Laufer (2013:144), who show a slow development of active vocabulary in English among Israeli learners, a need for more explicit vocabulary instruction and practice, also of "non-basic vocabulary", in earlier schoolyears, may be necessary.

The notable increase in lexical diversity from the last intervention essay to the post-test, among both googlers and non-googlers, may be puzzling and has no evident explanation. It was the last writing session for the entire schoolyear (not only for the study but for regular lessons as well), and it is plausible that the pupils made an effort to show their best work, as the texts were available also to the grading teachers. Another reason could be that the translation tools (GT and printed dictionaries) used during the intervention essay writing sessions may have been a disturbance to the pupils, leading to a greater focus on translation than on the production of cohesive texts. The absence of the translation tools may, then, have led to a greater focus on the texts themselves. A follow-up study comparing intermediate level learners writing with GT, dictionaries and without any translation tools would be of great interest.

The results of this study are, in a way, double. On the one hand, it is clear that the use of GT does affect lexical diversity, giving the googled texts a wider range of vocabulary. On the other hand, the results also indicate that the effect is immediate but not lasting when GT is no longer used. Considering this, it is reasonable to presume that GT in itself may not have a lasting effect on foreign language vocabulary development. It is also reasonable to conclude that GT is not able to boost less proficient learners' vocabulary; it does help them to write texts, but it does not seem to develop their independency and to become capable of writing lexically more varied texts on their own. Considering what Izumi (2003) writes about output and its ability to make language learners more aware of what they can and cannot express, it seems reasonable to say that this was not the case in the present study, as pupils often did not trust their own knowledge, or their linguistic gut-feeling, if the expression may be allowed.

Foreign language teachers reading this text may wonder what the above-mentioned results might imply for their own teaching. If vocabulary development seems to be the same regardless of pupils' using GT or printed dictionaries, shall pupils be left to choose for themselves? As highlighted in Fredholm (2015a), pupils often struggle with GT and printed dictionaries alike, and need training in both ways of working with translating (cf. Schnitzer & Gromann, 2017, who talk about the need for competence using all available translation resources). Prohibiting pupils from using GT is probably fruitless, and more is gained by showing pupils different ways of using it and discussing together why different translations are more or less trustworthy or more or less faulty. This may be one way to enhance pupils' metalinguistic reflection, to some extent in line with Thue Vold (2018). This way of dealing with GT in the foreign language classroom setting does not take for granted that its use will enhance

pupils' language learning, but views GT, rather, as one of several tools that are available to learners, and that they will benefit from knowing in a less superficial way. GT can be a useful tool to make language learners write, especially less proficient learners who otherwise would not write as much or, perhaps, not at all; it is important, though, that language teachers stress that it is improbable that GT in itself will improve pupils' vocabulary learning.

NOTES

1 <https://digixam.zendesk.com/hc/sv>

2 <https://www.apowersoft.com/free-online-screen-recorder>

REFERENCES

- Benson, K., Strandvik, I., & Santos Melero, M. E. (eds.). (2000). *Norstedts spanska ordbok*. Stockholm: Norstedts.
- Berton, M. (2014). *La riqueza léxica en la producción escrita de estudiantes suecos de ELE*. Stockholm: Stockholm University. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-105624>
- Buckingham, D. (2011). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bulté, B., Housen, A., Pierrard, M., & Daele, S. V. (2008). Investigating lexical proficiency development over time – the case of Dutch-speaking learners of French in Brussels. *Journal of French Language Studies*, 18(3), 277–298. <https://doi.org/10.1017/S0959269508003451>
- Clifford, J., Merschel, L., & Munné, J. (2013). Surveying the Landscape: What is the Role of Machine Translation in Language Learning? *@tic. Revista d'innovació Educativa*. <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/2228>
- Cobo Romani, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Daller, M. H., & Xue, H. (2007). Lexical richness and the oral proficiency of Chinese EFL students. In H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Daller (eds.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (150-164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fleischer, H. (2012). What is our current understanding of one-to-one computer projects: A systematic narrative research review. *Educational Research Review*, 7(2), 107-122. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.004>
- Fleischer, H. (2013). *En elev – en dator: kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan*. Jönköping University, Jönköping. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:663330>
- Fredholm, K. (2014). Effects of online translation on morphosyntactic and lexical-pragmatic accuracy in essay writing in Spanish as a foreign language (96-101). *CALL Design: Principles and Practice; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands*. Dublin: Research-publishing.net. <https://doi.org/doi:10.14705/rpnet.2014.000201>
- Fredholm, K. (2015a). El uso de traducción automática y otras estrategias de escritura digital en español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 33(62), 9-31.

- Fredholm, K. (2015b). Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy: El uso de traducción automática en la escritura en español como lengua extranjera: Efectos en fluidez, complejidad y corrección. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2015(18).
https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_54ff41bcb4d19.pdf
- García, I., & Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471-487.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2011.582687>
- Gaspari, F., Almaghout, H., & Doherty, S. (2015). A survey of machine translation competences: Insights for translation technology educators and practitioners. *Perspectives*, 23(3), 333-358.
- Ghysels, J., & Haelermans, C. (2018). New evidence on the effect of computerized individualized practice and instruction on language skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 440-449.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12248>
- Giannetti, T. R. (2016). *Google Translate as a Resource for Writing: A Study of Error Production in Seventh Grade Spanish* (master of science). School of Arts and Sciences, St. John Fisher College, Pittsford, N.Y.
http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1358&context=education_ETD_master
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Ney York, N.Y.: Psychology Press.
- Grönlund, Å. (2014). *Att förändra skolan med teknik: Bortom "en dator per elev"*. Örebro: Örebro university.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:706366/FULLTEXT01.pdf>
- Grönlund, Å., Andersson, A., & Wiklund, M. (2014). *Unos uno årsrapport 2013*. Örebro university.
- Guiraud, P. (1954). *Les caractères statistiques du vocabulaire. Essai de méthodologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Haelermans, C. (2017). *Digital Tools in Education. On Usage, Effects and the Role of the Teacher*. Stockholm: SNS Förlag.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, (11), 329-350.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168-196.
- Jiménez-Crespo, M. A. (2018). The role of translation technologies in Spanish language learning. *Journal of Spanish Language Teaching*, 0(0), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1408949>
- Johnson, W. (1944). Studies in language behavior: I. A program for research. *Psychological Monographs*, 56, 1-15.
- Jolley, J. R., & Maimone, L. (2015). Free online machine translation: use and perceptions by Spanish students and instructors. *Learn Language, Explore Cultures, TransformLives*, 2017.
- Kazemzadeh, A. A., & Fard Kashani, A. (2014). The effect of computer-assisted translation on L2 learners' mastery of writing. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(3), 29-44.
- Knospe, Y. (2017). *Writing in a Third Language. A Study of Upper Secondary Students' Texts, Writing Processes and Metacognition*. Universiteit Antwerpen, Umeå University, Umeå.

- Levitzky-Aviad, T., & Laufer, B. (2013). Lexical properties in the writing of foreign language learners over eight years of study: single words and collocations. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis* (127-148).
- Lindqvist, C. (2016). Tredjespråkets ordförråd. In C. Bardel, Y. Falk, & C. Lindqvist (eds.), *Tredjespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
- Malvern, D. D., Richards, B. J., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical Diversity and Language Development: Quantification and Assessment*. Palgrave Macmillan.
- Malvern, D., & Richards, B. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 85-104. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt221oa>
- Manchón, R. M. (2011). The Language Learning Potential of Writing in Foreign Language Contexts: Lessons from Research. In T. Cimasko & M. Reichelt (eds.), *Foreign Language Writing Instruction: Principles & Practices* (44-64). Anderson, SC: Parlor Press.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (57-78). European Second Language Association.
- Niño, A. (2008). Evaluating the use of machine translation post-editing in the foreign language class. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 29-49. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588220701865482>
- Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning: language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL*, 21(2), 241-258. <http://journals.cambridge.org/production/action/cjoGetFulltext?fulltextid=5579748>
- O'Neill, E. M. (2012). *The Effect of Online Translators on L2 Writing in French*. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Riksdagsförvaltningen. (2016). *Digitaliseringen i skolan - dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen Rapport från riksdagen 2015/16:RFR18 - Riksdagen* (No. 2015/16:RFR18). Stockholm: Riksdagsförvaltningen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/digitaliseringen-i-skolan---dess-paverkan-pa_H30WRFR18
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363.
- Schnitzer, J., & Gromann, D. (2017). Estrategias de combinación de recursos lexicográficos en la adquisición de lenguas extranjeras (en contextos específicos). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11(23), 124-145. <https://doi.org/10.26378/rnlael112334>
- Schuetze, U. (2015). Spacing techniques in second language vocabulary acquisition: Short-term gains vs. long-term memory. *Language Teaching Research*, 19(1), 28-42. <https://doi.org/10.1177/1362168814541726>
- Schuetze, U., & Weimer-Stuckmann, G. (2011). Retention in SLA lexical processing. *CALICO Journal*, 28(2), 460-472.
- Skolverket. (2012). Upper Secondary School 2011. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2801.pdf?k=2801
- Skolverket. (2017). Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Reviderad 2017. Stockholm: Skolverket.

- https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/om-oss/publikationer-och-nyhetsbrev/sok-publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3866.pdf?k=3866
- Skolverket. (2018a). Förändringar och digital kompetens i styrdokument. Stockholm: Skolverket.
- <https://www.skolverket.se/temasidor/digitalisering/digital-kompetens>
- Skolverket. (2018b). Ämne – Moderna språk (Gymnasieskolan). Stockholm: Skolverket.
- <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>
- Somers, H. (2001). Three perspectives on MT in the classroom. I *MT Summit VIII Workshop on Teaching Machine Translation* (25-29). Santiago de Compostela: Citeseer.
- Somers, H. (2007). Machine Translation and the World Wide Web. In K. Ahmad, C. Brewster, & M. Stevenson (eds.), *Words and Intelligence II* (209-233). Springer.
- Somers, H., Gaspari, F., & Niño, A. (2006). Detecting inappropriate use of free online machine translation by language students—A special case of plagiarism detection. I *Proceedings of the Eleventh Annual Conference of the European Association for Machine Translation* (41-48).
- Steding, S. (2009). Machine translation in the German classroom: Detection, reaction, prevention. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(2), 178-189.
- <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1756-1221.2009.00052.x/full>
- Svensson, P. (2008). *Språkutbildning i en digital värld Informationsteknik, kommunikation och lärande*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Swain, M. (1996). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle & Practice in Applied Linguistics* (125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 1-1, 471-483). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swedish Government. (2017). Stärkt digital kompetens i skolans styrdokument. Regeringskansliet.
- <https://www.regeringen.se/493c41/contentassets/acd9a3987a8e4619bd6ed95c26ada236/informationsmaterial-starkt-digital-kompetens-i-skolans-styrdokument.pdf>
- Thue Vold, E. (2018). Using Machine-Translated Texts to generate L3 Learners' Metalinguistic Talk. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (eds.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (67-97). New York: Routledge.
- Tidball, F., Treffers-Daller, J., & Tidball, F. (2007). Exploring measures of vocabulary richness in semi-spontaneous French speech. A quest for the Holy Grail? In J. Treffers-Daller, H. Daller, & J. Milton (eds.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (133-149). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- <http://www.cambridge.org/catalogue/catalogue.asp?isbn=9780521878517>
- van Hout, R., & Vermeer, A. (2007). Comparing measures of lexical richness. In H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Daller (eds.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge* (93-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- von Schantz Lundgren, I., & Lundgren, M. (2011). Unga elever med egen dator – Några lärares tankar om hur deras undervisning påverkas. *Utbildning och lärande*, 5(1).

- Williams, L. (2006). Web-Based Machine Translation as a Tool for Promoting Electronic Literacy and Language Awareness. *Foreign Language Annals*, 39(4), 565-578.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02276.x/abstract>
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, & Complexity*. Honolulu, Hawai'i: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.

Propuesta linguodidáctica para la comprensión de lectura basada en la enseñanza estratégica

A strategic teaching-based proposal for reading comprehension in language teaching

Selene Selva Guisandes

Universidad de La Habana (Cuba)

ssguisandes@gmail.com

Alejandro Antonio Gutiérrez Ramírez

Universidad de La Habana (Cuba)

agutierrez94@nauta.cu

RESUMEN

En este artículo se aborda la enseñanza explícita de las estrategias de lectura para desarrollar en los estudiantes competencias metacognitivas de evaluación, planificación y regulación que mejoren su rendimiento en la comprensión de lectura. Para ello se presenta una estrategia linguodidáctica llamada "enseñanza estratégica", compuesta por cuatro etapas en las que se implica de forma progresiva al estudiante en el uso consciente de las estrategias para comprender textos escritos. Esta estrategia fue puesta en práctica en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana a través de un estudio de caso monográfico que permitió demostrar que una enseñanza explícita de las estrategias de lectura facilita la comprensión y trae consigo una mejoría en el desempeño del estudiante.

Palabras clave: comprensión de lectura, metacognición, estrategia de lectura, enseñanza estratégica

ABSTRACT

This article deals with the explicit teaching of reading strategies aimed at developing metacognitive assessment planning and regulation skills in students to improve their performance in reading comprehension. We present a language-teaching strategy called "strategic teaching", comprised of four stages, during which the student is progressively involved in the conscious use of strategies to understand written documents. This strategy was implemented at University of Havana School of Foreign Languages through a monographic case study that showed that the explicit teaching of reading strategies makes the activity of comprehension easier and improves student performance.

Keywords: reading comprehension, metacognition, reading strategies, strategic teaching

Fecha de recepción: 25/10/2018
Fecha de aprobación: 12/02/2019

1. INTRODUCCIÓN

La lectura reviste una gran importancia para el desarrollo intelectual y el enriquecimiento de la cultura y el vocabulario. En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, esta habilidad forma parte de las cuatro competencias comunicativas requeridas por el Marco Común de Referencia para las Lenguas, además de favorecer la apropiación progresiva de la lengua, las estructuras y la cultura extranjera. Sin embargo, numerosas investigaciones de autores cubanos han demostrado el empobrecimiento de los hábitos de lectura de las nuevas generaciones. En su artículo *Leer, ¿para qué?*, publicado en el diario cubano *Juventud Rebelde*, L.M. Benítez afirma que, en Cuba, como en otros países, el desarrollo de las nuevas tecnologías y de los medios audiovisuales va en detrimento del tiempo que se dedica a la lectura (Benítez, 2014).

En consecuencia, las estrategias de lectura que antes desarrollaba cada lector de forma natural y autónoma, son hoy precarias. Desde luego, estas deficiencias en la lengua materna tienen una influencia sobre el aprendizaje de la lengua extranjera, pues el desarrollo de la habilidad de lectura se apoya en la transferencia de estrategias existentes en lengua materna a la lengua extranjera, así como en el desarrollo de otras que permitan un procesamiento óptimo de la información, sobre todo porque se trata de lenguas de origen latino por lo que muchas de las estrategias pueden ser utilizadas para comprender en ambas lenguas.

Con el objetivo de evaluar esta problemática y sus causas en el contexto de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX) de La Universidad de La Habana, en un estudio precedente los autores de la presente investigación realizaron una encuesta a una muestra de 17 estudiantes de Lengua francesa sobre sus concepciones acerca del proceso de comprensión de lectura, sus dificultades y las estrategias que utilizan para que éste sea más eficaz. Este estudio reveló que las estrategias empleadas eran poco variadas, usadas de manera inconsciente y que la capacidad de los estudiantes para controlar su desempeño durante la lectura era deficiente.

Muchos autores han formulado propuestas para mejorar estas dificultades a través del entrenamiento de las estrategias de lectura. A partir de los aportes de la psicología cognitiva, algunos han evaluado la metacognición y su influencia sobre la calidad del proceso de lectura. En su estudio "Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension" (2002), Eme y Rouet sostienen que

la comprensión de textos y documentos complejos, requiere, además de competencias psicolingüísticas, un conjunto de competencias metacognitivas que comprenden el conocimiento y el control del lector de sus propios procesos cognitivos (2002, Trad. del autor).

Esta noción fue abordada por primera vez por Flavell (1981) quien la definió como "los conocimientos que tiene el individuo sobre sus propios procesos cognitivos, sus resultados y todo lo que afecta, por ejemplo, las propiedades necesarias para el procesamiento de informaciones y datos" (1981: 35, Trad. del autor).

La Metacognición permite pues al lector reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y controlarlos con el fin de regularlos y modificarlos en función del progreso y los resultados del aprendizaje. Según Jacob & Paris (1987), el ejercicio de la Metacognición hace posible el control de los procesos cognitivos en tanto engloba tres dimensiones fundamentales del comportamiento estratégico: la evaluación, que permite que el individuo defina sus objetivos, los recursos de los que dispone, así como sus fortalezas y dificultades; la planificación, que comprende la selección de las estrategias a utilizar para cumplir el objetivo;

y la regulación, que permite la modificación de la actividad en función de las dificultades encontradas. La variable metacognitiva podría así garantizar el empleo consciente y regulado de las estrategias de lectura en pos de garantizar una mejor comprensión de los textos que deben analizar los estudiantes durante su formación.

Pero ¿cómo enseñar las estrategias de lectura y garantizar su utilización consciente? Otros autores han investigado sobre el aprendizaje y el uso de las estrategias de lectura por los estudiantes. Es el caso de Cejudo (1988) quien hace una descripción del uso de las estrategias para comprender textos jurídicos en la Facultad de Derecho de La Universidad de La Habana. Sin embargo, en la Facultad de Lenguas Extranjeras no existían estudios precedentes sobre este tema.

Tomando como punto de partida las deficiencias que se derivan del empobrecimiento de los hábitos de lectura en lengua materna y conscientes de que el "aprender a aprender" debe formar parte de los pilares de todo sistema educativo, apostamos por una mayor participación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje como premisa para la concepción de una estrategia linguodidáctica que permitiera mejorar el desempeño de los estudiantes en comprensión de lectura y garantizar su autonomía.

El objetivo de esta investigación es entonces la definición de la estrategia linguodidáctica "enseñanza estratégica" y su adaptación al programa de estudios de la carrera de Lengua Francesa de la FLEX, a fin de mejorar progresivamente la competencia de comprensión de lectura de los estudiantes de dicha facultad.

Los autores parten de la idea de que la enseñanza estratégica permitiría al estudiante adquirir no solo conocimientos metalingüísticos sobre sus propios recursos, sus dificultades y las estrategias utilizadas en comprensión de lectura, sino también procesos de autorregulación que facilitan el control de la actividad de comprensión.

Con el objetivo de verificar esta hipótesis se consideró pertinente la realización de un estudio de caso. Este estudio se inscribe en el paradigma de la investigación-acción, ya que permite transformar una situación real al tiempo que se producen conocimientos teóricos sobre esa transformación. Su objetivo es evaluar los aportes de la enseñanza estratégica en el desarrollo de competencias y estrategias metalingüísticas a través del estudio cualitativo de los datos recogidos.

1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Para concebir esta estrategia se tuvieron en cuenta los fundamentos teóricos sobre el proceso de comprensión de lectura y sus características. Como actividad de construcción de sentido, este proceso se divide en varias etapas y sub-competencias que responden a la progresión de esta actividad y al grado de interacción entre lector y texto. Tres son las etapas de explotación del texto: pre-lectura, lectura y post-lectura. En cada una de ellas se pueden realizar actividades y emplear estrategias que faciliten el procesamiento de la información. Tres son también las sub-competencias que determinan el grado de comprensión del texto: competencia de base, competencia intermedia y competencia avanzada. Ellas determinan la progresión de la actividad de lectura, que va desde la comprensión global hasta la detallada; esta última incluye la información implícita y la intención del autor. Se concibió entonces el gráfico siguiente para resumir las características del proceso de comprensión de lectura:

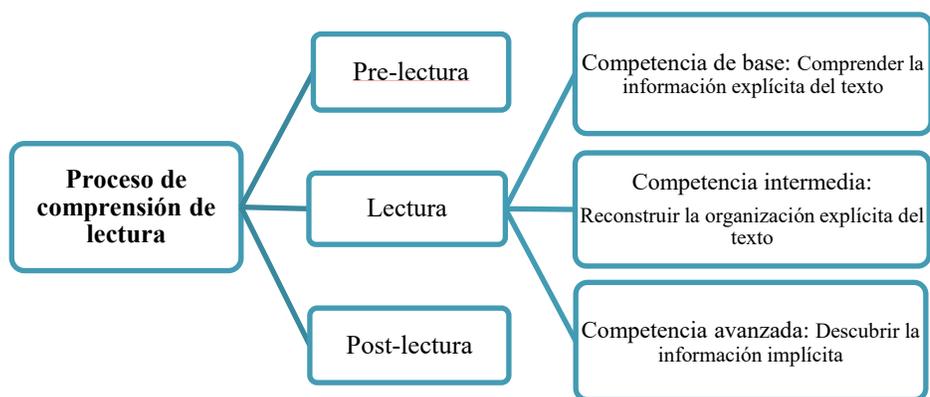


Figura 1. Etapas y competencias del proceso de comprensión de lectura

Autores como Cejudo (1988) y Giasson (2011) presentan las principales estrategias empleadas por los lectores eficaces, lo que no implica que no existan otras, pues cada individuo desarrolla y utiliza las que más se adaptan a las características de su actividad de comprensión y a los distintos tipos de textos a los que se enfrenta. Para esta investigación, los autores decidieron hacer un inventario de las estrategias más utilizadas, organizadas de acuerdo con las etapas del proceso de comprensión:

Etapas del proceso de lectura	Estrategias de lectura	
Pre-lectura	Anticipación: Hacer predicciones a partir del paratexto	
	Lectura a vuelo de pájaro	
	Movilización de los conocimientos previos	
Lectura	Competencia de base	<i>Scanning</i> : lectura rápida del texto Decodificación de palabras y frases <i>Skimming</i> : Identificar las ideas principales Utilización del contexto para descifrar una palabra desconocida Análisis de la formación de las palabras
	Competencia intermedia	Dividir el texto en partes lógicas Establecer la relación entre las frases y los párrafos Interpretar el significado de los conectores Interpretar la referencia (palabras que remplazan otras)
	Competencia avanzada	Hacer inferencias Interpretar el significado de las figuras de estilo Comprender la información implícita a partir de la lectura y de los conocimientos personales
Post-lectura	Resaltar las ideas principales del texto	
	Organizar la información en un esquema o un gráfico	
	Hacer un resumen o una síntesis	
	Hacer un comentario o una apreciación sobre la lectura	

Tabla I. Inventario de estrategias de lectura según las etapas del proceso de comprensión

Una vez descrito el proceso de comprensión y los factores que en él intervienen y ante la necesidad de una mayor participación del profesor para desarrollar y entrenar las estrategias de lectura en los estudiantes, fue necesario estudiar y definir una estrategia linguodidáctica que permitiera la enseñanza explícita de estas estrategias.

1.1 Estrategia linguodidáctica

Una estrategia “tiene como propósito esencial la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta un estado deseado” (Silverio, 2014). En el ámbito de la pedagogía, una estrategia didáctica es un sistema de acciones y procedimientos dirigido a la solución de un problema del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de las dificultades presentadas por los estudiantes, y puesto que diversas investigaciones refieren que los procesos metacognitivos se pueden modificar por medio de la enseñanza (Bender-Mazurczak, 2012), se entiende la estrategia linguodidáctica como un sistema de acciones y procedimientos, concebido de manera consciente e intencionada, sobre fundamentos lingüísticos, didácticos, psicológicos y filosóficos, y dirigido a desarrollar la(s) competencia(s) comunicativa(s) del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

2. ENSEÑANZA ESTRATÉGICA: UNA ESTRATEGIA LINGUODIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Entre las estrategias para la enseñanza de la lectura propuestas por los distintos autores, la enseñanza estratégica ofrece numerosas ventajas en cuanto al desarrollo de habilidades en los lectores con dificultades. Según Tardif (1992), la enseñanza estratégica es un modelo de enseñanza eficaz que ofrece a los estudiantes con dificultad las herramientas para controlar su aprendizaje.

Un estudio realizado por Bender-Mazurczak (2012) pone en práctica la enseñanza estratégica para enseñar la lectura en lengua materna a estudiantes de una escuela primaria. Este trabajo arrojó resultados favorables en cuanto al desempeño de la muestra en el proceso de comprensión. Teniendo en cuenta la analogía que existe entre los aprendices debutantes de una lengua extranjera y los niños que empiezan a leer en lengua materna, se consideró pertinente el estudio y adaptación de este modelo de enseñanza a las clases de Lengua Francesa de la FLEX.

A través de la enseñanza estratégica se busca lograr resultados que vayan más allá de la mera adquisición o transmisión de los conocimientos. La toma de consciencia de los procesos y estrategias a utilizar por los estudiantes resulta de gran importancia. El instrumento de la enseñanza estratégica es la enseñanza explícita, definida como la formalización de una estrategia de enseñanza que se estructura en etapas y secuencias fuertemente integradas (Gauthier, Bissonnette y Richard, 2007). La utilización del término explícito hace referencia al hecho de que se busca explicitar, hacer visible, guiar, ya se trate de los objetivos de la clase o de los mecanismos cognitivos puestos en marcha en la resolución de problemas. Entonces, la enseñanza explícita se distingue de la enseñanza tradicional por el nivel de explicitación que se da a los estudiantes. Los procesos relacionados con lo que el alumno hace durante su lectura y las estrategias que dan cuenta de la manera en la que el alumno organiza o elabora el material presentado son entonces las bases de la enseñanza estratégica aplicada a la comprensión de lectura.

Es necesario también resaltar que esta estrategia tiene en cuenta tres tipos de conocimientos en el aprendizaje para la transferencia máxima de conocimientos, definidos por Giasson (2011): los conocimientos declarativos (el *qué*); los conocimientos procedimentales (el *cómo*) y los conocimientos condicionales (el *cuándo* y el *porqué*) por lo que el profesor debe intervenir directa y explícitamente en el aprendizaje de dichos conocimientos.

En el caso de la comprensión de lectura en lengua extranjera, competencia que exige una práctica sistemática, la utilización de esta estrategia resulta una propuesta innovadora y útil pues garantiza la transferencia de los conocimientos a la memoria a largo plazo a través de la explicitación y la sistematización de los procesos cognitivos del profesor, que es un lector experto. Es recomendable poner en práctica esta estrategia al comienzo de cada clase, y para desarrollar cada sesión, el profesor deberá disponer de tres textos (o fragmentos de texto) que permitan hacer uso de la estrategia en cuestión, seleccionada de antemano por éste. Además, deberá contar con las condiciones de utilización de la estrategia escogida (el *qué*, el *cómo*, el *cuándo* y el *porqué* de la utilización de la estrategia). Habiendo entonces garantizado los instrumentos pedagógicos y el contenido, la sesión de enseñanza estratégica comienza por la etapa de la modelación, luego la práctica guiada, la práctica autónoma y finalmente la objetivación (Bissonnette y Richard, 2001).

2.1 Etapas de la enseñanza estratégica

- La modelación

En esta etapa, el profesor realiza una presentación o demostración de la estrategia a través de la ejecución de una actividad real de comprensión delante de los estudiantes, haciendo todo lo posible por explicitar todo razonamiento implícito. En otras palabras, el profesor debe decir en alta voz todo lo que sucede en su cabeza mientras realiza la actividad a fin de que los estudiantes vean y escuchen los procesos cognitivos de un experto. No sólo es necesario, durante esta etapa, explicar las estrategias que el profesor utiliza sino también el uso concreto que hace de ellas durante la comprensión de texto. El profesor se hará preguntas constantemente a las cuales dará respuesta para reflejar la progresión de su pensamiento, o sea, de sus procesos cognitivos.

- La práctica guiada

Esta es una etapa intermedia compuesta por ejercicios encaminados a sistematizar el empleo de la estrategia a partir de la imitación del modelo observado durante la primera etapa. Los alumnos realizan actividades similares a las realizadas durante la modelación y el profesor los guía y supervisa al mismo tiempo que les hace preguntas sobre sus procesos cognitivos, les propone retroacciones y estimula el intercambio entre los estudiantes.

- La práctica autónoma

En esta etapa, el estudiante trabaja solo y pone en práctica lo que ha visto hacer durante la modelación y la práctica guiada. Esto permite consolidar el aprendizaje y automatizarlo para liberar la memoria de trabajo: los conocimientos son transferidos a la memoria a largo plazo, lo que garantiza su reutilización en el futuro.

- La objetivación

La objetivación es una especie de balance de todo lo realizado durante las etapas anteriores, pues verbalizar lo que los estudiantes han aprendido permite la conceptualización de lo que es importante memorizar, fijar. Los alumnos mencionan los elementos que deben

fijarse luego de la actividad de aprendizaje que acaba de ejecutarse. Se trata entonces de una actividad metacognitiva.

2.2 Los principios de la enseñanza de las estrategias

El análisis de la bibliografía sobre la enseñanza de las estrategias arrojó que su funcionamiento concreto en las clases depende del profesor y de las características del grupo. Sin embargo, según Giasson (2011), existen principios que deben regir la enseñanza de las estrategias, de los cuales hemos escogido los que se adaptan mejor al contexto de nuestra facultad. Estos principios van a regular la aplicación de la enseñanza estratégica.

- Enseñar las estrategias explícitamente: Puesto que la utilización inconsciente de las estrategias de lectura, inherente a los lectores en lengua materna y en lengua extranjera, no garantiza una buena comprensión, la enseñanza estratégica contempla la explicitación de las estrategias y de sus condiciones de utilización, con el fin de incitar a los estudiantes a utilizarlas de manera consciente.
- Presentar las estrategias como herramientas: Las estrategias no deben desviar la atención de los estudiantes de la comprensión del texto. El profesor debe garantizar que estos conciban la comprensión como una actividad de construcción de sentido que puede volverse más fácil gracias a un uso flexible de las estrategias. Del mismo modo, la enseñanza debe permitir que los estudiantes sean conscientes de las estrategias que ya utilizaban y que escojan las que más se adapten a las características de su actividad de lectura. Si perciben las estrategias como herramientas de las que pueden disponer, entonces éstas los ayudarán a convertirse en mejores lectores.
- Enseñar las estrategias en situaciones auténticas: Algunos estudios han demostrado que la mayoría de los profesores enseñan las estrategias en contexto de lectura, pero a menudo sucede que aíslan la estrategia para explicarle a los estudiantes cómo emplearla en otras situaciones. Por ello, se aconseja utilizar pequeños fragmentos de textos para introducir la estrategia, aunque se les dará más importancia a las situaciones auténticas de lectura, en las cuales se podrá ilustrar de forma más natural su utilización.
- Enseñar las estrategias de manera integrada: No basta con conocer las estrategias y saber utilizarlas para ser un buen lector. El lector estratégico sabe coordinarlas y adaptarlas a las características del texto y de la actividad. Con este fin, la enseñanza debe garantizar la integración de las estrategias como lo haría el lector experto en una situación auténtica.

3. EXPERIMENTACIÓN: ESTUDIO DE CASO

Luego de haber analizado las diferentes etapas de la estrategia, los autores estimaron conveniente adaptarla a los estudiantes de lengua francesa de la FLEX y verificar su efectividad en el proceso de comprensión de lectura. Para ello, se realizó un estudio de caso monográfico con una estudiante del curso preparatorio, primer año de estudios de la FLEX, en el que durante dos semestres de estudios de la lengua el estudiante demuestra si tiene las aptitudes para su futuro desempeño como traductor, intérprete y/o lingüista. A esta estudiante se le llamó Z; su trayectoria y rendimiento académico la situaban entre los estudiantes promedios de su clase. Z cursaba el segundo semestre del curso preparatorio,

por lo que había recibido más de 260 horas lectivas de Lengua Francesa. Aunque un estudio que incluyera una muestra mayor podía ofrecer informaciones relevantes sobre la validez de la estrategia, se trabajó con una sola estudiante debido al tiempo del que se disponía para la investigación y a los requerimientos de los métodos de recopilación de datos.

Este estudio de caso fue dividido en tres etapas: la primera, la aplicación de un test de diagnóstico para medir el desempeño de Z en cuanto a la comprensión de lectura; la segunda, la aplicación de la estrategia con la estudiante y finalmente, la aplicación de un segundo test a fin de comparar sus resultados con los del primero y evaluar la efectividad de la enseñanza estratégica.

3.1 Aplicación del test de diagnóstico

Z fue sometida a un test para medir su desempeño durante el proceso de lectura. El objetivo general del test era describir el proceso de comprensión de lectura de Z y medir cualitativamente su empleo de las estrategias de lectura y metacognitivas. Como objetivos específicos nos propusimos estudiar las estrategias de lectura utilizadas por la estudiante e identificar cuáles de ellas utilizaba de manera consciente y cuáles de manera inconsciente.

Se seleccionó un texto titulado "Le trafic des animaux" de no más de 500 palabras extraído de Godbout, Turcotte y Giguère (2015), adaptado al nivel de la estudiante, con un vocabulario sencillo y estructuras gramaticales en correspondencia con las horas lectivas que ella había recibido. El texto estaba acompañado de un cuestionario de diez preguntas (13 incisos en total) para demostrar la comprensión de la estudiante. Cada pregunta requería el empleo de una estrategia de lectura diferente (ver Anexo 1).

Se le asignaron 45 minutos a la estudiante para leer el texto y responder a las preguntas y el método de corrección utilizado fue el de "respuesta aceptable" (Koda, 1988), pues en esta investigación el objetivo esencial era el uso de las estrategias de comprensión y no la exactitud de las respuestas del estudiante.

La estudiante respondió 11 de los 13 incisos dentro del tiempo asignado para la realización de la actividad y empleó las estrategias más comunes como el *skimming* y *scanning*, la relectura cuando no comprendía un pasaje y el uso del contexto para encontrar el significado de una palabra desconocida. Su desempeño fue bastante bueno en lo que respecta a la decodificación de las palabras y las oraciones. Además, fue capaz de entender el sentido global del texto y de reproducirlo con sus propias palabras (ver Anexo 1).

Luego de la realización de la actividad, se grabó por medio de un dispositivo digital una entrevista corta en lengua materna a la que llamamos un protocolo oral, lo que permitió conocer las opiniones de Z con respecto a su proceso de comprensión a fin de evaluar también su actividad metacognitiva (ver Anexo 4).

De todo ello se concluyó que los procesos de control y regulación de Z fueron más bien débiles, lo que se deriva de una falta de conocimientos metacognitivos. La estudiante tuvo dificultades para identificar qué podría haberla ayudado a entender. Su selección de las estrategias de lectura fue aleatoria e inconsciente. Entre las estrategias empleadas, identificamos sólo dos que fueron utilizadas conscientemente: la relectura y el uso del contexto. Además, a la estudiante le fue difícil evaluar su actividad y su desempeño e imputó todas sus dificultades al desconocimiento del vocabulario. Tampoco fue capaz de verbalizar sus procesos cognitivos durante la actividad de comprensión.

3.2 Enseñanza estratégica

El objetivo de esta etapa era facilitar la adquisición y el manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la lectura a través de la explicitación de los razonamientos de un lector eficaz y el acompañamiento del profesor durante el proceso de comprensión. Para ello se aplicó la estrategia linguodidáctica "enseñanza estratégica" respetando sus cuatro etapas.

Para esta parte del estudio de caso, se utilizó la clasificación de Bissonnette y Richard (2001) para enseñar de manera explícita 4 estrategias de lectura. Para ello, Z fue sometida a dos sesiones durante las cuales se trabajaron dos estrategias respectivamente, seleccionadas por su importancia para la eficacia de la comprensión:

1. anticipar: una estrategia que pertenece a la pre-lectura pero que puede ser igualmente utilizada durante la lectura para hacer predicciones e hipótesis y aumentar la rapidez del proceso de comprensión;
2. utilizar el contexto para encontrar el significado de una palabra: una estrategia que pertenece a la etapa de lectura y que constituye una de las estrategias más importantes pues posibilita la inferencia del significado de la palabra a partir de las ideas que la rodean;
3. analizar la formación de la palabra: una estrategia que posibilita la comprensión de una palabra a partir de sus indicios léxico-sintácticos y morfológicos. Este procedimiento permite sacar el significado de una palabra desconocida a través del análisis de su estructura;
4. hacer deducciones e inferencias: una estrategia que pertenece a la lectura avanzada. A través de su empleo, el estudiante puede leer entre líneas e interpretar la intención del autor. Es una estrategia imprescindible para la comprensión global del texto.

Se escogieron estas estrategias pues permiten leer más rápido y más eficazmente. No es menos cierto que se encuentran entre las más utilizadas por los estudiantes, pero no son utilizadas, en la mayoría de los casos, de manera consciente. Los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales sobre estas estrategias de lectura, su empleo y su influencia en el proceso de comprensión hacen que el lector sea capaz de gestionar su actividad de lectura de manera consciente y autónoma.

Las sesiones de enseñanza estratégica se realizaron a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje en un total de 2 sesiones de 30 minutos cada una. Para la enseñanza de cada estrategia, se respetaron las cuatro etapas de la estrategia linguodidáctica y para ello se utilizaron pequeños fragmentos de textos preparados de antemano a fin de que Z pudiera apropiarse de las estrategias a través de textos diferentes cada vez.

Los autores, en el rol de profesor, disponían como material de una presentación de diapositivas con 12 fragmentos de texto extraídos del estudio "Stratégies de lecture pour comprendre ce que tu lis" del Centro FORA (2013). Para el contenido teórico y la descripción del proceso de comprensión, se utilizó un estudio sobre el proceso de comprensión de lectura realizado por los autores con anterioridad.

Antes de comenzar la primera sesión, el profesor le explicó a Z el acto de leer y la comprensión como un objetivo primordial de la lectura, así como los factores que intervienen en el proceso. También se le ofreció información sobre las condiciones de utilización de la estrategia (*qué, por qué, cuándo, cómo*). Luego, con cada estrategia el profesor modelaba

(modelación) y realizaba una demostración a través del análisis de un fragmento de texto. El profesor se aseguraba de explicitar todo razonamiento apoyándose en preguntas y respondiéndolas, siempre en voz alta (ver Anexo 2).

En un segundo momento, el profesor acompañó a la estudiante durante la ejecución de una actividad similar. Esta vez, la estudiante tenía un rol más activo. El profesor le presentó un nuevo texto con características similares al anterior y le hacía preguntas con el fin de guiar su actividad de comprensión y de obtener informaciones sobre sus procesos cognitivos, corregía los errores de Z y daba explicaciones adicionales siempre que era necesario (ver Anexo 2).

Finalmente, Z trabajó sola con un último fragmento. Esta vez el texto estaba acompañado de preguntas para guiar la atención de la estudiante y encaminarla a usar la estrategia en cuestión. Y siempre, para terminar, Z describía el proceso y evaluaba su desempeño (ver Anexo 2).

De este proceso resultó que además de las informaciones teóricas sobre las estrategias de lectura, Z pudo presenciar la demostración de la estrategia con la cual se iba familiarizando progresivamente hasta al fin emplearla de manera autónoma. En todo momento fue capaz de responder a las preguntas propuestas para verificar la comprensión y el empleo de la estrategia durante la práctica autónoma. Así, más que procesos mentales inconscientes, las estrategias de lectura se convirtieron, para Z, en herramientas que ahora podrá utilizar conscientemente.

3.3 Test de evaluación

Luego de haber asistido a las dos sesiones de enseñanza estratégica, Z se encontraba en condiciones de someterse a un segundo test que tenía como objetivo evaluar su proceso de comprensión de lectura, medir cualitativamente sus estrategias cognitivas y metacognitivas, así como comparar los resultados con los del primer test para validar la estrategia lingüodidáctica. El objetivo específico era evaluar sus procesos cognitivos (evaluación, planificación y regulación).

En esta etapa, se le aplicó un test similar al anterior. El documento se titulaba "La pollution spatiale", la complejidad lingüística, así como el número de palabras eran parecidos a los del primer texto. Los instrumentos de medición, la cantidad de actividades e incisos, las estrategias a utilizar, los métodos de corrección y el tiempo asignados también eran similares.

En esta ocasión, la estudiante respondió las 13 preguntas dentro del rango de tiempo asignado a la actividad, con un 100% de respuestas correctas. Z empleó estrategias como el *skimming*, *scanning*, la búsqueda de informaciones precisas, el uso del contexto para encontrar el significado de una palabra, la identificación de la idea central, las inferencias, la interpretación de la referencia, el análisis de la formación de las palabras y la organización de la información en un esquema (ver Anexo 3).

Al final del segundo test, Z reveló en el protocolo oral que sentía una evolución de su proceso de comprensión respecto al primer test. Ahora conocía las estrategias de lectura y las utilizaba en correspondencia con las necesidades y los problemas de comprensión (ver Anexo 4). Para organizar los resultados, estos se agruparon atendiendo a las tres dimensiones de la Metacognición, es decir, la evaluación, la planificación y la regulación.

En cuanto a la evaluación, Z identificó los objetivos de la actividad y las características del documento. Fue capaz de identificar también sus dificultades, sus fortalezas y debilidades y de evaluar su desempeño durante la actividad. En lo que respecta la planificación, Z fue

capaz de utilizar los recursos de los que disponía para comprender mejor. Sabía qué estrategias utilizar en cada momento para solventar los problemas de comprensión. Finalmente, a nivel de la regulación, Z pudo adaptar sus procedimientos y acciones a las variaciones de la actividad y a los problemas que se presentaban. Se daba cuenta cuando no comprendía y empleaba estrategias para descifrar las palabras desconocidas. Es decir, la estudiante controlaba su proceso de comprensión y modificaba su actividad cuando era necesario.

4. CONCLUSIONES

La enseñanza estratégica resulta pues una herramienta pedagógica que permite mejorar las competencias de los estudiantes durante la comprensión de texto. Esta estrategia linguodidáctica garantiza, no solo el conocimiento de las estrategias de lectura y sus condiciones de utilización, sino también su empleo consciente y regulado.

Sin embargo, la participación limitada de una estudiante en las sesiones de enseñanza-aprendizaje redujo las posibilidades de intercambio horizontal y transmisión recíproca de conocimientos entre los estudiantes. Por ello, una aplicación a escala del grupo garantizaría una interacción mucho más rica, así como la integración de las estrategias y su transferencia a otras situaciones.

