

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

María Cecilia Ainciburu

Editor temático invitado

Florentino Paredes García

Editores adjuntos pertenecientes al grupo de investigación LAELE

Dra. Susana Martín Leralta (IP)

Dra. Beatriz López Medina

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Mercedes Pérez Serrano

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 Heidelberg y Universidad de Manheim, Alemania

Dr. Joseba Ezeiza Ramos - Universidad del País Vasco

Revisores invitados (enero-octubre 2017): Presentación A. Caballero García, María Lucía Carrillo Expósito, Magdalena Custodio Espinar, Aura Luz Montalván Vásquez, Alberto Hijazo-Gascón, Leticia Tian Zhang, Francisco J. Rodríguez Muñoz, Luis Luque Toro, Irene Buttazzi, Juan Lucas Onieva López, Patricia Sáez Garcerán, Angélica Alexandropoulou, Sofía Xin Wei. Paola Lorena Alarcón Hernández.

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 |
| Maria Luisa Regueiro Rodríguez | Universidad Complutense de Madrid |
| Cristina Sanz | Georgetown University |
| Graciela Vázquez | Freie Universität Berlín |

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar
el 30 de noviembre de 2012

ÍNDICE DEL NÚMERO 23

SECCIÓN TEMÁTICA

Investigaciones multidisciplinares sobre la integración sociolingüística de la población migrante

Dr. Florentino Paredes García (Universidad de Alcalá). Editor Invitado

1. **La cobertura de las migraciones en la prensa de los países hispanohablantes**
Luis Guerra Salas y M.^a Elena Gómez Sánchez (Universidad Europea de Madrid)
2. **Diseño y validación de dos herramientas para el estudio de las estrategias de lectura empleadas por aprendientes de ELE de origen inmigrante**
Javier Chao e Irini Mavrou (Universidad Nebrija)
3. **El léxico de la población peruana en Madrid**
Inmaculada Medina Peñate (Universidad de Alcalá)
4. **Terminologizar en el aula-taller de traducción: el caso de IN.MIGRA2-CM**
Fernando Contreras Blanco y Celia Rico Pérez (Universidad Europea de Madrid)
5. **La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis**
M^a del Carmen Fernández López y Pablo García López (Universidad de Alcalá)

MISCELÁNEA

6. **Developmental Dyslexia and Reading in Spanish as a Foreign Language**
Ana Ćavar y Petra Segarić (Universidad de Zágreb, Croacia)
7. **Strategies in young learners: A study case**
Eliodora Sánchez-González y M-Teresa Cáceres-Lorenzo (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España)
8. **Estrategias de combinación de recursos lexicográficos en la adquisición de lenguas extranjeras (en contextos específicos)**
Dagmar Gromann y Johannes Schnitzer (WU – Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena)
9. **Dificultades de comprensión en el diseño del examen oficial de chino YCT2 (A1)**
Lili Wang y Isabel Cristina Alfonzo de Tovar (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

**Investigaciones multidisciplinares sobre la integración
sociolingüística de la población migrante**

***Multidisciplinary research on the sociolinguistic integration of
the migrant population***

Florentino Paredes García

Universidad de Alcalá

florentino.paredes@uah.es

Fecha de convocatoria del número: 24/02/2016

Fecha de aceptación final: 27/09/2017

El descenso de los últimos años en la llegada de población migrante a España no impide constatar varios hechos, entre ellos los siguientes: 1) el porcentaje de inmigrantes sigue siendo alto, especialmente en la Comunidad de Madrid, 2) el proceso de integración entre el grupo de llegada y el de acogida sigue planteando similares problemas, y 3) los recién llegados han de integrarse social y culturalmente en la comunidad. La llegada de población migrante a una comunidad de acogida supone un choque lingüístico, comunicativo y cultural cuyas consecuencias son determinantes en el proceso de integración de la nueva población.

En estas circunstancias y desde estas consideraciones se plantea el proyecto de investigación "La población migrante de la comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística" (IN.MIGRA2-CM), un proyecto de carácter teórico y aplicado que intenta dar respuesta a los restos que la supone la inmigración en la Comunidad de Madrid. Se asume la hipótesis de que la población migrante consigue una más fácil y mejor integración social en la comunidad de acogida si se acelera el proceso de integración sociolingüística y comunicativa.

EL proyecto se ha conformado como una red de equipos de investigación, en el que participan tres universidades: la Universidad de Alcalá, que coordina el proyecto, la Universidad Nebrija y la Universidad Europea de Madrid. El objetivo general es continuar indagando en el proceso de integración de la población migrante que accede a la Comunidad de Madrid, abordando el análisis desde una perspectiva multidisciplinar, que incluye la lingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso, la traducción y la lingüística aplicada. De este modo, el proyecto se organiza en las seis líneas de trabajo (LT), independientes pero interconectadas:

LT1: Sociolingüística

LT2: Análisis del discurso

- LT3: Desarrollo de recursos virtuales dirigidos a la investigación del aprendizaje y la enseñanza de español a inmigrantes
- LT4: Traducción y tratamiento de lenguajes controlados
- LT5: Actividades de difusión y formación
- LT6: Actividades de seguimiento y gestión

De acuerdo con la convocatoria de la Comunidad de Madrid, el proyecto se ha planteado para un periodo de tres años de duración, durante los cuales los grupos participantes pretendemos alcanzar nueve objetivos específicos de corte científico, a los que hay que añadir los objetivos relativos a la gestión y seguimiento del proyecto (LT6) y de difusión de los resultados (LT5). Los objetivos científicos son los siguientes:

- Objetivo 1.** Análisis del proceso de integración sociolingüística de la población migrante de la Comunidad de Madrid (LT1)
- Objetivo 2.** Elaboración del Corpus Dinámico del Español de la Inmigración (Segunda fase) (LT1)
- Objetivo 3.** Evaluación y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares de la Comunidad de Madrid y en contextos no formales (LT1, LT3)
- Objetivo 4.** Caracterización discursiva de los relatos migratorios en la prensa española y estudio de su recepción por parte de los lectores (LT2)
- Objetivo 5.** Compilar el corpus LETRA, ampliarlo y ponerlo a disposición de la comunidad científica en una plataforma virtual (LT3)
- Objetivo 6.** Analizar el corpus LETRA de cara a avanzar en la investigación en adquisición del español L2 para inmigrantes y en las implicaciones didácticas derivadas de los resultados. (LT3)
- Objetivo 7.** Definir implicaciones didácticas a partir de los resultados de las actividades correspondientes al objetivo 6 (LT4)
- Objetivo 8.** Creación de un Corpus Multilingüe de Referencia como recurso de apoyo a la traducción (LT4)
- Objetivo 9.** Creación de recursos terminológicos y memorias de traducción (LT4)

El proyecto se encuentra actualmente en la mitad de su ciclo, por lo que parecía un momento oportuno de dar cuenta del estado en que se encuentran algunas de sus líneas de investigación. Es precisamente en este marco donde se inscriben los trabajos que se presentan en este volumen, fruto del trabajo desarrollado por investigadores vinculados al proyecto IN.MIGRA2-CM en los equipos de la red y que responden a algunas de las líneas de investigación que en él se desarrollan.

Dentro de la línea del análisis del discurso, el artículo de Luis Guerra y Elena Sánchez (Universidad Europea), "La cobertura de las migraciones en la prensa de los países hispanohablantes" pone de relieve el papel de los medios de comunicación en la transmisión de una determinada imagen de la inmigración que llega a España. Se analiza un corpus de noticias sobre movimientos migratorios publicadas entre noviembre de 2013 y noviembre de 2015 en diarios españoles y americanos escritos en español. Como novedad metodológica, los autores cartografiaron los movimientos migratorios, combinando los datos del corpus con su presentación infográfica en mapas. Destacan dos conclusiones. La primera es que parece haber una tendencia a sustituir las informaciones de alcance local por las de alcance global, y la segunda, más preocupante, el aumento de la

tendencia a presentar *inmigración* y *terrorismo* como temas vinculados en las noticias que afectan a la inmigración.

En la línea de la lingüística aplicada, el trabajo de Javier Chao e Irini Mavrou (Universidad Nebrija), "Estrategias de lectura en aprendientes de ELE de origen inmigrante", se plantea con el objetivo de diseñar y validar dos herramientas diseñadas para obtener información sobre las estrategias de lectura que emplean los inmigrantes: el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Aprendientes Inmigrantes (CELAI) y las Preguntas de Elicitación/Introspección (PEI). Las estrategias consideradas en las dos herramientas se clasificaron en (a) estrategias de prevención y (b) estrategias de resolución. Para el pilotaje y validación de las herramientas se contó con la participación de un grupo de adultos inmigrantes con características similares a las del grupo meta al que se dirigían el CELAI y las PEI.

El tercer trabajo, titulado "El léxico de la población peruana en Madrid", es obra de Inmaculada Medina Peñate (Universidad de Alcalá) y se inscribe en las líneas de trabajo que indagan sobre la integración sociolingüística de la población migrante. Mediante la combinación de las técnicas de la disponibilidad léxica y las técnicas del estudio de actitudes, la autora analiza el léxico disponible de un grupo de doce peruanos residentes en la Comunidad de Madrid y se contrastan los resultados con los de otros grupos de inmigrantes peruanos en Milán y con los resultados de los madrileños. El objetivo del artículo es presentar el léxico más habitual entre una población emigrada y observar algunos fenómenos como la adopción de léxico del lugar de acogida (ya sea de la misma lengua en el caso de los peruanos en Madrid, o de una lengua distinta, como sucede con los peruanos residentes en Milán) y la conservación del vocabulario del país de origen. La comparación entre grupos permite atisbar cómo se produce en los peruanos el proceso de incorporación léxica de la variedad lingüística de la sociedad de acogida y cómo los inmigrantes se resisten a perder ciertas unidades léxicas, consideradas como marca identitaria.

En la línea de traducción y tratamiento de lenguajes controlados se sitúa el artículo de Fernando Contreras Blanco y Celia Rico Pérez (Universidad Europea de Madrid), que lleva por título "Terminologizar en el aula-taller de traducción: el caso de IN.MIGRA2-CM". Los autores presentan un trabajo de índole práctica realizado en el aula-taller de traducción, que denominan "terminologización", mediante el cual se pretende ayudar al estudiante que quiere convertirse en traductor a adquirir competencias para el desempeño de su futura profesión. El planteamiento teórico-práctico del taller induce al aprendiz a elaborar fichas terminológicas en el ámbito de la migración, procedimiento a través del cual el aprendiz será capaz de comprender de manera explícita la utilidad de la exploración terminológica como un recurso instrumental y como objeto de documentación y reflexión. De manera paralela, el análisis terminológico servirá para sensibilizar a los estudiantes acerca de las necesidades del inmigrante y a ofrecerle recursos en el ámbito de la traducción.