A modo de conclusión, es posible afirmar que la enseñanza estratégica tuvo una influencia positiva en la calidad del proceso de lectura de Z. Constatamos una evolución de sus conocimientos metalingüísticos en lo que respecta a las estrategias de lectura. Una descripción más detallada de los procesos que pueden mejorar la comprensión de lectura, así como el entrenamiento de las estrategias a partir de la explicación del proceso cognitivo de un experto, garantizan entonces un mejor rendimiento de los futuros especialistas en lengua extranjera de nuestro país en lo que respecta a esta competencia. Esto tendría un efecto positivo en la realización de otras actividades necesarias para la formación de futuros lingüistas, traductores e intérpretes egresados de nuestra institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bender-Mazurczak, K. (2012). Apports de l'enseignement stratégique sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques en compréhension de l'écrit. Mémoire professionnel. [pdf] Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/43664672.pdf> [consultado el 15 de marzo de 2018]
- Bissonnette S. y Richard M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montreal: Chenelière-McGraw Hill, pp. 87-89.
- Benítez, L. M. (2014). Leer, ¿para qué? *Juventud Rebelde*, p.5.
- Cejudo Nápoles, M. (2008). Le développement de la compétence de compréhension de textes juridiques : les stratégies des étudiants de la Faculté de Droit de l'Université de La Habana. Tesis doctoral. Universidad de La Habana.
- Eme, E. y Rouet, J.-F., (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53, pp. 309-328.
- Eme, E y Rouet, J.-F., (2002). Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en línea]. Disponible en: <http://osp.revues.org/4871> [consultado el 15 de marzo de 2017]
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive Monitoring. En: P. Dickson, ed., *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, pp. 35-60.

- Gauthier, C., Bissonnette, S. y Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. *Enseigner* [en línea] Disponible en: <https://www.puf.com/content/Enseigner> [consultado el 22 de febrero de 2018]
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montreal: Chenelière Éducation, pp. 265.
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition. *Measurement and instruction. Educational Psychologist*, 22, pp. 255-278.
- Koda, K. (1988). Cognitive Processes in second language reading. *Second Language Research* [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1177/026765838800400203> [consultado el 3 de abril de 2018]
- Silverio, T. (2014). *Estrategia linguodidáctica para perfeccionar el proceso de enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera en los Cursos de Corta Duración, nivel principiante*. Tesis doctoral. Universidad de La Habana.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Turcotte, C., Giguère, M.H. y Godbout, M.J. (2015). Une compréhension d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17(1), pp. 106-125.

ANEXOS

Anexo 1: Test de diagnóstico

Explicación de las estrategias a utilizar en cada pregunta:

Preguntas 1 y 2: Localizar informaciones literales en el texto.

Estrategia: Barrer el texto para localizar informaciones específicas.

Pregunta 3: Encontrar la idea principal que se encuentra explícita en el texto.

Estrategia: Identificar la idea principal.

Pregunta 4: Inferencia anafórica (establecer relaciones entre los referentes y las palabras que los remplazan para encontrar su significado).

Estrategia: Interpretar la referencia (palabras que remplazan a otras).

Pregunta 5 y 6: Inferencia causal (Inferir una relación de causalidad entre frases adyacentes pero no enlazadas por un conector).

Estrategia: Hacer inferencias.

Pregunta 7: Inferencia lexical (encontrar el significado de varias palabras a partir de estrategias diversas).

Estrategia: Decodificación, utilización del contexto.

Pregunta 8: Decodificación (comprender el significado de la frase para reformularla).

Estrategia: Decodificación.

Pregunta 9: Inferencia lógica (deducir un resultado lógico a partir del análisis del texto y de los conocimientos anteriores).

Estrategia: Hacer inferencias.

Pregunta 10: Estructura del texto (Organizar las informaciones del documento).

Estrategia: Organizar la información en un esquema conceptual o un gráfico.

Texto:

Le trafic des animaux

Partout dans le monde, les gens sont fascinés par les animaux exotiques. De nombreuses familles adorent les admirer dans les jardins zoologiques et les aquariums. Cependant, certains individus ne s'en contentent pas. En effet, plusieurs personnes possèdent ou rêvent de posséder un animal domestique exotique. Les animaux exotiques, qu'ils soient morts ou vivants, sont très recherchés et cela menace les chances de survie de plusieurs espèces.

Le braconnage

Aujourd'hui, beaucoup d'espèces d'animaux exotiques sont malheureusement menacées de disparition. Elles sont donc protégées par la loi et il devient illégal de les capturer. Malgré cette menace d'extinction réelle, des personnes sont prêtes à tout pour se *les* procurer. C'est pourquoi de nombreux réseaux de voleurs d'animaux s'organisent et retirent des espèces de leur habitat naturel pour les vendre illégalement. Ces **braconniers** prennent tous les moyens imaginables pour capturer des animaux rares, qui vont leur rapporter beaucoup d'argent.

Ainsi, chaque année, des millions d'animaux sauvages du monde entier se retrouvent dans des maisons. Des crocodiles, des singes, des tigres ou des oiseaux exotiques doivent apprendre à vivre en captivité. En plus du choc causé aux animaux, les propriétaires s'exposent à des risques importants de blessures ou de maladies. Les gens achètent parfois, sur un coup de tête, de jeunes animaux qui ressemblent alors à des toutous. Lorsqu'elles grandissent, ces bêtes sont parfois abandonnées, car leurs propriétaires les trouvent tout à coup trop grosses, trop dangereuses ou trop coûteuses à entretenir.

Des morts qui ont de la valeur

Parfois la peau des tigres finit en sacoches luxueuses tandis que la fourrure de pandas malchanceux sert à produire de chauds manteaux. En médecine traditionnelle asiatique, on croit que la corne des rhinocéros a des propriétés soignantes, ce qui *en* fait une denrée très demandée.

En effet, on l'utilise sous forme de poudre pour soigner la fièvre, garder la forme et combattre des cancers. En Chine, la soupe aux ailerons de requins est un plat que les riches aiment s'offrir malgré le tort énorme causé à l'espèce. Tous les jours, beaucoup d'animaux sont tués pour leurs plumes, leur peau, leurs cornes, leur fourrure ou leurs organes.

Une convention à la rescousse des animaux

Depuis les années 1975, il existe des lois sur le commerce international des espèces animales menacées d'extinction. Les braconniers et les acheteurs, s'ils se font **épingler**, reçoivent des peines assez sévères. Cependant, cela ne suffit pas à enrayer le trafic des animaux exotiques.

Une menace bien réelle

Le braconnage est un danger permanent pour les animaux. Des espèces de rhinocéros, d'éléphants, de singes et de reptiles sont appelées à disparaître si les pratiques ne changent pas. C'est pourquoi il est réellement urgent de conscientiser les gens à ce phénomène.

Anexo 2. Descripción de una sesión de enseñanza estratégica

Estrategia: Anticipación

Duración: 15 minutos

Una de las estrategias menos empleadas por los profesores y estudiantes en el aula es la anticipación, aunque muy a menudo los textos están acompañados de imágenes, gráficos, etc. Estos elementos paratextuales resultan de gran importancia para anticipar, hacer predicciones antes de leer, lo que permite activar los conocimientos previos sobre el tema abordado. Por ello, se estimó conveniente enseñar esta estrategia durante la situación de enseñanza-aprendizaje a la que se sometió Z.

1. Modelación

El profesor define la estrategia y ofrece informaciones procedimentales y condicionales (cómo y cuándo emplearla). Para ello, se apoya en la siguiente tabla:

Quoi ?	Faire des prédictions à partir des indices du texte.
Pourquoi ?	Anticiper me permet de : <ul style="list-style-type: none"> • réfléchir à mes connaissances sur le sujet ; • me faire une idée globale du texte.
Comment ?	<p><u>Avant ma lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je fais un survol du texte (titre, sous-titres, images...). - J'active mes connaissances antérieures. - Je me demande « Qu'est-ce que ces informations m'apprennent sur le texte que je vais lire ? <p><u>Pendant ma lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je m'arrête quelquefois. Je fais des prédictions (Je pense que... Je me demande si... Je gage que...). - Je poursuis ma lecture. - Je confirme ou révisé mes prédictions au fur et à mesure de ma lecture.
Quand ?	J'anticipe avant et pendant ma lecture.

Para esta etapa, se escogió un texto extraído de "Mon Journal" que trataba de las bebidas energizantes, en el cual había dos imágenes de este tipo de bebidas.

Boissons énergisantes : consommation à surveiller

Un nombre de boissons énergisantes comme le Red Bull, le Castor Bleu ou le Beaver Buzz sont disponibles sur le marché. Ce produit est vendu au supermarché et dans les dépanneurs avec le jus et les boissons gazeuses. Les boissons énergisantes stimulent votre cerveau et votre corps pour une courte durée. Leurs ingrédients les plus communs sont la caféine, le sucre, la taurine et les herbes médicinales.

Caféine
La caféine et le sucre donnent une sensation de regain d'énergie. Dans une canette de boisson énergisante de 250 ml, il y a en moyenne 80 mg de caféine. Dans une journée, un adulte en santé peut consommer un maximum de 400 mg de caféine. Fait important : le maximum recommandé pour les enfants de moins de 12 ans est 85 mg, selon Santé Canada.

Sucre ou glucose (nommé glucuronolactone)
Le sucre, comme la caféine, donne de l'énergie, mais sous forme de calories. Une canette de 250 ml de boisson énergisante contient, en général, entre 100 et 130 calories. Toutefois, plusieurs boissons énergisantes sont vendues en grand format.

Taurine et herbes médicinales
La taurine est un élément naturel présent dans certains tissus, comme la viande. Des herbes médicinales, comme le ginseng, peuvent être ajoutées aux boissons énergisantes. Il est intéressant de noter que l'effet « énergisant » de ces ingrédients dans les boissons



énergisantes n'a pas encore été prouvé dans les recherches scientifiques.

Les enfants et les femmes enceintes ou qui allaitent ne devraient pas consommer de boissons énergisantes. Les adultes en bonne santé devraient se limiter à 500 ml par jour. Il ne faut jamais mélanger une boisson énergisante avec de l'alcool.

Santé Canada souligne que les risques pour la santé incluent la nausée, les vomissements et une irrégularité du rythme cardiaque. Santé Canada autorise seulement les canettes qui affichent un numéro de produit de santé naturel (NPN) à être vendues comme produits de santé naturels. Surveillez donc les étiquettes.

Source : *Mon Journal*, volume 57, hiver 2010, p. 1.

Para hacer la demostración, el profesor lee en alta voz el título y se pregunta: « *Qu'est-ce que je connais sur les boissons énergisantes ?* »

Cita ejemplos de miembros de la familia que consumen este tipo de bebidas y habla de los efectos que tienen sobre ellos: « *Mon père en buvait avant [du Redbull] et cela lui donnait beaucoup d'énergie pour faire face au travail* ». A este análisis, le precede una descripción de la imagen que acompaña el texto. El profesor explica lo que ve y concluye que guarda relación con el tema pues se muestran dos bebidas energizantes de las cuales él sólo conoce el *Redbull*.

También comenta la fuente del texto pues contiene informaciones importantes, como la fecha del documento, lo que indica la actualidad de la información y permite hacer inferencias sobre la evolución del fenómeno que se presenta en el tiempo que ha transcurrido. Luego de analizar también la presentación del documento, infiere y expresa (siempre en alta voz), que se trata de un artículo de prensa dirigido a un público general para informarle sobre el consumo de estas bebidas. El profesor hace hipótesis sobre las informaciones que podrá encontrar en el texto, a partir de sus conocimientos personales sobre el tema. Luego aclara que estas hipótesis podrán ser validadas durante la lectura.

2. Práctica guiada

Se le presenta un nuevo texto a Z para esta segunda etapa. Esta vez se trata de un texto sobre la apnea del sueño. El texto viene con una imagen y una

tabla que contiene informaciones sobre los síntomas de esta enfermedad y fue extraído de la misma fuente que el anterior.

L'apnée du sommeil

L'apnée du sommeil est un trouble de la respiration qui se produit pendant le sommeil. Il s'agit de pauses de respiration de 10 à 30 secondes au cours desquelles la concentration d'oxygène dans le sang est réduite. La personne se réveille donc. Une personne qui se réveille plusieurs fois pendant la nuit risque d'être maussade et moins productive au travail durant la journée.

Plus de 858 000 Canadiennes et Canadiens ont reçu un diagnostic d'apnée du sommeil, qui est généralement émis dans un laboratoire du sommeil. Les hommes de plus de 50 ans et les personnes obèses sont plus à risque de souffrir d'apnée de sommeil.

Pour obtenir une liste plus complète des symptômes, visitez le site Web de l'Association pulmonaire du Québec au www.pq.poumon.ca. Tu peux aussi connaître les avantages d'un bon sommeil en lisant l'article intitulé *À chacun son dodo* au www.centrefora.ca, sous *Éditeur, Mon Journal, Mon Journal 56*.



Symptômes	
Pendant le sommeil	Pendant le réveil
Arrêt court de respiration	Perte de mémoire
Réveils fréquents	Maux de tête au réveil
Ronflements assez forts pour être entendus à l'extérieur de la pièce, avec la porte fermée	Fatigue constante
Transpiration extrême	Manque de concentration
	Irritabilité et dépression

Source : *Mon Journal*, volume 63, hiver 2012, p. 3.

El profesor le pide a Z que mire el texto sin leerlo y le hace preguntas:

- *Quelle information t'apporte le titre ?*
- *Est-ce que tu as entendu parler de l'apnée du sommeil ?*
- *Regarde le tableau. Sur quoi il porte ?*
- *Quelles informations tu peux en tirer ?*
- *Que montre l'image ? Cette image se correspond avec le titre ?*
- *Regarde la source, de quel type de document s'agit-il ?*
- *Quelles informations pourras-tu y trouver ?*
- *Tu penses que si tu lis le texte maintenant, tu vas comprendre mieux ?*

La estudiante responde correctamente todas las preguntas y moviliza sus conocimientos previos con relación al tema abordado. Hace hipótesis sobre la información que podrá encontrar según lo que le aportan los elementos paratextuales. Al leer el texto, afirma que sus predicciones se acercaron al contenido de éste.

3. Práctica autónoma

Para la tercera etapa de la situación de enseñanza-aprendizaje se utilizó otro texto, esta vez extraído de www.hasika.com. El tema era el uso que hacen

las personas mayores de la internet. En este caso, Z debe hacer el análisis sola y se le dan dos preguntas para que responda:

- Selon toi, quel est le thème du texte ?
- Qu'est-ce qu'on va expliquer dans le document ?

INITIATIVE

originaire de soucht

Informatique et internet simplifiés pour les seniors

Après 20 ans de voyages et de direction d'entreprises, Eric Gehl, originaire de Soucht, domicilié à Meisenthal, a fondé une société nommée Hasika. Sa mission : simplifier l'usage de l'informatique et d'internet pour les seniors.

En créant sa société en 2011, Eric Gehl et son équipe se sont fixés comme objectifs de réduire la fracture numérique d'une grande majorité des seniors confrontés à la sophistication et à l'évolution rapide des services numériques. Ses recherches l'ont amené à créer sa société, baptisée Hasika.

L'INTERVIEW

D'où vous vient cette idée de création d'entreprise ?

ERIC GEHL : C'est certainement la conséquence de mes voyages à l'étranger et un parcours professionnel de 20 ans dans l'industrie du numérique. Quand vous avez un minimum de compétences informatiques, vous êtes souvent sollicité par votre entourage pour régler un problème d'ordinateur qui, par ailleurs, prend une importance croissante dans les foyers, surtout après des déploiements de réseau comme Tubéo.

Il n'y a pas de solution satisfaisante sur le marché à ce jour répondant à ce problème croissant que représente la fracture numérique des seniors et, s'il en existe, elles sont onéreuses. Les jeunes sont de plus en plus mobiles, les familles de plus en plus éclatées et notre espérance de vie augmente. La démultiplication et la complexité des systèmes de communication et d'information deviennent un vrai casse-tête pour nos aînés. En quoi consiste la solution ?



Eric Gehl (au premier plan derrière l'ordinateur) et son équipe présentent la société Hasika créée en 2011 à Meisenthal.

Hasika est une solution gratuite et sans engagement. La solution repose sur des services pour communiquer avec ses proches et surfer sur internet, très simples d'utilisation pour un non-initié, et sur une assistance d'un jeune intervenant (de confiance) qui possède un minimum de compétences d'internet et des réseaux sociaux. Cette

personne de confiance est le musher. C'est une solution d'entraide numérique intégrationnelle alliant média social et technologie.

Que recherchez-vous à ce stade de développement de votre entreprise ?

Hasika est maintenant disponible et nous entrons dans la phase de laboratoire social. Dans

les mois à venir, nous aurons quelques milliers d'utilisateurs volontaires qui nous aideront à tester et valider les nouvelles applications et leur ergonomie.

Dans ce but, nous invitons toutes les personnes de tous âges à assister à une présentation lors d'une réunion d'information qui se tiendra dans la salle de la bibliothèque de la

mairie de Soucht vendredi, à 20 h. Le sujet intéressera les novices d'internet, les jeunes consommateurs de réseaux sociaux, les aînés démunis devant l'ordinateur et les utilisateurs moyens à la recherche d'un outil de simplification d'internet.

Renseignements : <http://www.hasika.com>

Primeramente, Z observa la presentación del documento y se da cuenta de que es un artículo de prensa que fue publicado en una página web porque la fuente remite a esta página. Luego lee el título y hace predicciones sobre el contenido. Conoce el significado de *seniors* y da una definición acertada; de esta forma identifica el público al que está dirigido el documento: las personas de la tercera edad. Sin intervención del profesor, expresa que tiene algunos conocimientos sobre el tema pues afirma haber leído otros textos que lo abordaban también. Analiza la imagen y dice que coincide con sus predicciones porque refleja personas mayores con un ordenador. Z hace hipótesis sobre el contenido del texto que son validadas durante la lectura.

4. Objetivación

El profesor le pregunta a Z si consideraba importante conocer esta estrategia. La estudiante respondió que la estrategia le resultaba muy útil y que pensaba utilizarla de ahora en lo adelante. Expresó que era la primera vez que pensaba en que podía valerse de ella para entender mejor, pues a veces se concentraba tanto en el texto que olvidaba sus propios conocimientos sobre el tema, lo que podría facilitar el proceso de comprensión y que sus respuestas al cuestionario fueran más efectivas y pudiera darlas en un menor tiempo.

Anexo 3. Test de evaluación

Explicación de las estrategias a utilizar en cada pregunta:

Preguntas 1 y 2: Localizar informaciones literales en el texto.

Estrategia: Barrer el texto para localizar informaciones específicas

Pregunta 3: Encontrar la idea principal que se encuentra explícita en el texto.

Estrategia: Identificar la idea principal

Pregunta 4: Inferencia anafórica (establecer relaciones entre los referentes y las palabras que los remplazan para encontrar su significado).

Estrategia: Interpretar la referencia (palabras que remplazan a otras)

Pregunta 5 y 6: Inferencia causal (Inferir una relación de causalidad entre frases adyacentes pero no enlazadas por un conector).

Estrategia: Hacer inferencias

Pregunta 7: Inferencia lexical (encontrar el significado de varias palabras a partir de estrategias diversas).

Estrategia: Decodificación, utilización del contexto, análisis de la formación de las palabras

Pregunta 8: Decodificación (comprender el significado de la frase para reformularla).

Estrategia: Decodificación

Pregunta 9: Inferencia lógica (deducir un resultado lógico a partir del análisis del texto y de los conocimientos anteriores).

Estrategia: Hacer inferencias

Pregunta 10: Estructura del texto (Organizar las informaciones del documento).

Estrategia: Organizar la información en un esquema conceptual o un gráfico

Texto :

La pollution spatiale

Le travail des astronautes qui participent à des missions spatiales captive bien de gens. Cependant, nous ne pouvons pas nier les risques élevés du métier. Saviez-vous que les astronautes, en plus de voyager à grande vitesse dans des engins explosifs, s'exposent à une forme de pollution très dangereuse ? Cette étonnante pollution, appelée la pollution spatiale, est causée par des milliers de **débris** qui flottent dans l'espace. Un débris spatial est un objet provenant d'un équipement de mission spatiale qui se perd dans l'espace et se promène en orbite. En d'autres mots, il tourne en suivant une trajectoire circulaire autour de la terre. On évalue à plusieurs centaines le nombre d'objets qui deviennent des débris tous les ans.

Les débris spatiaux

C'est lors de missions dans l'espace que plusieurs formes de débris spatiaux sont introduits par l'humain. La taille de ces déchets varie de quelques millimètres à plusieurs mètres. Les plus gros proviennent des lanceurs spatiaux qui se détachent des fusées. **Leur** taille immense est comparable à celle d'un autobus scolaire.

Aussi, il arrive parfois que les astronautes en mission de réparation hors de la navette échappent des pièces d'équipement. Il est donc possible de retrouver en orbite autour de la terre des boulons ou des outils. Dernièrement, des chercheurs américains ont comptabilisé 22 000 débris en orbite dans l'espace. De plus, ils estiment à des millions le nombre de **ceux** trop petits pour être enregistrés.

Le danger

Certains satellites ont été complètement détruits à la suite d'une collision avec un déchet spatial. On dit qu'à chaque mission les navettes spatiales se font **endommager** un ou deux hublots et qu'on doit régulièrement changer leur pare-brise après une collision. Aussi, lorsque les astronautes font des sorties dans l'espace, ils peuvent être touchés par ces débris. Même un déchet minuscule peut transpercer leur scaphandre. Il faut savoir qu'une combinaison spatiale endommagée lors d'une sortie dans l'espace entraîne généralement la mort immédiate de l'astronaute. Des scientifiques scrutent attentivement l'espace et il arrive régulièrement qu'ils demandent aux astronautes de changer leurs engins spatiaux de trajectoire.

Des déchets à l'infini

Des collisions entre deux objets provenant des missions se produisent régulièrement dans l'espace. Ces rencontres sont responsables de la croissance rapide du nombre de déchets spatiaux. Par exemple lorsqu'un boulon frappe un satellite, la force de l'impact **engendre** environ une centaine de nouveaux débris. En plus des déchets introduits par les humains, il faut considérer les milliers de météorites et d'astéroïdes qui circulent naturellement en orbite.

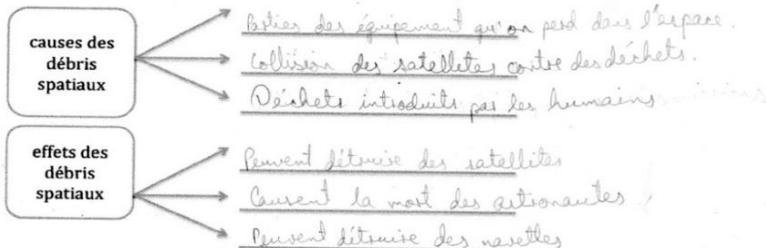
Le grand ménage

Depuis 1993, le club des pollueurs spatiaux étudie attentivement des solutions pour faire le grand ménage de l'espace. Même avec de la bonne volonté cette mission est extrêmement complexe à mettre en place, car ce n'est pas seulement très cher, mais c'est aussi technologiquement très compliqué. Sans compter qu'en vertu des lois internationales, un pays n'a pas le droit de recueillir dans l'espace les objets appartenant à d'autres pays. Cette loi étrange existe depuis les débuts de l'exploration spatiale pour éviter l'espionnage.

Cuestionario y respuestas de Z:

Questionnaire

- À ce jour, combien compte-t-on de satellites actifs en orbite dans l'espace ?
On compte avec certains de satellites actifs actuellement
- En vertu des lois internationales, qu'est-ce qu'un pays n'a pas le droit de faire dans l'espace ?
Un pays ne peut pas recueillir les objets appartenant à d'autres pays
- Trouve la partie du texte intitulée *Les débris spatiaux*. Quelle est l'idée principale de cette partie du texte ?
L'idée principale est: donner des informations des débris, leur décrire et expliquer d'où ils viennent.
- Le mot signalé est un mot de substitution. Pour chaque mot signalé, retrouve dans le texte le mot ou les mots qu'il remplace.
 - Leur** taille immense est comparable à celle d'un autobus scolaire.
la taille des débris
 - Ils estiment à des millions le nombre de **ceux** trop petits pour être enregistrés.
les débris trop petits
- Pourquoi est-il possible de retrouver des outils en orbite autour de la terre ?
 Parce que quand les astronautes font des réparations perdant les pièces d'équipement dans l'espace
- Dans quel but change-t-on régulièrement la trajectoire des engins spatiaux ?
On change la trajectoire pour éviter des collisions entre les navettes et les débris
- Que veulent dire les mots suivants dans le texte ? Écris une définition dans tes mots.
 - débris c'est une partie (grande ou petite) d'un objet spatial détruit qui orbite autour de la terre
 - engendre produire, créer
 - endommager être touché ou traversé par un débris
- Reformule les phrases suivantes :
Ces rencontres sont responsables de la croissance rapide du nombre de déchets spatiaux
le nombre de déchets augmente à cause de ces rencontres
Une combinaison spatiale endommagée lors d'une sortie dans l'espace entraîne généralement la mort immédiate de l'astronaute.
Une combinaison spatiale qui est traversée par un débris cause la mort de l'astronaute
- Après cette lecture, dirais-tu que ce sont les plus gros ou les plus petits débris qui sont les plus dangereux ? Tu dois expliquer ta réponse.
Je crois que les plus gros sont plus dangereux parce qu'ils peuvent produire d'autres débris et ils peuvent aussi détruire des navettes et des satellites.
- À la suite de la lecture du texte, nomme trois causes et trois effets du phénomène des débris spatiaux.



Anexo 4. Protocolo Oral

Objetivos:

- Que la estudiante describa sus procesos cognitivos durante la lectura.
- Que la estudiante exprese sus dificultades y se refiera a las estrategias que utiliza para leer.
- Que la estudiante exprese sus impresiones y sus experiencias sobre las estrategias.
- Que los autores puedan identificar las estrategias que la estudiante emplea conscientemente y evaluar su uso de la metacognición.

Transcripción del protocolo oral luego del test de diagnóstico:

Profesor: ¿Qué te pareció el texto?

Z: Bastante comprensible, pero había palabras que no entendía.

Profesor: ¿Cuántas veces tuviste que leer el texto completo para entenderlo?

Z: Una sola vez, después leía los fragmentos que necesitaba.

Profesor: ¿Qué fue lo más difícil para ti?

Z: Lo más difícil fue encontrar las palabras que no entendía por contexto.

Profesor: ¿Qué hiciste cuándo no entendías?

Z: Releer el párrafo, porque debía haber una idea que me diera el significado.

Profesor: ¿Hay algo que no hayas comprendido?

Z: Sí, una palabra que no sé por qué estaba ahí, la palabra "en".

Profesor: ¿Qué hiciste para tratar de entenderla?

Z: Volví a leer pero no entendí.

Profesor: ¿Cuándo lees habitualmente, qué haces cuando no entiendes?

Z: Primero busco por el contexto para tener una idea, sino, busco en un diccionario.

Profesor: ¿Qué podrías hacer para leer mejor, más rápido, o para entender mejor las palabras?

Z: No sé, aprender vocabulario, buscar en otras fuentes de información.

Transcripción del protocolo oral durante las sesiones de enseñanza estratégica:

Profesor: ¿Cuándo lees, qué objetivos te trazas? Existen varios tipos de lectura...

Z: Sí, la lectura como placer, la lectura para estudiar...

Profesor: ¿Y los objetivos son los mismo?

Z: No, cuando leo por placer, no busco una palabra específica, una frase...leo lo que quiero. Cuando leo para estudiar, busco las palabras que me hacen falta.

(Durante la demostración de las estrategias)

Profesor: ¿Había pensado antes en utilizar esta estrategia?

Z: No, yo no conocía ese procedimiento.

Profesor: ¿Ustedes lo utilizan cuando analizan un texto en las clases de francés?

Z: No, nos dan el texto y lo leemos en voz baja. Respondemos las preguntas y después se hace la corrección.

(Después de haber puesto en práctica las estrategias)

Profesor: ¿Piensas que esto va a ser útil para ti?

Z: Sí, porque así se usa menos tiempo y se comprende mejor.

Profesor: ¿Tú lo haces a menudo [utilizar las estrategias de lectura]?

Z: Bueno, cuando voy a comprar un libro, leo el título y de que trata pero no lo hago a menudo.

Profesor: ¿Y en los exámenes?

Z: No, en el examen no hay imágenes, títulos, solo el texto con las informaciones.

Profesor: ¿Te parece que a partir de ahora leer va a ser más fácil para ti?

Z: Me parece que sí, porque ya tengo una idea sobre el texto y va a ser más fácil comprender.

Profesor: ¿Piensas usar estas estrategias en lo adelante?

Z: Sí, creo que será útil.

Transcripción del protocolo oral luego del test de evaluación

Profesor: ¿Qué te pareció el texto?

Z: Un poco difícil porque era un tema que nunca había visto.

Profesor: ¿Cuántas veces tuviste que leer el texto completo para entenderlo?

Z: Dos veces.

Profesor: ¿Cuáles fueron las principales dificultades que encontraste?

Z: Algunas palabras que no entendía.

Profesor: ¿Qué estrategias usaste para comprender mejor? ¿Te resultaron útiles?

Z: Las que ustedes me enseñaron, como utilizar el contexto, buscar la idea principal sin concentrarme en las palabras aisladas, analizar las palabras; de esa manera, pude entender más informaciones.

Profesor: ¿Hay algo que no hayas comprendido?

Z: Sí, algunas palabras que no podía sacar por contexto, eran palabras que no conozco.

Profesor: ¿Y qué hiciste para tratar de entenderlas?

Z: Buscar la idea general del párrafo porque una palabra no determina.

Profesor: ¿Qué pregunta encontraste más difícil?

Z: La de encontrar el significado de las palabras.

Profesor: ¿La comprensión de este texto te resultó más fácil o más difícil que la del texto anterior?

Z: Más fácil, porque ya sabía qué hacer, cuáles estrategias utilizar y de qué manera.

Profesor: ¿Hiciste lo mismo para entender los fragmentos y palabras desconocidas en este texto que durante la lectura del primer texto?

Z: No, porque en éste, tenía ya las estrategias y sabía cuándo utilizarlas, a diferencia del primero.

La intersección entre puntuación y discurso: dificultades en la interpretación de modos del discurso en estudiantes universitarios

Intersection between punctuation and discourse: difficulties in the discourse genre interpretation in undergraduate students

Julieta Arisbe López Vázquez

Universidad Nacional Autónoma de México
jlopez@enesmorelia.unam.mx

Beatriz Elizabeth Molina Gómez

Universidad Nacional Autónoma de México
beatrizmg@comunidad.unam.mx

RESUMEN

En la actualidad el dominio de la producción textual es determinante para que los jóvenes tengan éxito académico y profesional; sin embargo, es cada día más frecuente que los estudiantes que ingresan a la Educación Superior carezcan de las habilidades lingüísticas que les permitan desarrollarse en un ámbito típicamente textual como es el académico. En este estudio se explora cómo perciben los estudiantes universitarios la relación entre modos del discurso y estructuras informativas a partir de un ejercicio que presenta dos versiones en la puntuación para un mismo texto. Los resultados obtenidos muestran las limitaciones de los participantes para interpretar correctamente los cambios, producidos por la puntuación, en la estructura de la información y sus efectos en el nivel textual.

Palabras clave: Modos del discurso, puntuación, interpretación, universitarios.

ABSTRACT

Nowadays, the domain of textual production is a decisive skill for the youngsters to acquire academic and professional success; however, it is more frequent that students in higher education have lack of language abilities that may allow them to develop themselves in a textual environment as the academic one. This paper explores the perception of undergraduate students about the interconnection between discourse genres and informative structure through an exercise that presents two different versions for the punctuation of the same text. The results obtained on this test show the limitations of the participants to grasp the changes on the informative structure and its effects in a textual level.

Keywords: Modes of speech, punctuation, interpretation, undergraduate students.

Fecha de recepción: 11/10/2018
Fecha de aprobación: 20/01/2019

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es pertinente la reflexión sobre las habilidades de comprensión y producción textual en su lengua materna que tienen los estudiantes que ingresan a la Educación Superior en México. A pesar de que la educación básica comprende quince años de formación, un gran número de estudiantes llega a las instituciones de Educación Superior con limitaciones en estas destrezas que restringen, en primer lugar, su desempeño como estudiantes y, en segundo lugar, su inclusión en el mercado laboral.

Las causas de esta situación pueden ser múltiples; algunas derivadas del cambio de paradigma que desde la lingüística funcional trascendió a la enseñanza tradicional y abrió el panorama a una perspectiva multidisciplinaria de la producción textual. Sin embargo, el cambio de perspectiva no ha logrado cristalizar un conjunto teórico y de práctica docente que logre el desarrollo pleno de las habilidades de producción y comprensión textual en los jóvenes.

Existen diferentes perspectivas teóricas y prácticas de enseñanza de la lengua materna que tienen en común enfoques comunicativos: "se basan en la preminencia de las funciones del lenguaje en detrimento del estudio de estructuras gramaticales y lógicas" (López Vázquez & Pérez Álvarez, 2017: 241). De manera general, estos distintos enfoques comunicativos consideran que la competencia comunicativa es la capacidad de emplear la lengua materna –también L2- con una corrección y adecuación determinadas por la situación; básicamente se integra por las competencias gramaticales, sociolingüísticas y estratégicas.

Cuando los estudiantes ingresan a las instituciones de Educación Superior se hace evidente que un alto porcentaje no logra comprender, ni producir textos adecuados a una situación específica: los textos insertados en la tradición discursiva académica, que además de características léxicas, gramaticales y textuales específicas, se caracterizan por un manejo específico de los modos del discurso.

Así, si se considera que los modos del discurso son modelos que permiten al textor (locutor, escritor) adecuar sus textos a una intención y necesidad comunicativa que el intertextor (interlocutor, lector) pueda fácilmente decodificar; y que, a la vez, estos modos del discurso se materializan en géneros específicos que tienen convenciones asociadas a una tradición discursiva (Gras, 2014; Renkema, 2009; Solin, 2011), es pertinente analizar cómo los estudiantes de licenciatura perciben estos modos del discurso y cómo organizan su producción textual en función de ellos.

2. Marco teórico

La productividad de un texto depende no solo de los recursos empleados en su producción, sino también en los recursos que el usuario tenga a su alcance para su recibir y desentrañar el texto. Así, "el juicio sobre la calidad del texto influye sobre los recursos que está dispuesto a emplear un receptor para su procesamiento" (Beaugrande & Dressler, 1997: 72).

Uno de los recursos textuales fundamentales a disposición de los usuarios es el conocimiento de los distintos tipos textuales y modos del discurso; sin embargo, en muchas circunstancias este conocimiento no está disponible al nivel de la necesidad del usuario. En las distintas escuelas de Educación Superior en México esta problemática se evidencia cuando los estudiantes pasan de la redacción de textos literarios, cartas o resúmenes en el nivel Medio Superior a la necesidad de redactar ensayos.

Además de la dificultad de redactar un texto del que desconocen sus características y convenciones, la problemática se agrava si cada profesor ofrece distintos criterios y lineamientos para la producción de estos textos. Así, se trata como si fuese una forma textual fija y no "entra ni en distinciones más específicas sobre los niveles de composición lingüística y su variación en cada géneros discursivo, ni tampoco en su variación en cada género discursivo, ni tampoco en su vinculación con el contexto como modelizador de las selecciones lingüísticas que conforman a un texto dentro de un género determinado" (López Vázquez & Pérez Álvarez, 2017:245).

Como consecuencia de lo anterior, es un problema frecuente, en los primeros años de formación universitaria, el que los jóvenes en formación no puedan comprender ni producir los textos académicos de los que dependen para su éxito formativo, dado que carecen de los recursos que los posibilitan tanto para la producción como para la comprensión.

Uno de los recursos primarios para que el lector pueda establecer la coherencia semántica del texto es, de acuerdo a la teoría de Teun van Dijk (1997a; 1997b; 1997c), la relación que puede establecer entre dos niveles textuales: la macroestructura y la microestructura y una estructura global independiente de la macroestructura, la superestructura.

La macroestructura es una forma de representación de la estructura profunda del texto que establece condiciones de coherencia semántica. La organización textual debe responder a la necesidad del interlocutor de distinguir una estructura discursiva (modo del discurso) que le permita obtener información.

De manera general, las distintas estructuras discursivas se encuentran presentes en la comunicación cotidiana: la narración de un suceso, la descripción de un objeto; sin embargo, cuando el destinatario del texto accede a un ámbitos textuales especializados, la percepción de estas estructuras no es fácilmente accesible. Mientras en la comunicación cotidiana el destinatario (lector, interlocutor) cuenta con los recursos que le permiten codificar y decodificar los textos a los que se expone, en un ámbito textual especializado las convenciones asociadas a estas producciones textuales generan, por una parte, que el destinatario no pueda acceder totalmente a la estructura profunda o a la estructura superficial de un texto, con lo cual la información que obtiene es parcial. Por otra parte, la falta de recursos, también, impide que el textor pueda generar los textos productivos que permitirían una expresión cabal en las estructuras textuales comunes en el ámbito especializado del que se trate.

2.1 La narración como estructura de primer contacto

La narración es uno de los modos del discurso más productivo: aparece en cualquier circunstancia comunicativa; además de para referenciar en el tiempo, es común que los hablantes lo utilicen como recurso informativo, para preservar la memoria histórica e incluso para persuadir. Esta forma discursiva es una de las primeras que los hablantes aprenden a muy temprana edad (Ochs, 2000).

En los ámbitos textuales especializados este modo del discurso puede aparecer como texto puramente narrativo o, en la mayoría de los casos, como secuencias narrativas insertadas que contribuyen a completar el texto, como parte de la convención textual específica. En el primer caso estarían las crónicas periodísticas, los textos históricos y las bitácoras

académicas; del segundo caso, las secuencias narrativas de los textos jurídicos son un buen ejemplo.

Esta versatilidad de las estructuras narrativas aunada a ciertas condiciones pragmáticas como la cortesía hacen que se vuelvan secuencias predominantes en textos cuya función no es narrativa (Ochs 2000: 274-275). Esto es una circunstancia común en el coloquio; por ejemplo, en México, antes de solicitar algo, suele expresarse una secuencia narrativa en la que el peticionario evidencia los hechos que lo llevan a hacer la solicitud. En estos textos, además de la condición de transmitir una secuencia de acciones, el hablante –el peticionario– seleccionará la información que resulte interesante de acuerdo al contexto y, sobre todo, relevante para su intención. Así, es una característica fundamental de este texto apelativo que la estructura argumentativa se ve permeada por una estructura narrativa.

Desde una perspectiva cognitiva, las estructuras narrativas tienen características semánticas y pragmáticas: la característica semántica fundamental es que transmiten acciones, y de carácter pragmático es la característica de que el hablante sólo contará lo que a su entender, es interesante de acuerdo al contexto, "un texto narrativo debe poseer como referentes como mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio de interés..." (Van Dijk, 1978: 154).

Las categorías superestructurales (Van Dijk, 1978: 34-35, 226-238, 239-344) de los textos narrativos, desde esta perspectiva, serían la complicación y la resolución, que forman el núcleo textual narrativo: el suceso. Este está delimitado por circunstancias espaciales y temporales que se especifican en el texto (marco); el marco y el suceso forman el episodio; una serie de episodios forma la trama, que aunada a la evaluación forma la historia que, para tener una estructura narrativa completa, requiere una moraleja. En una descripción más sistemática: "una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales" (van Dijk, 1978: 144).

Hay otras posturas que permiten acceder a la estructura interna de los textos narrativos. J.M. Adam, citado por Calsamiglia & Tusón (2001 [1999]: 271), considera que los textos narrativos tienen seis constituyentes básicos: temporalidad, unidad temática, transformaciones, unidad de acción y las relaciones que surgen entre estos constituyentes.

Entonces, el usuario de los textos narrativos tendría que acceder a distintos niveles: ciertas condiciones sintácticas, semánticas y pragmáticas, como las relaciones entre las unidades gramaticales y sus significados, la coherencia temporal, la transformación de la situación inicial, la causalidad, la unidad de acción, la estructura informativa, el punto de interés – criterio de interés– y niveles de estructura que afectan al género textual. Funciona tanto para la producción como para la interpretación del texto. El usuario, entonces, debería no solo narrar, también interpretar los textos narrativos, además, debería distinguir la narración de otros modos discursivos, incluso solo secuencias.

La enseñanza explícita de los procesos narrativos no suele ser una práctica común en la escuela, pero sí existe una práctica constante de estos procesos, tanto en la producción como en la recepción-comprensión en los distintos niveles educativos, probablemente por el pronto acceso que tiene al modo del discurso. A lo largo de su formación, de manera general, un estudiante ejercitará textos narrativos coloquiales (anécdotas, leyendas, mitos) y leerá textos narrativos literarios; privilegiando este modo del discurso sobre cualquier otro.

Sin embargo, las convenciones (fáticas, pragmáticas y explícitas) de un texto narrativo – o una secuencia narrativa– en el ámbito académico-estudiantil no suelen ser un recurso del

que disponga el estudiante que termina la enseñanza media e ingresa a la formación profesional; así, no solamente sus recursos para acceder a los textos narrativos –que ha ejercitado a lo largo de toda su formación–, sino todos los textos académicos de diversos tipos se ven limitados, por la falta de conocimiento de estas convenciones.

2.2 Enseñanza de la puntuación

Uno de los recursos más útiles para los redactores y lectores es la puntuación, dado que contribuye a mantener la estructura textual, a jerarquizar la información y a la interpretación del modo discursivo. Este elemento fundamental suele presentar complicaciones para los usuarios inexpertos; uno de estos problemas es la relación histórica entre puntuación y entonación, que en muchos casos se ha mantenido como estrategia de enseñanza:

La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma [...] La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes (RAE 1999: 55)

Esta relación histórica, al momento de construir un texto, no se manifiesta como un recurso para guiar las inferencias del lector sobre la estructura informativa, sino que es un proceso ligado a mecanismos del discurso oral. Además, las posibilidades combinatorias de los signos de puntuación, determinadas por las relaciones sintácticas, textuales y discursivas, pueden ser consideradas más como un recurso estilístico que como un recurso discursivo.

Esta problemática probablemente se encuentra determinada por las formas en que se enseña la puntuación desde los niveles básicos. En este sentido, de Santiago (2014) afirma que hay dos formas de conceptualizar y enseñar la puntuación: la gramatical, en la cual se considera que la puntuación es un procedimiento que permite al redactor delimitar las unidades sintácticas y, por otra parte, la pragmática-comunicativa, en la cual la puntuación es el recurso que facilita la comprensión textual al permitir que el lector acceda a las relaciones informativas y lógicas y a las convenciones de género que el redactor planteó a través de la estructura textual.

3. Metodología

Ante este panorama, sería esperable que usuarios que ingresan a la licenciatura, después de haber cursado 15 años de educación, pudieran disponer de los recursos para identificar las características de un tipo textual y un modo del discurso independientemente de la tradición discursiva en el que se encuentre inscrito y también, deberían poder acceder a la estructura informativa a través de la puntuación. En este sentido, también sería esperable que, si el usuario accede a estos procesos discursivos, podrá tanto producir como comprender un texto y, además, reconocer las características que determinan a los distintos modos del discurso para así producir y comprender distintos textos en la tradición discursiva académica.

Es, pues, de vital importancia, saber si disponen de los recursos que les permitirían distinguir y producir textos en los distintos modos del discurso y si, en su caso, narran porque es el modo del discurso que dominan. También, es fundamental conocer la forma en la que los estudiantes, que ingresan a los estudios profesionales, son capaces de identificar y acceder a la estructura informativa a través de la puntuación. Aunados, estos procesos

discursivos permiten establecer ciertas condiciones que contribuirían a la informatividad, la cohesión y la coherencia de las producciones textuales universitarias.

3.1 Ejercicio de puntuación y composición de la muestra

Con el fin de valorar si los estudiantes de nuevo ingreso a los programas de licenciatura disponían de estas habilidades discursivas se diseñó un ejercicio integrador: en cuanto a la comprensión, los estudiantes deberían de ser capaces de percibir los cambios en las estructuras textuales a partir de la puntuación y en cuanto a la producción, deberían de ser capaces de expresar las variaciones percibidas con eficiencia.

En el diseño del ejercicio, se recuperó un texto que Carolina Figueras (2001:16) plantea como ejemplo de cómo los signos de puntuación determinan el significado:

1. Con la eliminación de Trotski, Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético. A partir de 1928 los planes quinquenales suponen la fijación de directrices para la economía, solamente alcanzables con el control de la industria y la colectivización de los campos. Se vuelve a los ideales de dirigismo estatal de los primeros momentos de la revolución.

En el primer plan quinquenal se procura la desaparición paulatina del sector privado. No solo la gran industria media y ligera, empiezan a depender financieramente y técnicamente del Estado; el comercio se canaliza por medio de cooperativas y almacenes estatales; los beneficios se invierten en ampliar el tamaño de las empresas.

ANTONIO FERNÁNDEZ (1979), *Historia del mundo contemporáneo*, Vicens Vives, Barcelona, p. 300.

2. Con la eliminación de Trotski, ¿Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético a partir de 1928? Los planes quinquenales suponen la fijación de directrices para la economía, solamente alcanzables con el control de la industria y la colectivización de los campos. Se vuelve a los ideales de dirigismo estatal de los primeros momentos de la revolución en el plan quinquenal. Se procura la desaparición paulatina del sector privado. No solo la gran industria, sino también la industria media y ligera, empiezan a depender financiera y técnicamente del Estado; el comercio se canaliza por medio de cooperativas y almacenes estatales; los beneficios se invierten en ampliar el tamaño de las empresas.

A los estudiantes se les pidió que explicaran –específicamente- 1) si los cambios en el uso de los signos de puntuación cambiaban el significado del texto en los ejemplos y, si es así, cómo lo cambian 2) si los cambios en la puntuación cambian, de alguna manera, los modos del discurso.

Los resultados que se preveían eran que los estudiantes percibieran y explicaran: 1) la introducción de los signos de interrogación en el texto b) que pone en duda lo que en el (a) aparece como afirmación; 2) los cambios de significado derivados de la supresión de un punto y aparte, donde en a) se vuelve a los ideales de dirigismo estatal [a partir de 1928] de los primeros momentos de la revolución y en (b) se vuelve a los ideales de dirigismo estatal de los primeros momentos de la revolución en el primer plan quinquenal. Además de estas condiciones evidentes, se preveía que los estudiantes pudieran inferir condiciones sobre modo discursivo y la distribución e interpretación de la información determinada por la puntuación.

Durante el semestre 2017-1, se aplicó esta prueba los estudiantes de primer semestre de las licenciaturas del Área de Humanidades de las Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia¹ de la Universidad Nacional Autónoma de México. El total de pruebas aplicadas fue de 58, lo que representa un 98% del total de estudiantes del área² y el 20.78% de la población de nuevo ingreso de ese ciclo escolar en ese plantel universitario. Esta muestra nos permite considerar que el análisis señala una tendencia entre los estudiantes que se integran a la educación profesional en las licenciaturas del Área de Humanidades. Para efectos de revisar esta tendencia, es pertinente considerar que la mayoría de los estudiantes proceden de dos entidades federativas: el 63% procede del estado de Michoacán, el 23% de la Ciudad de México y el 14% de otras entidades federativas del país; lo cual centraría los resultados en un área geográfica limitada.

3.2 El corpus

El corpus obtenido a partir del ejercicio descrito está conformado por 58 textos cuya extensión va desde media hasta dos páginas.

Para la clasificación se tomó la nomenclatura usada por los propios estudiantes, en la que se mezclan géneros, tipos y modos del discurso. De la misma manera, los criterios de clasificación incluyen tanto las referencias explícitas por parte de los estudiantes a algún género/tipo/modo discursivo, como nuestra propia interpretación a partir de las intuiciones expresadas por los participantes que de alguna manera apuntan hacia una posible categorización, generalmente procesos léxicos verbales, progresiones y elementos de relación discursiva (marcadores y conectores): cuenta, va contando, en principio, luego, después, al final, etc. Es importante subrayar que al ser justamente este el problema de investigación (cómo se acercan los estudiantes de universidad a los modos del discurso), la clasificación que se presenta se ciñe poco a al canon, pero permite, por un lado, dimensionar la problemática y por otro, organizar los resultados según las principales tendencias observadas en el grupo estudiado.

La transcripción de los textos mantiene todas las características de los originales (escritos a mano por los estudiantes), incluyendo errores ortográficos, cortes de palabras, correcciones, etc.

4. Resultados y discusión

La tendencia general por parte de los estudiantes fue estructurar su texto en dos secciones: una para su interpretación del texto (a) y otra para el (b). Una minoría optó una redacción unitaria en la que comparan ambos textos casi en paralelo. En ambos casos, se trata siempre de una comparación muy esquematizada, en algunos casos punto por punto entre ambas versiones del texto. Es notable que la mayoría de los estudiantes sí percibió algún grado de interdependencia entre puntuación y modos del discurso. Sin embargo, como veremos a continuación, el alcance de sus interpretaciones y la claridad con la que pueden expresarlas no son uniformes.

Así, encontramos que no en todos los casos se responde explícitamente a la pregunta ¿cómo cambia el significado en los ejemplos el uso de los signos de puntuación?, pero se cuenta con datos suficientes para inferir cuál fue la interpretación al respecto, lo cual nos permite hacer una primera clasificación que se presenta en la tabla 1.

Grupo	Versión a	Versión b	Casos	%
1	Narrativo/ descriptivo	Argumentativo	23	39.6
2	Narrativo	Descriptivo/info rmativo	9	15.5
3	Narrativo /informativo	Confuso, sin sentido	8	13.8
4	Argumentativo/ explicativo	Narrativo	2	3.4
5	La interpretación de los cambios se solo en nivel oracional		11	18.9
6	No perciben cambio en el modo del curso		5	8.6
Totales			58	99.5%

Tabla 1. Clasificación del corpus.

Esta primera clasificación permite apreciar, considerando solo los cuatro primeros grupos, la preeminencia de la narración como el modo del discurso con el que más fácilmente es asociado casi cualquier texto: está presente en ambas columnas. También se puede observar que la interpretación para la versión *a* es más uniforme, mientras que la versión *b* presenta una mayor variación: aunque cerca del 40 % de la muestra considera esta versión como representativa de algún tipo de argumentación (entraremos en detalles más adelante), los porcentajes de quienes interpretaron *b* como informativo/descriptivo y quienes no lograron comprenderlo son casi iguales. A esto hay que sumar los 2 casos (un 3.4 %) en los que se invierte la percepción general y consideran que es *a* argumentativo/explicativo, mientras asignan a *b* un carácter narrativo.

Por otra parte, los grupos 5 y 6 presentan características peculiares. El grupo 5 presenta un porcentaje considerable (18.9 %) en el que el alcance de la interpretación es bastante reducido, pues se queda en el nivel oracional. En estos casos, lo que predomina es una descripción punto por punto de los cambios en la puntuación, sin mencionar sus efectos en el significado del texto. El siguiente ejemplo ilustra este grupo:

(1) En el texto 'a' el autor usa una coma después de *Trotsky* para separar la causa y la consecuencia. En el texto 'b' también se utiliza una coma, sin embargo, le sigue una pregunta, la cual cuestiona a la consecuencia que más tarde es **contestada**...

Una segunda coma aparece en ambos textos para dar a entender el cómo.

[...]

Finalmente hay un punto final en ambos textos que termina con el párrafo y las ideas contenidas en él.

Los resultados de este grupo ponen en evidencia la fuerte tendencia del sistema educativo (en las etapas previas al nivel universitario) a limitarse al nivel oracional en su tratamiento de la puntuación. Esto no significa que los estudiantes sean incapaces de comprender el texto como tal; más bien, lo que no deja ver es que hay una incapacidad para traspasar los límites oracionales en su percepción de los efectos de la puntuación.

En el grupo 6, por su parte, está conformado por un porcentaje relativamente bajo de estudiantes que mencionan explícitamente que no hay cambio en el modo del discurso. Sin embargo, es interesante que en dos de los cinco casos que conforman este grupo, la afirmación no es categórica, pues admiten matices y variaciones que ponen en duda su primera interpretación:

(2) Creo que no cambia el modo del discurso, puesto que ambos son descriptivos en el sentido de que explican lo que está sucediendo tras la aprobación de estos planes quinquenales; a su vez son explicativos. Salvo que en el segundo párrafo inicia con una pregunta y la desarrolla en lo que resta, siendo esta característica propia de un discurso argumentativo.

(3) [¿Hay cambios en el modo del discurso?]

No, ambos son narrativos aunque el texto b. es un poco mas explicativo.

En este par de ejemplos se aprecia claramente cómo las valoraciones de los estudiantes presentan matices y titubeos que ilustran las dificultades a las que se enfrentan al momento interpretar y comprender textos de cierta complejidad.

Esto es más notorio aun en los cuatro primeros grupos, que conforman el núcleo de del *corpus*, por lo que se dedicará a ellos una atención más detallada.

4.1 Grupo 1: narrativo/descriptivo vs. argumentativo

El grupo más numeroso considera *a* narrativo, o una mezcla de narración y descripción, y *b* argumentativo. Al referirse a la versión *a*, la tendencia general en este grupo fue resaltar su carácter histórico (se infiere que entendiendo *histórico* como algo que no se cuestiona), frente al carácter crítico/hipotético de la versión *b*:

(4) En el texto a, nos narra cronológicamente los sucesos acontecidos. Todo basado en afirmaciones históricas; por el contrario el texto b se presenta como una explicación de una hipótesis, planteada por el autor. Dicha hipótesis se indica con una pregunta.

(5) El texto a con el uso de los signos de puntuación realiza una descripción histórica de el Plan Político para el Estado soviético determinado por Stalin [...]

El segundo párrafo es una mirada crítica a el que hacer político de Stalin en el que se cuestiona si este personaje realmente crea una transición en la Edificación del Estado Soviético a través de sus decisiones políticas...

Para el caso de *a*, la prominencia de su carácter histórico llega incluso a afectar la interpretación de los tiempos verbales en uno de los casos, que se presenta a continuación:

(6) *El texto (a) tiene un estilo histórico, contiene un fuerte predominio del tiempo verbal en pasado [...]*

En cambio, el texto b tiene un estilo más informativo y crítico, semejante a una nota periodística. El tiempo verbal manejado (presente) da un indicio sobre la situación de ese momento...

En este ejemplo, la macroestructura que el estudiante ha asignado al texto opaca incluso las marcas morfológicas de los verbos y e impone una reinterpretación de las mismas, ajustándolas al esquema conocido por él como propio del texto histórico, esto es, con verbos conjugados en pretérito.

Para el caso de *b*, se observan diferentes grados de claridad y explicitud con las que los estudiantes caracterizaron el texto como alguna forma de argumentación:

Para algunos, la versión *b* es claramente argumentativa y tratan de justificar esta categorización:

(7) *El texto b tiene un discurso argumentativo, pues la introducción de una pregunta -antes afirmación- plantea el resto de la información como una respuesta abierta a la interpretación de si son adecuadas o no sus acciones.*

Sin embargo, cuando intentan profundizar en las estrategias argumentativas utilizadas en el texto, su interpretación no llega a ser correcta:

(8) *El texto b, en un modo argumentativo, al introducir una pregunta que, posteriormente, usará para la base de su argumento, intenta mostrar un posible cambio en el estado Soviético. El argumento que utiliza es el plan quinquenal, al hacer énfasis en las causas que el primero de estos hace en el estado soviético.*

(9) *Segundo texto: Es argumentativo porque intenta persuadir al lector con una idea, en este caso, intenta persuadirnos de que la revolución fue causada por los planes quinquenales y que este cambio fue negativo para el estado soviético.*

(10) *En el texto b. el enfoque es más de un discurso argumentativo, ya que después de plantear la pregunta, se redactan todos los argumentos para que esa pregunta sea una afirmación.*

A algunos de estos ejemplos se retomarán más adelante, al abordar el problema de las relaciones causales.

En este grupo se incluye también a aquéllos que, aunque no mencionan de manera explícita que se trate de un texto argumentativo, sí afirman que la principal característica de *b* es que no presenta hechos de manera objetiva sino como hipótesis, opiniones o cuestionamiento por parte del autor:

(11) *En el texto b, la inclusión de signos de interrogación y la eliminación de un punto y seguido cambian el sentido de la información dada, ya que al incluir está pregunta el resto del texto*

parece que da a conocer las posibles medidas y consecuencias que pudo haber tomado Stalin para controlar la economía soviética. Da la sensación de que de lo que se habla son sólo posibilidades.

(12) *El segundo [texto] da a entender que el autor está dudando si el motivo principal del texto (la eliminación de Trotski) va a repercutir en un futuro cercano -entendiendo que por la puntuación el texto es escrito, en este caso antes de 1928-, esto se sustenta a partir de la puntuación interrogativa que se agrega en este.*

(13) *A diferencia del primer texto, el segundo cuestiona si Stalin decide la nueva etapa de edificación de un Estado soviético a partir de 1928. Esta hipótesis se realiza a partir de la aseguración de los planes quinquenales de la estructura del sistema actual de la industria y el campo, también de la dependencia técnica y financiera de estas industrias del Estado.*

Como se puede observar, las dificultades que presenta la versión b son de dos tipos: por un lado, es evidente que los estudiantes tienen problemas para identificar y expresar claramente cuál es la intención comunicativa del texto, y por otro, no son capaces de desentrañar las relaciones lógico-semánticas al interior del mismo.

Al ser la argumentativa una forma del discurso con la que los estudiantes están poco familiarizados, no logran una comprensión cabal del texto, aun cuando son capaces de poner la etiqueta de argumentativo, o bien, señalar que se trata de una opinión o hipótesis. Sin embargo, sí son capaces de notar que, a diferencia de *a*, hay una carga subjetiva y una intención que no es puramente informativa. De igual manera, tampoco son capaces de señalar los argumentos correctamente. Es el caso del ejemplo (7) antes presentado, en que el estudiante afirma que

El argumento que utiliza es el plan quinquenal, al hacer énfasis en las causas que el primero de estos [de los planes] hace en el estado soviético.

Lo que se observa aquí es una precaria interpretación de las estrategias argumentativas que el estudiante alcanza a percibir en el texto *b*, expresada con notorias deficiencias sintácticas. Es probable que lo que quiera decir sea que la estrategia argumentativa del autor consiste en evaluar los efectos del primer plan. Sin embargo, no logra conformar un metadiscurso que le permita separar las estrategias utilizadas (el plan quinquenal como tópico argumentativo) del contenido como tal.

Además, en este mismo ejemplo, se puede inferir que el estudiante ha confundido causa con efecto/consecuencia cuando afirma que *el plan quinquenal hace las causas en el estado soviético.*

Otros ejemplos de este grupo ilustran las mismas dificultades para comprender relaciones causales. Es el caso de (8):

el segundo texto [...] intenta persuadirnos de que la revolución fue causada por los planes quinquenales y que este cambio fue negativo para el estado soviético.

De igual manera, las referencias y relaciones temporales también son interpretadas deficientemente (v. ejemplo 6 *supra*). El ejemplo (12), citado más arriba, da ciertas pistas en ese sentido, pues si bien en (6) la confusión era respecto a las marcas temporales de los

verbos (es decir, se mantiene en el tiempo *intratextual*), en (12) el estudiante traslada el salto temporal al momento de la producción del texto, es decir, al tiempo *externo*:

El segundo [texto] da a entender que el autor está dudando si el motivo principal del texto (la eliminación de Trotski) va a repercutir en un futuro cercano -entendiendo que por la puntuación el texto es escrito, en este caso antes de 1928-, esto se sustenta a partir de la puntuación interrogativa que se agrega en este.

Así, parece ser que según la interpretación hecha en (12), no se trata de dos versiones de un mismo texto, sino de dos textos escritos en diferentes momentos históricos, lo que le da a *b* un carácter predictivo, frente al carácter histórico de *a*.

Es evidente que, en este grupo, el más numeroso, los cambios en la puntuación (especialmente la introducción de los signos de interrogación) generaron una percepción de cambio en el modo del discurso. Se ha visto que en la mayoría de los casos se trata de intuiciones más o menos acertadas acerca de la intención o postura del autor y del carácter histórico del texto. Sin embargo, esto está lejos de constituir una comprensión textual adecuada para el nivel en que se encuentran los estudiantes y el tipo de textos a los que deberán enfrentarse. De igual manera, se puede inferir que hay cierto desfase entre su capacidad de comprensión y sus habilidades de expresión escrita: algunos textos apuntan hacia cierto grado comprensión, expresado de una manera precaria.

Se presenta a continuación un breve panorama de los resultados en los grupos restantes.

4.2 Grupo 2: narrativo vs. descriptivo

Dos casos ilustran la tendencia general en este grupo:

(14)

El modo del discurso de la parte a es narrativo, pues muestra una serie de hechos determinados como "la eliminación de Trotski", "Stalin decide", etc. ubicados en una secuencia temporal como "A partir de 1928", "en los primeros momentos de la revolución", etc.

En la parte b es un modo descriptivo pues se centra en dar los rasgos de los hechos.

(15)

El modo del primer texto es narrativo porque empieza contando que con la eliminación de Trotski, Stalin decide darle paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético, y de este hecho se deriva el resto del texto, esto es propio del modo narrativo: los hechos son una cadena (de uno se deriva el otro) [...] En el segundo texto el modo es descriptivo. Primero se habla de la eliminación de Trotski y luego se pregunta o se duda si con esto Stalin decidió darle paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético a partir de 1928. Luego de esto se describen los planes quinquenales, ya sin importar Trotski o Stalin, y describe todo lo que pasó para lograr tener la economía que se quería.

A diferencia del grupo 1, en este *b* se percibe neutral, casi impersonal. No hay referencias a la intención del autor. Más bien, la distinción entre ambas versiones se sostiene a partir de las marcas temporales claramente observadas en *a*, y cuya prominencia se minimiza o desaparece en *b*, en favor de un listado de rasgos o características que los estudiantes asocian con un modo de discurso descriptivo.

4.3 Grupo 3: narrativo/informativo vs. confuso/sin sentido

En este grupo los cambios en la puntuación generaron confusión y, en consecuencia, los estudiantes tienden a evaluar *b* como poco claro o sin sentido:

(16)

En el primer párrafo, dentro de las primeras dos líneas, se cambia el lugar de la puntuación y se agregan signos de interrogación. Los signos le dan una connotación completamente distinta al segmento del texto; lo que antes se trata como una afirmación, se vuelve una pregunta hacia el lector y a pesar de que la composición aún tiene sentido, resulta poco coherente que se pregunte al lector algo tan específico y que uno esperaría que el texto explicara.

(17)

No entiendo el signo de interrogación en el segundo texto, me desconcierta. Son los puntos los que cambian el sentido, cambiando las sucesiones de hechos de un particular (primer plan) a lo general (planes quinquenales).

Es de llamar la atención que en el ejemplo (16) el estudiante afirme que tiene sentido (probablemente se refiera a que entiende qué dice), pero es "poco coherente": no cumple con su expectativa como lector que sería explicar, no cuestionar. Esto hace evidente que el estudiante no capta la intención ni la función retórico-argumentativa de la pregunta, sino que la interpreta como una pregunta en el sentido más básico, dirigida al lector.

En el ejemplo que le sigue (17), expresa abiertamente desconcierto, aunque su justificación es igualmente oscura: no explica el porqué de su desconcierto ni cómo es que los cambios de "un particular a lo general" cambian el sentido.

4.4 Grupo 4: argumentativo/explicativo vs. narrativo

Este grupo está conformado por sólo dos casos, pero dada la particular percepción que éstos manifiestan, era necesario revisarlos por separado. Como ya se había señalado, su particularidad radica en que van a contracorriente de la percepción general: encuentran la versión *a* como argumentativa o explicativa y la versión *b* como narrativa.

A continuación, se presentan ambos ejemplos:

(18) Comenzaré por describir en el primer renglón del primer ejemplo, nos indica una forma argumentativa del discurso ya que asegura: "Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado Soviético." Y posteriormente utiliza argumentos a favor de esto, cada idea la va dividiendo con puntos [...]

En el segundo ejemplo podemos apreciar que es un solo párrafo y en la primera línea encontramos un enunciado interrogativo "¿Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético a partir de 1928?" y a partir de aquí comienza a Narrar lo que ocurrió, en esta ocasión empezando con "los planes quinquenales..."

(19)

La puntuación hace cambios en el discurso del texto A y B. El primero explica por medio de dos párrafos, separados por un punto y aparte, de que va la nueva etapa con los planes quinquenales. Mientras, el segundo texto narra en cadena de qué iba la nueva etapa.

El caso (18) permite inferir que *asegurar* es el acto de habla que el estudiante asocia con argumentación. El análisis de *b* resulta menos claro: sólo menciona el enunciado interrogativo como inicio del texto que considera narrativo. Parece que, en este ejemplo, el énfasis puesto en el verbo narrar, que aparece subrayado y con mayúscula inicial, trata de cumplir la función explicativa. No se descarta que se trate de una estrategia tomada de la oralidad.

El caso (19) es interesante porque contiene nuevamente con una alusión, aunque esta vez indirecta, a la temporalidad como decisiva para asignar uno u otro modo del discurso a cada versión: *a* explica de *qué va*, mientras *b* narra de *qué iba*. Esto es, *explica* en presente, *narra* en copretérito. El otro criterio que hace para el estudiante que *a* sea explicativo es la separación de las ideas "por punto y aparte", frente a la narración "en cadena" de *b*, es decir, sin la separación en párrafos. Esto, sin embargo, también en este caso es insuficiente para entender las razones que llevan al estudiante a considerar *a* y *b* como representativos de explicación y narración, respectivamente.

5. Conclusiones

Hay necesidad de una reflexión constante sobre las prácticas educativas en torno a la enseñanza de la lengua materna desde perspectivas teóricas que contribuyan a mejorar el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual.

Los estudiantes de licenciatura no están capacitados para enfrentarse a los textos académicos cuando llegan a este nivel educativo, pues no han tenido el entrenamiento pertinente. Su conocimiento de los distintos modos del discurso se limita a textos originados en el coloquio y esto limita su desarrollo académico y profesional.

Los ejemplos revisados ponen en evidencia lo anterior. Hay una comprensión deficiente de las funciones textuales: al parecer, los estudiantes aprenden un repertorio de características vagamente definidas que aplican de manera automática al enfrentarse a cualquier texto. Este repertorio incluye características como temporalidad, secuencialidad, relaciones causa/efecto, expresión de duda/certeza o de opinión frente a hecho, por mencionar algunas de las que están presentes en este *corpus*. Asimismo, los ejemplos presentados ponen de manifiesto que hay un problema fundamental en el proceso de comprensión de la lectura que está estrechamente relacionado con la incapacidad para llevar a cabo un análisis más profundo del texto y una distinción entre las diferentes estructuras (macro y micro) del mismo; estas deficiencias, a su vez, impiden al estudiante identificar y jerarquizar correctamente las relaciones entre las características asociadas a los distintos modos del discurso en un texto particular.

Como se ha visto en este trabajo, la relación entre puntuación y estructura informativa es más evidente para los usuarios que son capaces de percibir alteraciones en el modo del discurso. A la inversa, los estudiantes que no perciben esta relación tampoco perciben las alteraciones en el modo del discurso: su análisis se mantiene a un nivel oracional. Estas relaciones directamente proporcionales, permiten considerar que, en la producción textual, las relaciones discursivas se pueden emplear como estrategias didácticas.

Estos resultados en los que se manifiestan estas relaciones entre procesos discursivos pueden considerarse una tendencia que posibilitaría un punto de partida para la ejercitación de la producción textual académica desde asignaturas específicas o desde centros de escritura; por otra parte, la procedencia geográfica de la muestra no permite establecer si

son condiciones generales para todos los estudiantes de humanidades, o solamente para los de una zona geográfica determinada.

Así, es posible concluir que el escaso contacto previo de los estudiantes con textos académicos; el carácter predominante de la narración por encima de otros modos del discurso (sobre todo en su ámbito de mayor acceso: el oral); la incapacidad para acceder a los diferentes niveles de composición de un texto y la dificultad para interpretar el uso de la puntuación como estructurador de la información, llevan a los estudiantes universitarios a niveles de comprensión y producción de textos académicos por debajo de lo esperable (y necesario) para este nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. MarcoEle, 12: 1-27.
<http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H. (eds.)(2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2001: 955-962.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit.
- O'Malley, J.M, Chamot, A.U., Stewner-Manzares, L., Kupper, L., Russo, R.P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate. ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.

La relación tamaño-afecto en la adquisición temprana de los diminutivos en español

The size-affect relation in the early acquisition of diminutives in Spanish

Zuleyka Olvera Yabur

Universidad Nacional Autónoma de México

olverayabur@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo analiza la relación tamaño-afecto de los diminutivos en español, con el objetivo de proponer una representación semántica para su estudio. El enfoque principal recae en la adquisición temprana del afijo *-it-*, por lo que se analizaron el corpus transcritos de tres niños con un rango de edad entre los 1;10 y los 4;02, así como también se incluye una elicitación realizada a doce niños cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años y las grabaciones de cuatro entrevistas a adultos, esto con el fin de tener distintos grupos de control de los resultados. La explicación de los datos obtenidos se representa a partir del concepto de dominio cognitivo propuesto por Langacker.

Palabras clave: Diminutivos, tamaño-afecto, dominio cognitivo, adquisición temprana.

ABSTRACT

*In this paper we analyse the size-affect relation of diminutives in Spanish. We propose a semantic representation for this study, where the main focus is the early acquisition of affix *-it-*, therefore we examine the transcription corpus of three children between 1; 10 and 4; 02 years old, as well as we include an experiment twelve children of 5 to 6 years old, and the recording of four interviews adults to form different groups of control to contrast the results. We represent the explanation of dates based on the concept of cognitive dominion proposed by Langacker.*

Key words: Diminutives, size-affect, cognitive dominion, early acquisition

Fecha de recepción: 4/06/2017

Fecha de aprobación: 25/01/2019

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de los diminutivos suele enfocarse en su marca flexiva como cuantificador de tamaño y en su interpretación valorativa en el medio social, mientras que la adquisición de estos resulta poco desarrollada; es por este motivo que en la investigación que aquí presentamos, tenemos como objetivo principal proporcionar evidencias sobre la relación tamaño-afecto que se advierte en la adquisición del afijo *-it-* y que representaremos *–para explicar este proceso–* a partir de la teoría semántica de la subjetivización (Langacker, 1990).

Entrando en materia, partimos de una definición acerca de los diminutivos, pues resulta complejo designarle un significado general cuando se considera tanto su acepción básica de cuantificador de tamaño, como sus nociones de valoración. Así, González Ollé (1962: XXII) lo expresó de la siguiente manera: "Y denomino sufijos diminutivos a aquellos que, si bien se aplican igualmente a otras especies gramaticales, en los substantivos pueden indicar

disminución de magnitud, aunque no siempre ejerzan tal función ni siquiera sea la más frecuente en ellos". Por su parte, Reynoso (1997: 419) se pregunta: "[...] si el diminutivo es una marca dimensional, ¿por qué la "disminución" en entidades poco o nada concretas de la realidad?". Lo expuesto anteriormente permite observar el punto de partida de este estudio, debido a que no solo incluye el sentido cuantificador de los diminutivos, sino también su uso afectivo.

En lo que respecta a la adquisición temprana del español, el estudio de Aguirre, Albalá y Marrero (2005) aborda el tema de los diminutivos desde distintos ámbitos: morfológico, fonoprosódico, semántico y pragmático, lo que permite analizarlos desde diferentes niveles lingüísticos y, por ende, considerar las diversas nociones que los hablantes asignan y que no corresponde, en muchos casos, solo al cuantificador de tamaño. De esta manera, varios datos de esta investigación concuerdan con nuestros resultados que expondremos más adelante; también se sabe que los niños reciben un *input* con más diminutivos que aumentativos y con valoraciones, como las propone Zacarías (2006), afectiva y meliorativa (para mejorar o atenuar el carácter negativo), así como también el significado de intensificador y atenuador (en ese orden), esto es, el diminutivo parece ingresar al léxico infantil a través de la noción afectiva.

Por otra parte, la teoría semántica que usamos para explicar nuestra propuesta de análisis, la enfocamos en el concepto de *dominio cognitivo* formulado por Langacker (1991). Este término se refiere a que un significado posee diversos conceptos que, en forma conjunta, lo construyen. Por ejemplo: "pedales" forma parte del dominio cognitivo "bicicleta"; también hay un Conceptualizador (sujeto) que es el que "arma" o "construye" los distintos conceptos del dominio cognitivo, a partir de sus experiencias socioculturales.

En cuanto al dominio cognitivo del diminutivo, Zacarías (2006: 56) presenta la siguiente explicación:

A pesar de que la comparación es contra la norma de tamaño, la noción de disminución dentro del dominio cognoscitivo produce inferencias positivas, como afecto o ternura hacia las entidades pequeñas; o bien, inferencias negativas, puesto que, cuando un objeto es demasiado pequeño, es juzgado como algo poco atractivo o despreciable.

Esta afirmación resalta que, dentro del dominio cognitivo del diminutivo, el Conceptualizador tiene diferentes posibilidades según su experiencia, por lo que puede usar el significado a partir de una relación entre lo pequeño y el afecto o ternura que deriva en un aspecto positivo; como también puede aplicarlo en cuanto a la cuantificación de tamaño en una noción negativa que no solo aplica a objetos demasiado pequeños, sino a una connotación peyorativa.

Ahora bien, para comprender con amplitud el concepto de *dominio cognitivo*, es necesario partir de la teoría de la subjetivización. Esta teoría tiene como principales defensores a Traugott (1989) y Langacker (1990) que concuerdan en que las experiencias individuales del sujeto son las que determinan sus expresiones lingüísticas, incluso para Langacker el contenido se construye subjetivamente y no solo de manera conceptual (Rodríguez, 2012).

Siguiendo con la propuesta de Langacker, el papel que desempeña el Conceptualizador es esencial para activar ciertos rasgos en el dominio que ocupa el cuantificador de tamaño, de esta manera el esquema de la subjetivización será importante para representar este fenómeno, debido a que mediante este modelo se puede sustentar cómo se coloca el hablante dentro de un acto comunicativo, en el que establece jerarquías ya sea con un interlocutor y/o

con el objeto al que disminuye. Así, a partir del modelo langackeriano de la subjetivización en donde el Conceptualizador (hablante) se coloca como eje central y –según sus diferentes motivaciones subjetivas– organiza la información que desea transmitir, se observa con detalle el efecto que toman las valoraciones que imprime en la palabra disminuida. Por tanto, este esquema nos permitirá explicar que la adquisición del diminutivo parece ingresar al léxico del niño a través de la valoración de ternura o afecto que los cuidadores dan a algunas palabras y que dependen del contexto en el que son usadas (por ejemplo: niñoito).

Para finalizar este apartado, es importante mencionar que nuestra investigación sienta sus bases en *La teoría de la adquisición basada en el uso* (Tomasello, 2003) cuyo enfoque pone atención especial en el acceso a la productividad y el análisis de las construcciones; esta teoría ha demostrado que la adquisición de una lengua se da a partir de la interacción social directa o indirecta entre el niño y sus cuidadores. Siguiendo con esta cuestión social, Levinson (2006) destaca la importancia de la familia y la sociedad, porque afirma que primero se ingresa a una vida social y luego se aprende cómo involucrar en ésta al lenguaje, por supuesto, como una herramienta fundamental para comunicarnos.

En resumen, este estudio señala la importancia de analizar cómo el niño adquiere el afijo diminutivo dentro de marcos de interacción con su cuidador o cuidadores y observar la convivencia de las diferentes nociones que se le asignan al diminutivo, por medio de nuestra propuesta semántica.

2. HIPÓTESIS

La hipótesis de este trabajo precisa que el afijo diminutivo, en la adquisición temprana del español, ingresa al vocabulario del niño, primero, como un concepto de ternura o afecto, aunque conviva con las diversas acepciones (afecto, tamaño, ternura) emitidas por sus cuidadores, mientras que su significado básico o referencial que indica la disminución de tamaño se adquiera en etapas posteriores.

Una de las preguntas esenciales para ofrecer una posible respuesta a nuestra hipótesis es la siguiente: ¿Cómo es el uso de los diminutivos en el habla infantil? Esta generalidad engloba análisis más puntuales, por ejemplo, cómo conviven ambos conceptos (tamaño-ternura), a qué parecen otorgarle mayor importancia los niños y cómo influye el lenguaje que los cuidadores usan para dirigirse a ellos.

Para comenzar a dar respuesta, a continuación, explicamos los *corpus* utilizados en el análisis.

3. METODOLOGÍA

Descripción de los *corpus*

Antes de explicar de manera individual cada *corpus*, es importante destacar que el principal es el oral; mientras que el análisis de los otros dos *corpus* fue indispensable para sustentar la propuesta semántica y por esa razón los incluimos.

También es necesario mencionar que en nuestro *corpus* principal no nos referiremos a un *input* materno, sino a la interacción de los niños con sus cuidadores, con esto nos referimos a que las muestras orales que analizamos no presentan únicamente la relación madre-hijo, sino que se observa al niño dentro de un medio interlocutivo de distintos participantes y en

distintas escenas. De esta manera, un enfoque crucial es el *input* del adulto y su reflejo en las emisiones del niño.

a) *Corpus oral* de tres niños

El *corpus* principal corresponde a tres muestras orales de tres niños, que fueron tomadas de la base de datos *Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje* (ETAL-UNAM) (Rojas, 2007) cuyas características generales de éstas son que los niños pertenecen a familias mexicanas monolingües del español, las interacciones son espontáneas y grabadas *in situ*, así como en marcos de interacción entre el niño y sus padres y/o su familia próxima.

En cuanto al rango de edad, incluimos los registros de la niña Natalia que abarcan un periodo de edad entre los 1;11 a 2;02, los del niño Luis con un rango de edad entre los 1;10 y los 2;08 y dos registros de Emilia que corresponden al documento 18, en el cual la niña tenía 3 años, y al 29, en el que tenía la edad de 4 años y dos meses.

Consideramos estas muestras como el principal punto de partida, puesto que tenemos como enfoque de estudio analizar cómo ingresa el afijo diminutivo al léxico infantil en etapas tempranas de la adquisición del español.

b) *Corpus* de elicitación

El segundo *corpus* es un experimento aplicado a 12 niños cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años, el cual consistió en que ellos narraran un cuento a partir de dibujos. El documento de elicitación está formado por cuatro imágenes que enfatiza en objetos grandes y pequeños para diferenciar el tamaño (el documento se anexa al final del artículo).

Esta elicitación nos ayuda a observar cómo usan los niños el afijo diminutivo cuando han adquirido ya la gramática de su lengua y están en el proceso de aumentar su léxico; esto con el objetivo de relacionar sus respuestas con los datos obtenidos en el primer *corpus* para ver si hay un *continuum* en el uso de sus diminutivos.

c) *Corpus* de adultos

El tercer y último *corpus* se basa en cuatro entrevistas orales realizadas a adultos: Tres tomadas del *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México* (CSCM)¹ y una del *Corpus oral del español de México* (COEM)², cada entrevista tiene una duración de treinta minutos.

Estas muestras se incluyen con la finalidad de observar el uso del afijo diminutivo en adultos, debido a que el esquema de la subjetivización que propondremos en la sección de la Discusión parte de sus producciones, puesto que son los que transmiten su léxico y moldean el desarrollo lingüístico de los niños.

Si bien este *corpus* se refiere únicamente a adultos en un contexto específico y no en interacción con niños, consideramos agregar su análisis con la finalidad de observar cómo usan los diminutivos sin tener como base dirigir un discurso a niños, lo que demostraría la extensión de la producción del afijo *-it-* como consecuencia de la subjetivización del hablante.

Antes de pasar a la sección del Análisis, retomamos lo expuesto en párrafos anteriores, los últimos dos *corpus* se anexaron para contrastarlos con los resultados del primer grupo. Asimismo, subrayamos que este trabajo se centra en el sufijo *-it-* porque es el más común y el único que aparece en las emisiones de los niños del primer *corpus*.

A continuación, se presenta el Análisis dividido en los tres *corpus* anteriormente descritos.

4. ANÁLISIS

4.1 Análisis del *corpus* oral de tres niños

El análisis del *corpus* principal versa en dos conceptos de los diminutivos: El referencial (cuantificador de tamaño) y el no referencial (afecto o ternura), también se incluye los datos que refieren a las veces que los niños repiten el diminutivo que produjo su cuidador; este punto se explica, posteriormente, con detalle. Veamos los resultados que se obtuvieron en esos tres parámetros, la siguiente Tabla los condensa:

Niños	Repetición	Referencial	No Referencial	Total de diminutivos
Natalia	32	*77	109	186
Luis	16	*25	27	52
Emilia	0	*25	40	65

Tabla 1. Resultados generales del *corpus* oral de los tres niños

En los resultados que se presentan en la Tabla 1, es importante destacar que se marcó con un asterisco a los diminutivos referenciales, debido a que pueden tener una doble lectura: referencial y no referencial, así que los datos en números no son definitivos. Ante esta divergencia respecto a esa dualidad en los casos señalados como referenciales, ofrecemos una explicación detallada:

1. El referente puede ser opaco por circunstancias propias de la interacción: *dos/eitos* (Luis, 9³); esto es, el niño se refiere a "deditos" y pueden ser los suyos o los de algún muñeco o los de alguna caricatura, así que al carecer de información previa que aclare el contexto, no se puede dar certeza que el uso es únicamente referencial.

2. La perspectiva del niño es muy distinta a la del adulto, por ejemplo, una cabeza puede resultar una "cabecita" para hacerlas más propias a su espacio, aunque sea una cabeza grande. Quizá el hecho de disminuirlas permita su manipulación, como en el siguiente caso: *la mainta, nane la manita* (Natalia, 1). La niña solicita la "mano" de su cuidador, por tanto, el diminutivo que la niña le otorga no se apega a la noción real del referente, por lo menos no es el caso de la situación en la que se emite.

3. Varios de los contextos presentan situaciones donde se narran cuentos cuyos protagonistas suelen ser animales, por lo que los niños hacen referencia a lo que ven en ellos y se desconoce si hay énfasis en diferenciar el tamaño o solo se disminuyen por afecto: *mía, un epadito* <pescadito> (Natalia, 5).

4. Hay otras palabras lexicalizadas que provienen de canciones, por ejemplo: *colita de rana* y *gusanito medidor*.

Como se observa, nos referimos a una doble lectura en la clasificación referencial cuando estamos ante contextos poco claros, y, debido a que solo tenemos la transcripción de las muestras, no podemos ahondar en la información.

En cuanto a las repeticiones, según Clark y Bernicot (2008) son señales de atención al otro (a lo que el otro expresa o comunica), y el lugar de la información repetida es una base

común (*common ground*). En los datos de la Tabla 1 se muestra que la repetición en los niños más pequeños (Natalia y Luis) permite el reconocimiento de ese espacio común donde el niño desarrolla una producción que escucha constante, pero que apenas comienza a extender a otras palabras. Por ejemplo:

- (1) Observador: ah, esas están chistosas, eh
Mamá: como **pollito**
Natalia: como **p-pollito** (Natalia, 7).

En cambio, Emilia –que presenta un rango de edad mayor– parece haber adquirido ya el afijo diminutivo y lo extiende a su entorno, puesto que en los datos consultados no hay repeticiones. De esta observación, se puede suponer que la espontaneidad convive con la imitación hasta que luego esta última da paso a la productividad individual del niño; en las muestras de Aguirre, *et al.* (2005) esto sucede a los 1;8. Un ejemplo de la muestra de Emilia:

- (2) Observador: ¿Ya?... ¿se le ve?... Sí se le ve, ora ponle **patas**.
Emilia: ¿**Patitas?**, ¿sí? (Emilia, 18).

En otras ocasiones, el adulto dirige la producción del diminutivo ante una forma que ya indica la disminución de tamaño, en el ejemplo sería “pequeño”:

- (3) Natalia: u atón **pequeño**, un atón **pequeño**
Papá: ¿así **chiquito chiquito**?
Natalia: **tiquito tiquito** (Natalia, 25,26).