Por último, el trabajo de M.^a del Carmen Fernández López y Pablo García López (Universidad de Alcalá), titulado "La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis", presenta los primeros resultados de una investigación sobre las políticas educativas en centros escolares de la zona este de la Comunidad de Madrid. Concretamente, se trata de un cuestionario aplicado a equipos directivos, orientadores y profesores de colegios e institutos de Madrid para conocer las diferentes actuaciones encaminadas a la integración del alumnado inmigrante y a la convivencia en las aulas de estudiantes con diferentes lenguas maternas, culturas y costumbres. En las conclusiones del trabajo se incide, entre otros aspectos, en dos necesidades sentidas por los

profesores que atienden a este colectivo: necesidad de formación específica que ayude a comprender las características de este alumnado y necesidad de materiales docentes especializados.

En resumen, el lector de este volumen encontrará, por tanto, trabajos de metodologías diversas, realizadas desde perspectivas teóricas y metodológicas distintas, como corresponde a un proyecto que trata de combinar los estudios teóricos con los estudios aplicados. Por otra parte, hay que añadir que los trabajos presentan el estado actual de esas investigaciones, por lo que en algún caso lo que se ofrece es solo un avance de lo que se espera que fructifique de manera completa en el futuro.

La cobertura de las migraciones en la prensa de los países hispanohablantes (2016)

The coverage of migratory movements in newspapers from Spanish speaking countries (2016)

Luis Guerra Salas

Universidad Europea de Madrid

luis.guerra@universidadeuropea.es

M.^a Elena Gómez Sánchez

Universidad Europea de Madrid

elena.gomez@universidadeuropea.es

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar las informaciones sobre los movimientos migratorios aparecidas en las principales cabeceras de la prensa de los países hispanohablantes en el año 2016. Para reunir la colección de noticias que sirve de base a nuestros análisis, hemos empleado la base de datos Factiva®, un servicio de información multilingüe que permite la búsqueda de noticias en más de 7500 diarios y publicaciones periódicas. La búsqueda se ha acotado utilizando criterios lingüísticos, contextuales, geográficos y cronológicos.

Palabras clave: migraciones, prensa hispanohablante, representación

ABSTRACT

This paper aims to analyze news that focus on migratory movements and that appeared in the main newspapers of Spanish speaking countries along 2016. The news used for our analysis have been gathered using Factiva®, a multilingual information service that allows to search for news in more than 7500 newspapers and periodicals. The search has been conducted employing linguistic, contextual, geographical, and chronological criteria.

Keywords: migratory movements, Spanish speaking newspapers, representation

Fecha de recepción: 24/06/2016

Fecha de aprobación: 27/09/2017

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya prácticamente una década que venimos analizando, desde diferentes perspectivas, las representaciones que la prensa transmite de los asuntos relacionados con los movimientos migratorios. En una primera fase, que se corresponde con la ejecución del proyecto INMIGRA¹, estudiamos los encuadres que determinados medios de comunicación, españoles y americanos, ofrecían de los extranjeros emigrados a España entre los años 2008-2010 (cfr. Guerra 2011); asimismo, nos detuvimos en determinadas elecciones léxicas (por ejemplo, en las denominaciones de los sujetos de las informaciones, en las adjetivaciones controvertidas, en el empleo de cifras, cuantificadores y expresiones asociadas a ellos, etc. Véase al respecto Guerra y Gómez 2010). Estos análisis se basaron en dos corpus de noticias creados *ad hoc* para el proyecto mencionado: uno recogido en octubre y noviembre de 2008 (compuesto por 600 piezas informativas) y otro constituido por 399 noticias publicadas en la primera quincena de marzo y la segunda de abril de 2010.

A partir de 2011, la crisis económica propició nuevos relatos periodísticos sobre los movimientos migratorios en España, centrados sobre todo en los españoles que tenían necesidad de emigrar a otros países; por vez primera en décadas, el saldo migratorio español volvió a ser negativo en 2011 y 2012 (es decir, hubo más personas que abandonaban nuestro país, que personas que llegaban a él). De estas nuevas perspectivas dimos cuenta en la 4ª reunión de la Asociación para el Estudio del Español en la Sociedad [SIS-EES], celebrada en la Universidad de Londres en julio de 2013.

Continuando con esta línea de investigación, en Guerra (2016), y ya en el marco del proyecto IN.MIGRA2-CM², analizamos las piezas informativas referidas a movimientos migratorios publicadas entre noviembre de 2013 y noviembre de 2015 en una selección de diarios españoles y americanos escritos en español. La principal novedad metodológica de este trabajo consistió en cartografiar los movimientos migratorios, combinando la extracción de los datos del corpus de piezas informativas con su presentación infográfica en mapas. El resultado de esta labor puede consultarse en <http://muack.es/paper/mapa.html>. Una de las conclusiones más notables de este trabajo era la sustitución, en los medios consultados, de las informaciones de alcance local por las de alcance global: las referencias a las migraciones se centraban en este periodo en los grandes flujos de personas hacia Europa y Estados Unidos, más que en los hechos de ámbito nacional o regional, que habían dejado de considerarse noticiables.