Otro aspecto observado es la alta producción de diminutivos por parte de los cuidadores de los niños y, a pesar de esto, los niños más pequeños (Natalia y Luis) producen menos diminutivos en comparación al *input* que reciben, a veces solo repiten lo que su interlocutor dice. Al respecto, hay una cita en Aguirre, *et al.* (2005) que se refiere a esto: “En el español general, su frecuencia de uso no es muy elevada. Los niños, sin embargo, utilizan 13 veces más diminutivos que los adultos, pero cuando los adultos se dirigen a los niños, los utilizan tanto como ellos o incluso más”. A continuación, podemos observar lo anterior en un ejemplo que proviene de nuestros datos:

- (4) Abuela: ¡mira, una **manzanita!** Cógelas del **alambrito** pa’ que no se le caiga el **alambrito**.
Luis: **aita** <manzanita> (Luis, 8).

Ahora bien, algunos ejemplos de las emisiones de los padres cuando se dirigen al niño, y usan diminutivos:

- (5) Papá: ¿quieres un **huevo** revuelto? (Luis, 8).
(6) Mamá: ¿cuál, mi **amorcito**? (Luis, 8).
(7) Observador: ah, mira tu **gatito**, un **ratoncito**, ¿quién llora? ¿quién hace así? ¿quién es? (Luis, 8).
(8) Mamá: no mi amor, **cielito** (Luis, 8).

En suma, los resultados de la Tabla 1 demuestran el proceso gradual que se da en la adquisición del sufijo *-ito-*, los niños incorporan poco a poco la disminución que escuchan de sus cuidadores hasta que extienden las valoraciones o el sentido referencial del diminutivo a otras palabras usadas en distintos contextos. La importancia de la frecuencia en esa Tabla – y en las siguientes – no es únicamente contrastar el diminutivo referencial con el no referencial, porque este último sobresale por su valor pragmático; la relevancia es observar cómo se da la convivencia de ambos valores y, en el caso de la primera Tabla, considerar el efecto de la repetición como un proceso de aprendizaje que, en este caso, se enfoca en el diminutivo.

Respecto a la siguiente Tabla, ésta presenta el tipo de nominal disminuido con más recurrencia por cada niño, así como algunos ejemplos.

Niños	Partes del cuerpo	Animales	Juguetes	Alimentos	Parentesco	Total
Natalia	16 manita carita pancita piecitos colita	38 pescadito puerquito patito (s) gatito (s) perrito	10 carrito payasito muñequito (s) barquito (s) camita	12 huevo (s) panecito cuernitos galletitas carnita	4 abuelito hijitos mamita	80
Luis	6 deditos cabecita colita	14 pajarito borreguitos ratoncita changuito conejo	2 Payasito	2 manzanitas taquitos	2 abuelita hijito	26
Emilia	4 ojitos colita	4 pollito (s) perrito perrita	4 juguetitos carrito muñequito (s)	7 tomatito huevo (s) donita (s)	5 abuelito abuelita (s)	24

Tabla 2. Tipos de nominales en el *corpus* oral de los niños

Con base en la Tabla anterior, podemos suponer que los niños disminuyen los nominales que se encuentran más recurrentes e inmediatos a su entorno. Algunos ejemplos de lo que se observa en esta Tabla:

- (9) Natalia: ¿un **lobito** vio ese al caballo? (Natalia, 43,44).
- (10) Luis: **pajito** <pajarito> (Luis, 11).
- (11) Emilia: ¿tede **lechita**? (Emilia, 18).

Los rasgos semánticos de los nominales disminuidos pueden tener dos lecturas, la primera como se expone arriba (por ser lo más cercano) y la otra que proviene del *input* de los cuidadores, es decir, son las formas ya escuchadas. Ante lo último, el adulto parece hacer una comparación entre el tamaño real del lobo y el peluche; de esta manera, la comparación quizá inconsciente de dos formas estimule la aparición de ciertos diminutivos, lo que justificaría que la idea inicial de “algo pequeño” está en la base del dominio. Se ahondará en esta idea en el apartado de la Discusión.

4.2 Análisis del *corpus* de elicitación

En esta sección se analiza el experimento realizado a 12 niños (6 niños y 6 niñas) entre 5 y 6 años cuya elicitación permitió controlar sus narraciones, debido a que en las imágenes enfatizamos el contraste grande/pequeño.

En cuanto a las palabras que los niños utilizaron para nombrar lo que veían en el cuento, comentamos algunos puntos interesantes: La palabra *abeja* no fue disminuida por los niños en ningún contexto –aunque sí la mencionan–, mientras que tres de las seis niñas dijeron *abejita*; en el caso de *carrito*, dos niños lo mencionan y un tercero lo llamó *trenecito*, pero solo una niña se refirió a él; asimismo, únicamente una niña dijo *hijita*. Estos ejemplos arrojan datos sobre los roles sociales impuestos para cada género y, por ende, aquello que forma parte de su espacio es lo más próximo a disminuirlo con o sin una valoración de por medio.

Otro punto es la aparición constante de *gatitos* o su disminución con un adjetivo, por ejemplo: “hay tres gatos: Uno grande, uno mediano y uno *chiquito*” (Alex). Cabe destacar que el cuento incluía otros elementos que contrastaban en el tamaño, por ejemplo, en una de las imágenes hay dos cuadros diferenciados por el tamaño al igual que dos macetas con plantas, sin embargo, ningún niño hizo la diferencia cuantitativa, aunque sí se fijaban en los objetos y los mencionaban; así, la mayoría focalizó a los gatos y/o a los juguetes.

Otra característica visible es que al oso de peluche de la imagen lo nombraron de dos formas distintas: Peluche u *osito*, quizá porque *peluchito* es menos común de escucharlo. La palabra más usada para disminuir fue *chiquito* o *chiquita*, aunque también dijeron *pequeñito*. Algunos ejemplos:

- (12) Y tres **gatitos** tuvo la **gatita** de su casa (Antonio).
- (13) Un **osito** y dos pelotas (Irving).
- (14) Hay tres gatos: Uno grande, uno mediano y uno **chiquito** (Alex).
- (15) Hay un hombre y una mujer y tres **gatitos**: la mamá, la **hijita** y el bebé **gato** (Jacqueline).
- (16) Hay unos **gatitos** [...], un grandote y un **chiquito** (Melanie).
- (17) Hay una **abejita** por ahí volando (Janette).

Ahora, en la Tabla siguiente presentamos los datos que obtuvimos de la elicitación.

Niños	Referencial	No Referencial	Total de diminutivos
Antonio	1	2	3
Alejandro	--	1	1
Irving	--	1	1
Osmar	--	3	3
Diego	--	3	3
Mario	--	1	1
Melanie	--	3	3
Jacqueline	1	6	7
Brenda	--	1	1
María José	--	1	1
Janette	--	2	2
Laura	--	--	--

Tabla 3. Resultados generales del *corpus* basado en un cuento

A continuación, analizamos las muestras del último grupo.

4.3 *Corpus* de adultos

En este apartado se revisan los resultados del tercer *corpus* que corresponde a los adultos cuya información se adquirió de las entrevistas. Los datos que obtuvimos se ejemplifican en la siguiente Tabla.

Adultos	Referencial	No Referencial	Total de diminutivos
Espiridión	8	47	55
Ricardo	--	1	1
Cristobalina	3	20	23
Marbella	--	21	21

Tabla 4. Resultados generales de los adultos

Como se puede observar, uno de los informantes varones, durante la media hora de grabación, dijo 55 diminutivos. El informante tenía en ese tiempo 80 años y los temas que desarrolló eran muy personales, quizá ese aspecto justifica la cantidad de diminutivos, porque parece que, a mayor acercamiento afectivo con el tema del discurso, mayor será el uso de diminutivos; la otra posibilidad sería que Espiridión –en otros contextos– también utilice muchos diminutivos y esto se deba más a su manera de hablar. El contraste lo establece el otro informante que tenía –en el momento de la entrevista– 24 años y abordó temas generales más que familiares, además, cuidaba la manera de expresarse. Veamos lo anterior en los datos:

(18) Entrevistador: ¿Cuáles son los garambullos?

Espiridión: Tienen unos como **organitos** que crecen como si fueran órganos y dan su fruta como **capulincito**, pero no tiene hueso ni nada, tiene **semillita pequeño** como más **chiquito** que el ajonjolí y bien sabroso, ya bien **pasaditos** eran como pasas.

(19) Ricardo: Ya luego leí otras **cositas** de él. <Se refiere a los libros de Julio Cortázar>.

En el caso de las mujeres, los resultados fueron muy similares en la aparición de diminutivos, debido a que ambas informantes hablaron sobre el trabajo, la familia y de asuntos cotidianos, quizá por eso la presencia de las palabras disminuidas es recurrente pero no abundante. Observemos los ejemplos:

(20) Cristobalina: Entré a una fábrica donde hacen las, como se llama, [...] esos **aparatos** de la luz, las **cajitas**.

(21) Marbella: Estoy desocupando un **librerito** que era de mi suegra, fíjate qué buena madera porque está entero el **librerito**,

con una **vitrinta** con sus dos cristales así.

Para resumir, adjuntamos la siguiente Tabla que engloba los resultados obtenidos en los tres grupos.

Grupo analizado	Total de diminutivos por grupo	Referenciales	No Referenciales
<i>Corpus</i> oral de tres niños (niños entre 2 y 4 años)	303	*127=42%	176=58%
<i>Corpus</i> de elicitación (niños entre 5 y 6 años)	26	2=8%	24=92%
<i>Corpus</i> de adultos	100	11=11%	89=89%

Tabla 5. Resultados generales de los tres grupos

Esta Tabla nos permite contrastar cada grupo y cerciorarnos que los diminutivos no referenciales son los que más se usan. Por otra parte, como se mencionó en párrafos anteriores, la presencia de ambas nociones permite observar su convivencia; además, da cuenta –en el caso del primer *corpus*– que la vía por la que se adquiere el diminutivo es por su alta frecuencia en el *input* que reciben los niños por parte de sus cuidadores.

Es importante destacar dos puntos con respecto al *input*, el adulto puede aumentar la frecuencia de diminutivos por modificar su léxico al dirigirse al niño (lo cual implica cualquier tipo de valor utilizado) y por ser la manera de hablar de esa persona, debido a que la ausencia de diminutivos –como se muestra en una de las niñas del experimento (aunque solo se trate de un caso)– puede aludir a que recibe poco estímulo de estas formas o, por ejemplo, el caso contrario del adulto que presentó una frecuencia alta.

5. DISCUSIÓN

Comenzamos este apartado destacando que el enfoque principal de nuestra investigación es observar la adquisición del diminutivo en etapas tempranas del desarrollo lingüístico, por lo que mostraremos nuestra propuesta para comprender cómo se da este proceso de adquisición, a partir del valor afectivo del diminutivo, pues resultó ser el que los niños reciben –con más frecuencia– de sus cuidadores. Así, el esquema de abajo representa la convivencia de ambos valores, pero indica que el diminutivo se adquiere por el valor del afecto:

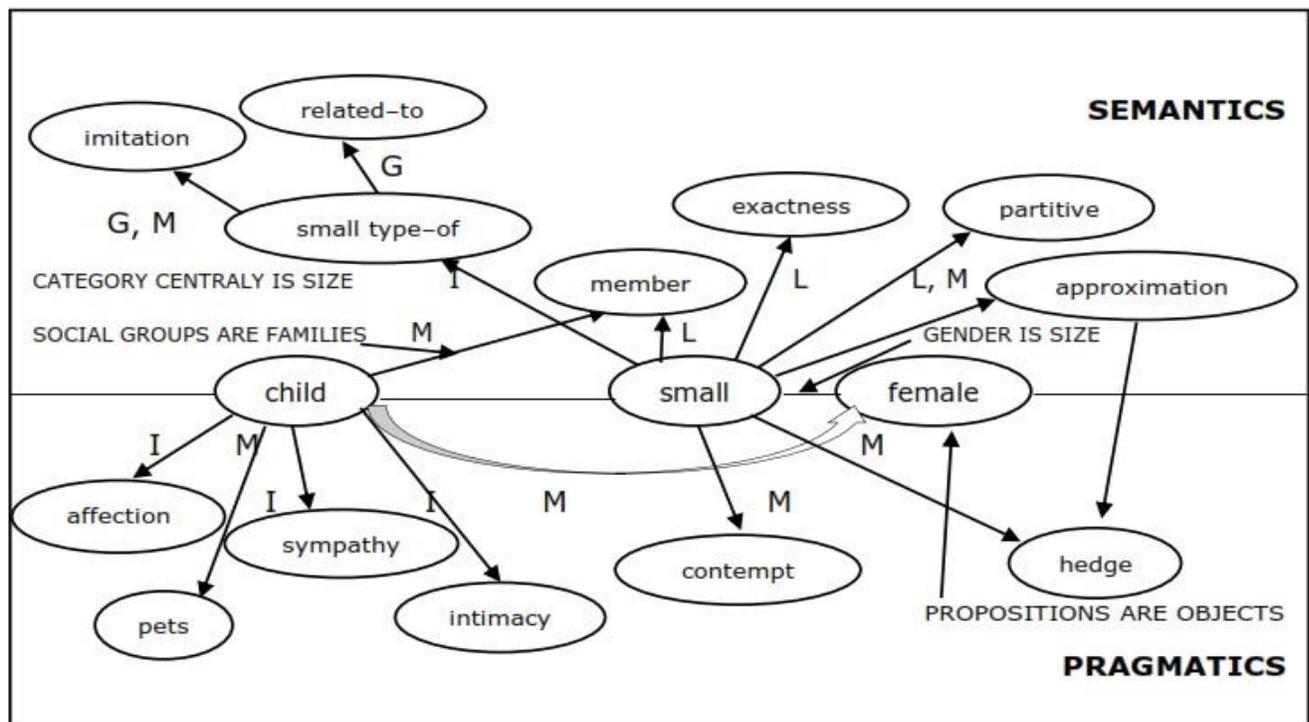


Para Aguirre, *et al.* (2005): “los valores pragmáticos de afectividad, lúdico, o atenuadores (por este mismo orden de frecuencia) justifican la gran mayoría de los diminutivos en nuestro *corpus*. Por lo tanto, consideramos que la etapa inicial de utilización del diminutivo es exclusivamente pragmática”. Ante esta aseveración, a continuación se ofrece un análisis acerca de los rasgos que motivan a que la relación se dé en el orden referido.

Primero, se retoman las preguntas planteadas al principio: ¿Cómo es el uso de los diminutivos en el habla infantil?, ¿a qué parecen otorgarle mayor importancia los niños? Y ¿cómo influye el lenguaje que el cuidador dirige al niño?

Respecto a los resultados obtenidos, la adquisición del diminutivo se observa como parte del proceso de interacción entre los cuidadores y el niño, es un procedimiento gradual que inicia con un lenguaje dirigido de manera directa al niño, por ejemplo: Mi *vidita*, *amorcito*, *papacito*, *princesita*, etc.; esto no implica que se pierda o disloque, al contrario, continúa en ese mismo camino. Después de este episodio, el niño se involucra, repite y comienza a usar sus primeros diminutivos con valores más apegados a las nociones afectivas (porque es lo que más recibe) y finalmente parece combinar la cuantificación con los otros usos.

Para una mayor comprensión de lo expuesto anteriormente, se incluye la propuesta de Jurafsky (1996) acerca de una estructura universal en la comprensión semántica del diminutivo y que resume en el siguiente esquema:



Donde: M=cambio metafórico; I=invitación a la inferencia; G=generalización; L=gramaticalización. (Traugott, 2001).

Figura 1. Estructura universal en la semántica del diminutivo de Jurafsky

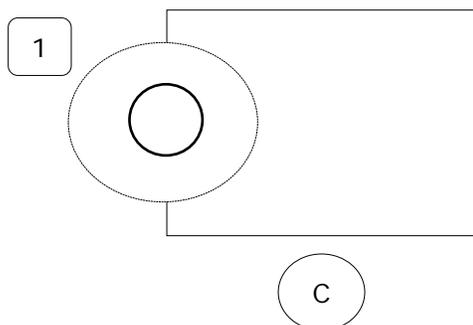
Esta representación nos permite abordar la interpretación que le otorgamos al uso del diminutivo en nuestro estudio, porque parte de una mirada infantil y, además, permite visualizar las distintas acepciones que el niño usa para dirigirse a las personas u objetos que lo rodean. No obstante, a esta Figura le faltaría "el estímulo" que el niño recibe para generar los diminutivos, debido a que no lo hace de manera espontánea hasta que consigue detectar el afijo.

También es importante considerar la relación semántico-pragmática que se observa, porque precisamente en esta interacción los niños van adquiriendo el diminutivo tanto no

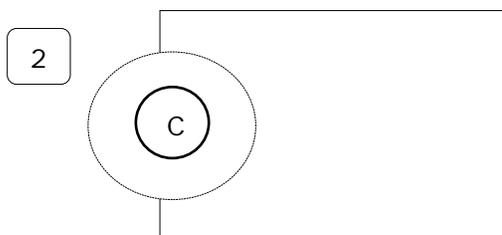
referencial como referencial, y es en esta relación en la que la subjetivización del Conceptualizador (nos referimos a los adultos) juega un rol muy importante al usar el valor afectivo del diminutivo. De esta manera, cuando un participante se involucra cada vez más en cuestiones pragmáticas, el referente va perdiendo su referencialidad hasta otorgarle otro significado que la cercanía difumina o atenúa con respecto al inicial. La relación cercana y de primera aproximación para los niños parte de un valor apreciativo o afectivo, y aunque también está presente el de cuantificación, es una noción que se adquiere gradualmente.

Otro punto importante para que se adquiriera el diminutivo en etapas tempranas, parece ser la interacción cuidador-niño que suele ser constante en español y que estimula al desarrollo lingüístico; este punto contrasta, por ejemplo, con la adquisición del *tzeltal* (Brown, 1998) en la que se ha observado que los adultos se dirigen poco a los niños. Por otro lado, en español se adquieren primero los nominales y esto parece facilitar el camino del diminutivo, porque es la clase de palabra más disminuida en esas etapas.

Con lo anterior, se parte de la idea de que en el espacio referencial hay objetos pequeños y grandes, y la función del sufijo *-it-* es contrastar los primeros con respecto a los segundos, pero su uso se ve extendido a otros valores, así que depende del lugar en el que se ubique el Conceptualizador para que surjan las diferentes valoraciones según el estímulo sociocultural (Zacarías, 2006). Con esto en mente, ahora representamos lo anterior a partir de una mirada subjetiva (Maldonado, 2011):



Esquema 1. No interviene el Conceptualizador



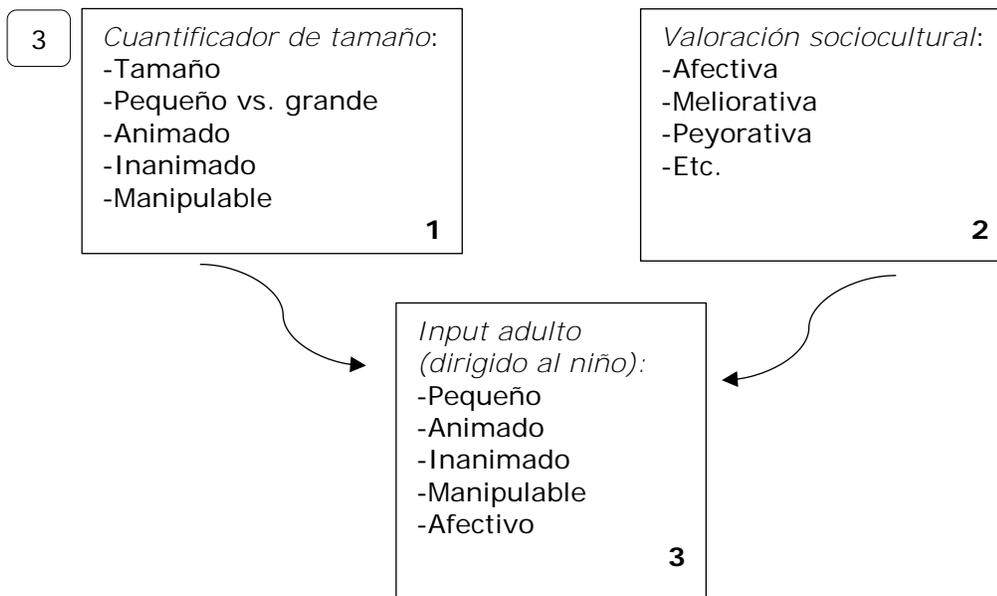
Esquema 2. Interviene el Conceptualizador

En el esquema 1, el Conceptualizador (C) no interviene porque usa el diminutivo para diferenciar tamaño, por lo tanto, queda en la base.

En el esquema 2, al intervenir el Conceptualizador se pone en perfil y el significado del diminutivo cambia a otras acepciones de índole valorativas que parten de lo subjetivo y que

se activan de acuerdo con las cuestiones socioculturales; así, el Conceptualizador está representado al hablante adulto y cómo se coloca en un determinado contexto.

De lo anterior surge la pregunta ¿qué rasgos semánticos se activan y permiten que el diminutivo pueda interpretarse de manera subjetiva? Se propone lo siguiente desde distintos *dominios cognitivos* (Langacker, 1991):



Esquema 3. Tres *dominios cognoscitivos*

Respecto al Esquema 3, el dominio 1 representa la ubicación del diminutivo en un contexto que distingue entre lo pequeño y lo grande, el dominio 2 se refiere a la valoración sociocultural del diminutivo y el 3 plantea las nociones acerca del diminutivo que son producidas en el *input* adulto en un contexto de interacción con el niño.

Asimismo, el rasgo que parece opacarse y quedarse en la base al momento en que el diminutivo es usado con un valor de afecto, es el tamaño. Esto nos remite a una característica antes mencionada, el Conceptualizador (en esta representación): ¿Está comparando?, ¿qué compara? Por ejemplo, si se dirige al niño y le pide "la manita", ¿la compara con su mano y por lo tanto es más pequeña? O ¿usa el término por cariño o afecto? Quizá la intervención de ambos contextos permita que se consideren esos significados.

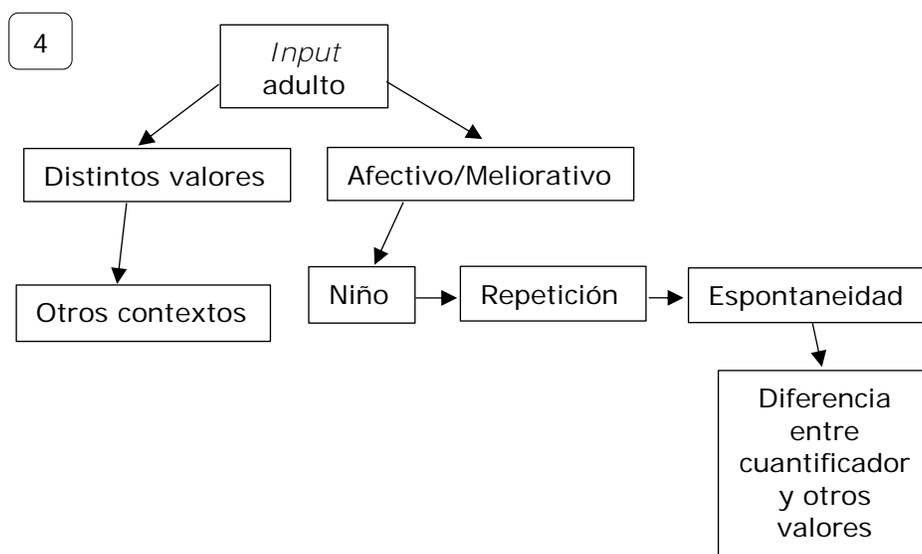
En cuanto al rasgo manipulable, éste contrasta con los aumentativos o superlativos que no contienen esta característica; entonces "grandísimo" no se puede controlar debido a sus dimensiones excedidas y "pequeñísimo" sigue la dirección contraria, resulta tan pequeño que puede ser inaprensible, mientras que "casota", "muñecota", "lechota", entre otras, también tienen esa idea de una dimensión grande y poco o nada manipulable, y sería poco probable hallarlas con ese sentido en el *input* dirigido al niño.

En el caso de los diminutivos que se usan en la interacción con los niños, estos rasgos pueden ser los relevantes para activar el dominio del afecto. No obstante, la posible comparación del adulto (ven los rasgos de su persona más grandes que los del niño) puede estimular a que ciertos diminutivos sean referenciales. En casos como "agüita", "pobrecita", etc., se unen los rasgos activados junto con el afectivo, como se aprecia en el esquema.

Otro dato importante son los rasgos que se observan en el tipo de nominales, pues la mayoría son peluches: *gatito, puerquito, cachorritos, dinosauritos*, etc. Observamos en los datos que el adulto suele darle esa forma ya disminuida al niño (¿lo compara o interviene el afecto?), entonces el niño ¿adquiere la forma a partir de que igual puede manipular los juguetes, las partes de su cuerpo, etc., o solo incluyen el afecto? Este último cuestionamiento podría analizarse con niños en edades más avanzadas, como en el caso de Emilia que presentamos para contrastar los datos de los dos niños más pequeños, y aunque no se atiende de manera particular en este estudio, sería un punto de partida para un trabajo más amplio.

Así, el Esquema 3 clarifica la activación de rasgos, por lo que la noción de pequeñez no se pierde y al unirse con los otros puede aplicarse a sustantivos no contables (Natalia: ya, ya, *_uta, agupita <gripita>*), a adjetivos (Natalia: ya no tengo pies, *papá, papá, pobecito <pobrecito>*) y adverbios (Natalia: *déjame así, un mometito <momentito>*).

Por último, presentamos un esquema general que muestra a los dos participantes (adulto/niño) involucrados en el discurso, en donde el niño es el receptor del *input* adulto; también incluimos en nuestra propuesta los diversos momentos por los que pasa el niño hasta lograr la adquisición del diminutivo. Asimismo, cabe aclarar que aquí el *input* del adulto ya contiene los rasgos mencionados en el Esquema 3.



Esquema 4. Propuesta semántica de cómo se adquiere el diminutivo en un marco de interacción

6. CONCLUSIONES

En este estudio se demostró que el diminutivo entra al léxico de los niños por medio del valor afectivo y luego se extiende a los demás valores, incluyendo el cuantificador de tamaño. Como se pudo observar, el *input* que recibe los niños refleja la convivencia de los valores afectivo y cuantificador, aunque es preciso aclarar que los niños en esas etapas tempranas están en el proceso de detectar estructura, por lo que aún no pueden distinguir entre ambas nociones.

También se observó en las muestras orales de los niños entre los 2 y 3 años que las repeticiones son comunes, mientras que en la niña entre los 3 y 4 años hay una producción espontánea que parece indicar que ya adquirió el diminutivo; por lo tanto, la gradualidad es un aspecto importante que va determinando la adquisición de varios patrones lingüísticos, incluido el diminutivo.

Por último, las representaciones esquemáticas desde la teoría semántica de la subjetivización y dominio cognitivo permiten visualizar la activación de rasgos que dan pauta a los otros significados del diminutivo, donde la noción de clasificar a algo como pequeño no se pierde en su totalidad y resulta relevante para comprender los otros usos socioculturales.

NOTAS

- 1 Información proporcionada por el doctor Pedro Martín Butragueño.
- 2 Información también proporcionada por el doctor Pedro Martín Butragueño.
- 3 Los números que se colocan a lado del nombre de los niños indican el documento del que fue tomado el dato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C., Albalá, J., Marrero, V. (2005). "Mami te querito". La adquisición del diminutivo en español. *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. España: Publicaciones de la Universidad de Salamanca. 120-144.
- Alonso, A. (1961). Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos. *Estudios Lingüísticos (temas españoles)*. Madrid: Gredos. 161-189.
- Brown, P. (1998). Conversational structure and language acquisition: The role of repetition in Tzeltal adult and child speech. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2): 197-221.
- Clark, E., Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground. *Journal of Child Language* 35: 349-371.
- Corpus oral del español de México* [en línea].
<<https://lef.colmex.mx/index.php/investigaciones/corpus-oral-del-espanol-de-mexico>>.
- Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México* [en línea].
<<https://lef.colmex.mx/index.php/investigaciones/corpus-sociolingueistico-de-la-ciudad-de-mexico-cscm>>.
- Dirven, R., Langacker, R., Taylor, J. (eds.) (2000). Subjectification and grammaticization. *Gramática y Conceptualización*. Walter de Gruyter: 297-320.
- Enfield, J., Levinson, S. (eds.) (2006). On the human interaction engine. *Roots of human sociality, Culture, cognition and interaction*. Oxford- Berg: 39-69.
- González, F. (1962). *Los sufijos diminutivos en castellano medieval*, España: Gómez-Pamplona.
- Langacker, R. (1991). Introduction. *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 315-342.
- Langacker, R. (1990). Subjectification. *Cognitive Linguistics*, 1: 5-38.
- Maldonado, R. (2011). Patrones mentales y lingüísticos en la Gramática Cognoscitiva. *Antología de lingüística cognitiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana. 269-316.
- Reynoso, J. (1997). Los diminutivos en la historia del español de México: problemas teórico-metodológicos. *Jornadas Filológicas*. México: UNAM. 415-425.
- Rodríguez, F. (2012). ¿Neutralización, remodelización o subjetivización? A propósito de la combinación "muy + adjetivo diminutivo" en español. *RESLA*, 25: 211-223.

- Rojas, C. (2007). La base de datos ETAL. Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje. Origen, descripción y metas de un proyecto. *Jornadas Filológicas 2005*. México: UNAM. 575-599.
- Traugott, E., Dasher, R. B. (2001). *Regularity in semantic change*. Cambridge University Press: 19-104.
- Traugott, E. (1989). On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. *Languages*, 65: 31-55.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a grammar. A usage-based theory of language*. Acquisition. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- Zacarias, R. (2006). Interpretación semántica de los morfemas apreciativos: la noción de disminución dentro de un dominio cognoscitivo. *Lingüística Mexicana III* (1), México: AMLA. 51-69.

Anexo I. Imagen del cuento de la elicitación de los niños entre 5 y 6 años



Creencias sobre el aprendizaje y dominio ELE mediante la metáfora explícita suscitada

Beliefs in proficiency and learning Spanish as FL through elicited explicit metaphor

Ana María Macías García

Universidad de Aalborg (Dinamarca)

anammm@cgs.aau.dk

RESUMEN

Este estudio de carácter cualitativo tiene por objeto presentar, identificar y analizar la naturaleza de las creencias sobre el aprendizaje de ELE de un grupo de estudiantes universitarios daneses. Los participantes completaron los enunciados *Aprender español es como... porque* y *Saber español es como... porque*. Mediante sus respuestas, accedimos a su conceptualización de aprendizaje y dominio del español. La metáfora se presenta como una herramienta cognitiva que posibilita observar los mecanismos del pensamiento y nos permite identificar la experiencia de los estudiantes sobre sus creencias implícitas. Los resultados corroboran que la conceptualización metafórica es eminentemente somática. La corporeidad es fundamental en la configuración mental de la experiencia a través de imágenes más accesibles, complejas y completas.

Palabras clave: Aprendizaje, creencias, lengua extranjera, metáfora explícita

ABSTRACT

This qualitative study aims at presenting, identifying and analysing the beliefs shown by a group of Danish university students about language learning and proficiency in the context of Spanish as Foreign Language. Participants completed the prompts "Learning Spanish is like... because" and "Knowing Spanish is like... because". Their answers allowed us to access their conceptualization of learning and mastery. Metaphor elicitation allowed us to gain insight into the mechanics of metaphoric thought. A significant part of the students opted for embodied experiences as means of metaphoric conceptualization. The elicited metaphors allowed both students and researcher to acknowledge a much more accessible, complex and comprehensive perception of learners construe their learning experience.

Keywords: Beliefs, foreign language, learning, explicit metaphor

Fecha de recepción: 24/06/2017

Fecha de aprobación: 14/12/2018

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera (en adelante LE) en contextos académicos implica la elección de currículo y material de enseñanza adecuados. Además, supone considerar las características individuales de los estudiantes que conforman los grupos de los cuales somos facilitadores e integrantes.

Los estudiantes acuden al aula llevando consigo conocimientos adquiridos, habilidades concretas, creencias personales, actitudes individuales y experiencias previas. Todos estas son observaciones que el profesor ha de tener en cuenta si desea identificar y comprender cuál es el punto de partida cognitivo y afectivo tanto del individuo como del grupo.

En las dos últimas décadas, hemos asistido a un cambio notable dentro de la didáctica de LE. El papel que se da al estudiante en el proceso de aprendizaje es el eje de este cambio. El documento de Bolonia ha introducido un cambio pedagógico esencial en la vida universitaria de la Unión Europea. El planteamiento de este cambio subraya la importancia del facilitador, a la vez que enfatiza el carácter activo y reflexivo del alumno en el aprendizaje (Morales Vallejo 2005).

El estudio de las diferencias individuales está intrínsecamente relacionado con las estrategias de aprendizaje, formas de aprendizaje y dominio afectivo. Algunos autores sugieren que estas categorías son inseparables (Erhman et al. 2003). Por su parte, Larsen-Freeman (2009) sugiere que existe una correlación entre las diferencias individuales y el grado de desarrollo y producción lingüística del estudiante.

En el campo de la lingüística aplicada, el interés por las creencias comenzó a surgir a mediados de la década de los años ochenta (Kalaja y Ferreira Barcelos 2003), momento a partir del cual se empezó a subrayar la importancia de las contribuciones del aprendiente, así como sus experiencias de aprendizaje, pensamientos, necesidades y creencias (Ferreira Barcelos 2015). En el marco de enseñanza y aprendizaje de LE, la investigación sobre las creencias es actualmente reconocida como un área consolidada dentro de la lingüística aplicada y cuenta con amplio número de publicaciones.

El interés que ha suscitado el estudio sobre las creencias está justificado, de alguna manera, por un cambio de enfoque en el cual el aprendiente es el centro de atención en el proceso de aprendizaje. Hay una transición del enfoque informativo, teniendo al profesor como fuente de conocimientos, al enfoque comunicativo-formativo donde el sujeto de interés es el estudiante considerado como sujeto social dinámico (Pérez Gómez et al. 2009). El estudiante como agente activo tiene, además, potencial de gestionar su propio proceso de aprendizaje (Ramos 2007).

De este cambio se deriva, por una parte, la valoración e importancia de la calidad del aprendizaje y la consiguiente reflexión sobre la eficacia de los medios posibilitadores de aprendizaje; por otra, el reconocimiento de la individualidad del estudiante.

El presente estudio plantea recoger, categorizar y analizar las reflexiones efectuadas por un grupo de estudiantes daneses de español como LE sobre los conceptos de aprendizaje y dominio de esta lengua. Esperamos que esta tarea permita a los estudiantes explorar su experiencia como aprendientes y verbalizar, reflexionar y clarificar sus creencias implícitas. Por otra parte, los datos obtenidos podrían facilitarnos la comprensión de las creencias como resultado de un proceso cognitivo que nos permite hablar de conceptos y fenómenos abstractos mediante mapeos de dominios conceptuales.

2. LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

El interés en las creencias dentro del área de enseñanza y aprendizaje de LE comenzó a surgir a mediados de los años setenta. Este interés fue motivado a partir de la discusión sobre las características del buen estudiante de LE. En este sentido, las diferencias individuales se presentaron como una posible explicación ante el éxito o fracaso en el aprendizaje. La importancia de las creencias en el aula viene fundamentada por su incidencia en el aprendizaje. Además, según Ramos (2007), las creencias tienen un carácter evaluativo, es decir, actúan como un filtro a través del cual se percibe y se valora el proceso de aprendizaje, así como las habilidades propias y el trabajo que se realiza en el aula.

Según Naiman et al. (1978), las creencias son un factor preexistente al aprendizaje, así como un componente interactivo del mismo. Estudios sobre el tema sugieren una relación significativa entre las creencias del aprendiente y su influencia en el aprendizaje de LE. Según los mismos autores, creencias de cariz positivo y de autoestímulo sirven de catalizadores para el aprendizaje y pueden determinar de forma directa o caracterizar la actitud y motivación del estudiante. De este modo, las creencias preconditionan el éxito o el fracaso en el aprendizaje. Muchos aprendientes exitosos desarrollan creencias conscientes sobre el proceso de aprendizaje de una LE, así como sobre sus propias habilidades, aptitudes y el uso de estrategias efectivas que facilitan el aprendizaje (Bernat y Gvozdenko 2005).

De acuerdo a un estudio práctico realizado por Ramos (2007), las creencias representan la realidad contemplada desde la perspectiva del aprendiente, son sostenidas como verdaderas y abarcan multitud de áreas del conocimiento. En este estudio de carácter etnográfico, la autora investiga las creencias sobre el aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios alemanes sometidos a un cambio de paradigma didáctico. Los resultados confirman investigaciones previas sobre la dimensión afectiva en el aprendizaje y, a su vez, la importancia de la cultura específica de la clase. Para Ramos (2007), el éxito y los logros individuales en el aprendizaje modelan las creencias del estudiante sobre lo que es o no eficaz a la hora de aprender una lengua. La misma autora también subraya que las creencias pueden estar limitadas por la cultura de aprendizaje del individuo.

Por su parte, Richardson (1996) observa, además, el carácter directivo de las creencias y su incidencia en el aprendizaje. La autora examina el papel que las creencias y actitud desempeñan en la educación de un grupo de estudiantes de magisterio y establece una correlación entre estas variables individuales y la manera en que los estudiantes procesan nueva información, reaccionan a los cambios y ponen en práctica el conocimiento adquirido.

Las investigadoras Larsen Freeman (2001) y Ormeño y Rosas (2015) advierten que el carácter direccional de las creencias proporciona al aprendiente una base de acción en concordancia con las mismas.

Las creencias —también denominadas mini teorías o filosofías de aprendizaje— no siempre han tenido un papel tan relevante en el contexto educacional. Su carácter popular, contextual, subjetivo y falto de rigor científico cuantificable presenta escaso valor para algunos autores (Preston 1991; Riley 1989 y 1997).

En este sentido, Dörnyei y Skehan (2003) señalan que hay diferencias individuales —especialmente la aptitud y la motivación— que han generado predictores de logro en el aprendizaje más constantes y coherentes. Estos autores desarrollan el concepto de desafío correlacional, esto es, el reto de poder establecer relaciones entre las diferentes variables personales y su repercusión en el aprendizaje.

Horwitz (1987) y Alanen (2003) ofrecen una aproximación a las creencias desde diferentes posiciones metodológicas. Ambas autoras coinciden en destacar que creencias de carácter negativo pueden producir desinformación y ansiedad. Estos factores pueden inhibir el aprendizaje e inducir a los aprendientes a creer que para aprender una LE son necesarias aptitudes específicas que ellos no poseen.

3. CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LE

El interés que han despertado las creencias en la investigación sobre adquisición de LE ha dado lugar a diversas aproximaciones que responden a las perspectivas ontológicas y epistemológicas adoptadas por los investigadores.

En los años ochenta, se producen trabajos especialmente inspirados por la aproximación normativa. Según este enfoque, las creencias sobre adquisición de una LE son indicadores del comportamiento futuro de los estudiantes como aprendientes autónomos (Ferreira Barcelos 2003). Algunos de los estudios realizados dentro del enfoque normativo emplean aproximaciones positivistas convencionales, tales como el modelo BALLI de Horwitz (1985). El modelo BALLI -Beliefs About Language Learning Inventory- es un instrumento para medir las creencias de los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje. La propuesta de Horwitz incluye treinta y cuatro afirmaciones relacionadas con el aprendizaje de LE. Estas afirmaciones cubren áreas como la aptitud, la dificultad de la lengua meta, la naturaleza del aprendizaje, estrategias de aprendizaje, comunicación y motivación. La investigadora suministró el cuestionario a treinta y dos estudiantes universitarios de inglés como LE. Los resultados obtenidos mostraron un alto porcentaje de respuestas que indicaban que, por ejemplo, los niños aprenden LE con más facilidad, la necesidad de repetición y práctica, la importancia de aprender la lengua meta en un país angloparlante y que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras. Este tipo de estudios de corte normativo permite la inclusión de un número elevado de informantes cuyos datos son analizados mediante estadística descriptiva. El uso de BALLI –en su forma original o con modificaciones– ofrece cierta claridad y precisión en los resultados. No obstante, presenta algunas limitaciones. Por una parte, las afirmaciones responden solo a criterios preestablecidos, es decir, creencias identificadas como tales por Horwitz. Por otra parte, una construcción tan compleja y rica como es el sistema de creencias personales no se puede apreciar en su totalidad por medio de respuestas descontextualizadas. Es incluso probable que los participantes pudieran considerar más relevantes y significativos otros tipos de creencias que no están presentes en la encuesta.

A finales de los años ochenta y durante la década de los noventa se comienza a dar importancia al papel activo del alumno en la autorregulación de los procesos de aprendizaje. El estudiante puede ser autónomo y capaz por sí mismo de ejercer control y de reflexionar sobre estos procesos. Asimismo, se subraya que el alumno tiene la capacidad de comprender su proceso particular de aprendizaje y es, a su vez, capaz de utilizar este conocimiento para gestionar de una manera más efectiva el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, obtener mejores resultados.

Los estudios dentro de esta aproximación determinan las creencias como conocimiento metacognitivo (Wenden 1998, 1999, 2001; Victory y Lockhart 1995). Más en detalle, las creencias se definen como individuales, subjetivas, estables, perdurables en ciertos casos, con clara repercusión en los resultados de las actividades de aprendizaje. Desde esta aproximación, las creencias se caracterizan por una fijación o un compromiso que no se

registra en el conocimiento consensuado general (Wenden 1998). Los datos que se recogen suelen ser muestras verbales recopiladas mediante entrevistas semiestructuradas, cuestionarios e informes de los estudiantes. Wenden (1987) estudió las creencias de veinticinco estudiantes universitarios de inglés como LE. Su objetivo era establecer alguna posible relación entre las creencias manifiestas y las estrategias de aprendizaje. La autora concluyó que las creencias que propician un aprendizaje autónomo conducen a estrategias de aprendizaje exitosas. Asimismo, estableció una correlación entre estrategias comunicativas y creencias sobre el uso del lenguaje.