El estudio que ahora presentamos sigue la metodología y los criterios establecidos en Guerra (2016), y pretende proporcionar una visión de conjunto de las informaciones sobre migraciones publicadas durante 2016 en la prensa escrita en español. Al igual que en el trabajo que tomamos como referencia, y con el objeto de facilitar el contraste entre las dos investigaciones, se trata de nuevo de analizar cómo se configuran estas informaciones, prestando atención a los temas seleccionados, a las regiones mencionadas y a las elecciones lingüísticas adoptadas.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El carácter de las investigaciones que venimos realizando sobre las informaciones referidas a los movimientos migratorios es interdisciplinar: el análisis del discurso, la estadística y la lingüística aplicadas, la teoría de la comunicación, la lingüística de corpus y la lingüística cognitiva son las distintas disciplinas académicas desde cuyos entramados conceptuales y metodológicos intentamos describir y explicar los textos periodísticos sobre migraciones.

Especialmente útil para nuestros análisis, pues lo emplean con matices diferentes varias de estas áreas de conocimiento, es el concepto de 'marco' o *frame*. Acuñado por G. Bateson y difundido por E. Goffman (quienes establecen sus dimensiones individual y social, respectivamente), el término se empleará recurrentemente por los teóricos de la comunicación, aunque no de manera unívoca, sino con significados diferentes, derivados de los planteamientos de las distintas escuelas y de los fundamentos psicológicos o sociológicos de los que se parta en cada caso. Se habla así de una orientación psicológica (en la línea de Bateson) para la que el *frame* es un esquema mental individual, que se proyecta sobre la realidad o sobre un texto; y, a su lado, de una perspectiva sociológica, que vincula los marcos con significados públicos sobre hechos públicos. Esta heterogeneidad conceptual dentro del ámbito de la teoría de la comunicación llevó a R. Entmann a referirse al *framing* como a un "paradigma fracturado" (R. Entmann, citado por M.^a Teresa Sádaba, 2001, 143-144). Aunque resulta difícil, y quizás algo forzado, extraer un elemento común a todas las aportaciones hechas sobre el *framing* desde la teoría de la comunicación, podríamos considerar que el encuadre (*framing*) se concibe en ella como un proceso de selección mediante el cual el observador conforma o modela la realidad enfatizando algunos de sus aspectos y relegando u omitiendo otros.

La otra disciplina que trabaja habitualmente con el concepto de marco es la lingüística y, como en el caso de la teoría de la comunicación, las diferentes escuelas y áreas de especialidad lo emplean con significados no totalmente equivalentes. Los analistas del discurso lo conciben, junto a otros conceptos más o menos próximos, tales como 'guion', 'esquema' o 'escenario', como una forma de referirse a la organización del conocimiento del mundo en nuestra memoria, a nuestro saber enciclopédico, y a cómo esta organización se activa cuando comprendemos un discurso. Hablamos entonces de una estructura estable de conocimientos, almacenada en nuestra memoria, que recuperamos cuando nos encontramos ante una situación que requiere su consulta, adaptándola (la estructura) en lo que sea preciso para que encaje con la nueva realidad. Este significado de marco, emparentado con el concepto análogo empleado en inteligencia artificial por autores como Minsky o Charniak (cfr. Brown y Yule, 1993, 293-296) puede trasladarse al ámbito más concreto de las unidades léxicas, tal como aparece en la semántica de marcos desarrollada por Ch. Fillmore. Esta teoría, encuadrada en la lingüística cognitiva, pretende conectar los marcos conceptuales (las estructuras en las que descansa nuestro conocimiento estereotipado, a las que acabamos de referirnos) con la descripción lingüística. Fillmore considera que los marcos, además de organizar nuestra experiencia y servirnos en la comprensión, son herramientas para la descripción y explicación de los significados léxico y gramatical (cfr. O. Blanco, 2012, 169). El marco lingüístico (frente al conceptual) está codificado en las unidades léxicas (u otras unidades lingüísticas), y se circunscribe a la representación de una situación evocada por ellas. Así, por ejemplo, para conocer el significado de la palabra *amenaza* en un contexto

determinado, debemos identificar los argumentos que aparecen en el escenario semántico que evoca (un emisor que formula un compromiso negativo; un receptor del compromiso formulado por el emisor; y un mensaje o tema sobre el que se formula el compromiso). La semántica de marcos de Fillmore sirve de fundamentación lingüística al proyecto FrameNet y a su desarrollo en español, Spanish FrameNet, cuyo objetivo es la creación de una base de datos en línea de oraciones anotadas semántica y sintácticamente, que permita crear y desarrollar nuevas aplicaciones en el ámbito del tratamiento informático de la información textual (cfr. C. Subirats, 2009: 309-320)³.

3. ESTABLECIMIENTO DEL CORPUS

Como en ocasiones anteriores, hemos utilizado la base de datos Factiva® para reunir las piezas informativas sobre las que realizar nuestros análisis. Factiva® es un servicio de información multilingüe que permite recuperar noticias de más de 7500 diarios y publicaciones periódicas, incluidas las cabeceras de los periódicos escritos en español más relevantes. Para elegir las noticias hemos empleado los siguientes criterios de búsqueda:

- Lingüístico. Hemos reunido las noticias que contuvieran al menos una de las formas siguientes: *inmigración*, *migración*, *migrante* o *migratorio*.
- Contextual. La búsqueda se ha limitado a los titulares y al primer párrafo (denominado en el ámbito periodístico *entradilla* o *lead*) de las piezas informativas (excluyendo las apariciones de las formas mencionadas en otros apartados como el cuerpo de las noticias, los pies de foto, infografías, etc.)
- Geográfico. Al igual que en Guerra (2016), y con el objeto de facilitar la comparación con el análisis realizado en ese trabajo, hemos construido un subcorpus hispánico, para tener una visión de conjunto de las informaciones sobre migraciones en el ámbito hispanohablante; y un subcorpus español, limitado exclusivamente a España. Para estudiar el ámbito hispánico hemos seleccionado las siguientes cabeceras (representativas cada una de un área dialectal del español): *El Mercurio* (área de Chile); *La Nación* de Argentina (área del Río de la Plata); *El Comercio* de Perú (área andina); *El Tiempo* de Colombia (área del Caribe continental); *Reforma* de México (área de México y Centroamérica); *El Nuevo Día* de Puerto Rico (área de las Antillas); y *El País* (área de España)⁴.