Ferreira Barcelos (2003) critica este modelo y señala que, en este paradigma, las creencias son consideradas exclusivamente como conocimiento metacognitivo. La autora añade que este conocimiento, además, no se infiere de acciones, sino que se deduce de intenciones y afirmaciones. Ferreira Barcelos señala, a su vez, que la intención que subyace en estudios de este tipo es el propósito de transformar a los usuarios en aprendientes mejores y más efectivos y, en consecuencia, crear el arquetipo del aprendiente ideal. Según la misma autora, los estudios dentro de este enfoque no consiguen explicar la función de las creencias de los estudiantes en contextos específicos. Por su parte, Kalaja (1995) cuestiona la aproximación metacognitiva por considerar las creencias como un fenómeno descontextualizado de carácter exclusivamente abstracto y mental.

Estudios más recientes han comenzado a investigar las creencias de forma contextualizada y desde perspectivas heterogéneas. Los estudios realizados dentro de la aproximación contextual coinciden en considerar las creencias como construcciones sociales, dinámicas y emergentes que están ocasionadas, determinadas, ligadas e integradas al contexto específico en el que se producen. El aprendiente es considerado como un ser social que interactúa y procede en entornos concretos. Uno de los objetivos de esta aproximación es lograr una comprensión más completa y matizada de las creencias de los estudiantes en un entorno específico.

La recopilación de datos en el enfoque contextual puede incluir interacciones directas o mediadas con los estudiantes a partir de entrevistas, diarios, observaciones etnográficas, narrativas, análisis del discurso y uso de metáforas (Alarcón et al. 2015; Leavy et al. 2007; Fisher 2013; Martínez et al. 2000; Baş y Gezegin 2015; Sykes 2011). Leavy et al. (2007) examinan las creencias sobre aprendizaje y enseñanza de ciento veinticuatro estudiantes de magisterio. Las autoras utilizaron la elicitación metafórica durante un periodo de diez semanas. Tras el análisis, los resultados arrojaron luz sobre el cambio en las creencias, el potencial explicativo que ofrecen las metáforas, así como la importancia de incorporar actividades posibilitadoras y de retroalimentación para facilitar una reflexión metacognitiva.

Sin embargo, hay algunas limitaciones observables en esta metodología. Estos estudios requieren selección de datos, cierto grado de subjetividad interpretativa y tienen validez en el contexto específico estudiado, con lo cual la aplicación de los resultados obtenidos a otros grupos de estudiantes es limitada. Según Ferreira Barcelos (2003), este hecho no debería considerarse problemático. El interés principal de este paradigma radica esencialmente en considerar la individualidad del aprendiente como ser social que interactúa en un medio o contexto concreto al que acude con unas experiencias particulares. Investigar en contexto significa, pues, indagar sobre las causas que empujan a los estudiantes a manifestar un tipo particular de creencias, identificar relaciones entre creencias dentro del mismo sistema y observar la interacción entre las creencias y acciones (Woods 2003). Como señala Kramsch (2003), se trata de estudiar a los emisores de las creencias, no las creencias en sí mismas.

La presente investigación se sitúa dentro de la aproximación contextual. Desde nuestra perspectiva, la contextualización de las creencias facilita la comprensión y, en cierta manera, la aceptación de la contingencia y variabilidad de los datos analizados. Por otra parte, abre espacio a posibles inconsistencias en las construcciones particulares de realidad por parte de los estudiantes.

4. NATURALEZA DE LA METÁFORA

El estudio de la metáfora en la tradición clásica ha sido dominio exclusivo de filósofos y críticos de literatura. La metáfora era considerada, esencialmente, bien como un recurso creativo y retórico o bien como un uso desviado de la norma lingüística.

A partir de los años ochenta, la metáfora pasó a ser centro de interés y de investigación en la psicología social y psicolingüística defendiendo con especial énfasis su importancia en el lenguaje y cognición humanos (Lakoff y Johnson 1980; Cameron y Low 1999).

Uno de los postulados más representativos de la lingüística cognitiva es la premisa que considera el lenguaje como capacidad integrada en la cognición general (Ibarretxe Antuñano y Valenzuela 2012). En este sentido, la capacidad lingüística se ha de entender como un elemento interdependiente de otras facultades cognitivas que pueden facilitar propuestas y explicaciones al funcionamiento del lenguaje. Aceptando esta premisa, la Lingüística Cognitiva pretende buscar conexiones entre la facultad lingüística y otras facultades cognitivas como la sensación, memoria, percepción o categorización.

El Cognitivismo presenta algunas observaciones críticas a la retórica clásica que considera a la metáfora como una desviación de la normalidad o un fenómeno poético de carácter estético, inusual y distanciado del lenguaje cotidiano. Para la teoría cognitivista, sin embargo, no existe siempre un desvío de la normalidad. En este sentido, las metáforas permean el lenguaje cotidiano y el hablante recurre a ellas de forma reiterada e inconsciente. Según Lakoff y Johnson (1980:39), la metáfora impregna la vida cotidiana tanto en el plano lingüístico como en el pensamiento y la acción.

Lakoff y Johnson (1980) consideran que su teoría sobre la metáfora se inscribe dentro del paradigma experiencialista. Para estos autores, el pensamiento tiene su origen y depende de nuestra experiencia física y sus proyecciones metafóricas. Nuestro acceso a la realidad se lleva a cabo por medio de la experiencia corpórea.

Un concepto interesante dentro del marco de la metáfora conceptual es el término de esquema de imagen. Johnson (1991) habla de esquemas de imagen y los define como la representación cognitiva generada a partir de ocurrencias generalizadas de acciones, artefactos, percepciones o relaciones. Un esquema es, por tanto, una pauta recurrente que contribuye a la regularidad, coherencia y comprensibilidad de nuestra experiencia y entendimiento (Johnson 1991:127). En este sentido, los esquemas son modelos abstractos de aplicabilidad inmediata y procesamiento rápido. Lakoff y Turner (1989) observan que los esquemas de imagen contienen unos slots, o espacios de estructura, que se intuyen y completan. La cognición, añaden estos autores, se organiza a partir de un inventario limitado de esquemas de imagen y de sus correspondientes estructuras metafóricas. A su vez, el conocimiento que adquirimos a través de los esquemas es la base de nuestra forma de ser y proceder en el mundo.

La teoría cognitiva destaca el papel de la metáfora principalmente en el plano del razonamiento, pensamiento y acción y solo de forma secundaria en el plano lingüístico (Lakoff

y Johnson, 1980). Según la aproximación a la metáfora de corte cognitivista, nuestro principal mecanismo de acceso al pensamiento y razonamiento abstracto se realiza precisamente a través de la metáfora. En este marco, se define la metáfora como la proyección de características, relaciones y cualidades entre un dominio conceptual fuente —experiencias somáticas directas— y un dominio conceptual meta —ideas abstractas. Esta proyección o mapeo no se basa en similitud, sino en la correlación de experiencias en ambos dominios y nuestra habilidad de estructurar unos conceptos mediante otros. Se propone, entonces, que las correspondencias entre dominios forman una lógica particular para cada metáfora (Lakoff y Johnson, 1980; Soriano, 2012; Alarcón, et al. 2014). De acuerdo con esta perspectiva, las metáforas surgen a través de las relaciones interactivas que se establecen entre sistemas, es decir, relaciones que surgen cuando se establecen vínculos entre sistemas comunes de correspondencia ligados por áreas de concordancia o puntos de confluencia. Una vez establecida esta confluencia, se desarrollan nuevos procesos cognitivos. Lakoff (1992) propone que las generalizaciones que sustentan y dirigen las expresiones metafóricas no están en el lenguaje, sino en el pensamiento. Son relaciones metafóricas o mapeos ontológicos generalizados que cruzan dominios conceptuales. El mapeo es primario dado que impone el uso del lenguaje del dominio de partida o fuente, así como los patrones de inferencia para los conceptos en el dominio de llegada o meta. El mapeo, además, tiene como característica su convencionalidad, es decir, es una parte propia de nuestro sistema conceptual. Lo más interesante en este sentido es que cuando emitimos metáforas no nos limitamos exclusivamente a concebir los términos en su calidad de sustituyentes o sustituidos, sino que aplicamos una sucesión de conexiones entre ambos términos que desencadenan unas relaciones concretas en casos determinados. El papel que desempeñan el cuerpo y la experiencia somática dentro de la cognición situacional resalta que el conocimiento se construye y está intrínsecamente unido al contexto, actividad y cultura en la que se aprende. Es precisamente la somatización lo que da forma a la cognición humana cotidiana y es una parte esencial de esta, dado que nos ayuda a dar sentido a nuestra experiencia del mundo.

Lakoff y Turner (1989) sostienen que mediante las metáforas hacemos que el mundo que nos rodea cobre sentido. De esta manera, almacenamos mapeos metafóricos como esquemas mentales a los que recurrimos de forma automática cuando construimos la realidad. Siguiendo esta línea, las metáforas organizan nuestro sistema de pensamiento y por lo tanto también nuestro sistema de creencias (Fisher 2013).

Steen (2008) realiza una contribución interesante a la teoría cognitiva de la metáfora. El autor elabora un modelo tridimensional que reúne las dimensiones lingüística, conceptual y comunicativa. En este modelo, Steen sitúa las formas lingüísticas de la metáfora y su estructura conceptual en un marco comunicativo en el que la metáfora puede ser estudiada dentro del uso lingüístico en actividades discursivas. Esto significa que la metáfora no solamente se manifiesta a través de una forma lingüística y una estructura conceptual, sino que también adquiere una función comunicativa (Steen, 2008:221).

En su forma lingüística, el autor distingue entre metáforas directas e indirectas. La metáfora directa se caracteriza por su uso intencionado en situaciones en las que se desea cambiar la perspectiva del receptor sobre el tópico o referente que compone el dominio meta de la metáfora. El receptor, entonces, contempla el tópico desde un dominio conceptual que funciona como fuente. En la dimensión conceptual, Steen (2008:219) propone distinguir entre metáforas nóveles y convencionales. El autor señala que las metáforas nóveles establecen nuevas correspondencias o mapeos entre dominios conceptuales mientras que las

metáforas convencionales se basan en relaciones habituales o de convención entre dominios. En la dimensión comunicativa, el autor incluye las metáforas deliberadas y no deliberadas. Según Steen (2008: 223), la metáfora deliberada es una estrategia discursiva consciente cuyo objetivo es producir unos efectos retóricos determinados. Los mapeos entre dominios que caracterizan a las metáforas deliberadas requieren el uso expreso, tanto en producción como en recepción, de un dominio fuente que facilite la reconsideración del dominio meta.

3.1 La metáfora como instrumento para estudiar las creencias

Existe un número interesante de publicaciones cuyo enfoque principal recae sobre el estudio de las creencias de profesores -tanto en formación como en ejercicio- mediante metáforas, considerándose estas como un instrumento válido para indagar en la identidad profesional de los sujetos (Alarcón et al. 2015). Asimismo, existe un gran interés en estudiar las creencias de los estudiantes. Una de las razones de la proliferación de este tipo de estudios es la importancia que se da actualmente a los estudiantes como actores en el proceso de aprendizaje o, por lo menos, como agentes no desvinculados del proceso de enseñanza. La metáfora nos ofrece un medio de reflexión sobre experiencias, relaciones, sentimientos e identidades y puede ser también considerada como punto de partida a una intervención posible que facilite cambios en la autopercepción del estudiante (Alarcón et al. 2015). Sobre el uso de la metáfora en la didáctica de la lengua, Alarcón et al. (2015) -citando a Cuadrado y Robisco, 2011- señalan la eficacia de su práctica en las clases puesto que funcionan como estímulo y facilitan su almacenamiento en la memoria a largo plazo debido a la correspondencia entre los dominios conceptuales. El estudio de creencias a través de metáforas es, por tanto, aceptado como una valiosa herramienta de investigación (Cameron 1999, Ellis 2001, Kramsch 2003, Kalaja et al. 2008, de Guerrero y Villamil 2000 y 2002, Zapata y Lacorte 2007). El papel afectivo de la metáfora, por el contrario, ha recibido una atención más escasa (Fisher 2013). Algunos estudios han reconocido el valor de la importancia afectiva y social de la metáfora y sugieren que su uso puede desempeñar un importante papel para iniciar a niños en disciplinas académicas (Fisher 2013).

Los métodos más comunes para la recogida de metáforas usan por regla general dos enfoques: el procesamiento metafórico –*metaphoric processing*– y el procesamiento de la metáfora –*processing metaphor*– (Kramsh en Kalaja y Ferreira Barcelos 2003). El primero de ellos consiste en la lectura metafórica de producciones espontáneas, generalmente diarios de profesores o estudiantes (Ellis 2001, Kramsch 2003, Cameron y Deignman 2006). El segundo enfoque recurre a la obtención directa de la metáfora (Kramsch 2003, Leavy et al. 2007, Alarcón et al. 2015). La observación del procesamiento metafórico llevado a cabo por Ellis (2001) se realizó a través de la lectura y posterior análisis de los diarios pertenecientes a un grupo de seis estudiantes adultos a lo largo de diez semanas. En este estudio, el interés central se centraba en analizar las metáforas conceptuales que emergían de forma discursiva espontánea.

Otros trabajos, como los de Alarcón et al. (2015), Fisher (2013), Sykes (2011), utilizan el enfoque de procesamiento de la metáfora. Alarcón et al. (2015) describen las metáforas de estudiantes de pedagogía. Los resultados arrojan luz sobre la imagen social del pedagogo y su rol en la sociedad. Los autores concluyen que los resultados pueden permitir discusión y análisis en las instituciones formadoras de manera que los contenidos ofrecidos se ajusten a las necesidades percibidas. Por su parte, Sykes (2011) utilizó la metáfora suscitada, explicaciones escritas y entrevistas. El autor concluyó que las metáforas recogidas eran

representativas de las creencias implícitas y que el proceso facilitó a los estudiantes una reflexión sobre su papel como aprendientes. Fisher (2013) ofrece un estudio diacrónico en el que recoge lo que denomina metáforas imaginativas. La comparación entre las categorías aporta datos sobre cambio en las creencias. Todos estos estudios tienen en común la obtención de metáforas a las que se accede mediante la explicitación del dominio meta - según el tema que se investigue- y la obtención del dominio origen.

Siguiendo el modelo tridimensional de Steen (2008), tratamos de acceder a las creencias de los estudiantes mediante metáforas directas y deliberadas. La metáfora deliberada puede ser considerada afín a la metáfora explícita suscitada (Low 2015) que ha sido el procedimiento de recolección de datos que hemos seguido. A pesar de que todos los estudios consultados sugieren que es posible acceder a la complejidad de las creencias de los estudiantes a través de la metáfora, se podría cuestionar si la fuente para recopilación de material es la más idónea en nuestro caso específico. Por una parte, se podría pensar que las metáforas que ocurren en producciones espontáneas pueden representar mejor las creencias implícitas. No obstante, existe el riesgo de recopilar material que no se pueda enmarcar como metáfora. Por otra parte, se podría considerar que, de esta manera, el investigador puede estar seguro de recoger metáforas (Cameron y Low 1999; Low 2015) y, por lo tanto, su identificación no sería tan problemática como podría ser el caso en las producciones discursivas espontáneas. La mayor parte de las investigaciones consultadas trabajan con formatos del tipo A es B o A es como B (Low, 2015:17). En el caso del formato A es como B, los investigadores siguen el supuesto implícito de Lakoff y Johnson (1980, 2003) de considerar el símil como una metáfora encubierta (Low, 2015:22), lo cual ha vertido críticas de varios investigadores. Siguiendo a Steen (2007), en este trabajo, la metáfora se define en base a mapeos de dominios conceptuales, en los que el dominio meta se entiende mediante el dominio fuente. Según Steen, (2007), la metáfora no tiene por qué tener una forma lingüística concreta. Cualquier otra forma de lenguaje figurativo, como un símil, puede ser tratado como metafórico.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de un grupo de quince estudiantes del departamento de Español y Estudios Internacionales de la Universidad de Aalborg (Spansk og Internationale Studier) Dinamarca. La recogida de datos se realizó mientras cursaban el quinto semestre de su grado en español. Los participantes –12 mujeres y tres hombres– pertenecen a la misma promoción de estudios y sus edades oscilan entre los 21 y 26 años. Todos los estudiantes tienen danés como lengua materna y dos de ellos son bilingües en farsi, arameo y sueco. El requisito de entrada a los estudios exige un nivel A del sistema danés, cuyo equivalente sería un A2 según el marco europeo. En el momento de realizar este trabajo, su nivel de español era de un B1-B2 según el MCER. Todos los estudiantes habían participado con anterioridad en una reunión semestral –del primer al tercer semestre– con la investigadora. En las reuniones, se cubrían asuntos diversos relacionados con el desenvolvimiento académico del estudiante.

Todos los informantes manifestaron previamente por escrito intención expresa de participar en este muestreo el cual incluía dos reuniones presenciales e individuales con la investigadora. En la primera de estas reuniones, se elicitaban los enunciados correspondientes a aprender y saber. En la segunda reunión, se contempló la metáfora de forma retrospectiva, esto es, la investigadora recordó al estudiante el enunciado explicitado y pidió al estudiante que aportara algunas reflexiones sobre la contribución de la actividad en su desarrollo

metacognitivo. Durante las reuniones, la investigadora tomó nota tanto de los enunciados metafóricos como de las explicaciones posteriores.

Como ya expusimos anteriormente, elegimos el método de procesamiento de la metáfora explícita suscitada. En las tareas facilitadoras que habíamos realizado con anterioridad en las clases, se pudo comprobar la dificultad intrínseca que ofrecía elaborar metáforas en español para algunos de los estudiantes. Por esta razón, se llevaron a cabo actividades previas de trabajo con metáforas en las clases de español oral. En estas unidades lectivas, se indujo a los estudiantes a observar que las metáforas no son solo una construcción meramente estilística o un adorno retórico, sino que son vehículos que estructuran nuestro pensamiento y la percepción del mundo. A su vez, otro punto importante era especificar que no hay metáforas mejores que otras, aunque algunas nos puedan parecer más o menos sorprendentes por inesperadas o insólitas. Algunas de las actividades propuestas, por ejemplo, tenían por objeto observar si los estudiantes eran capaces de distinguir expresiones metafóricas en enunciados diversos; otras actividades facilitaban establecer generalizaciones del tipo A es B mediante enunciados que los estudiantes tenían que ordenar de acuerdo a su grado de compatibilidad con sus propias ideas.

La explicitación de la metáfora se considera un método de investigación indirecto. Sería, pues, legítimo preguntarse por qué no preguntar directamente a los estudiantes sobre su opinión sobre el aprendizaje de ELE. Según Wan y Low (2015), la recolección de datos directos no suele conducir a respuestas explicativas, explicitación de creencias o preferencias. En este sentido, tampoco se puede exigir que los estudiantes puedan argumentar sobre teorías o métodos. Por otra parte, mediante un método directo, los estudiantes podrían responder con enunciados elegidos solamente para agradar a la investigadora. Como señalamos, los estudiantes han participado en reuniones semestrales con la investigadora en las que se trataban temas recurrentes como, por ejemplo, la mejor manera de aprender, aspectos que inciden en el aprendizaje y actitud proactiva del estudiante fuera del entorno académico. Por ello, aunque el aprendizaje sigue siempre siendo relevante, se decidió usar un acercamiento original que animara a los estudiantes a considerar un nuevo ángulo.

Las reuniones servían un propósito doble: por una parte, desde el punto de vista institucional y didáctico, nos ofrecen la oportunidad de preguntar al estudiante sobre aspectos intrínsecos de su desempeño académico y, por otra parte, se brindaba como una ocasión para recoger las metáforas directas deliberadas. Se incidió en el hecho de que no era necesario realizar una preparación previa para el día de la entrevista y de que podían elegir la lengua vehicular: danés o español. El lugar de la entrevista fue una oficina de la universidad donde la entrevistadora y los participantes pudieron establecer una conversación previa y distendida sobre cada estudiante para, después, suscitar la metáfora. Las traducciones del danés al español de los comentarios se han hecho tratando de respetar en todo momento los enunciados originales. Los estudiantes eligieron español para la elaboración de las expresiones metafóricas, alternando entre las dos lenguas en las explicaciones posteriores.

La tarea de obtención se llevó a cabo mediante una instrucción sintáctica explícita —*Aprender español es como ... porque* y *Saber español es como ... porque*. Esta manera de proceder se justifica como una forma de enfatizar semejanza conceptual entre la fuente o imagen —su respuesta— y el tópico o meta —la instrucción sintáctica (Saban et al. 2007). Las conversaciones posteriores permitían discutir o profundizar la explicación a la que daba pie la conjunción causal *porque* y, de esta manera, asegurar una interpretación adecuada. Siguiendo a Low (2015:26), en enunciados del tipo X es como Y se acepta que el enunciado que se obtenga puede ser sublimado a una metáfora conceptual. De acuerdo con Steen

(2003) y Strugielska (2015), tratamos la respuesta obtenida como un dato discursivo y consideramos, a su vez, la argumentación que sucede tras *porque*. La necesidad de manifestar y enunciar de forma explícita el contenido de la metáfora conceptual, tal y como se propone en este trabajo, comporta considerar la forma lingüística –símil– como equivalente a la metáfora, siempre y cuando se especifiquen los elementos semánticos que se proyectan en el mapeo conceptual (Pohlig 2006). Siguiendo esta línea, Cameron y Low (1999) señalan que la metáfora es una construcción cognitiva que forma parte intrínseca de nuestro aparato conceptual. Por lo tanto, bien podría suceder que la expresión lingüística presentara diferentes formas. En lo sucesivo, llamaremos enunciado lingüístico, expresión metafórica o enunciado metafórico a las producciones individuales de los estudiantes y metáforas a la proyección conceptual que representan. La metáfora, pues, invita a establecer similitudes.

Como hemos mencionado, en el encuentro se pidió a los estudiantes que completaran las expresiones *Aprender español es como ... porque* y *Saber español es como ... porque* y, de esta manera, obtener enunciados a partir de los cuales podríamos acceder a sus creencias en torno al proceso de aprendizaje y su idea de dominio y capacidad objetiva o deseada del uso del español.

El proceso de aprendizaje de una lengua implica la adquisición de conocimientos sobre el medio y código lingüístico, así como los conocimientos necesarios para ligar estos conocimientos a usos lingüísticos y habilidades concretas. En nuestro caso, se hace hincapié en que el estudiante observe la primera pregunta como una invitación a la creación de un enunciado y a una reflexión en torno al proceso de aprendizaje, así como sobre las actividades y experiencias ligadas al proceso.

En la segunda expresión, *Saber español es como... porque*, el interés radica en descubrir qué significa para el estudiante ser capaz de usar español, es decir, la capacidad de comportarse de una manera eficaz y adecuada usando español. Por tanto, es necesario que el uso lingüístico se inscriba en una comunidad de habla y que esté referido a unos contenidos relacionados con unas necesidades y situaciones comunicativas concretas. A su vez, la explicación posterior permite clarificar posibles malentendidos en la interpretación y clasificación de los enunciados, así como también facilitar que el entrevistado profundice y explique sus respuestas.

5. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Posteriormente, se procedió a la clasificación de los enunciados de acuerdo a nuestra propia interpretación basada, principalmente, en el contenido proposicional y en las explicaciones posteriores de los estudiantes. Las explicaciones nos permitieron adentrarnos en las características particulares de cada estudiante, indagar sobre sus estrategias de acción, producción y reflexión lingüística, así como también posibilitar en cierto modo su reflexión y autocrítica ante posibles creencias que pudieran impactar de forma negativa o mediatizaran un desarrollo lingüístico satisfactorio. Se clasificaron en total quince enunciados y se asignó a cada una de ellos las explicaciones correspondientes obtenidas de los informantes, lo cual nos serviría como referencia para la agrupación de los enunciados en temas conceptuales.

Una de las dificultades más evidentes en la clasificación fue el carácter multifuncional de orientación y sistematización de las expresiones metafóricas, dado que algunas de ellas pueden tener cabida en varias categorías simultáneamente. Durante la etapa de agrupación,

se localizaron las características o rasgos distintivos que pudieran determinar la categoría conceptual o tema que representan.

El sistema de anotación que usaremos en la exposición de resultados presenta las metáforas conceptuales en versalitas; los enunciados metafóricos producidos por los estudiantes se indican en cursiva y negrita. Por último, las explicaciones facilitadas por los participantes se señalan en cursiva.

5.1 Metáforas conceptuales sobre Aprender español es ...

A continuación, presentamos en esta sección los enunciados obtenidos y las metáforas conceptuales correspondientes a la primera pregunta detonante. Las metáforas parecen ser elaboraciones del esquema de imagen RECORRIDO (Johnson 1991), base de metáforas conceptuales como las que a continuación veremos. A su vez, estas metáforas podrían estar englobadas en otra, como, por ejemplo, ACTIVIDADES CON PROPÓSITO SON VIAJES HACIA UNA META. Slots como VIAJERO, TRAYECTORIA, ORIGEN y META son espacios de la estructura del esquema de imagen que están presentes. Los desafíos encontrados durante el camino, barreras franqueables y el desplazamiento necesario para llegar al objetivo son características de las metáforas propuestas. Extractos detallados de metáforas y sus correspondientes explicaciones por parte de los estudiantes pueden encontrarse en el anexo.

5.1.1 Aprender español es un recorrido: énfasis en desafío

Las expresiones metafóricas (cuatro de un total de quince) englobadas en la categoría conceptual APRENDER ESPAÑOLES UN RECORRIDO —con énfasis en el desafío— equiparan la experiencia formativa con procesos que subrayan y definen el aprendizaje de español a través de imágenes de tareas físicas extenuantes asociadas con el dolor y que demandan resistencia física (por ejemplo: *un maratón duro y largo, hay que mantener el ritmo y luchar durante el camino; largo maratón en el que todavía estoy; ir arriba y abajo todo el tiempo*) y también fatiga y desaliento (*es necesario seguir estudiando para volver a subir, nunca se llega a la meta, no hay fin*).

Estas expresiones confieren ideas de esfuerzo extraordinario a pesar de la práctica anterior —nadie corre una maratón sin entrenar previamente— y del empeño continuo. No obstante, hay una meta incluida, aunque no especificada. En conversaciones posteriores, estos estudiantes manifestaron el abatimiento que, en algunas circunstancias, les produce el aprendizaje, dado que son conscientes de que el proceso nunca va a acabar y saben que no podrán dominar por completo el español. El hecho de que ahora saben más español que cuando comenzaron sus estudios hace dos años, así como el recuerdo de experiencias exitosas de uso del español en sus viajes o estancias en universidades hispanohablantes parece paliar los efectos del desánimo en algunos de los casos.

En estas cuatro expresiones metafóricas, el camino es presentado como un desafío que se debe a dos factores principales: limitaciones físicas y a las características del medio en que se desarrolla la acción elegida. La dimensión espacial de las expresiones captura de forma singular la somatización de la experiencia de aprendizaje y se presenta también como una manera apropiada de referir a las dificultades léxicas y gramaticales a través de las que el estudiante evoluciona.

5.1.2 Aprender español es un recorrido: énfasis en superar obstáculos

El aspecto más destacado de las seis expresiones metafóricas siguientes reúne características comunes de experiencias relativas a los conceptos de ambición, logro y desarrollo personal ante tareas que, por naturaleza, son complejas y demandan dedicación continua. Al igual que en la categoría anterior, la idea de meta subyace en todos los enunciados ya que, al fin y al cabo, es lo que impulsa a la superación de los obstáculos: la motivación se fundamenta en llegar al objetivo. Por muy ardua que sea la tarea de aprendizaje, uno no puede quedarse a medio camino —una carrera de obstáculos con vallas de diferentes alturas que hay que confrontar y pasar— y, además, o bien se poseen los instrumentos adecuados que facilitan el logro académico (p.ej., *una montaña muy alta con hielo que hay que subir, y se puede subir porque yo tengo el equipo pero tengo que saber usarlo*), o bien la habilidad intrínseca de sortear y salir de una situación gracias a un esfuerzo (*nadar en aguas profundas y a veces parece que te ahogas, pero nadas y sigues*).

Las ideas de dedicación y perseverancia también van ligadas al planteamiento del proceso de aprendizaje como acción gradual. Verbos de movimiento —correr, entrar, avanzar, subir, nadar, pasar— ponen de manifiesto el aspecto procesual de esta conceptualización. La idea de superación durante el proceso se evidencia a través de acciones que ponen en orden, clarifican y dan coherencia a la confusión y el desorden inicial (así, por ejemplo, *entrar a una habitación muy oscura con caos y avanzas y ves luz al final; un caos, poco a poco ves al final*). Hay un énfasis más positivo en estas metáforas si se comparan con las que observamos en la categoría anterior. La actividad de aprendizaje es difícil, exige trabajo y esfuerzo, pero no es imposible. El trabajo realizado reporta beneficios que se traducen en ser capaz de sobreponerse a las dificultades y dar solución a los problemas iniciales. De esta manera, muestran que se han desarrollado recursos reflexivos y de motivación para superar posibles obstáculos; como señala uno de los estudiantes: (...) *puedes tropezar, pero no caer*.

Los estudiantes justifican la elección de los enunciados mediante explicaciones que refuerzan la idea de superación, como, por ejemplo: *es necesario seguir poco a poco hasta encontrar la solución, el hilo conductor y se ve algo nuevo; por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar estructuras, captar la ironía y el humor y más cosas; la situación se soluciona y el protagonista es feliz*. La superación puede realizarse a través de un agente externo en un contexto no basado en una realidad experimentada, aunque sí intuida —*vivir en un cuento de hadas y pasar por la historia del cuento*.

Uno de los puntos más interesantes de esta categoría conceptual recae en el hecho de que la experiencia cognitiva de aprendizaje muestra un anclaje definitivamente corpóreo, fruto de la experiencia de realidad física que nos rodea. Las actividades cognitivas relacionadas con el proceso de aprendizaje (por ejemplo: comprender, pensar, procesar, conocer, considerar, analizar, ignorar) se ven ligadas a diferentes formas de propiciar la superación (ver, subir, entrar, correr, evitar, nadar, resolver). Vemos, pues, que una misma conceptualización puede referir a múltiples actividades cognitivas según la percepción particular de cada estudiante.

5.1.3 Aprender español es un recorrido: énfasis en viaje

El siguiente grupo recoge cinco enunciados metafóricos que subrayan la idea de movimiento y desplazamiento físico. Las acciones presentadas (por ejemplo: viajar, caminar, descubrir, explorar, buscar, entrar) conceptualizan eventos de movimiento y acción, subrayando el carácter dinámico del aprendizaje. Asimismo, el esquema de recorrido es lo

suficientemente flexible como para permitir la existencia de diferentes tipos de viaje. De forma paralela, es destacable también la implicación personal del estudiante en las actividades señaladas y las experiencias específicas a ellas adscritas. La idea de desplazamiento y trayectoria –bien física o a través de un medio externo– representa una realidad compartida, auténtica y experimentable que está anclada y es determinada contextualmente.

A través de viaje como conceptualización, podemos inferir una serie de conceptos relacionados con recorrido y, a su vez, la necesidad de medios de transporte, la idea de un proceso a través de un continuum, así como la existencia de un contexto común en el cual la idea de viaje se relaciona con procesos y actividades en su mayor parte positivos. El viaje nos desvela fascinación por lo nuevo (por ejemplo: *es como un viaje, un proceso de descubrir, explorar y fascinarse*), representa inicio a nuevas formas de experimentar el mundo (*explorar un mundo nuevo y probar cosas nuevas; entrar a otra forma de sentir el mundo*), siendo conscientes de que este tránsito presenta dificultades e inconvenientes (por ejemplo: *conducir por una carretera en obras; un viaje a través de un camino con subidas y bajadas*) e incluso sentimientos contradictorios (*explorar un mundo nuevo fascinante pero que también da miedo*).

La idea de viaje con meta prevista parece concordar bien con la percepción y conceptualización del aprendizaje como evolución o como una actividad de larga duración, sujeta a numerosas variables contingentes –obstáculos, encrucijadas, dilemas, subidas y bajadas.

5.2 Categorías conceptuales sobre saber español es ...

La mayor parte de los estudios consultados se centran particularmente en metáforas obtenidas sobre el aprendizaje de LE. En nuestro caso, reviste una importancia particular indagar las creencias de los estudiantes sobre lo que ellos consideran qué es saber español. En el momento de las entrevistas, los alumnos se encontraban en el quinto semestre de sus estudios en el Departamento de Lenguas y Estudios Internacionales y debían decidir su futura especialización. A lo largo de cinco semestres, los estudiantes han adquirido una capacidad lingüística mayormente anclada en un marco institucional. Era de esperar que, una vez llegados a esta fase, los estudiantes supieran qué tipo de competencias vincularían con saber español, y que fueran capaces de evaluar sus propias competencias en relación con el objetivo con el que comenzaron los estudios. También sería interesante observar si, de alguna manera, se sentían próximos a esa meta.

Las categorías que a continuación proponemos parecen ajustarse también al esquema de imagen RECORRIDO al cual nos referimos anteriormente. Las ideas de logro, consecución y deleite, que veremos a continuación, refieren a un tipo de actividades previas con un propósito inherente que posibilitan un fin o una meta posterior.

5.2.1 Saber español es recorrido: enfoque en capacitación

La primera conceptualización agrupa seis expresiones metafóricas que señalan el carácter facilitador e instrumental asociado al concepto saber. Este hecho conlleva que el estudiante se ve capaz de realizar un tipo de actividades que se asocia con saber español. Las expresiones subrayan la utilidad del conocimiento adquirido (por ejemplo: *tener una caja de herramientas para aprender y comprender culturas desconocidas; tener acceso con la lengua a culturas y maneras diferentes de hacer cosas; abrir la puerta con la lengua*) y su condición

posibilitadora de actividades (por ejemplo: *vivir nuevas aventuras y conocer a gente; conocer un mundo nuevo; una puerta que se abre a un mundo nuevo*). Los enunciados presentan una visión positiva y prometedora del estudiante como actor inmerso tanto en la experiencia como en la proyección personal, y especialmente social, que implica el saber español. Los estudiantes se autoperciben como dueños de un conocimiento —*caja de herramientas, lengua*— que les va a propiciar nuevos planteamientos y proyecciones en el futuro —*ver un mundo nuevo, culturas y formas diferentes de hacer las cosas, aprender y comprender culturas desconocidas*. Puede ser el inicio a un nuevo camino, un cambio de rutina —*ya no tienes que seguir estudiando*— o la transición de lengua como estudio de carácter individual, privado y académico a lengua como la puesta en escena del conocimiento del sujeto en un contexto exterior, social, creativo y performativo —*tener acceso a culturas, vivir nuevas aventuras, conocer a gente*. La figura de la puerta, presente en tres de las expresiones, señala e insiste en la idea de frontera espacial y de paso, así como tránsito o traslado a través de un umbral. Este paso se ve posibilitado por competencias generales y destrezas prácticas que permiten al estudiante participar en nuevas experiencias y en nuevos marcos de interpretación en los que puede incorporar nuevos conocimientos.

5.2.2 Saber español es recorrido: enfoque en meta

Los enunciados correspondientes a esta conceptualización (siete sobre un total de quince) coinciden en señalar que saber está ligado a las propiedades distintivas y objetivos asociados con el concepto meta. Según las expresiones recogidas, podemos presuponer que, tras esta meta, se ha de recrear que saber es el resultado de una serie de pequeñas victorias anteriores, enfatizando que la organización del aprendizaje está compuesta de una serie de dificultades que se deben confrontar. El objetivo último del aprendiente es la sobrepasar los problemas y finalizar (por ejemplo: *llegar a la cima de la montaña y tener una buena vista; acabar el maratón; salir victorioso del primer round en boxeo*). Asimismo, entender la metáfora conceptual requiere contemplar el concepto meta como resultado de un logro permanente y absoluto —*nadar en una piscina olímpica, por fin no necesito parar; tener finalmente un Ferrari; vivir la aventura del cuento de hadas*— o un logro temporal (por ejemplo: *salir victorioso del primer round de boxeo, estar en el último piso de un edificio y ver apartamentos que necesitan decoración*). Los estudiantes necesitan esforzarse y enfrentarse a las dificultades que presenta el aprendizaje para poder, en el futuro, elaborar producciones en la lengua meta sin necesidad de pausas o errores (como, por ejemplo: *tengo un buen fondo y puedo hacer un largo de un tirón*). Según se recoge en las explicaciones posteriores de los estudiantes, estas dificultades se centran sobre todo en la competencia lingüística (es decir, problemas de expresión oral, falta de vocabulario, dificultad en algunas estructuras). Hay un estudiante que explica *saber* en términos de uso de la habilidad lingüística conforme a las reglas pragmáticas compartidas por miembros de la comunidad de lengua meta (por ejemplo: *puedo hablar español sin pararme a pensar, con mucha fluidez, en muchos contextos*). La expresión lingüística no está necesariamente vinculada a la intención del hablante. Esta característica señala el aspecto complejo, situacional, multidimensional e interactivo inherente a la lengua que parece subyacer en parte de los comentarios.

Algunas estudiantes consideran saber como un producto inalterable e inmutable y parecen señalar que este es el estándar mediante el que tanto proceso como objetivo pudieran estar evaluados (por ejemplo: *nadar en una piscina olímpica; llegar a la cima de la*

montaña; acabar la maratón; es como finalmente tener un Ferrari; vivir la aventura del cuento de hadas, la protagonista ya es feliz).

En sus explicaciones, podemos observar el carácter estático e inalterable de saber. Los estudiantes se posicionan en un sistema cerrado, en un punto en el tiempo y en el espacio. A partir de este punto, no hay proceso evolutivo ni involutivo. La conservación del *momentum* generado por el aprendizaje ha posibilitado llegar a una meta en la que se permanecerá y que hará posible que el estudiante conserve las destrezas adquiridas, la fluidez alcanzada en un punto e incluso el nivel de comprensión y producción lingüística —*puedo hablar español sin pararme a pensar, con mucha fluidez, en muchos contextos; después de mucho esfuerzo y problemas comprendo y puedo hablar; no me faltan las palabras; ya no necesito seguir esforzándome al ritmo de los demás; tengo algo que puedo usar y sé que puedo hacer lo que quiera porque no voy a tener problemas para usarlo*— señalando, de este modo, un mapeo que se ajusta a ambos dominios.

Cabe mencionar que dos de los estudiantes aportan en sus explicaciones causas y factores intrínsecamente relacionados con el contexto de aprendizaje reglado. Estos informantes comentan el alivio que supone no tener que hacer más exámenes y no verse obligados a estar en un contexto donde pueden apreciar desajustes entre su nivel y el resto del grupo. Estas explicaciones nos llevan a pensar que puede existir un desfase entre su comprensión del concepto de aprendizaje, la evaluación del mismo y su experiencia en un contexto académico concreto. Para estos dos estudiantes la meta es la salida del contexto académico y no el saber español en sí.

La metáfora conceptual SABER ESPAÑOL ES RECORRIDO se representa a través de una realidad que se vincula de forma directa y concreta con experiencias vividas y articuladas por parte de los estudiantes. Son conscientes de que saber español es el resultado de un proceso de aprendizaje acumulativo y continuo —*aunque hay más rounds, pero en el primero hay una victoria; por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar otras estructuras y captar la ironía y el humor y más cosas*.

Asimismo, estos estudiantes demuestran también una actitud bastante autónoma, reflexiva y planificadora, tanto del propósito como del proceso de aprendizaje y toman la iniciativa para crear, planear y gestionar oportunidades para aprender (como, por ejemplo: *aprendo palabras todos los días y escucho por lo menos 30 minutos de noticias por internet al día; practico con mi buddy casi todas las semanas*).

5.2.3 Saber español es deleite

Dos expresiones metafóricas de las quince recogidas se agrupan en esta metáfora conceptual: SABER ESPAÑOL ES DELEITE. El común denominador que vincula estas expresiones metafóricas es que muestran actividades de percepción sensorial agrupadas en torno al sentido del gusto (por ejemplo: *comer de un bocado un flan suave; poder comer las fresas de la tarta de fresa; acceder y saborear la sustancia oculta*). Este tipo de expresiones asocian de manera directa la experiencia de saber con comer o saborear alimentos concretos (*fresas y flan*) o genéricos (*sustancia*). Lo saboreado se caracteriza por tener un conjunto específico y estable de propiedades que les hacen singulares por su sabor, textura o rareza. Saber español se correspondería, pues, con paladear con deleite alimentos agradables —*postres dos de ellos*— que nos predisponen a pensar en situaciones de disfrute y recompensa personal posibilitadas gracias a una buena elección previa. Según la apreciación de los estudiantes, la ausencia de obstáculos (*ingerir un flan suave; acceder a la sustancia oculta*) y la recompensa

—META— tras un duro trabajo (comer las fresas del pastel que todo el mundo quiere; saborear la substancia que antes era oculta y ahora no) son percepciones asociadas y en consonancia con lo que para ellos significa saber español. Saber es, en definitiva, un premio que se disfruta con placer y agrado después de una trayectoria posibilitadora.

La reunión de carácter retrospectivo a la elicitación facilitó el acceso a las reflexiones de los informantes. La mayor parte de ellos afirmó que usar las metáforas para objetivar su aprendizaje y dominio les había parecido interesante ya que nunca se habían parado a pensar en la metáfora como un fenómeno omnipresente. Otros estudiantes señalaron su intención de integrar este conocimiento en tareas de expresión escrita de carácter creativo porque se dice lo mismo, pero con más palabras. Como habíamos anticipado en la sección de metodología, la propuesta de usar un acercamiento original para indagar sobre el aprendizaje animó algunos estudiantes a considerar nuevas propuestas expresivas y a observar la legitimidad de poder expresarse mediante este tipo de recursos; como señala un estudiante: ahora, si no se algo, quizás puedo tratar de explicarlo a mi manera con metáfora. En el aspecto relativo a las creencias, algunos de ellos manifestaron que verbalizar su experiencia les permitió relacionar estas con actividades concretas a las que les remontaban las expresiones metafóricas obtenidas. Es interesante observar que todos manifestaron que tanto las actividades facilitadoras como las reuniones habían sido una buena oportunidad para aprender y reflexionar sobre procesos de pensamiento.