El corpus hispánico está compuesto por *El País* y *Abc* (en tanto que diarios generalistas "de referencia", entendiéndolos por tales los considerados modelos para la profesión periodística, independientemente de su orientación e ideario; también se consideran "de referencia", en este sentido concreto, medios como *El Mundo*, *La Vanguardia* y cabeceras regionales de prestigio como *El Norte de Castilla* o *El Correo Español*); y por el diario gratuito *20 Minutos*.

- Cronológico. El trabajo se centra en las piezas publicadas entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2016.

3.1. El subcorpus hispánico: visión de conjunto

La búsqueda en la base de datos conforme a los criterios señalados en § 3, nos proporciona un total de 3368 piezas informativas, que se reducen a 2991 al eliminar los documentos duplicados⁵. En cuanto a la procedencia de estas informaciones, 1141 están publicadas en *El País* (una vez eliminadas las 311 duplicadas); 846 proceden de *Reforma* (8 duplicadas); de *El Mercurio* 450 (36 duplicadas); *El Tiempo* publicó 181 piezas (restadas las 6 duplicadas); *La Nación*

141 (4 duplicadas); *El Comercio* 138 (1 duplicada); y *El Nuevo Día* 94 (11 duplicadas).

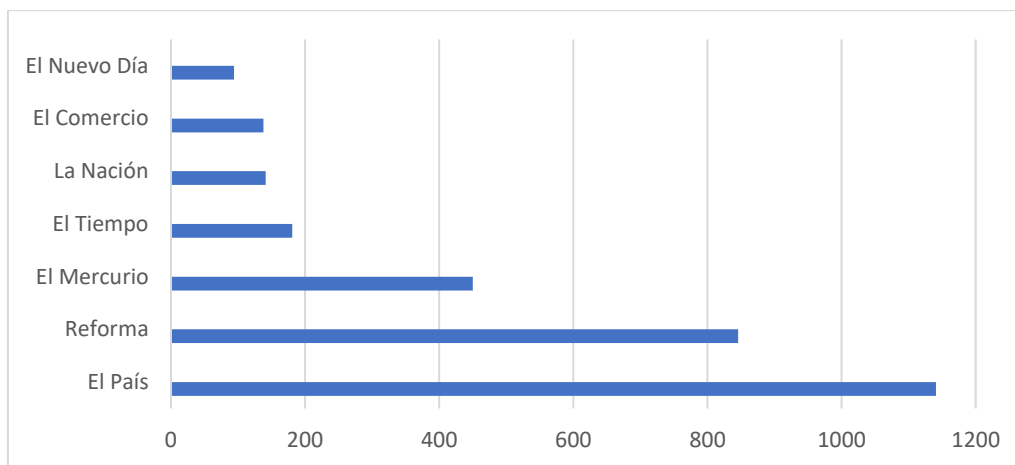


Gráfico 1. Número de noticias de cada uno de los diarios que conforman el subcorpus hispánico.

En cuanto a los temas de los que tratan estas informaciones, el más mencionado son las migraciones (en 978 ocasiones), seguido de los asuntos de política nacional (664), las cuestiones de política internacional (300), las artes y entretenimiento (278), asuntos relacionados con la delincuencia (222), la inmigración ilegal (180), las relaciones internacionales (175), los procesos electorales (157), las elecciones nacionales o presidenciales (126) y los artículos de opinión y comentarios (105).

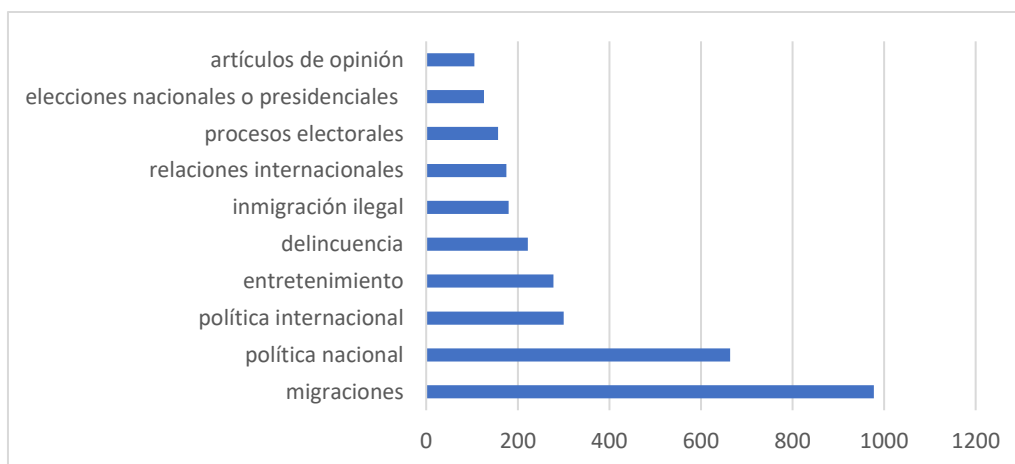


Gráfico 2. Temas más mencionados en el corpus hispánico

Por lo que respecta a las áreas geográficas a que se refieren estas piezas informativas, el país más mencionado en ellas es Estados Unidos (964), seguido de México (807), los países de la Unión Europea en su conjunto (487), España (450), Reino Unido (337), Chile (285), Colombia (184), Alemania (175), Turquía (146) y Francia (141).

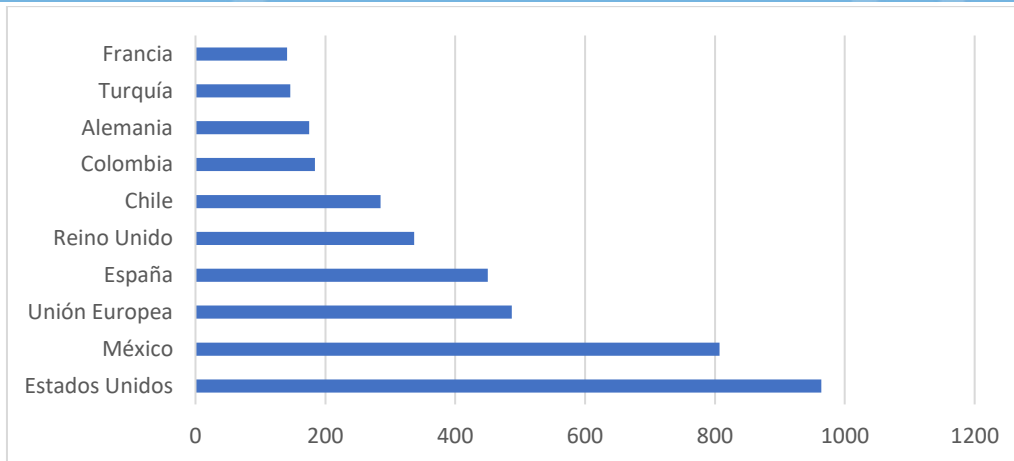


Gráfico 3. Áreas geográficas más mencionadas en el corpus hispánico

3.2. El subcorpus español: visión de conjunto

Como hemos señalado, el subcorpus español está formado por las informaciones aparecidas en los diarios *El País*, *Abc* y *20 Minutos*. Se trata de un total de 1761 (una vez eliminadas las piezas duplicadas de cada periódico). De ese total, 1141 se publicaron en *El País*, 590 en *Abc* y 30 en *20 Minutos*.

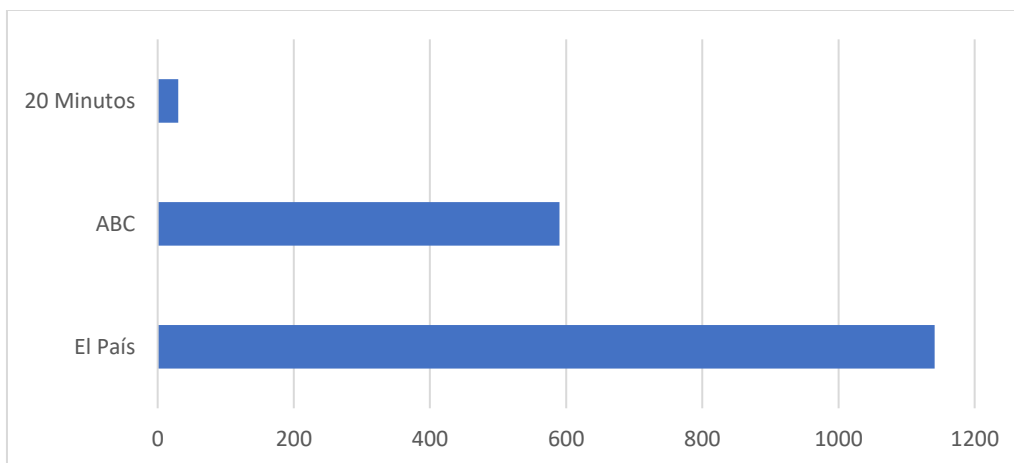


Gráfico 4. Número de noticias de cada uno de los diarios que conforman el subcorpus español

Los temas que más aparecen en estas piezas son las migraciones (742), la política nacional (480), las cuestiones de política internacional (327), la inmigración ilegal (152), las relaciones internacionales (148), las noticias sobre arte y entretenimiento (146), los artículos de opinión y comentarios (140), los procesos electorales en general (139), el terrorismo (114), y las elecciones nacionales y presidenciales (114).