Tratar de comprender el andamiaje y procesos que estructuran y dan lugar a las creencias es importante no solo en la formación profesional y prácticas pedagógicas (Alarcón et al. 2018), sino también en la formación del estudiante de LE. Las creencias facilitan a profesores y aprendientes cierta comprensión sobre conceptos que no suelen ser detallados dentro del aula. Mediante el tratamiento de las creencias, se puede comprender cómo piensan los alumnos, cómo se perciben las situaciones de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, cómo se reacciona ante ellas, qué estrategias de aprendizaje se aplican y cómo se gestiona el proceso de aprendizaje (Ramos 2010).

6. CONCLUSIONES

Podemos observar que nuestros resultados presentan similitudes respecto a algunos de los estudios consultados. Nuestro estudio coincide señalar que la metáfora nos facilita la conexión verbalizada entre un contexto vivencial y otro subjetivo. Además, los resultados obtenidos corroboran y coinciden con otras investigaciones en señalar el papel que juega la experiencia corpórea en la configuración mental de la experiencia. La somatización de la experiencia contribuye a formar imágenes y verbalizar explicaciones más accesibles, complejas y completas.

Las creencias, vistas como espacios mentales explicitados a través de las metáforas, nos alejan de la metodología tradicional normativa. A través del enfoque elegido, hemos podido captar cómo los estudiantes construyen espacios de creencias subjetivos y funcionales.

A lo largo de este trabajo exploratorio, hemos partido del supuesto de que las metáforas son un instrumento útil y apropiado para investigar las creencias sobre el proceso de aprendizaje y la noción personal de logro o dominio lingüístico. Las metáforas se nos presentan como una herramienta cognitiva importante que nos posibilita observar los mecanismos del pensamiento y su sistematicidad.

Sin embargo, también es cierto que las metáforas halladas indican únicamente el estado de consciencia particular de individuos concretos sobre su sistema implícito de creencias en un entorno institucional, social y temporal determinado. En principio, este planteamiento no debería ser un obstáculo. Toda experiencia de aprendizaje, así como sus resultados, se encuentran anclados en la contingencia de una serie de elementos que forman parte de cada situación concreta y de un sistema dinámico de pensamiento. Sería, pues, interesante observar las creencias desde un punto de vista dinámico y diacrónico para considerar su evolución.

Somos conscientes de que no se pueden generalizar los resultados obtenidos. Este hecho nos anima a pensar que llevar a cabo este tipo de investigaciones es aún más importante y necesario si, como profesionales en la enseñanza, queremos facilitar posibilidades de acción futuras que integren a los actores incluidos en el proceso de aprendizaje.

Como señala Kramsh (2003), lo interesante en el estudio de las creencias no son las creencias en sí, sino los emisores de las creencias y las bases de práctica a través de las cuales crean espacios de creencia. Estos espacios representan la construcción particular de cómo cada individuo articula y da coherencia a la experiencia concreta de aprendizaje y capacidad deseada del uso del español.

El carácter eminentemente cualitativo de este estudio parte esencialmente de la premisa constructivista de que el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico e interactivo de interpretación y reinterpretación de la realidad existente. Los facilitadores también desempeñan un papel en la construcción de los espacios de creencia mediante prácticas que son, en parte, fruto de su sistema personal de creencias.

En nuestro caso, los datos obtenidos pueden considerarse desde la perspectiva de enseñanza y aprendizaje de ELE dado que nos permiten evidenciar cómo los estudiantes, de forma propia, construyen y objetivizan espacios de creencias. Tal y como hemos podido observar a través de las explicaciones de los estudiantes, la atribución de la creencia no es arbitraria, está justificada y motivada por las experiencias de los informantes. Siguiendo en esta línea, la metáfora se nos ha brindado como una herramienta valiosa para examinar no solo la experiencia subjetiva, sino también la representación de la experiencia.

Uno de los focos principales de este estudio ha sido escuchar las voces de los estudiantes para comprender, desde su propia perspectiva, sus experiencias y expectativas y, de alguna manera, facilitar y fortalecer una reflexión sobre gestión de aprendizaje y crítica autónoma, aunque sin pretender ningún tipo de intervención. Durante el proceso, los estudiantes han llevado a cabo actividades cognitivas de reflexión, organización y crítica que les han dado oportunidad de llegar a un conocimiento más detallado sobre su yo como aprendiente. También han podido considerar áreas de conocimiento lingüístico y de anclaje de este conocimiento dentro de una realidad bastante más compleja, contingente, integradora y completa, más cercana a la realidad.

Un mismo concepto puede estructurarse con distintas metáforas que destacan aspectos diferentes del concepto. La verbalización de las creencias ha hecho posible que los estudiantes reflexionen, analicen y razonen sus respuestas, propiciando una discusión sobre proceso y objetivos de aprendizaje. En caso de intervención, las respuestas de los estudiantes podrían ser el punto de partida que nos permitiera formular propuestas didácticas teniendo en cuenta las circunstancias y agentes integrantes específicos.

Con este estudio esperamos haber contribuido a ayudar a los estudiantes a posicionarse ante su propia realidad para conferirle sentido. Esperamos también haber despertado su

curiosidad y haber mostrado la importancia que su forma de entender y experimentar el mundo confiere a su experiencia cognitiva y académica.

Algunas posibles líneas de investigación y acción futuras podrían vincular tanto la experiencia subjetiva como la representación en acciones y comportamientos fuera del aula. La creación de espacios de posible acción y discusión entre profesores y aprendientes podría facilitar y fomentar prácticas de aprendizaje diferenciadas y apropiadas que promuevan el desarrollo lingüístico y cognitivo de cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En: Kalaja, P., y Ferreira Barcelos, A.M. F. (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers, 55-85.
- Alarcón, P., Díaz C., Tagle, T., Ramos, L. y Quintana, M. (2014). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos XL*, 2, 27-44.
- Alarcón, P., Vergara, J., Díaz, C. y Poveda, D. (2015). Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual. *Folios*, 42, 161-177.
- Baş, M. y Gezeğin, B.B. (2015). Language learning as losing weight: Analysing students' metaphorical perceptions of English learning process. *Procedia* 199, 317-324.
- Bernat, E., Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications and New Research Directions *TESL-EJ* 9, 1-21.
- Cameron, L. (1999). Operationalising metaphor for applied linguistic research. En L. Cameron y G. Low (eds). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-28.
- Cameron, L. y Low, G. (1999). *Researching and applying metaphor*. Oxford: Oxford University Press.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Cameron, L. y Deignan, A. (2006). The Emergence of Metaphor in Discourse. *Applied Linguistics*, 27, 671-90.
- De Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (2000). Exploring ESL teacher's roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly*, 34, 341-351.
- De Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language teaching research*, 6, 95-120.
- Dörnyei, Z. y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En: C. J. Doughty y M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell, 589-630.
- Erhman, M., Leaver, B. y Oxford, R. (2003). *A brief view of individual differences in second language learning*. Elsevier Ltd.
[www2.hlss.mmu.ac.uk/wp-content/uploads/2010/08/MATEFLPreProgrammeTaskAppendix1.pdfs](http://www2.hlss.mmu.ac.uk/wp-content/uploads/2010/08/MATEFLPreProgrammeTaskAppendix1.pdf) [consultado el 16 de febrero 2018]
- Ellis, R. (2001). The metaphorical constructions of second language learners. En: Michael Breen (ed.), *Learner's contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson, 65-85.
- Ferreira Barcelos, A.M. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En: P. Kalaja y A.M. Ferreira Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*. Springer Science+Business Media, LLC, 7-33.
- Ferreira Barcelos, A.M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 2, 301-325.

- Fisher, L. (2013). Discerning change in young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom. *Research Papers in Education*, 28, 373-392.
- Horwitz, E. K. (1985). Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. En: A.L. Wenden y J. Robin (eds.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 119-132.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). La lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En: I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 13-38.
- Johnson, M. (1991). *La mente en el cuerpo*. Madrid: Debate.
- Kalaja, P. (1995). Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 2, 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00080.x>
- Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A.M.F. (2003). *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC.
- Kalaja, P., Alanen R., Dufva, H., (2008). Self-portraits of EFL learners: Finish students draw and tell. En P. Kalaja, V. Meneces y A.M. Ferreira Barcelos, (eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008: 186-198.
- Kramsch, C. (2003). A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En: P. Kalaja, y A.M.F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers, 109-128.
- Leavy, A.M., Mc.Sorley, F.A., Boté, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservices teacher's beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 23, 1217-1233.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide To Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1992). Contemporary Theories of Metaphor. En: A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press.
- Larsen Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. En Michael Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Routledge, 12-25.
- Larsen-Freeman, D. (2009). *Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition*. Oxford Journals of Applied Linguistics. Volume 30, Issue 4: 579-589. <http://applied.oxfordjournals.org/content/30/4/579.short> [consultado el 16 de febrero 2018]
- Low, G. (2015). A practical validation model for researching elicited metaphor. En: W. Wan y L. Graham (eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. John Benjamins Publishing Company, 15-37.
- Martínez, M., Sauleda, N. y Huber, G. (2000). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 17, 965-977.
- Morales Vallejo, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 64, 11-38.
- Naiman, N., Frochlich, M., Stern, H., Todesco, A. (1978). The good Language learner. The Ontario Institute for Studies in education. Reimpresión en 1996 en Clevendon: Multilingual Matters.
- Ormeño, V. y Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), 207-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a04.pdf> [consultado el 16 de febrero 2018]
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Espacio Europeo de Educación Superior. Aprender en la Universidad: El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pohlig, J.N. (2006). *A cognitive analysis of similes in the Book of Hosea*. Ph.d. dissertation. <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/1471> [consultado el 16 de febrero 2018]

- Preston, D. (1991). Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives. En: J.E. Alatis (ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Georgetown University Press, 583-603.
- Ramos Mendez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: ASELE Colección monografías, 10.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En: Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 102-119.
- Riley, P. (1989). Learner's representations of language learning. *Melanges Pedagogiques*. <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley-4.pdf> [consultado el 16 de febrero 2018]
- Riley, P. (1997). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. En: Benson, P. y Voller, P. (eds.), *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 114-131.
- Saban, A., Kocbecker, B. y Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instrucción*, 17, 123-139.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En: I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 97-121.
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and symbol*, 23, 4, 213-241.
- Strugielska, A. (2015). A hybrid methodology of linguistic metaphor identification in elicited data and its conceptual implications. En: Wan, W. y Low, G. (eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 65-92.
- Sykes, J. (2011). Facilitating Reflection on Implicit Learner Beliefs through Metaphor Elicitation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15, 1, 91-113.
- Victory, M. y Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, 2, 223-234.
- Wan, W. y Low, G. (2015). *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. John Benjamins Publishing Company.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 4, 515-537.
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics (Special Issue). *System*, 27, 435-441.
- Wenden, A. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. En: M. Breen (Ed.), *Learner contribution to language learning: New directions in research*. Singapore: Pearson, 44-64.
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. En: P. Kalaja y A.M. Ferreira Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC., 201-229.
- Zapata, G.C. y Lacorte, M. (2007). Preservice and inservice instructors' metaphorical constructions of second language teachers. *Foreign Language Annals*, 40, 3, 521-534.

Anexo

Extracto 1 -APRENDER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO. Énfasis en desafío

Largo maratón. *Todavía estoy en la maratón. Nunca se llega a la meta, no hay fin. Y cuando acabe los estudios sé que todavía no sabré español como un nativo. Me falta mucho vocabulario, pero sé más que hace dos años. Es como en el deporte. Es necesario trabajar para llegar a la meta.*

Un maratón, duro y muy largo. *Es un recorrido muy largo y no sé dónde está el fin porque siempre va a haber algo que no sé o no comprendo. Necesito prepararme y mantener el ritmo para poder seguir las clases. A veces es demasiado y no tengo fuerza. Cada vez hay más cosas para aprender y cuando creo que ya sé algo no puedo usarlo correctamente.*

Ir arriba y abajo todo el tiempo. *Parece que sabes una cosa, pero hay más que no sabes. Nunca se acaba. Hay días que entiendo mucho y otros que no entiendo nada. Cuando eso pasa es importante recordar que ahora puedo más que antes, pero no suficiente.*

Un camino con subidas y bajadas. *Cuesta mucho subir, pero no sé si estoy en forma. Es necesario recordar por qué elegí estudiar español y no solo enfocarse en lo complicado.*

Extracto 2 -APRENDER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO. Énfasis en superar obstáculos

Una carrera de obstáculos *con vallas de diferente altura que hay que saltar. Hay veces que nos va mal, pero es necesario aprender de los errores y seguir. Puedes tropezar, pero no caer.*

Una montaña muy alta hay que subir y hay hielo. *Se puede subir, porque tengo el equipo necesario y creo que puedo usarlo. No es fácil, pero sigo.*

Nadar en aguas profundas sin tocar con el pie. *A veces parece que te ahogas con las olas, pero luchas y sigues y al final no te ahogas porque aprendes y no haces tantos errores y vas entendiendo más.*

Entrar a una habitación muy oscura, con caos y luz al fondo. *Hay que seguir poco a poco, evitando muebles, es necesario seguir poco a poco hasta encontrar la solución, el hilo conductor y se ve algo nuevo.*

Vivir en un cuento de hadas y pasar por la historia del cuento. *A lo largo del cuento hay momentos difíciles que hay que pasar. Al final se soluciona y el protagonista (yo) es feliz. Por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar estructuras, captar la ironía y el humor y más cosas.*

Una relación amorosa. *Lo amas y odias al mismo tiempo. Es necesario aceptar y pasar el tiempo difícil para llegar a estar mejor.*

Extracto 3 -APRENDER ESPAÑOL ES UN VIAJE

Conducir un coche por una carretera en obras. *Voy a tener que conducir con cuidado para pasar no romper el coche.*

Es como viajar. *Un proceso de descubrir, explorar, fascinarse y buscar nuevos destinos. Es explorar un mundo nuevo y probar cosas nuevas.*

Es como viajar y explorar un nuevo sitio. *Es fascinante pero también da miedo. Es entrar a otra forma de sentir el mundo.*

Explorar un mundo nuevo. *Poder conocer nueva comida, naturaleza, lengua, costumbres, palabras nuevas.*

Es como un viaje *a través de un camino con subidas y bajadas. Cuesta, pero se puede avanzar y se ve muy bien cuando miras atrás y ves lo que has andado, pero queda mucho.*

Extracto 4 -SABER ESPAÑOL ES RECORRIDO. Enfoque en capacitación.

Vivir nuevas aventuras y conocer a gente. *Porque ya no tienes que seguir estudiando, es suficiente lo que sabes y puedes vivir y abrirte a un mundo diferente.*

Tener una caja de herramientas para aprender y comprender culturas desconocidas. Cuando yo sepa español bien tendré en mis manos todo lo que necesito y podré comprender y aprender culturas desconocidas.

Conocer un mundo nuevo. Ya puedo ver que ese mundo nuevo se está abriendo. Puedo hacer más cosas, comprender.

Tener acceso con la lengua a culturas, maneras diferentes de hacer cosas. Si no sé la lengua no puedo captar los matices y me pierdo cosas.

Una puerta que se abre a un mundo nuevo. Muchas posibilidades y diferentes perspectivas que están delante de mí para trabajar, disfrutar, comprender.

Una puerta al mundo, abrir la puerta con la lengua. Gracias a la lengua puedo, comprender contextos y puedo ser parte de ese mundo.

Extracto 5 -SABER ESPAÑOL ES RECORRIDO. Enfoque en meta.

Nadar en una piscina olímpica finalmente. *Por fin no necesito parar porque tengo buen fondo, puedo hacer un largo de un tirón. Puedo hablar español sin pararme a pensar, con mucha fluidez, en muchos contextos.*

Llegar a la cima de la montaña y tener una buena vista. *Después de mucho esfuerzo y problemas comprendo y puedo hablar. No me faltan las palabras.*

Acabar la maratón. *Ya no necesito seguir esforzándome al ritmo de los demás.*

Es como finalmente tener un Ferrari. *Algo que funciona sin problema y que nada puede pararlo. Tengo algo que puedo usar y sé que puedo hacer lo que quiera porque no voy a tener problemas para usarlo.*

Vivir la historia del cuento de hadas. *Al final del cuento, después de los problemas, se vive la aventura. La protagonista ya es feliz. Es cuando la aventura de verdad comienza. No necesito hacer más exámenes.*

Salir victorioso del primer round en boxeo. *Aunque haya más rounds, pero al menos en el primero hay una victoria. Nunca voy a saber español totalmente, pero hay pequeñas victorias en el camino, por ejemplo, aprendo palabras todos los días y escucho por lo menos treinta minutos de noticias por internet al día.*

Estar ya en el último piso del edificio. *Veo que hay apartamentos que necesitan decoración. Por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar otras estructuras y captar la ironía y el humor y más cosas. Y por eso practico con mi "buddy" casi todas las semanas.*

Extracto 6 -SABER ESPAÑOL ES DELEITE

Comer de un bocado un flan suave o poder comer las fresas de la tarta de fresa. *Puedes comerlo entero. No hace daño y es dulce. Me imagino que es así poder hablar español un día. Es lo mejor, todo el mundo lo quiere, pero hay que esforzarse para conseguirlo.*

Acceder a saborear la sustancia oculta, *entrar a todas las formas culturales. No tengo obstáculos para entender y puedo tener acceso a lo más profundo y satisfactorio. Eso ahora no es posible todavía.*

Análisis de los elementos pragmáticos en la interacción escrita académica: el caso de los correos electrónicos de universitarios norteamericanos

An analysis of the pragmatic elements in written academic interaction: a case study of North-American University student emails

David Rodríguez Velasco

Universidad Internacional de Heilongjiang (China) y Universidad Antonio de Nebrija
rodriguezvelascodavid@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio investiga el empleo y la función pragmática de las estrategias relacionadas con la cortesía verbal. Analiza un corpus compuesto por las redacciones de estudiantes norteamericanos de habla inglesa y estudiantes nativos hispanohablantes que realizaron la Tarea 1 de la prueba de interacción y expresión escrita del Proyecto de Examen Multinivel de Certificación del Español Académico de la Universidad Antonio de Nebrija. Para llevar a cabo el proyecto se identificaron las estrategias comunicativas empleadas en el encabezado, el cuerpo y el cierre de sus correos electrónicos. De este modo se analizaron las fórmulas utilizadas para dirigirse al docente, la fuerza ilocutiva de sus actos de habla y los elementos mitigadores y enfatizadores empleados en sus mensajes. Los resultados expuestos evidenciaron la inadecuación en el registro y en las formas de los estudiantes estadounidenses al enfrentarse en español ante un contexto de comunicación en el ámbito universitario.

Palabras clave: cortesía, correo electrónico, estrategias pragmáticas, discurso escrito.

ABSTRACT

The current study investigates the use and function of the pragmatic moves related to politeness in the written form. It analyses a corpus written by English-speaking American students and native Spanish students who participated in the first task of the writing skills of the University of Antonio Nebrija's Project: Proyecto de Examen Multinivel de Certificación del Español Académico. In order to recognise the key text features of both sources, the communicative strategies used in the heading, body and closing sequence of their emails were identified. Therefore, the formulas used to address the teacher, the illocutionary force of their speech acts and the mitigating and emphasizing elements used in their messages were analysed. Results suggest that those American students examined in the study did not adjust to an appropriate register and manner in academic Spanish.

Keywords: politeness, email, pragmatic moves, written discourse.

Fecha de recepción: 20/06/2018
Fecha de aprobación: 21/03/2019

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la presencia y accesibilidad del docente universitario ha aumentado considerablemente. Hoy en día es común que la labor del profesor combine tanto la actividad presencial como la virtual (Laborda-Gil, 2012). Las universidades han proporcionado direcciones de correos electrónicos institucionales para facilitar la comunicación académica entre el alumno y el profesor, lo que ha dado como resultado la preferencia por las “consultas cibernéticas” en detrimento de las tutorías personales en horas de oficina o de las reuniones pre o post clase entre el alumno y el profesor (Biesenbach-Lucas, 2006). Esta herramienta proporciona una ayuda asincrónica que aumenta la capacidad de trabajo del profesor, la cual se limitaba previamente a su disponibilidad presencial. La facilidad para enviar archivos, recordatorios de reuniones u otro tipo de información hace que sea el medio preferido para las comunicaciones relacionadas con el trabajo, puesto que “brinda a los estudiantes la comodidad de obtener retroalimentación, aclaraciones e información tan pronto como lo necesiten” (Economidou-Kogetsidis, 2011: 1). No obstante, este beneficio conlleva un coste tanto para el profesor como para el alumno. Los docentes, debido al aumento y la frecuencia de la entrada de correos electrónicos, han experimentado un cambio en el comportamiento o “cibermaneras” (Yus, 2011) de sus alumnos. Estos han podido ver como el estilo de los mensajes de sus alumnos y las estrategias pragmáticas empleadas a la hora de realizarles una solicitud se han vuelto más directas, descorteses e inapropiadas a un contexto académico. (Hartford & Bardovi-Harlig, 1996; Crystal, 2001; Barron, 2000, 2002, 2003; Glater, 2006; Biesenbach-Lucas, 2006, 2007; Economidou-Kogetsidis, 2011). Este problema se debe principalmente a la falta de instrucción de los alumnos a la hora de escribir correos electrónicos (Bou-Franch, 2013) y al impacto de las nuevas tecnologías en la comunicación (Lei, 2010). La tendencia en las nuevas tecnologías (*Whatsapp, Facebook, Tweeter*) por una comunicación rápida y concisa ha influido en la dinámica y las características lingüísticas de los intercambios comunicativos por vía telemática entre los alumnos y el profesor (Warschauer, 2007). Estos dos factores sumados, en nuestro caso, al hecho de escribir en una segunda lengua hacen que sea especialmente importante la instrucción en la pragmalingüística para que el alumno sea capaz de realizar una comunicación eficaz en las distintas situaciones comunicativas a las que se exponga (Betti, 2013) y evitar posibles malinterpretaciones ligadas al contexto sociocultural. (Robles Garrote, 2014). Con el objetivo de contextualizar las estrategias comunicativas relacionadas con la cortesía, esta investigación pretende comparar los correos electrónicos escritos por estudiantes universitarios nativos (españoles) y no nativos (estadounidenses) para estudiar el uso de la cortesía al comunicarse en una segunda lengua en un contexto universitario. Para ello, por un lado, hemos analizado el paratexto de los correos electrónicos redactados por ambos grupos con el objetivo de comprobar si presentan un texto completo con todos los requisitos propios del género. Por otro lado, hemos examinado los movimientos estilísticos y el empleo de la cortesía en hablantes de idiomas y culturas distintas para observar si cumplen con los fines funcionales necesarios. Nuestros resultados sugieren que los estudiantes no nativos que han participado en este estudio no se ajustan adecuadamente al contexto comunicativo académico.

2. INVESTIGACIONES PREVIAS

2.1. El concepto de cortesía y sus distintas aproximaciones

Hablar de cortesía es hablar de las relaciones humanas y el trato con el que se desarrolla dicha actividad. Podemos considerar la cortesía como un conjunto de estrategias destinadas tanto a favorecer las relaciones como a suavizar las imposiciones que pueden inducir ciertas acciones. Esta tiene un carácter evaluativo que toma en cuenta las normas sociales y la variación de lo que se entiende por comportamiento (des)cortés en distintas regiones del mundo (Félix-Brasdefer, 2018). Como se ha podido ver a lo largo de los años (Kim y Nam, 1998; Biesenbach-Lucas 2007, Economidou-Kogetsidis 2011, Betti 2013, Robles Garrote 2014), la relación entre los individuos y su conducta social depende mucho de la comunidad a la que pertenezca, lo que provoca que el desconocimiento de las normas sociales suela ser uno de los factores que delate la pertenencia del individuo a otra cultura.

La cortesía está presente en el día a día. El mero hecho de dialogar con otra persona ya entabla una determinada relación donde la cortesía juega un papel importante. Es la causante, como señalan Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999), de la modificación de nuestras formas lingüísticas presentes en forma de deícticos sociales. Estas modificaciones se ajustan a los estamentos de cada cultura y se puede distinguir entre términos de actuación social y propiedades macrosociales, donde entran en juego agentes como la edad, el sexo, el título, el rango o la posición social. Tal y como apunta Escandell Vidal (1996):

El uso de las formas de tratamiento es la expresión lingüística de la estructuración que reconoce una sociedad. Ahora bien, la necesidad de su empleo dentro de una lengua dada depende no del sistema lingüístico, sino de la forma de organización social. [...] Es fácil que un miembro de otra cultura, que no domina las reglas específicas, cometa errores y se comporte de una manera inadecuada. (Escandell 1996: 144)

Ahora bien, ¿qué se entiende por cortesía? La respuesta a esta pregunta difiere entre los autores. Si bien el Diccionario de la Real Academia Española la define como la "demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona", Yus (2001) la entiende como el buen comportamiento social y Escandell Vidal (1996: 142) como "un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras". En cuanto a sus características, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999) establecen que la cortesía:

Se focaliza en el comportamiento verbal y la elección de determinados elementos lingüísticos de cortesía. Su función interpersonal [...] está presente en la base del comportamiento comunicativo. Facilita las relaciones sociales y encauza y subsana todas aquellas acciones que puedan inducir a una ofensa para los participantes. Se percibe como un conjunto de estrategias responsables de la elección de unas determinadas formas lingüísticas para producir el acto comunicativo. Destaca y revela las relaciones sociales y conforma el ámbito de negociación en cualquier contexto. (Blancafort y Valls, 1999: 161-162)

Todas estas características pueden entenderse, como hemos dicho anteriormente, como un conjunto de estrategias destinadas a promover la armonía entre los interlocutores. Para mantener esta paz y evitar o mitigar posibles conflictos, Lakoff (1973) estableció el primer intento de extender la idea de regla, tal y como se concibe en gramática, en el área de la adecuación pragmática. Lakoff introdujo las reglas: "sea cortés", relacionada con faceta interpersonal, y "sea claro", que expresa el mismo concepto que las máximas del Principio de Cooperación de Grice (1975) y está dirigida a cerciorar que la transmisión de la información se realiza de forma eficaz.

Posteriormente, Leech (1983) propuso un Principio de Cortesía para mantener el equilibrio social y las relaciones entre los hablantes. Mediante el desarrollo de sus máximas (de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia, de acuerdo y de simpatía), "los hablantes persiguen dos tipos de objetivos: los ilocutivos (lo que se trata de expresar) y unos fines sociales (la posición que adopta el hablante)" (Horcas Villarreal, 2009: 1). La relación entre estos dos objetivos se puede clasificar en cuatro tipos: competitiva (ej. pedir, rogar etc.), amistosa (ej. ofrecer, invitar etc.), colaborativa (ej. declarar, relatar etc.) y conflictiva (ej. amenazar, acusar). Cuando la función ilocutiva es competitiva, la cortesía posee un carácter negativo, es decir, se busca "reducir el desajuste implícito entre lo que el hablante quiere lograr y los 'buenos modales'. Por el contrario, cuando la función es amistosa la cortesía adopta un carácter positivo, buscando el mayor acuerdo." (Martínez-Cabeza, 1997: 233).

Este carácter positivo y negativo de la cortesía nos lleva a hablar del modelo de Brown y Levinson (1987). Brown y Levinson establecieron un concepto de gran importancia para el ámbito de la pragmática: la racionalidad y la imagen pública. La racionalidad está vinculada con los procesos y los medios que cada individuo emplea para conseguir un fin y la imagen pública, extraída del concepto de "imagen" de Goffman (1967), está vinculada a las estrategias que cada individuo emplea para mantener el prestigio que cada uno desea proyectar y conserva. Todos tenemos una imagen pública que queremos cuidar por medio de la cortesía. "Esta imagen puede ser mantenida, reforzada o perdida, por lo que uno debe presentarle atención siempre que interactúa" (Pinto y De Pablos-Ortega 2014: 146). Así pues, Brown y Levinson parten del supuesto de que todos los individuos tienen una imagen pública que quieren mantener a salvo. Esta imagen tiene un carácter positivo y negativo (o "valorizante" y "mitigador" en términos de Robles Garrote (2014)). La imagen positiva o valorizante está ligada a la necesidad de ser respetado y valorado por los demás, al reconocimiento de los deseos de una persona y al sentimiento de aceptación por parte del grupo. Por otro lado, la imagen negativa o mitigadora está vinculada al deseo de no sufrir imposiciones o no ser molestado. El hecho de que todos tengamos una imagen tanto positiva como negativa de uno mismo hace que, al entablar una conversación, los interlocutores se preocupen "no sólo de su imagen sino de la del otro, pues redundará también en su beneficio; es decir, la imagen del otro contribuye al mantenimiento del prestigio propio" (Horcas Villarreal, 2009: 2). No obstante, hay cierto tipo de acciones que repercuten en la imagen del interlocutor. A este tipo de acciones se les denomina *Face-Threatening Acts* o FTA, en inglés, y en español, en términos de Yus (2001) "acciones que amenazan la imagen" o en términos de Escandell (1996), "acciones que amenazan la imagen pública". Este tipo de acciones amenazantes puede agravar o mitigar su efecto dependiendo de varios factores como el poder del destinatario con respecto al hablante, la distancia social (donde se incluye la intimidad y familiaridad entre los interlocutores) y el grado

de imposición de un determinado acto con respecto a la imagen del oyente. Estos tres aspectos influyen directamente en la carga de estas acciones, así como “en la elección, por parte del hablante, del tipo de discurso más pertinente para alcanzar sus objetivos”. (Yus 2001: 144)

Todas estas estrategias también se pueden aplicar al análisis del discurso electrónico y a su comunicación en línea. En Internet, como en la vida real, el empleo de la “netiqueta” o, como denomina Yus (2001) “cibermaneras”. Manuales sobre la netiqueta, tales como el propuesto por Shea (1994), asumen que todo aquel que realice una conversación virtual ha de ceñirse a unas normas sociales y unas reglas de etiqueta.

Un aspecto relevante de esta comunicación virtual o mediada por ordenador (CMO)¹ es su carácter interaccional y transaccional dependiendo del canal que se emplee, siendo, por ejemplo, el chat más interaccional y el correo electrónico más transaccional. Otro aspecto importante de la CMO es la conceptualización de Brown y Levinson (1987) sobre racionalidad e imagen pública. La interacción entre ciberusuarios “está basada en el empleo de estrategias de mitigación debido al carácter amenazante inherente en las diferentes estrategias comunicativas que se ejercen en la imagen positiva o negativa del interlocutor” (Yus 2001: 146). No obstante, dicha actividad comunicativa no solo se basa en este tipo de estrategias, ya que también se emplean otras estrategias de cortesía, cuya evaluación y adecuación dependerán del participante y el contexto comunicativo.

2.2. La clasificación de las estrategias empleadas en los correos electrónicos

A la hora de analizar nuestro corpus nos centramos principalmente en dos aspectos: el paratexto (Bou-Franch, 2013) y los movimientos estilísticos y funcionales (Biesenbach-Lucas, 2007; Economidou-Kogetsidis, 2011; Alcón Soler, 2013; Bou-Franch, 2013 y Robles Garrote, 2014)

Lo que nos interesaba observar del paratexto de nuestro corpus era el conjunto de estrategias que seleccionaban nuestros alumnos, por lo que optamos por basarnos en los datos propuestos por Bou-Franch (2013), ver Tabla I. En su estudio investiga los principios de interacción sociopragmática de (in)formalidad y (in)directividad en los correos electrónicos redactados por sus estudiantes y la problematización de las opciones de discurso en términos de transferencia pragmática. Bou-Franch propone una lista de los movimientos de apertura, de apoyo y cierre codificados según su nivel de (in)formalidad. Así pues, distingue las siguientes estrategias de cortesía:

Encabezado del correo electrónico	Saludo
	Identificación
Cuerpo del correo electrónico	Elementos explicativos
	Elementos preparatorios
	Agradecimientos
	Identificación
	Disculpas
	Elementos de refuerzo de la petición
	Elementos de ofrecimiento de servicios
Cierre del correo electrónico	Firma

	Agradecimientos
	Elementos de ofrecimiento de servicios
	Despedida

Tabla I. Lista de los movimientos de apertura, de apoyo y cierre dentro de un correo electrónico.

A la hora de examinar los movimientos estilísticos y funcionales nos centramos en tres aspectos: el nivel de dirección², los modificadores internos y los modificadores externos. Para estudiar el nivel de dirección optamos por basarnos en los datos propuestos por Biesenbach-Lucas (2007), Alcón Soler (2013) y Bou-Franch (2013). En sus estudios se examinan las solicitudes que enviaron alumnos nativos y no nativos de habla inglesa a sus profesores universitarios por correo electrónico. En ellos se analizan el nivel de dirección y compara los dispositivos de cortesía sintáctica y léxica, las perspectivas de solicitud y los patrones específicos de realización de solicitudes lingüísticas preferidos por hablantes nativos y no nativos. Como se aprecia en la Tabla II, en estos estudios se distingue tres subtipos de oraciones dentro del nivel de dirección: directas, convencionalmente indirectas e indirectas.

Oraciones Directas	Oraciones imperativas
	Oraciones performativas
	Oraciones desiderativas con "querer"
	Oraciones desiderativas con "gustar"
	Oraciones expectativas
	Preguntas directas
	Oraciones con el verbo "necesitar"
Oraciones Convencionalmente Indirectas	Preguntas preparatorias
Oraciones Indirectas	Empleo de indirectas

Tabla II. Lista de estrategias utilizadas para analizar el nivel de dirección en las solicitudes de los correos electrónicos.

Al analizar los modificadores internos empleados en las peticiones nos basamos, una vez más, en los trabajos de Biesenbach-Lucas (2007), Alcón Soler (2013) y Bou-Franch (2013) en los que se identificaron los dispositivos sintácticos y léxicos que tenían un efecto mitigador en la imposición de la solicitud.

Modificadores léxicos	Uso de "por favor"
	Partículas para empezar la oración
	Elementos mitigadores
	Elementos agravantes
	Enfoques subjetivos
Modificadores sintácticos	Estructuras en condicional
	Tiempo
	Aspecto
	Negación de los elementos preparatorios

Modificaciones sintácticas múltiples

Tabla III. Lista de modificadores léxicos y sintácticos extraídos del correo electrónico de los estudiantes.

En relación a los modificadores externos empleados en las peticiones nos apoyamos en los estudios de Alcón Soler (2013) y Robles Garrote (2014). A la hora de identificar los dispositivos de modificación externos en las solicitudes de su correo electrónico, Alcón Soler estableció siete posibles estrategias: elementos preparatorios, elementos explicativos, elementos desarmadores, elementos aclarativos, elementos mitigadores de la imposición, promesas y disculpas. Robles Garrote analizó la cortesía verbal en los correos electrónicos con el fin de explicitar las analogías o divergencias encontradas en el estilo retórico de sus participantes. En su estudio subdividió las estrategias de cortesía en dos tipos: cortesía valorizantes, empleadas para evitar o reparar el posible riesgo de amenaza, y cortesías mitigadoras, empleadas para potenciar o crear un efecto positivo en la interacción sin que medie en ella una posible amenaza. De este modo, Robles Garrote expone el siguiente esquema:

Estrategias de cortesía valorizantes	Mostrar interés por el receptor
	Usar marcadores interjectivos
	Presuponer o afirmar puntos en común
	Mostrar identidad grupal
	Exagerar o enfatizar
	Apelar a la reciprocidad, ofrecer o prometer
	Ser optimista
	Dar razones
	Satisfacer los deseos del receptor
Estrategias de cortesía mitigadora	Mostrar pesimismo
	Dar opciones para no actuar
	Minimizar la imposición o usar mitigadores
	Ser respetuoso o mostrar deferencia
	Agradecer
	Pedir disculpas
	Impersonalizar al receptor o al emisor
	Nominalizar
Mostrar deuda de agradecimiento	

Tabla IV. Tipos de estrategias de cortesía valorizante y mitigadora dentro de los correos electrónicos de los estudiantes.

Por último, para analizar las estrategias empleadas en los encabezados y las despedidas de los correos de nuestros alumnos, nos basamos en el estudio de Economidou-Kogetsidis (2011). En él se examinan los saludos y despedidas, el nivel de dirección, los movimientos de apoyo y los modificadores léxicos y sintácticos empleados por los alumnos al enviar un correo electrónico a un docente universitario en una L2. Lo que nos interesa de este estudio es el análisis de las fórmulas de apertura. En él se muestra cómo algunas de las construcciones agramaticales empleadas por los alumnos no causaban un posible infortunio pragmático, mientras que otras, gramáticamente correctas, eran capaces de ofender al docente por ser demasiado directas o abruptas.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio ha analizado las estrategias pragmáticas relacionadas con la cortesía que se han hallado en los correos electrónicos escritos en la Tarea 1 por los participantes del Proyecto de Examen Multinivel de Certificación del Español Académico (PEMCEA) elaborado por la Universidad Antonio de Nebrija. Para la obtención de los resultados, hemos examinado un corpus de correo electrónico redactado por estudiantes nativos (hispanohablantes) y no nativos (angloparlantes) para analizar los elementos relacionados con la cortesía y el patrimonio estratégico empleado al redactar un correo. Por consiguiente, para ahondar en este tema, nos hemos propuesto identificar, analizar y comparar las principales estrategias de cortesía empleadas por nuestros estudiantes nativos y no nativos. Para conseguir estos objetivos nos realizamos las siguientes preguntas:

1. ¿Los estudiantes norteamericanos son capaces de transmitir y solicitar la información requerida cumpliendo los fines funcionales tal y como lo haría un nativo? Es decir, ¿presentan un texto completo con todos los requisitos propios del género?
2. ¿Los candidatos norteamericanos usan un registro y una forma adecuada al discurso académico y al contexto de comunicación del ámbito universitario tal y como lo haría un nativo? Es decir, ¿emplean estrategias de cortesía verbal? ¿Son conscientes de la fuerza ilocutiva y el grado de imposición de sus actos de habla?

Para la realización de este estudio, se contó con la participación de 27 estudiantes universitarios a los cuales se les dividieron en dos grupos. El primer grupo estaba compuesto por 16 estudiantes nativos y el segundo por 10 estudiantes no nativos. Los estudiantes nativos, de nacionalidad española, procedían del Máster en Lingüística Aplicada en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija y comprendían edades de entre 20 y 40 años. Los estudiantes no nativos procedían de diferentes grados universitarios de las universidades norteamericanas de Kalamazoo College y Lock Haven University. Se seleccionó esta nacionalidad por corresponder a un número significativo de la población de los candidatos que realizaron esta prueba. El grupo de estudiantes seleccionado estuvo compuesto por 10 mujeres y 1 hombre con edades que oscilaban entre los 20 y 27 años. Dichos estudiantes habían cursado asignaturas de su carrera en español, o bien habían asistido a un curso de español con fines académicos con un nivel B2.1 en el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI) de la Universidad de Antonio de Nebrija, por lo que se consideró que ya habían obtenido un dominio del español superior a un B1 con respecto al MCER.

Dentro de los tres niveles del PEMCEA (B1, B2 y C1), nos hemos centrado en el nivel de B1 por ser un nivel intermedio donde se consideró que podía haber un mayor número de material apto para el análisis propuesto. El corpus se obtuvo gracias a la colaboración de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de Antonio de Nebrija. Todas las muestras que componen el corpus fueron individuales y estuvieron ambientadas en una situación real de examen. La recogida de datos de la Tarea 1 que realizaron los estudiantes nativos se realizó en abril del 2014 en la que se pidió la

redacción de un documento con formato de correo electrónico con un mínimo de 125 palabras y la anotación del tiempo que habían empleado para su realización. Para su redacción se proporcionó un tiempo máximo de 30 minutos, aunque una vez finalizado este tiempo se comprobó que la duración estimada oscilaba entre los 2 a los 10 minutos y el número de palabras entre 87 y 162. La recogida de datos de los estudiantes no nativos se realizó en septiembre de 2014. A este grupo se les pidió que completara, en un tiempo máximo de una hora, la Tarea 1 y la Tarea 2, la cual consistía en la redacción de un texto argumentativo con un máximo de 250 palabras. Debido a las características de las pruebas, no se pudo recoger el tiempo estimado de la redacción de cada tarea, no obstante, el número de palabras escritas por los no nativos para la Tarea 1 oscilaba entre las 113 y las 139.

A la hora de analizar las redacciones de los no nativos, nos decantamos por el análisis de la primera tarea principalmente por dos razones. Por un lado, la realización de dicha tarea favorece la implicación personal por parte del alumno, ya que trata un tema que le afecta directamente, lo que facilita el análisis de un mayor número de elementos pragmáticos producidos por el candidato. Por otro lado, el continuo flujo de correos electrónicos entre profesor y alumno hace que su utilización sea un asunto de vital importancia para la correcta relación entre los involucrados. Por consiguiente, decidimos profundizar en el estudio de este campo en aras de proporcionar una guía que ayude a estudiantes no nativos a la hora de redactar un correo electrónico. La Tarea 1 de la prueba de expresión e interacción escrita consistía en el siguiente enunciado:

Imagine que es un estudiante de intercambio en una universidad española. Ha recibido una calificación de 4 sobre 10 en una asignatura y no está de acuerdo. Escriba un correo electrónico al profesor manifestando su opinión y formulando la solicitud que considere oportuna.
Escriba un mínimo de 125 palabras.

Una vez obtenido el corpus, diferenciamos la macroestructura y la microestructura de los correos. Para el análisis de la macroestructura nos centramos en las distintas partes del mensaje: encabezado, cuerpo y cierre, para poder responder a la primera pregunta de investigación. Posteriormente, para la microestructura, analizamos las estrategias de cortesía en relación a las diferentes partes del correo electrónico. Para el encabezado nos centramos en estudiar las diferentes fórmulas empleadas por los estudiantes al dirigirse al docente, para el cuerpo del mensaje nos focalizamos en las estrategias de cortesía en relación al nivel de dirección, así como los modificadores internos y externos y, finalmente, para las despedidas, analizamos las fórmulas de despedida, así como la cantidad de estrategias empleadas.

De acuerdo a las características de la presente investigación, el presente trabajo ha tenido en cuenta las siguientes variables:

Variable independiente	Operacionalización	Variable dependiente
ADECUACIÓN PRAGMÁTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Empleo de verbos performativos 2. Estrategias para las peticiones <ol style="list-style-type: none"> a. Nivel de dirección b. Modificadores internos c. Modificadores externos 3. Micro y macro-actos y elementos de apoyo 4. Actos de habla <ol style="list-style-type: none"> a. Actos veredictivos b. Actos ejercitativos c. Actos comisivos d. Actos expresivos 5. Ausencia o no de actos indirecto e indirectos no convencionales 6. Cortesía verbal y estrategias de cortesía positiva, negativa y de mitigación 	Uso de lo que se puede interpretar como correcto o incorrecto de recursos pragmáticos (en cartas de pedido de Grupo 1 y Grupo 2)

Tabla V. Cuadro resumen de la variable independiente, la operacionalización y la variable dependiente.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados de las estrategias empleadas en el encabezado y cierre del mensaje

Basándonos en el modelo de María Economidou-Kogetsidis (2011), según los siguientes datos, como se puede ver en la Figura 1, la proporción de uso varía para cada fórmula dependiendo del grupo. No obstante, tanto los estudiantes no nativos como los nativos tienden a emplear las estructuras más formales como "Estimado profesor, Estimado profesor + apellido o Profesor". En el caso de los estudiantes no nativos, también se puede observar un gran uso de fórmulas informales tales como "Hola + Título" como por ejemplo "Hola Señora" o simplemente "Hola". Cabe destacar la tendencia por la despersonalización de los saludos, lo cual puede deberse al desconocimiento de un referente al que dirigirse, puesto que en el enunciado de la prueba no se especifica ningún nombre en concreto.

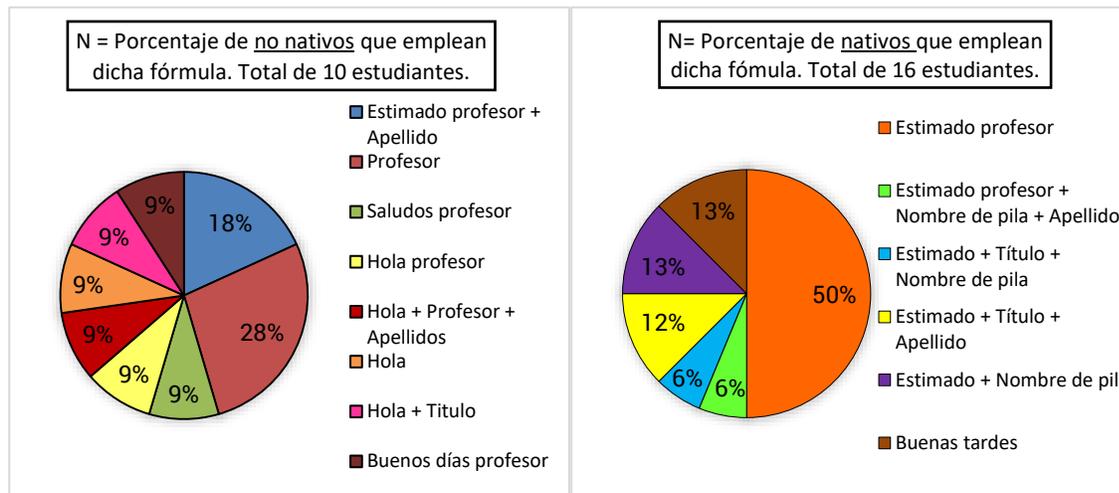


Figura 1. Comparativa de las fórmulas empleadas por los estudiantes no nativos y los estudiantes nativos para iniciar un correo electrónico.

Como se puede observar en la figura anterior, los datos cuantitativos arrojados señalan una disparidad en el uso de las fórmulas empleadas. Lo llamativo de estos datos es que ninguna de las fórmulas utilizadas por ambos grupos coincide entre sí. También cabe destacar un mayor número de fórmulas que se pueden considerar como más adecuadas a un discurso académico y a un contexto universitario por parte de los estudiantes nativos frente al de los no nativos.

Siguiendo el modelo de Bou-Franch (2013), las estrategias empleadas en el cierre del mensaje, reflejadas en la Figura 2, evidencian también resultados divergentes en el uso de elementos de cierre del mensaje por ambos grupos. Si bien coinciden en un amplio número de casos en los que se emplea la firma como elemento de cierre (10/10 para los estudiantes no nativos; 15/16 para los estudiantes nativos), los agradecimientos y las despedidas son caso aparte. Las despedidas solo se utilizan en 2 de los 10 correos de los estudiantes no nativos frente a los 15 de los 16 mensajes de los estudiantes nativos. También es distinto el uso de oraciones de agradecimiento, cuyo uso aumenta en el caso de los estudiantes no nativos (9/10) frente al de los estudiantes nativos (8/16).

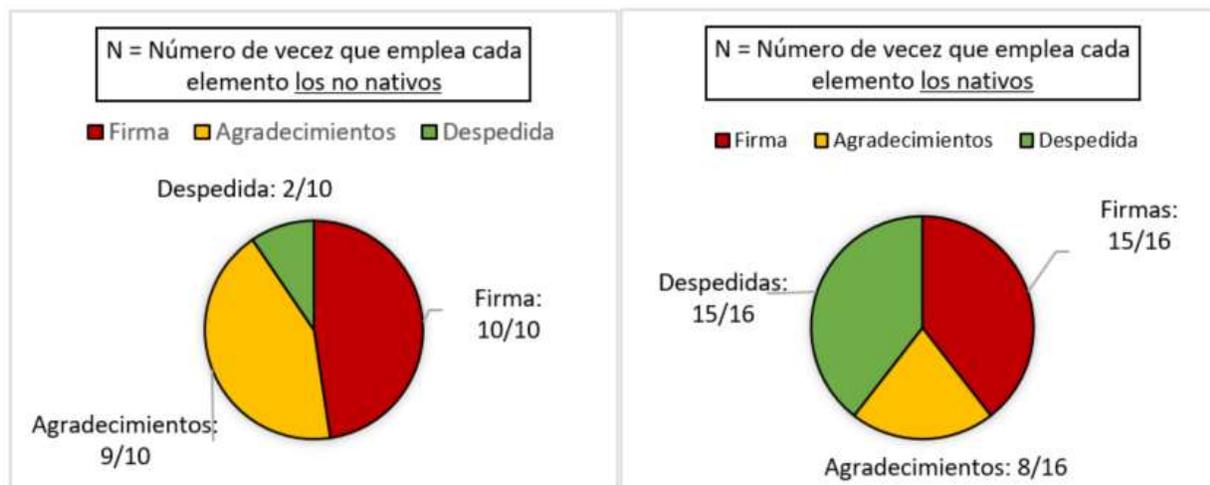


Figura 2. Comparativa de las fórmulas empleadas por los estudiantes no nativos y los estudiantes nativos para cerrar un correo electrónico.

4.2. Resultados de las estrategias empleadas en el cuerpo del mensaje

4.2.1. Estrategias de cortesía relacionadas con el nivel de dirección

Basándonos en el modelo de Alcón Soler (2013), una vez analizados los datos, las estrategias relacionadas con el nivel de dirección se subdividieron en tres grupos: oraciones impositivas, oraciones convencionalmente indirectas y oraciones indirectas. Estas tres categorías, a su vez, se dividieron en subgrupos, tal y como muestra la Tabla VI. El conjunto de tipo de estrategia, categoría y subcategoría conforma el patrimonio estratégico empleado por nuestros estudiantes en relación al nivel de dirección empleado en la redacción de los correos electrónicos.

Tipo de estrategia	Categoría	Subcategoría
Oraciones Impositivas	Oraciones Imperativas	Por favor + imperativo
		Imperativo
	Oraciones Desiderativas	Con el verbo querer
	Imposiciones	Deber + infinitivo
		Tener que + infinitivo
		Exigir
	Oraciones Expectativas	
Preguntas Directas		
Oraciones Performativas		
Oraciones Convencionalmente Indirectas	Perífrasis	Querer + infinitivo
		Poder + infinitivo
		Gustar + Infinitivo
	Perífrasis múltiple	
Gustar + Oración Subordinada		
Oraciones Indirectas	Indirectas	

Tabla VI. Cuadro resumen de las estrategias de cortesía empleadas por los estudiantes nativos y no nativos en relación al nivel de dirección.

Como se muestra en la Figura 3 y se ejemplifica a continuación en la Tabla VII, las estrategias más empleadas por los estudiantes nativos en el nivel de dirección fueron las oraciones performativas (13/16), clasificadas dentro de las oraciones impositivas, seguidas de las perífrasis (8/16) y las perífrasis múltiple (5/16), registradas dentro de las oraciones convencionalmente indirectas. Cabe destacar el escaso uso de oraciones indirectas (1/16), así como de preguntas directas (1/16) e imposiciones (1/16).



Figura 3. Número de estudiantes nativos que utilizan una determinada estrategia dentro del nivel de dirección.

En el caso de los estudiantes no nativos, como se observa en la Figura 4 y se ejemplifica en la Tabla VII, las estrategias más empleadas dentro del nivel de dirección fueron las oraciones performativas (9/10), seguidas de oraciones imperativas (6/10), preguntas directas (5/10) y oraciones expectativas (5/10). Cabe destacar el escaso número de oraciones convencionalmente indirectas (4/10), que tienden a ser a las que recurrimos para mantener relaciones cordiales, así como la falta de oraciones indirectas.

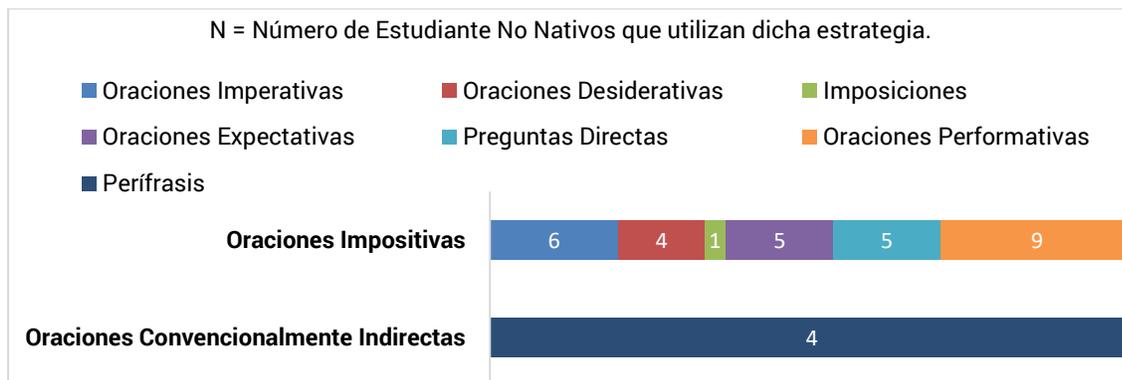


Figura 4. Número de estudiantes no nativos que utilizan una determinada estrategia dentro del nivel de dirección.

A continuación se presentan algunos ejemplos de las estrategias más empleadas por los estudiantes nativos y no nativos dentro del nivel de dirección.

Tipo de estrategia	Categoría	Ejemplo nativos	Ejemplo no nativos
Oraciones Impositivas	Ora. Performativas	Compruebo con sorpresa que he recibido una nota de apenas 4 en su asignatura.	Entiendo que mi opinión es diferentes que otros, pero es mi opinión y es claro en mi composición.
	Ora. Expectativas	La verdad es que estoy bastante sorprendida, pues esperaba aprobar con muy buena calificación.	Espero que cambie mi nota a una nota mejor después de leer mis razones.
	Preguntas Directas	¿Sería posible hacerla la semana que viene?	Por favor ¿puede calificarlo otra vez? Si no puede cambiarlo, ¿puede darme una explicación?
Oraciones Convencionalmente Indirectas	Perífrasis	Además, podría analizar más detenidamente algún aspecto gramatical y su aplicación en el aula.	¿Si es posible, puede corregir mis errores de gramática y recibo una nota más mejor?

Tabla VII: Ejemplos de las estrategias de cortesía empleadas por los estudiantes nativos y no nativos en relación al nivel de dirección.

4.2.2. Estrategias de cortesía relacionadas con los modificadores internos

Al igual que las estrategias del nivel de dirección, aquellas relacionadas con los modificadores internos se dividieron en tres categorías: modificadores léxicos, modificadores sintácticos y enfatizadores. Estos a su vez se subdividieron en distintas categorías y subcategorías conformando, como se muestra en la Tabla VIII, un esquema general de las estrategias de cortesía en relación a los modificadores internos.

Tipo de estrategia	Categoría	Subcategoría
Modificadores Léxicos	Marcadores de Cortesía	
	Elementos Minimizadores	Con adverbios de tiempo, modo o cantidad
	Elementos Reductores	
	Elementos Consultativos	
	Estructuras en Condicional	

Modificadores Sintácticos	Estructuras en Subjuntivo	
	Tiempos en Pasado	
	Negación de Elementos Preparatorios	
	Modificadores Sintácticos Múltiples	
Enfanzadores	Intensificadores Léxicos	Intensificadores Pronominales
		Intensificadores Nominales
		Intensificadores Adjetivales
		Intensificadores Adverbiales
	Intensificadores Temporales	
	Intensificadores Verbales	Verbos de opinión
		Verbos intencionales o de influencia
Determinantes Peyorativos		

Tabla VIII. Cuadro resumen de las estrategias de cortesía empleadas por los estudiantes nativos y no nativos en relación a los Modificadores Internos

Como se puede ver en la Figura 5 y se ejemplifica más adelante en la Tabla IX, las estrategias más empleadas por los estudiantes nativos son los intensificadores verbales (16/16) y los intensificadores léxicos (16/16), ambos pertenecientes a la categoría de los enfanzadores. Posteriormente, las estrategias más recurridas son los marcadores de cortesía (15/16), vinculados a los modificadores léxicos, seguidos de las estructuras en condicional (14/16) y los tiempos en subjuntivo (11/16), ambos pertenecientes a los modificadores sintácticos.



Figura 5. Número de estudiantes nativos que utilizan una determinada estrategia en el grupo de los modificadores internos

Con respecto a los estudiantes no nativos, ver Figura 6, cabe destacar la inclinación, por parte de todo este grupo, por el uso de intensificadores léxicos y verbales (10/10). Otras de las estrategias más empleadas fueron aquellas relacionadas con elementos de cortesía (9/10), elementos reductores (9/10) y estructuras en condicional (9/10). Cabe señalar también el escaso número de estudiantes no nativos que emplean modificadores sintácticos múltiples (1/10), así como elementos consultativos (1/10) y elementos minimizadores (2/10). Algunos ejemplos de estas estrategias se ejemplifican en la Tabla IX.

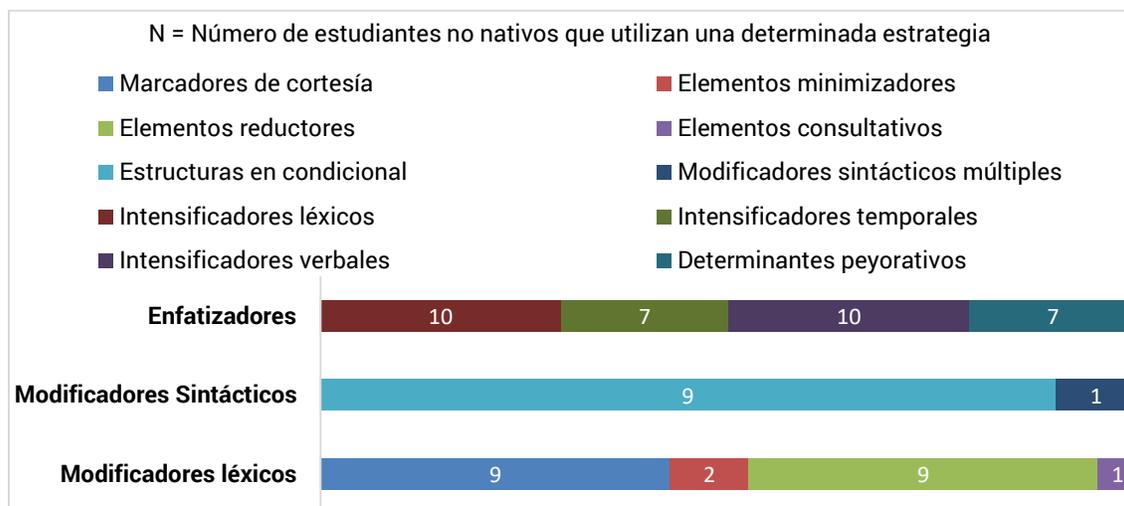


Figura 6. Número de estudiantes no nativos que utilizan una determinada estrategia en el grupo de los modificadores internos.

Algunos ejemplos de las estrategias más empleadas por los estudiantes nativos y no nativos en relación a modificadores internos son:

Tipo de estrategia	Categoría	Ejemplos nativos	Ejemplos no nativos
Enfatizadores	Intensif. Temporales	Le ruego que me responda lo antes posible porque estoy aspirando a un curso internacional.	Había estudiado por cinco horas, cada día por dos semanas
	Intensif. Verbales	Le ruego que no se demore, ya que ardo en deseos de demostrarle mi pericia.	Soy muy inteligente y quiero mostrarlo.
	Deter. Peyorativos	Creo que no soy nada merecedor de esta calificación.	¿Por qué saqué esta nota?
Modificadores Sintácticos	Estruc. Condicional	Si usted no tiene inconveniente, me gustaría que me concediera una tutoría con vistas a revisar la nota.	Si tienes más opciones, por favor, dime.

Modificadores Léxicos	Elementos Reductores	He pensado que posiblemente, y perdone el atrevimiento , se haya usted confundido a la hora de ponerme la nota.	Por favor, si tienes tiempo , léelo otra vez y respóndeme con una justificación de mi calificación.
	Marcadores de cortesía	Le escribe su alumna María Martes para preguntarle por mi calificación.	Quiero hablar con usted sobre de la nota de mi asignatura.

Tabla IX. Ejemplo de las estrategias de cortesía empleadas por los estudiantes nativos y no nativos en relación a los modificadores internos.

4.2.3. Estrategias de cortesía relacionadas con los modificadores externos

Por último, tras adaptar el modelo de Robles Garrote (2014), las estrategias relacionadas con los modificadores externos se clasificaron en tres categorías: valorizantes, mitigadores e intensificadores. Estos a su vez se subdividieron en diferentes categorías, tal y como se puede apreciar en la Tabla X.

Tipo de Estrategia	Categoría	Subcategoría
Valorizantes	Identificación	
	Presuponer o afirmar puntos en común	
	Mostrar identidad grupal	
	Exagerar o enfatizar	
	Apelar a la reciprocidad/ ofrecer/ prometer	
	Ser optimista	
	Exculpar al profesor por la nota	
	Mecanismos aduladores	
Mitigadores	Mostrar pesimismo	
	Justificadores	
	Elementos Preparatorios	
	Dar opciones para no actuar	
	Minimizar la imposición o usar mitigadores	
	Ser respetuoso o mostrar diferencia	
	Pedir disculpas	
	Impersonalizar al receptor o al emisor	
	Nominalizar	
Intensificadores	Insinúa que la nota ha sido un error del profesor	Directamente Indirectamente
	Pedir explicaciones al profesor	
	Pedir revisión de la calificación	
	Apremiar al profesor a que actúe	
	Exigir la actuación del profesor	
	Moralizadores	

Tabla X. Cuadro resumen de las estrategias de cortesía empleadas por los estudiantes nativos y no nativos en relación a los modificadores externos.

Como se puede observar en la Figura 7 y se ejemplifica posteriormente en la Tabla XI, las estrategias más empleadas por los estudiantes nativos son aquellas relacionadas con la identidad grupal (11/16), propias de las Estrategias Valorizantes. A estas les sigue el empleo de justificadores (9/16), clasificados en las estrategias mitigadoras, así como la identificación (7/16), propia de las estrategias valorizantes.

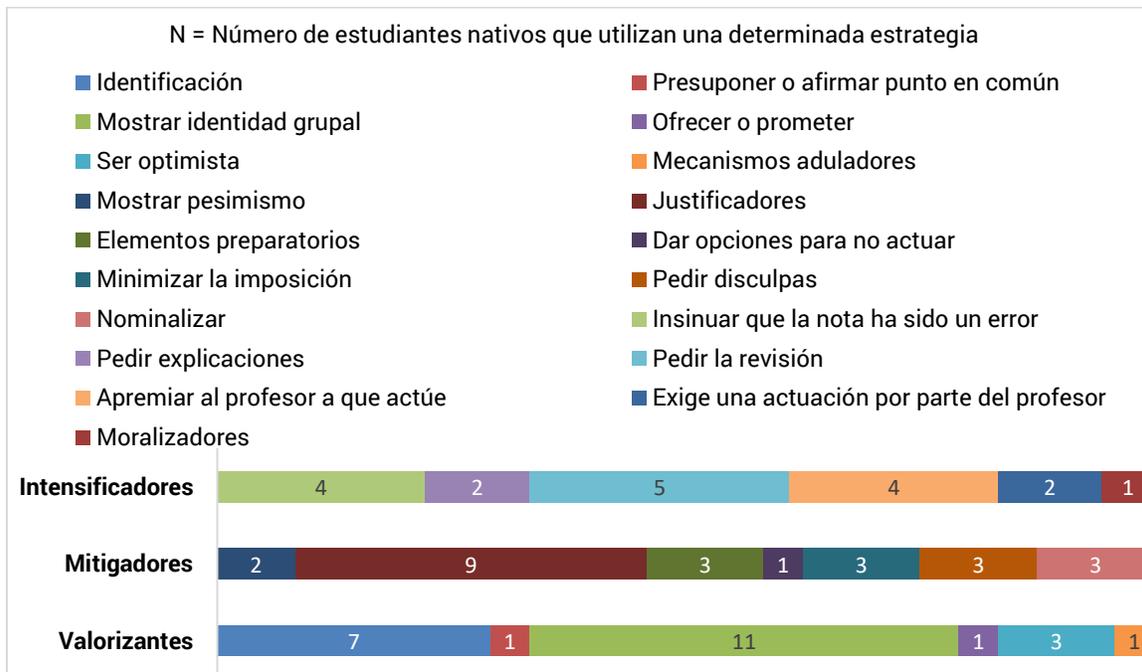


Figura 7. Número de estudiantes nativos que utilizan una determinada estrategia en el grupo de los modificadores externos.

En el caso de los estudiantes no nativos, como se puede ver en la Figura 8 y se ejemplifica en la Tabla XI, la categoría con un mayor registro de diversidad de estrategias empleadas es la perteneciente a las estrategias valorizantes. No obstante, a la que más recurren los estudiantes es aquella relacionada con los mitigadores, en especial con la estrategia vinculada a mostrar identidad grupal (9/10) y a minimizar la imposición (7/10). A estas estrategias les siguen aquellas relacionadas con insinuar que la nota ha sido un error (6/10), pedir la revisión (5/10), ambas categorizadas dentro de los intensificadores, y ser optimista (5/10) vinculada a los valorizantes. Cabe destacar el escaso empleo de la identificación (1/10), así como la muestra de diferencia (1/10) y el uso de moralizadores (1/10).

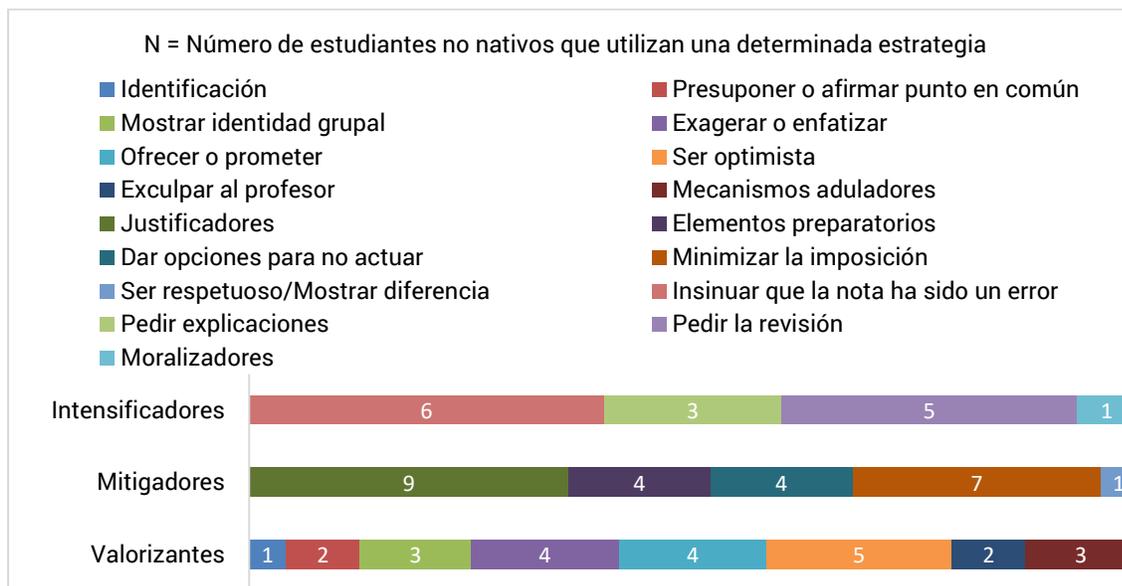


Figura 8. Número de estudiantes no nativos que utilizan una determinada estrategia en el grupo de los modificadores externos.

Algunos ejemplos de las estrategias más empleadas por los estudiantes nativos y no nativos en relación a los modificadores externos son:

Tipo de estrategia	Categoría	Ejemplo nativos	Ejemplo no nativos
Intensificadores	Insinúa que la nota ha sido un error del profesor	No quiero cuestionar su corrección, pero me gustaría ver mi examen para comprobar que no se trata de ningún error.	Espero que usted comprenda que mi calificación no vale este calificación baja.
	Pedir revisión de la calificación	Le escribo por el siguiente motivo: he comprobado las calificaciones de la asignatura y me gustaría revisar mi examen.	Es posible a revisar mi asignatura otra vez o darme otra oportunidad para completar la asignatura por un mejor nota
Mitigadores	Minimizar la imposición	Me gustaría tener una tutoría con usted para tratar de resolver este problema, si no tuviera ningún inconveniente.	Por favor, si tienes tiempo, léelo otra vez y respóndeme con una justificación de mi calificación.
	Elementos Preparatorios	Si usted no tiene inconveniente, me gustaría que me concediera una tutoría con vistas a revisar la nota.	Si no puede cambiarlo, ¿puede darme una explicación?

Valorizantes	Ser optimista	Sin nada más que objetar, espero que mi petición se tenga en cuenta.	Ojalá que consideras mis proposiciones.
	Apelar a la reciprocidad/ ofrecer/ prometer	Estaría dispuesta a realizar un trabajo optativo como el entregado en la primera parte de la asignatura. Además, podría analizar más detenidamente algún aspecto gramatical y su aplicación en el aula.	Completaré otras asignaturas de este tema, quedaré después escuela si puedo recibir ayuda o otras cosas que puede dame por una oportuna.
	Mostrar identidad grupal	Soy María Fernández, alumna de la asignatura de Fisioterapia de 4º de Enfermería.	En su clase de lengua española he recibido una nota de 4 sobre 10.

Tabla XI: Ejemplo de las estrategias de cortesía empleadas por los estudiantes nativos y no nativos en relación a los modificadores externos.

5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

5.1. Las estrategias empleadas en el encabezado y cierre de los correos electrónicos

Según los resultados expuestos en la sección anterior, el empleo de las fórmulas registradas para dirigirse al docente varió en gran medida dependiendo del grupo que las emplease. Algunas de las construcciones empleadas por los estudiantes no nativos fueron pragmáticamente inadecuadas debido a su carácter excesivamente directo, incluso abrupto, debido a un uso indebido de un título académico incorrecto. Como se puede ver en los siguientes ejemplos, en la mayor parte de los casos analizados, la elección de las fórmulas empleadas fueron las menos adecuadas para un contexto académico por su alto grado de informalidad o incluso incorrectas debido a la reduplicación de las mismas.

- a) Hola,
He recibido una nota de 4 sobre 10 en un asignatura y no estoy de acuerdo.
- b) Buenos días profesor,
Hola, mi nombre es [nombre del estudiante].

Todos estos resultados siguen la misma línea de Giménez (2000), Economidou-Kogetsidis (2011) y Níkleva y Núñez Delgado (2013) en los cuales se confirma el variado uso de estructuras empleadas a la hora de dirigirse al docente, así como la necesidad instruir explícitamente en la redacción de correos electrónicos a figuras de autoridad. Como se puede ver en el estudio de Economidou-Kogetsidis (2011), y en pequeña escala en el nuestro, la gran mayoría de los estudiantes no nativos manifiestan dificultades en

el uso de la lengua a la hora de alcanzar su propósito comunicativo manteniendo a la vez un tono adecuado de cortesía. Todo esto demuestra, una vez más, la inseguridad de los estudiantes no nativos sobre lo que es preferible, apropiado e inapropiado en la redacción de correos electrónicos dirigidos a un académico.

Los datos correspondientes a la despedida muestran también divergencias en cuanto a la forma en la que se despiden los estudiantes no nativos frente a los nativos. Si bien se puede observar un empleo constante en el uso de la firma para cerrar el mensaje, el empleo de agradecimientos y el uso de oraciones para concluir el correo electrónico varían dependiendo del grupo. En el caso de las frases de agradecimiento, 9 de cada 10 estudiantes no nativos optaron por incluir este tipo de fórmulas como modo de terminar la petición de forma positiva. Cabe destacar en este caso el escaso empleo de esta estrategia por parte de los estudiantes nativos, los cuales tan solo la mitad (8/16) recurrieron a este tipo de construcción para reducir la carga impositiva de la petición realizada. Por otro lado, en el caso de oraciones para concluir el correo electrónico, si bien 15 de cada 16 estudiantes nativos emplearon este recurso, cabe señalar la casi inexistencia de esta estrategia en el caso de los estudiantes no nativos donde se encontró tan solo en 2 de las 16 muestras. Estos resultados contrastan con los de Bou-Franch (2013) donde el empleo de esta estrategia se emplea con un índice superior a los presentados en este trabajo (41/50, es decir el 82%, frente a 2/16, es decir el 12.5%). Este dato nos lleva a pensar que los estudiantes no nativos entienden que con el empleo de una oración de agradecimiento y la firma es suficiente para concluir el correo electrónico.

5.2. Las estrategias empleadas en el cuerpo de los correos electrónicos

5.2.1. Las estrategias empleadas en relación al Nivel de Dirección

Una vez comprobadas las estrategias del cuerpo del mensaje de ambos grupos, se pudo comprobar un frecuente uso de estrategias ligadas al nivel de dirección. Los datos revelaron el frecuente uso de oraciones impositivas dentro de las cuales predominaban el uso de oraciones performativas (9/10), oraciones imperativas (6/10), oraciones expectativas (5/10), preguntas directas (5/10) y oraciones desiderativas (4/10). Los siguientes casos muestran algunos ejemplos del nivel de dirección:

- a) ¿Por qué saqué esta nota? ¿Qué es la problema con mi obra? Yo pienso que mi obra en este proyecto fue fenomenal e entonces saqué esta nota.
- b) Pienso que mi calificación debe ser de seis o más.

El uso de preguntas directas, así como de oraciones desiderativas impositivas o el uso de imperativos, sumado al escaso uso de oraciones convencionalmente indirectas, crea la sensación de que el alumno quiere imponer su voluntad en el oyente. Estos datos contradicen los resultados de Biesenbach-Lucas (2007), cuyos resultados mostraron un patrón similar en el nivel de dirección entre nativos y no nativos. Asimismo, también contradicen los resultados de los estudios realizados por Alcón Soler (2013) y Robles Garrote (2014), en los que se contrasta el nivel de dirección entre angloparlantes e hispanohablantes. Estos dos estudios llegan a la conclusión de que los hablantes de lengua inglesa analizados fueron menos directos que los hablantes de español, caso opuesto al estudio que nosotros presentamos.

Chen (2006), Biesenbach-Lucas (2007) Economidou-Kogetsidis (2011) y Zarepour (2016) comparten la idea de que la inadecuación de los correos escritos por los estudiantes puede ponerles fácilmente en un aprieto, puesto que, en muchos casos, no son capaces de observar los principios básicos de deferencia entre alumno y profesor. Esto hace que asuman un estilo de escritura directo y abrupto, con un escaso empleo de oraciones convencionalmente indirecta, o incluso nulo en el caso de las oraciones indirectas en nuestro estudio. Esta forma de escribir los correos electrónicos provoca un efecto negativo en la percepción del lector, el cual se puede sentir obligado, aun estando en su deber como docente, a realizar las peticiones impuestas por el estudiante. El uso del imperativo, aun formulado con el mitigador "por favor", puede verse como institucionalmente inapropiado, como manifiesta Bloch (2002), puesto que se ve descompensado el nivel de poder social asignado al profesor. Como señala Levinson (1987), las peticiones están consideradas como un acto de habla que amenaza la imagen pública del oyente, por lo que es preciso el empleo de oraciones indirectas para suavizar el efector impositor. Según este mismo autor, cuanto más indirecto sea el acto de habla, más cortés se es.

5.2.2. Las estrategias empleadas en relación a los Modificadores Internos

En relación a los mitigadores léxicos empleados, los datos extraídos de los correos electrónicos de los estudiantes no nativos revelaron una tendencia por el uso tanto de elementos de cortesía (9/10) como de elementos reductores (9/10). Los siguientes ejemplos muestran algunos de estos casos:

- a) Elementos de cortesía:
Por favor ¿puede calificarlo otra vez?
- b) Elementos Reductores
¿Si es posible, puede corregir mis errores de gramática y recibo una nota más mejor?

La presencia de estos mitigadores ocurrieron con mayor frecuencia al dirigirse directamente al docente y al presentar la petición, a fin de paliar una respuesta indeseable y reducir la fuerza ilocutiva de sus actos de habla. En este caso, los datos de nuestro estudio sí se asemejan a aquellos de Robles Garrote (2014) y Zarepour (2016), puesto que en ambos se observan un mayor uso de este tipo de estrategias al dirigirse a un docente. Como señala Padilla Foster (2016), el empleo de palabras corteses (usted; por favor), así como de elementos reductores (si es posible; si tiene tiempo) facilitan la buena disposición del interlocutor. Estas estrategias promueven la cooperación y ayudan a disminuir la imposición de sus peticiones. No obstante, la escasez en el recurso de este tipo de estrategias a la hora de realizar una petición puede ser una de las razones que expliquen el porqué del tono tan directo de los correos de los estudiantes no nativos, como señalan Biesenbach-Lucas (2007) y Alcón Soler (2013).

5.2.3. Las estrategias empleadas en relación a los Modificadores Externos

En relación a la cortesía valorizante, los datos extraídos de los correos electrónicos de los estudiantes no nativos revelaron una combinación de estrategias. A pesar de su variedad, se pudo comprobar la tendencia al uso de elementos para mostrar optimismo (5/10), así como los ofrecimientos y las promesas (4/10). Como señala Robles Garrote (2014), el mostrar optimismo se interpreta como una resolución positiva anticipada por

parte del emisor mediante el uso de enunciados de carga optimista o frases de esperanza. Por otra parte, Padilla Foster (2016) añade que el uso de promesas facilita que el oyente acceda a la realización de la acción basándose en unas supuestas acciones futuras. Estos casos se pueden ver en los siguientes ejemplos:

- a) Espero que usted comprenda que mi calificación no vale esta calificación baja.
- b) Ojalá que consideras mis proposiciones.

No obstante, la creencia por parte de los estudiantes de que el docente responderá positivamente a sus peticiones puede añadir un efecto negativo a las intenciones del emisor del mensaje, puesto que, como apunta Economidou-Kogetsidis (2011) presupone la realización de la petición. Estas presuposiciones, como añade la misma autora, pueden verse como inapropiadas en una relación jerárquica alumno - profesor, aun cuando la petición esté dentro de las obligaciones del docente.

En lo que corresponde a la cortesía mitigadora, los datos analizados revelan también una variedad de estrategias empleadas. Sin embargo, las estrategias a las que más recurrieron los estudiantes no nativos fueron la justificación (9/10) y el empleo de elementos que minimizan la imposición (7/10). El empleo de la justificación, como señala Economidou-Kogetsidis (2011), tiende a buscar una actitud empática por parte del receptor al mostrar los motivos o razones por las cuales se procede a la petición. En el caso del uso de elementos minimizadores de la imposición, como apunta Robles Garrote (2014), lo que se busca es reducir la imposición de la petición mediante el uso de recursos de atenuación de la petición, ya sea por medios verbales o léxicos, entre otros. A continuación mostramos algunos casos que pueden ejemplificar lo comentado:

- a) Yo esperaré pacientemente por su respuesta sobre esta problema.
- b) Por favor, si tienes tiempo, léelo otra vez y respóndeme con una justificación de mi calificación.

El amplio uso de razones o justificaciones en ambos grupos se asemeja a los resultados de Economidou-Kogetsidis (2011) donde también fue una de las estrategias más utilizadas. No obstante, si bien el empleo de elementos mitigadores favorece el acto de habla al mitigar la imposición inherente en la petición, el empleo de la justificación puede interferir negativamente, ya que, una vez más, asume la predisposición del oyente a cooperar una vez expuestas las razones. Esta estrategia está ligada a la de mostrar optimismo, comentada anteriormente en el análisis de la cortesía valorizante, puesto que ambas dan por sentado una predisposición por parte del docente a realizar las peticiones solicitadas.

Finalmente, en lo relativo a los elementos intensificadores, los estudiantes norteamericanos optaron por la petición de la revisión de su calificación (5/10) seguido de la insinuación de un error por parte del profesor al otorgarles su supuesta calificación (4/10).

- a) Profesora, con respeto, pienso que la asignatura has decidido es un error.
- b) ¿Es posible que mi asignatura fue mezclado con un otra estudiante?

El grado de imposición de estos enunciados influye directamente en el nivel de dirección de las peticiones realizadas por correo electrónico. Mediante el empleo de

oraciones imperativas y de verbos performativos, los estudiantes no nativos producen un efecto negativo al imponer su voluntad. Como justifica Economidou-Kogetsidis (2011), la predilección por actos de habla directivos sumados a una insuficiencia mitigadora y una falta en el conocimiento de las implicaciones inherentes en el grado de imposición puede no ser típica de la comunicación de los estudiantes no nativos. La misma autora añade que esta tendencia puede haber sido influenciada por la comunicación mediada por ordenador, empleada por los jóvenes, los cuales están envueltos en una cultura de lo inmediato en la que la rapidez y los actos de habla directos se perciben como un factor positivo.

Por lo tanto, para concluir con nuestro análisis, entendemos que los estudiantes norteamericanos que participaron en este estudio no utilizan un registro adecuado al contexto comunicativo del ámbito académico tal y como lo haría un nativo. Esto se debe al frecuente uso de oraciones impositivas, así como de enfatizadores y elementos intensificadores que hacen que sus actos de habla sean considerados descorteses e inadecuados en un contexto académico. Las principales dificultades halladas en la adecuación sociopragmática de los estudiantes no nativos con respecto a los estudiantes nativos fueron:

- a) A nivel de macroestructura:
 - La ausencia de identificación en los correos. Los estudiantes no nativos dan por sentado que el docente les conoce, por lo que tan solo se identifican por medio de la firma.
 - La falta de una oración de despedida. Si bien muestra agradecimientos y firman los correos, carecen de oraciones de cierre del mensaje tales como: "un cordial saludo", "atentamente", "un atento saludo", "reciba un saludo de", lo que hace que sus correos se cierren de forma un tanto abrupta.
- b) A nivel de microestructura:
 - La gran preferencia por el empleo de oraciones impositivas, sobre todo mediante el uso de preguntas directas, oraciones imperativas y verbos performativos.
 - El gran uso de enfatizadores relacionados con los intensificadores léxicos, temporales y verbales, así como de determinantes peyorativos.
 - La falta de conocimiento por los efectos causados por la fuerza ilocutiva de sus actos de habla.

Entendemos que la principal limitación de este estudio ha sido el escaso número de participantes tanto nativos como no nativos. Por ello, en investigaciones futuras habría que comprobar si estos mismos resultados se mantienen con un grupo más numeroso. A pesar de las limitaciones de este trabajo, creemos que este estudio puede aportar información útil a nivel académico puesto que pone de manifiesto la necesidad de impartir un seminario que instruya explícitamente al alumnado en las buenas prácticas a la hora de escribir correos en el ámbito académico. Dicha instrucción no debe orientarse solamente a estudiantes no nativos, ya que, como se demuestra en el estudio de Betti (2013), los estudiantes nativos emplean un estilo generalmente muy informal y poco preocupado por la corrección. Esto se puede observar especialmente en los adolescentes, los cuales tienden a creer que poseen las habilidades necesarias para

redactar adecuadamente correos electrónicos en el ámbito académico (Nikleva y Núñez Delgado, 2013).

Para solucionar este problema y entender los conceptos sociopragmáticos relacionados con este tema, nosotros recomendamos las lecturas y propuestas didácticas de Pinto y de Pablos-Ortega (2014), en particular las del capítulo 8, en el que se trata el tema de la imagen social y la cortesía, y las del capítulo 10, en el que se habla del acto de habla de la petición, así como el grado de indirección, la mitigación de las peticiones y la perspectiva de la petición. También aconsejamos las lecturas y propuestas didácticas de Félix-Brasdefer (2018), en especial las del capítulo 6, en el que se habla de la cortesía y la descortesía en el mundo hispanohablante, y las del capítulo 7, en el que se habla de la variación pragmática del acto de habla. A la hora de poner en práctica estos conocimientos, recomendamos la propuesta didáctica que propone Nikleva (2010) en el que se dedica una sección a trabajar la cortesía como estrategia comunicativa por medio del uso de correos electrónicos reales redactados por alumnos de Magisterio. Nosotros proponemos una serie de actividades centradas en el reconocimiento y rectificación de las estrategias de cortesía empleadas. Nuestra propuesta se centra más en la identificación del patrimonio estratégico pragmático. Empleando los correos electrónicos escritos por nuestros alumnos nativos y no nativos, podemos proponerles varias actividades. Por un lado, podemos pedirles que comparen varios ejemplos sacados del corpus y señalen qué oraciones y elementos de esas oraciones les parecen corteses o descorteses. Una vez señalados podemos clasificarlos según la categoría y subcategoría (nivel de dirección, modificadores internos y externos etc.), de esta forma pueden observar qué estrategias deberían evitarse y cuales habría que reforzar para así trabajar la conciencia social como rasgo fundamental de la cultura que están aprendiendo. Por otro lado, podemos ofrecerles varios escenarios (ej. un correo para tu jefe, un correo para tu mejor amigo, un correo para un profesor etc.) y pedirles que los adapten a su contexto. Todas estas actividades pueden ayudar a nuestros alumnos a sobrepasar posibles dificultades e inseguridades que pueden surgir a la hora de tener que comunicarse con sus docentes por correo electrónico, así como a encontrar un registro adecuado, empleando un tratamiento apropiado con marcas de cortesía coherentes al contexto en el que se realice. 7

NOTAS

1. Se denomina Comunicación Mediada por Ordenador (CMO) al conjunto de interacciones comunicativas realizadas a través de un ordenador conectado a internet con el que se puede redactar, almacenar y procesar mensajes que no se limitan tan solo al texto.
2. "Nivel de dirección" hace referencia al término inglés *directness* que no tiene traducción directa al español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcón Soler, E. (2013). Pragmatic variation in British and International English language users'e-mail communication: A focus on requests. *RESLA*, 26, 25-44.

- Betti, S. (2013). "Hola profe!" ¿Son corteses los jóvenes en el correo electrónico? Estudio de mensajes virtuales españoles e italianos (enseñanza y aprendizaje de la pragmática de una lengua extranjera). *RESLA*, 26, 67-89.
- Biesenbach-Lucas, S. (2006). Making requests in email: Do cyber-consultations entail directness? Toward conventions in a new medium. En: Kathleen Bardovi-Harlig, J. César Felix-Brasdefer, & Alwiya Omar. (eds.), *Pragmatics and language learning*. Honolulu: University of Hawaii Press, 81-108.
- Biesenbach-Lucas, S. (2007). Students writing emails to faculty: An examination of e-politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning & Technology*, 11, 59-81.
- Bloch, J. (2002). Student/teacher interaction via e-mail: the social context of Internet discourse. *Journal of Second Language Writing*, 11, 117-134.
- Bou Franch, P. (2013). EFL email writing: a focus on pragmatic transfer. En: Estevez, N. and Clavel, B. (eds) *La adquisición de una segunda lengua en el nuevo espacio europeo de educación superior*. Valencia: Universitat de València, 39-55.
- Brown, P. and Levinsonm S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. En: Esther Goody. (ed). *Questions and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-89.
- Calsamiglia-Blancafort, H. and Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chen, E. (2006). The development of email literacy: From writing to peers to writing to authority figures. *Language Learning & Technology*, 10 (2), 35-55.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2011). "Please answer me as soon as possible": Pragmatic failure in non-native speakers' e-mail requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43 (13), 3193-3215.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2018). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. New York: Routledge.
- Giménez, J. (2000). Business e-mail communication: some emerging tendencies in register. *English for Specific Purposes*, 19, 237-251.
- Horcas Villarreal, J.M. (2009). *La Pragmática de la Cortesía*. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [Http://www.eumed.net/rev/cccss/04/jmhv3.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/04/jmhv3.htm)
- Kim, J. Y, y Nam, S. H. (1998). The Concept and Dynamics of Face: Implications for Organizational Behavior in Asia. *Organization Science*, 9 (4), 522-534.
- Laborda Gil, X. (2012). Correo docente y prestigio digital. *Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 6, 1-10.
- López Alonso, C. (2003). El correo electrónico. *Estudios de Lingüística del Español*, 24. [Http://elies.rediris.es/elies24/lopezalonso.htm](http://elies.rediris.es/elies24/lopezalonso.htm)
- Lei, J. (2010). Quantity versus quality: A new approach to examine the relationship between technology use and student outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 41 (3), 455-472.
- Martínez-Cabeza, M. A. (1997). La cortesía verbal: perspectiva pragmalingüística. *Estudios de lingüística general*, 2, 231-244
- Níckleva, D.G. (2010). Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1. *Tejuelo*, 11, 64-84.

- Níckleva, D.G. and Núñez Delgado, M. P. (2013). El correo electrónico como género discursivo: percepciones y habilidades para su composición en estudiantes universitarios. *RESLA*, 26, 385-407.
- Padilla Foster, M. (2016). La comunicación intercultural: pragmática de la petición en español y en chino mandarín. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 221-234.
- Pinto, D. y C. de Pablos-Ortega. (2014). *Seamos pragmáticos: Introducción a la pragmática española*. New Haven and London: Yale University Press.
- Robles Garrote, P. (2014). La cortesía verbal en la interacción asincrónica académica: análisis contrastivo en inglés, español e italiano. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 60, 117-139.
- Shea, V. (1994). *Netiquette*. San Francisco: Albion Books.
- Warschauer, M. (2007). Technology and writing. En: C. Davison & J. Cummins (Eds.) *The International Handbook of English Language Teaching*. Norwell, MA: Springer. 907-912.
- Woodfield, H. y M. Economidou-Kogetsidis. (2010). 'I just need more time': a study of native and non-native students' request to faculty for an extension. *Multilingua*, 29, 77-118.
- Yus, F. (2001). *Cyberpragmatics. Internet-mediate communication in context*. Ed. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 224-225.
- Zarepour, F. (2016). An analysis of Iranian EFL learners' English written requestive emails. *Journal of Language Teaching and Research*, 7. 579-585.

El incremento del input de la forma femenina en el aula de español L2

Increasing feminine form input in the L2 Spanish classroom

Rebeca Rubio Romera

University of California, Davis (Estados Unidos)

rerubio@ucdavis.edu

RESUMEN

Este estudio examina el efecto de presentar nuevo vocabulario a estudiantes de español como segunda lengua primeramente en femenino, basado en que los errores de concordancia de género no se deben a una incomprensión de las reglas de concordancia, sino de asignación de género. Se trata de incidir en el estadio en que se aprenden tanto el significado de la palabra como los géneros en que puede ser utilizada. Busca contrarrestar la mayor frecuencia del masculino en los libros de texto y el aula siguiendo el principio de que ambos géneros gramaticales pueden estar igualmente representados en las listas de vocabulario, e incrementar la frecuencia del femenino en el input que reciben los aprendices en el aula de español. Los resultados muestran que la presentación de vocabulario en femenino no aumenta la sensibilidad gramatical de género, pero sí favorece el uso del femenino en contextos de producción escrita libre.

Palabras clave: adquisición de género, femenino forma marcada, presentación de vocabulario, sensibilidad gramatical, producción escrita

ABSTRACT

This study examines the effect of feminine form input with students of Spanish as a second language. Based on the origin of gender agreement errors not in a lack of understanding of the rules of grammar, but gender assignment. Therefore, at this initial stage of learning a word, it could be beneficial to learn both the meaning of the word and the genders in which it can be used. It seeks to counteract the greater frequency of the masculine in textbooks and the classroom following the principle that both grammar genres can be equally represented in vocabulary lists, and thus increase the frequency of the feminine input that the apprentices receive in the L2 Spanish classroom. The results show that the presentation of vocabulary in feminine form does not increase the grammar sensibility to gender, but it does favor the use of feminine in the context of free written production.

Keywords: gender acquisition, feminine as marked form, vocabulary input, grammar sensibility, written production

Fecha de recepción: 22/08/2018

Fecha de aprobación: 27/01/2019

1. INTRODUCCIÓN

Como una lengua con gran inflexión, el español presenta más desafíos a los estudiantes con lenguas nativas menos flexivas como el inglés (Jiang 2004). En concreto, en español, la concordancia de género gramatical es obligatoria entre sustantivos y adjetivos modificadores, sustantivos y determinantes, sustantivos sujeto y adjetivos predicativos, sustantivos y pronombres, etc. Esto difiere del inglés, en el que ni sustantivos ni adjetivos poseen género gramatical, si bien existen sustantivos con género semántico (man/woman: niece/nephew) que distinguen el sexo biológico de los seres a los que se refieren. Sin embargo, esta distinción no es comparable con la flexión en español que sí es totalmente gramatical y solo semántica en los casos de seres animados. Por esta circunstancia, en inglés no se produce la concordancia gramatical de género. Dadas las diferencias con el inglés, es habitual encontrar errores de atribución de género gramatical o de concordancia en la producción escrita y oral de los estudiantes de español como L2, no solo en los niveles iniciales de aprendizaje, sino también en niveles avanzados como el C1 (Bra Nuñez 2016) e incluso en aquellos con un excelente dominio de la lengua (Franceschina 2001). Las dificultades derivadas de esta diferencia entre la lengua nativa y la segunda lengua se han observado tanto en casos en los que los estudiantes aprenden la L2 en el aula como en casos en los que están en inmersión (Isabelli, -García 2010) lo cual indica que hay algo muy profundo que lleva a que la concordancia de género sea muy difícil para ellos.

La adquisición del género gramatical es una nueva categoría abstracta para los estudiantes, que supone la adquisición al nivel de la palabra, aprendiendo el género a la vez que el significado de la palabra (asignación de género) y al nivel de la oración, estableciendo concordancias entre los elementos de la oración (concordancia de género) (Alarcón 2011). En este artículo se presentan las dos hipótesis que hay sobre el origen de los errores gramaticales de concordancia de género: ¿se trata de errores debidos a una incomprensión de las reglas de concordancia?; ¿o son errores que se deben a la dificultad de aplicar esas reglas en contextos de expresión (escrita u oral) libre? La respuesta que este estudio sugiere se inclina por la segunda hipótesis. Efectivamente, en contextos de producción oral los estudiantes de nivel avanzado cometen un 20 por ciento de errores de concordancia de género (Grüter, Lew- Williams y Fernald, 2012), que los autores de la investigación identifican como un fallo a nivel de la palabra, es decir, de asignación de género.

Observamos, por lo tanto, una complicación mayor debido a que, si bien las palabras relativas a objetos inanimados solo tienen una forma (que los estudiantes solo tienen que memorizar), aquellas que se refieren a seres animados (Sagarra, N. & Herschensohn, J., 2011) pueden tener, casi todas, forma femenina o masculina por lo que los estudiantes deben aprender a gestionar esta variabilidad que no existe en su lengua. En general, existe un patrón bastante regular para la flexión de género en español basado en las terminaciones de las palabras ya que el 99.8% de las palabras que terminan en -o son masculinas y el 96.3% de las que terminan en -a son femeninas (Teschner & Russell 1984). Este 3.5% de diferencia entre la regularidad del masculino frente a la del femenino, puede ser un factor a tener en cuenta a la hora de observar mayor número de errores de los estudiantes al usar el femenino, ya que convierte a la terminación en -a en menos transparente y, por lo tanto, fiable.

Además de la mayor incidencia de palabras masculinas regulares en cuanto al género, se añade la mayor frecuencia del masculino en el input, ambos factores que en español contribuyen a convertir el masculino en la forma por defecto (Harris 1991; White - Kozłowska-Macgregor -Leung 2004). El input se convierte en un elemento esencial de la adquisición del

género gramatical tanto por el lado de la regularidad como por el de la frecuencia. Por un lado, si cada vez que los estudiantes ven una palabra terminada en -o es masculina, pero algunas veces encuentran palabras con terminación en -a que no son femeninas, van a ver más palabras regulares en masculino que en femenino, recibiendo más input regular en masculino. Por otro lado, la mayor presencia del masculino en el español viene favorecida por el uso del masculino inclusivo para referirse a grupos mixtos con seres animados de distintos sexos como por ejemplo abuelos, para referirse a la abuela y al abuelo, o consejo de ministros, para referirse a un equipo de personas formado tanto por hombres como por mujeres. Este uso hace que haya muchas más palabras relacionadas con seres animados que aparecen en masculino que en femenino y significa que los estudiantes están expuestos a más masculino, lo que los lleva a considerar el masculino como la forma por defecto. En el caso de un aprendiz en contexto de inmersión a largo plazo, este desbalance entre la cantidad de palabras en femenino o masculino no resulta muy grave, dado que está expuesto a una enorme y constante cantidad de input. Sin embargo, los estudiantes que aprenden español en el aula solo están expuestos al español en el contexto (muy limitado) del aula. En este contexto, el hecho de que estén sistemáticamente expuestos a más palabras en masculino que en femenino puede llevarlos a evitar la forma femenina y/o a cometer más errores en el uso de la misma.

La reducción de la presencia de las formas en femenino tanto en los materiales escritos como en las exposiciones orales por parte de los profesores en el salón de clase es notable. En un análisis del libro de texto Nexos, comprobamos que los adjetivos descriptivos aparecen un 70% de veces en masculino. Otro aspecto sería la convención lingüística de la lematización en masculino, que tiene dos repercusiones efectivas: las entradas de los diccionarios se hacen en masculino; y la forma de presentar el vocabulario en los libros de texto, en los que por lo general se introduce la palabra en masculino y en la mayoría de los casos la visualización del término completo en femenino está ausente dada la tipografía /a (ej., enmascarado/a). El no visualizar la palabra completa en femenino, sino como algo secundario, que viene después, tal vez hasta prescindible, puede tener repercusiones en los estadios iniciales en los que se aprende la forma de la palabra, condición que luego no se supere posiblemente debido a la menor frecuencia del femenino en los materiales didácticos y en el uso general de la lengua.



Figura 1. El enfoque ortográfico proporciona la falsa impresión de que el masculino es la forma básica, de la cual se deriva el femenino.

En este sentido, Arteaga (2010) analiza la presentación del género gramatical en francés en los 12 libros de texto más utilizados en las universidades estadounidenses, y concluye lo indeseado de centrarse en los aspectos ortográficos del género y no en los gramaticales, debido a que el enfoque ortográfico proporciona a los estudiantes la falsa impresión de que el masculino es la forma básica, de la cual se deriva el femenino. Este es el mismo problema que advertimos en español tanto con los aspectos ya explicados de la lematización en masculino como con la tipografía -o/a. Arteaga argumenta que esta característica gramatical debe enseñarse a los estudiantes subrayando la regularidad de la concordancia en francés y no los aspectos ortográficos como sucede en los 10 de 12 libros de texto que analiza. A partir de este estudio surge la idea de la no necesidad de presentar las palabras nuevas a los estudiantes primeramente en masculino en el caso de seres animados, si no que ambos géneros gramaticales pueden estar igualmente representados en las listas de vocabulario que ofrecemos a los estudiantes, y así incrementar la frecuencia del femenino en el input que reciben los aprendices en el aula de español. Esto viene apoyado por el hecho examinado anteriormente de que no se trata de una incomprensión de las reglas de concordancia, sino de asignación de género, y por lo tanto es bueno incidir en el estadio en que los estudiantes aprenden tanto el significado de la palabra como los géneros en que puede ser utilizada.

La consideración del asunto de la adquisición de género como una cuestión de input es una idea novedosa, ya que la mayoría de los estudios se centran en la presentación de las reglas gramaticales, como en el caso de Clegg (2011) que propone una modificación de las reglas que aparecen comúnmente en los libros de texto para aumentar la predictibilidad del género, sin incidir en la forma de presentar el nuevo vocabulario o la cantidad de frecuencia de uno u otro género gramatical en los materiales pedagógicos. Además, el asunto de la frecuencia del input en femenino tiene grandes repercusiones para la enseñanza no solo del español, sino también del resto de lenguas romances, tanto a nivel del aula como en el diseño de material pedagógico. A partir de aquí surgen las preguntas de investigación del presente estudio:

- ¿Puede un incremento de la forma femenina en la presentación de vocabulario favorecer la adquisición del género gramatical?
- ¿Cómo afecta la presentación de vocabulario en un género o en otro en la sensibilidad gramatical de género en los aprendices de español como segunda lengua?
- ¿De qué manera afecta la presentación de vocabulario en uno u otro género en la adquisición de género a nivel de producción escrita?

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

En el estudio participaron sesenta y un (n=61) estudiantes de la clase de Español 23, correspondiente al nivel intermedio, y que se cursa durante el segundo año de español en UC Davis. Este curso tiene como objetivo docente general la escritura académica en español. En el diseño de la asignatura no hay instrucción explícita sobre el género gramatical. El trabajo de los estudiantes se centra, principalmente, en la lectura de textos auténticos de diversos géneros y la producción de tres ensayos académicos de dos páginas cada uno. En el desarrollo de la clase se advierte un gran componente de adquisición de vocabulario tanto de forma explícita como implícita a través de la lectura.

Los participantes en el estudio también reportaron el grado de comodidad con el que se sienten usando el español a nivel hablado, leído y escrito. En una escala de 4 a 1, donde 4 es muy cómodo y 1 es nada cómodo, la media es de 2.77 de comodidad en la producción oral, 3 en la comprensión escrita y 2.75 en la producción escrita. En cuanto al sexo de los estudiantes, 21 son hombres y 40 son mujeres.

Tratamiento

Para el tratamiento se dividió al azar (independientemente de su sexo) a los participantes en dos grupos con el objetivo de que cada uno de ellos recibiera un diferente tipo de input: el grupo 1 (n=30) completamente en masculino y el grupo 2 (n=31) en femenino. Cada grupo recibió una lista de doce palabras reales de baja frecuencia (10k) según la lista de frecuencias del español elaborada por Mark Davies (2017). Se trata de doce adjetivos regulares en cuanto a la flexión de género, es decir, con la terminación -o para el masculino y -a para el femenino. La palabra estaba resaltada en negrita y al lado se encontraba su correspondiente traducción al inglés.

Cruenta: bloody
Moribunda: dying, fading
Sigilosa: stealthy
Alentador: encouraging, uplifting
Envejecida: aged, distressed
Aventurera: adventurous
Amenazadora: threatening, menacing
Desgarrada: tore up, ripped up
Enmascarada: masked
Condenada: convicted, condemned
Cautiva: captive, prisoner
Pícaro: rascal, trickster

Ejemplo del input que recibieron los participantes del grupo 2

Se les dio la instrucción de memorizar las palabras durante cinco minutos porque iban a necesitar utilizarlas en las actividades sucesivas. También se les sugirió que usaran las estrategias de memorización que normalmente usan para aprender vocabulario nuevo, como escribir las palabras con su propia grafía o introducirlas en oraciones con contexto. Una vez pasados los cinco minutos, se les retiró a los estudiantes las listas de las palabras para que no pudieran volver a mirarlas. A partir de aquí se les sometió a dos pruebas diferentes: una de tipo receptivo y otra productiva.

Prueba 1: Juicio gramatical

La primera de ellas consistía en una actividad de juicio gramatical (Sagarra-Herschensohn, 2011) para observar la sensibilidad de género de los estudiantes ante 50 oraciones que contenían las palabras introducidas en el input. La actividad había sido diseñada de tal manera que de las 50, 24 (48%) de ellas presentaban algún tipo de error gramatical y 26 (52% eran correctas gramaticalmente.

Los tipos de errores habían sido organizados de la siguiente manera:

- 12 (50% del total de errores) de concordancia de género: 6 (25%) en femenino y 6 (25%) en masculino
- 12 (50%) de control: 6 (25%) de concordancia de número y 6 (25%) de concordancia entre sujeto y verbo.

En el caso de los errores de concordancia de género y número, estos habían sido colocados a nivel del sistema nominal, concretamente sobre los adjetivos recibidos por los estudiantes en el input. Los siguientes son dos ejemplos de las oraciones presentadas, con error de género (a) y de número (b) respectivamente:

- Luisa tiene una sonrisa pícaro que me hace desconfiar de ella.
- Cuando rescataron a Ingrid Betancourt, tenía las ropas desgarrada debido a haber vivido en la selva durante meses.

Para los errores de concordancia de sujeto y verbo, obviamente se colocaron a nivel del sistema verbal, pero manteniendo el adjetivo recibido en el input una relación sintáctica cercana con el verbo, como en el siguiente ejemplo:

- En la biblioteca encontré un libro muy antiguo, cuyo papel estábamos envejecido.

Las instrucciones que recibieron los estudiantes fueron identificar y rodear tantos errores gramaticales como pudieran. No se les indicó el tipo de errores. Para ello, dispusieron de 15 minutos, un tiempo que les permitía la lectura de la totalidad de las oraciones, pero no un repaso intensivo de las mismas. La dificultad sintáctica de las oraciones se correspondía con la encontrada en el libro de texto que los estudiantes estaban utilizando y con las que, al realizarse las pruebas durante la quinta semana de instrucción, ya estaban familiarizados.

La predicción de la que se partió al diseñar esta prueba es que los estudiantes detectarían más errores de género en el género contrario al que habían recibido en el input. Es decir, que quienes recibieron el input en masculino, detectarían más los errores del femenino y viceversa, ya que habían visto las palabras de una determinada forma que asumirían inconscientemente como la correcta. También se esperaba una mayor detección de errores de género en el grupo que recibió el input en femenino, ya que, al ver las palabras en la forma marcada o menos frecuente, esto podría suponer un estímulo para la sensibilidad de género.

Prueba dos: Producción escrita

La segunda prueba del estudio consistía en una actividad de producción escrita en la que a los estudiantes se les pedía que describieran tres imágenes usando las palabras aprendidas en oraciones completas (White -Kozłowska- Macgregor -Leung, 2004). En las imágenes aparecían figuras tanto femeninas como masculinas para facilitar la producción en ambos géneros. Los participantes dispusieron de cinco minutos para llevar a cabo esta actividad. Con ella, se trataba de observar las diferencias en la producción dependiendo del tipo de input recibido. La predicción era que los estudiantes tenderían a usar más las palabras en el género recibido en el input y cometerían menos errores de concordancia en dicho género.

Metodología del análisis de datos

Tras la recolección de resultados se realizó un estudio estadístico básico con el cálculo de las medias aritméticas y las desviaciones estándar de los resultados.

3. RESULTADOS

3.1. Prueba 1

Los estudiantes que vieron las palabras en masculino detectaron más errores de concordancia de género (media: 4.9) que los que vieron las palabras en femenino (3.2).

	Media	
	Masculino	Femenino
Total	10.9±6.6	8.8±5.3
Cotrol	6.1±3.1	5.6±3.1
Género	4.9±4.3	3.2±3.1
Femenino	2.6±2.1	1.6±1.7
Masculino	2.2±2.4	1.5±1.5
Falsos positivos	5.2±4.6	4.8±3.2

Tabla 1. Número de errores según el género de las palabras presentado

En la tabla anterior podemos observar cómo, aunque el número de errores de control detectados por los dos grupos es similar (6.1 quienes vieron las palabras en masculino y 5.6 quiénes las vieron en femenino), con una diferencia de 0.5 entre los dos grupos, sin embargo, difiere considerablemente cuando nos centramos en los errores de género (4.9 masculino y 3.2 femenino), donde existe una diferencia de 1.7, y por lo tanto una mayor sensibilidad gramatical hacia la concordancia de género en los participantes que vieron las palabras en masculino. Esta diferencia en el número de errores detectados en la categoría del género es lo que afecta a la diferencia de errores totales, 10.9 los que vieron las palabras en masculino y 8.8 los que las vieron en femenino.

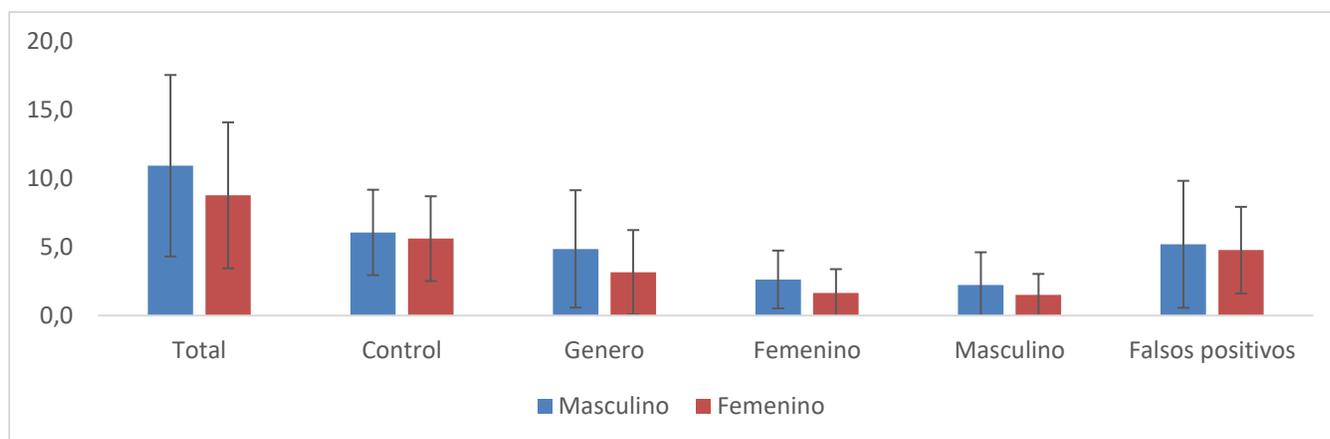


Figura 2. Resultados del juicio gramatical

Los falsos positivos, cuya contabilización no se incluye en el número total de errores detectados, corresponde a errores que los estudiantes corrigieron que no eran incorrecciones gramaticales, por ejemplo: acentos inapropiados, comas, etc. El número de estos es bastante similar para los dos grupos, con un valor medio de 5.2 para el grupo del input en masculino

y 4.8 para el grupo del input en femenino, lo que también, sucedía con la detección de errores de control. Existe una correlación inversa entre el número de falsos positivos que los estudiantes detectaban y el número de errores reales. Es decir, cuantos más falsos positivos marcaban, menos se fijaban en las cuestiones gramaticales como la concordancia de número, sujeto y verbo y de género, como se observa en el gráfico siguiente en el que sobre el eje horizontal se representan los falsos positivos y sobre el vertical los errores totales reales.

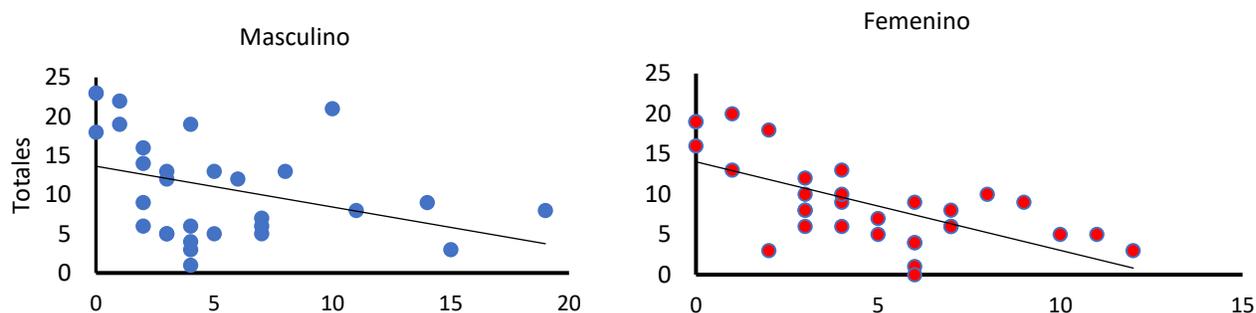


Figura 3. Correlación entre falsos positivos y errores reales

El análisis de las distribuciones de los errores detectados por los estudiantes según el tipo de error gramatical revela que los errores de control responden a una distribución normal, de manera que 22 estudiantes del grupo masculino y 21 del femenino detectaron entre 2.4 y 9.6 errores de control, siendo 4 en cada grupo quienes detectaron menos de 2.4 errores o más de 9.6 errores de control.

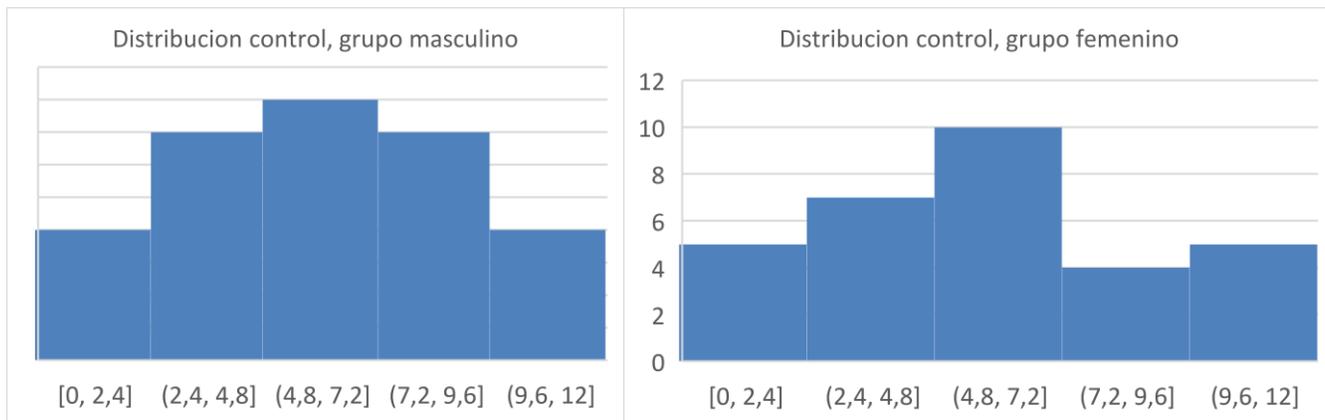


Figura 4. Distribuciones de los errores de control

Sin embargo, las distribuciones de los errores de género en cada grupo no responden a una campana de Gauss, ya que el mayor número de errores detectados por los estudiantes se desplaza hacia los valores más bajos en ambos grupos, siendo 21 en el grupo de input en masculino y 25 en el de femenino, el número de estudiantes que detectaron entre 0 y 4.6 errores de concordancia de género.

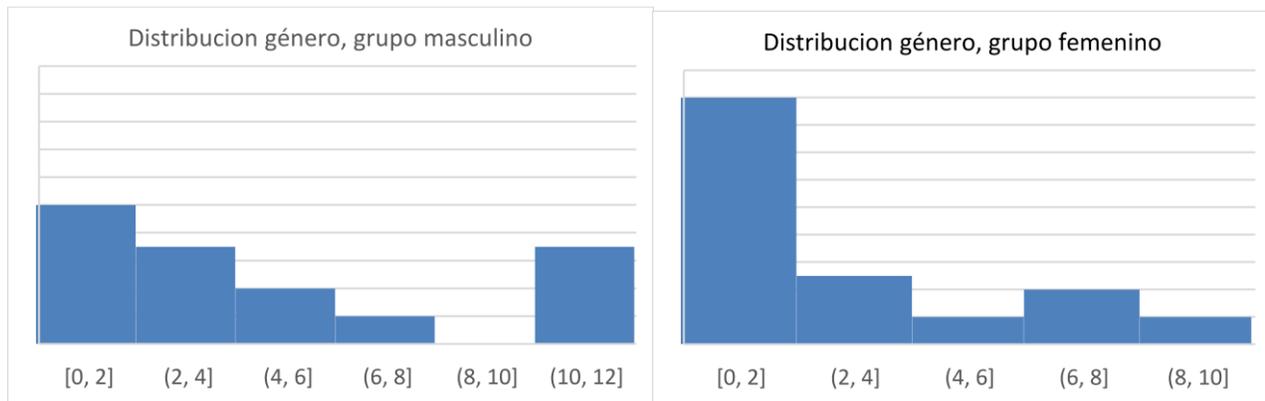


Figura 5. Distribuciones de los errores de género

Esto nos indica el diferente estadio de la adquisición de las normas de concordancia de género con respecto a otros aspectos gramaticales presentes en inglés como son el número o la concordancia entre sujeto y verbo, ya que el género no se presenta como una característica lingüística transparente, e incluso en este nivel intermedio de aprendizaje del español como segunda lengua, sigue presentando dificultades a los aprendices.

Al realizar un t-test, y comparar el impacto del género recibido en el input con la detección de errores gramaticales de género, se observa que no existen diferencias significativas ($p=0.78$) entre el grupo que vio las palabras en negativo y el que las vio en femenino. Por lo tanto, el alcance del tratamiento fue limitada para una prueba de carácter receptivo y la tendencia descrita anteriormente, en la que se observa que los estudiantes que vieron las palabras en masculino detectaron más errores de género se debe únicamente a diferencias individuales de los participantes.

3.2 Prueba 2

A la hora de describir las imágenes, los estudiantes usaron mayor número de palabras en el género en el que habían recibido el input, es decir, los que vieron las palabras en masculino usaron más la forma masculina y los que las vieron en femenino usaron más la femenina.

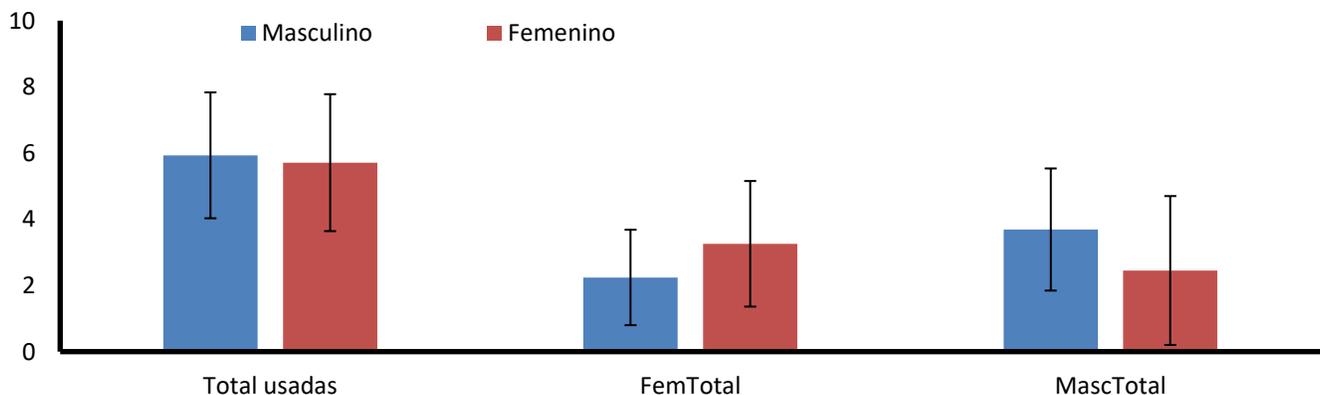


Figura 6. Media de palabras usadas.

La media del total de palabras usadas en la actividad 2 es similar para ambos grupos. En el uso del género, el grupo que recibió input femenino utilizó el género femenino en más ocasiones (3.26) que el grupo que recibió input masculino (2.24) y viceversa (figura x.). El análisis de t-student indica que dichas diferencias en el uso del género son significativas (p value=0.025). Claramente el estar expuesto a las palabras en un género u otro aumenta la producción escrita en dicho género.

Las descripciones de imágenes presentan más corrección gramatical de género cuando usan el masculino, independientemente del grupo de input.

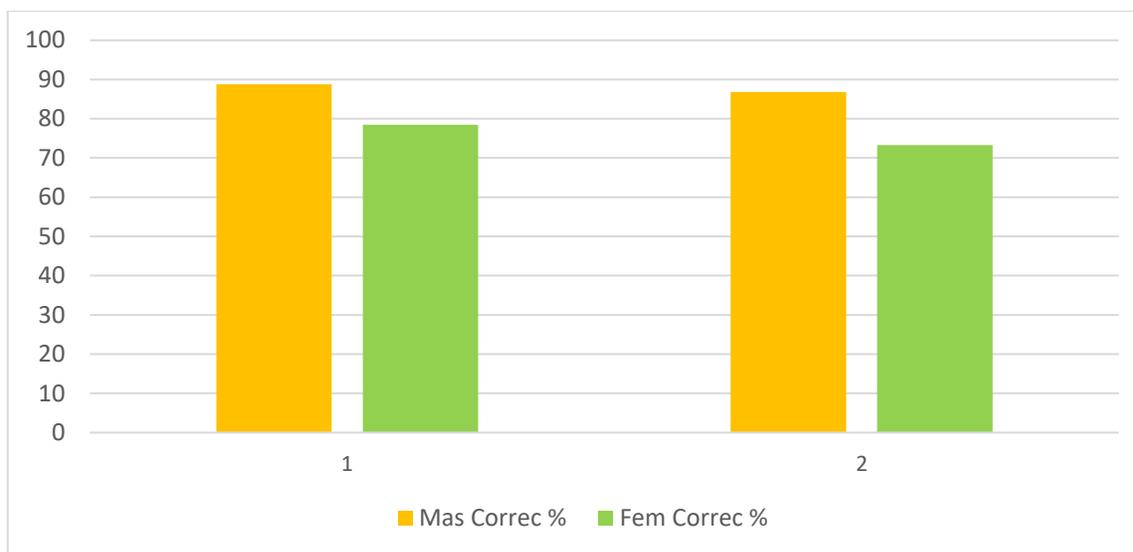


Figura 8. Porcentaje de corrección de concordancia de género

El gráfico anterior también muestra que, aunque el recibir el input en femenino ayuda a usar más femenino en la producción escrita, sin embargo, no evita que se cometan más errores en este género. Estos resultados sobre los errores al usar uno u otro género está en concordancia con los obtenidos en la prueba de juicio gramatical, en la que el haber recibido el input en femenino no aumentaba la sensibilidad gramatical de género.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos apuntan a que ver las palabras en femenino no necesariamente lleva a no tener errores de concordancia, a nivel productivo, pero sí tiene una consecuencia clara: se utilizan más palabras en género femenino, lo que puede suponer una mejora del acceso de los estudiantes al aspecto flexivo de género a la hora de la producción libre en segunda lengua. Sin embargo, habría que realizar un post-test o un estudio más a largo plazo para eliminar con seguridad el efecto de "priming". Una vez descartado el "priming", una línea de investigación sería la señalada por estos datos, ya que indican que la falta de sensibilidad de los estudiantes con respecto a la concordancia de género puede deberse a que, si casi todos los ejemplos que ven son siempre en masculino, adoptan la estrategia fácil, consistente en siempre utilizar palabras masculinas y hacer la concordancia en masculino. Si,

en cambio, el ver las palabras en femenino aumenta la utilización de este género gramatical, tienen que producir concordancias en femenino y no dejarse llevar por la opción que habitualmente se adoptaría por defecto. Efectivamente, el evitar usar las formas que producen inseguridad es un fenómeno muy común entre los estudiantes que se observa en los estudios de corpus de producciones de aprendices de español como L2.

Lo más importante del estudio es la constatación de la dificultad de la aplicación de las reglas de concordancia en contexto de producción escrita libre, ya que el aumento del uso de palabras en femenino no significa que automáticamente disminuyan los errores de concordancia a nivel productivo. Esta consideración está en consonancia del estudio de Alarcón comentado anteriormente en el que concluía que los errores debido de concordancia de género no se deban tanto a la incomprensión de las reglas de concordancia, si no a la dificultad de aplicar la regla en contextos de producción libre.

En este sentido, como una futura línea de investigación, sería interesante estudiar el efecto del input en femenino a corto y a largo plazo, dado que, si bien a corto plazo se observan más errores, debido al mayor uso, esta situación puede llegar a ser positiva a más largo plazo: cuantos más errores producen los estudiantes, más les corrigen (y se autocorrigen) y, de ahí, surgen múltiples ocasiones de aprendizaje. No se trata de una conclusión surgida del presente estudio, pero sí una siguiente línea de investigación.

Limitaciones del estudio

El resultado de que la presentación de nuevo vocabulario en femenino no contribuya al desarrollo de la sensibilidad gramatical de género puede tener como causas tanto el reducido tiempo al que los estudiantes estuvieron expuestos al tratamiento, como el tipo de prueba receptiva de juicio gramatical.

El aumento de palabras en femenino en la producción libre escrita en aquellos que estudiaron las palabras en femenino es estadísticamente significativo, incluso con un tiempo tan limitado de exposición y con la realización de una prueba muy diferente en naturaleza como el juicio gramatical para haber perdurado en la memoria de los estudiantes. Esto es señal de que con tratamientos más prolongados y frecuentes en el tiempo, la incidencia mayor de femeninos tanto orales como escritos llevaría una mayor necesidad de realizar concordancias en femenino, que son las más dificultosas para los estudiantes, y por lo tanto, los expondría a una mayor práctica de las reglas de concordancia de género en los adjetivos regulares en la formación de género.

NOTAS

1 El debate en cuanto al sexismo lingüístico en el idioma español ha encontrado un acuerdo al identificar el problema sobre el uso de la lengua, y no en la lengua como sistema. Un buen ejemplo de este debate se puede seguir en el artículo de Alex Grijelmo "No es sexista la lengua, sino su uso" publicado en el diario El País el 24 de febrero de 2018. Lo cierto es que no es tan natural para los hispanohablantes encontrar fórmulas en nuestra lengua para evitar su uso sexista, lo que ha provocado la publicación de multitud de guías didácticas sobre el asunto. El académico de la R.A.E Ignacio Bosque realiza un análisis de dichas guías con un criterio lingüístico en su informe "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, I-V. (2011). "Spanish Gender Agreement under complete and incomplete acquisition: Early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase." *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (3), 332-350.
- Arteaga, D. (2010). "Form-focused instruction in the French L2 Classroom". *Sintagma* 21, 91-106.
- Bra Nuñez, R. (2016). "Errores de concordancia de género y número en sintagmas nominales de estudiantes de español en el nivel A2." *UNED*
- Clegg, J. H. (2011). "A frequency- based analysis of the norms for Spanish noun gender". *Hispania* 94 (2): 303-319.
- Dewaele, J.-M. & Veronique, D. (2001). "Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study." *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (3), 275-297. Cambridge University Press.
- Franceschina, F (2001). "Morphological or syntactical deficits in near native speakers? An assessment of some current proposals" *Second Language Research*, 17, 213-247.
- Grüter, Lew- Williams y Fernald (2012). " Grammatical gender in L2: A production or a real-time processing problem?" *Second language Research* 28(2):191-215.
- Harris, J. (1991) "The exponence of gender in Spanish" *Linguistic inquiry*, 22, 27-62.
- Jiang, N. (2004) "Morphological insensitivity in Second Language Processing." *Applied Psycholinguistics* 25, 603-634.
- Isabelli-García, C. (2010) "Acquisition of Spanish Gender Agreement in Two Learning Contexts: Study Abroad and At Home." *Foreign Language Annals* 43:2 289-303.
- Sagarra, N. & Herschensohn, J. (2011) "Proficiency and Animacy Effects on L2 Gender Agreement Processes During Comprehension." *Language Learning* 61:1, 80-116.
- Vigliocco, G. (1999) "When Sex and Syntax Go Hand in Hand: Gender Agreement in Language Production." *Journal of Memory and Language* 40, 455-478.
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Macgregor, M. & Leung, Y-I. (2004) "Gender and Number Agreement in nonnative Spanish." *Applied Psycholinguistics* 25, 105-133.

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas