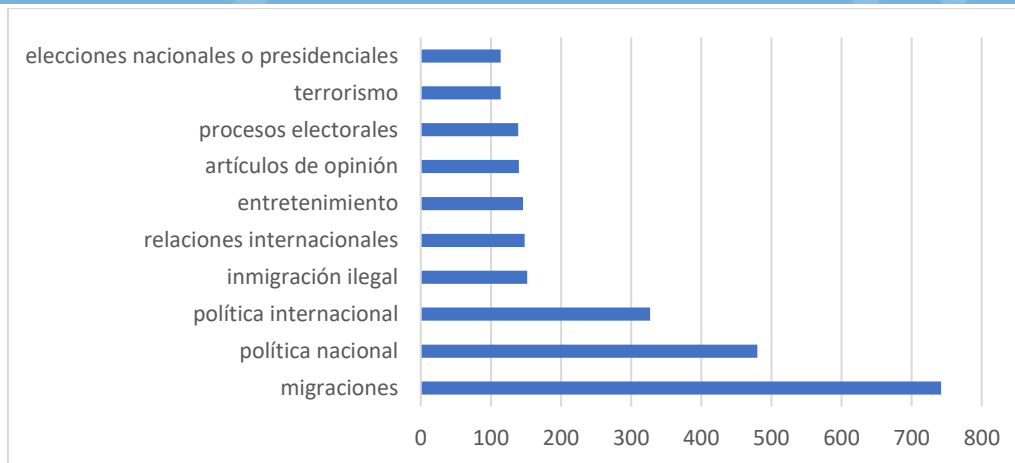


Gráfico 5. Temas más mencionados en el subcorpus español

Finalmente, por lo que atañe al ámbito geográfico al que se refieren las informaciones, España es mencionada en 967 ocasiones; la Unión Europea en su conjunto, en 568; Estados Unidos en 493; Reino Unido en 359; Alemania en 223; Turquía en 189; Francia en 132; México en 130. Además, se alude explícitamente a las comunidades autónomas de Andalucía (127) y Cataluña (125).

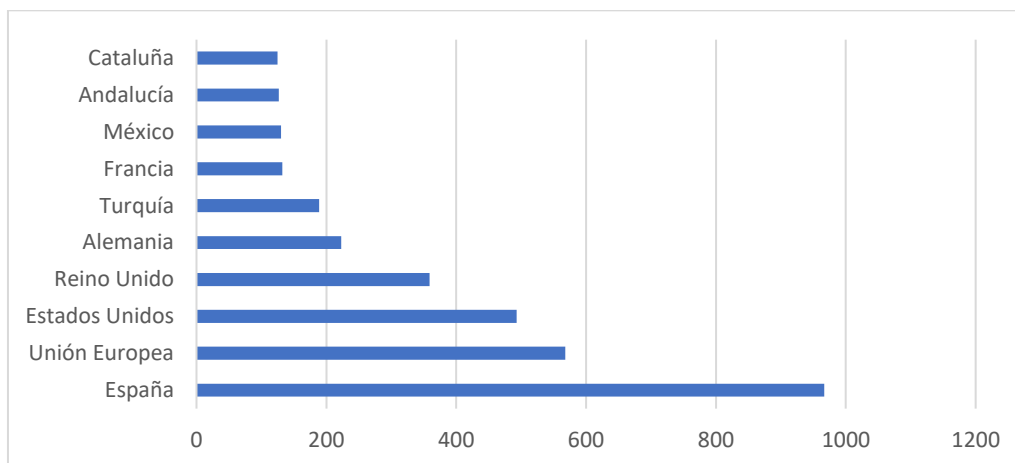


Gráfico 6. Áreas geográficas más mencionadas en el subcorpus español

En las secciones que siguen analizaremos con más detalle algunos de estos aspectos, para formarnos una idea ajustada de cómo se han construido las informaciones sobre migraciones en los medios de cada ámbito (hispanico y español), atendiendo tanto a los temas como a las palabras clave con que se formalizan y trasladan dichas informaciones.

4. ANÁLISIS CUALITATIVO

A las piezas informativas obtenidas mediante los criterios de búsqueda que hemos aplicado para construir nuestro corpus de análisis (dividido en dos subcorpus, que hemos presentado en § 3.1 y § 3.2), les hemos aplicado una funcionalidad de Factiva® denominada *Key Words*, que consiste en obtener las palabras y frases más frecuentes que contienen los documentos recuperados, a partir de una técnica

de minería de textos (*text-mining*) que revisa los 100 primeros textos proporcionados por una búsqueda determinada.

Antes de proceder al análisis detallado de las palabras clave de cada uno de los subcorpus, vamos ofrecer una visión de conjunto de ellas, que nos permita apreciar cuáles son las más relevantes y las intersecciones que se producen entre las dos secciones del corpus de 2016:

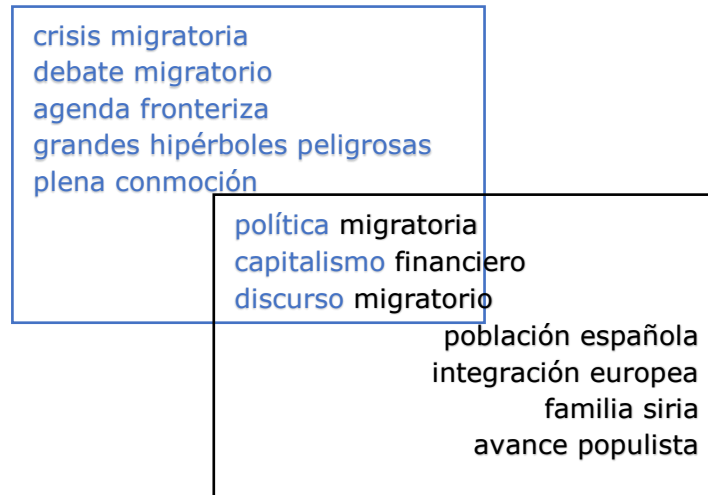


Figura 1. Palabras clave de los subcorpus hispánico (azul) y español (negro)

La figura 1 muestra las palabras clave de los dos subcorpus. Las más relevantes del corpus hispánico son *crisis migratoria* y *debate migratorio* (representadas en la figura en color azul y en un cuerpo de letra mayor). En el corpus español, las expresiones más importantes son *población española* e *integración europea*. Los sintagmas *política migratoria*, *capitalismo financiero* y *discurso migratorio* aparecen en la zona de intersección de ambos corpus (y se representan con los dos colores), si bien solo alcanza una presencia importante en los textos el primero de ellos, *política migratoria* (escrito en la figura en un cuerpo de letra mayor). En las secciones que siguen pondremos en relación estas palabras clave con las realidades migratorias a las que hacen referencia.

4.1. Análisis lingüístico del subcorpus hispánico

4.1.1 La combinación *crisis migratoria*

Con el sintagma *crisis migratoria* se alude a dos realidades circunscritas a dos áreas geográficas, la europea y la americana. En lo que a Europa respecta, se trata de la mayor crisis de este tipo conocida desde la II Guerra Mundial, que llegó con fuerza al territorio comunitario en 2015, y que bate el récord de fallecidos o desaparecidos en la ruta del Mediterráneo en 2016: 3 800, frente a los 3 771 de 2015 (*El País*, 27/10/16); "A un año de la tragedia del pequeño Aylan, 400 niños en busca de refugio han muerto en el Mediterráneo" (*El Mercurio*, 03/09/16). Aspectos relacionados con esta crisis son:

- La falta de iniciativa europea para resolver el problema ("Europa sigue cerrando los ojos", *El Comercio*, 29/09/16).
- La evacuación de la jungla de Calais, el campamento improvisado de inmigrantes y refugiados más grande de Europa, símbolo de la crisis migratoria en el continente (*El País*, 25/10/16).

- El impacto de la crisis en Grecia ("Grecia reclama ayuda a la UE ante la creciente tensión por la crisis migratoria", *El País*, 25/10/16; "Una Grecia agónica se siente sola ante el reto migratorio", *El País*, 08/04/16).
- La adopción de medidas para mitigar sus consecuencias ("La UE busca agilizar las expulsiones para frenar la crisis migratoria", *El País*, 14/10/16).
- El crecimiento de una alianza ultraconservadora y euroescéptica en el bloque del este (Polonia, Hungría, Eslovaquia y República Checa; *El País*, 01/12/16); que incluye el seguimiento del referéndum húngaro del 2 de octubre, sobre la acogida de refugiados acordada por la UE para ese país, promovido por el nacionalista Viktor Orbán ("Refugiados como terroristas en potencia y otros mensajes del gobierno húngaro", *El País*, 01/10/16).
- El daño de la crisis migratoria a los cimientos de la UE y, en especial, al tratado de Schengen (1985) sobre libre circulación de las personas dentro de la Unión ("Austria reforzará la frontera con Italia con una red antimigrantes", *La Nación*, 28/04/16);

En el continente americano, *crisis migratoria* se refiere sobre todo a dos realidades:

- A la llegada de migrantes haitianos y africanos a Tijuana ("Llaman a atender crisis migratoria en Tijuana", *Reforma*, 29/12/16; "Rebasa a BC ola migrante", *Reforma*, 08/12/16; "Llaman a acelerar asilo a haitianos", *Reforma*, 12/12/16; "Presiona a Tijuana ola de migrantes", *Reforma*, 14/09/16).
- A la crisis migratoria cubana ("Costa Rica afronta la recta final de la crisis migratoria cubana" *El País*, 15/03/16; "Desesperados por EE.UU.: miles de cubanos se lanzan a un nuevo éxodo", *La Nación*, 17/01/16).
- Otros aspectos a los que se aplica este sintagma en ese continente son: la crisis migratoria originada en Estados Unidos en julio de 2014 y la aparente poca eficacia hasta la fecha del "Plan frontera sur" elaborado por México tras la reunión entre Obama y Peña Nieto (*El País*, 19/09/16); o consideraciones generales sobre la crisis, tanto en lo que se refiere a América ("La solución para las crisis migratorias tiene un fuerte componente de cooperación transfronteriza", *El Tiempo*, 15/08/16), como a Europa y América ("Avanza xenofobia con crisis migratoria", *Reforma*, 21/03/16).

4.1.2 El sintagma *debate migratorio*

Las noticias que emplean en su redacción estas palabras clave se refieren sobre todo a la situación de Alemania, donde el debate estuvo presente a lo largo de todo el año analizado: en los primeros meses, a raíz de los robos y agresiones sexuales producidos en la ciudad de Colonia la Nochevieja de 2015 (*El Mercurio*, 06/01/16; *El Mercurio*, 30/01/16; *El País*, 24/02/16); más adelante el debate se reaviva tras los atentados del mes de julio (*El País*, 25/07/16; *El Mercurio*, 26/07/16); y, finalmente, el debate vuelve a estallar en Alemania tras el atentado de diciembre de 2016 (*El País*, 22/12/16).

También hablan de debate migratorio las noticias que analizan la "agenda fronteriza" de México y Estados Unidos a lo largo del año, antes y después de la victoria electoral de D. Trump (*Reforma*, 16/01/16; *Reforma*, 21/12/16), así como la intervención del Papa en la cuestión ("El Papa entra en el cuadrilátero de Trump", *El Tiempo*, 19/02/16).

Un tercer grupo lo componen las informaciones de carácter más local, como las que se refieren a la minoría sorbia en Alemania⁶ ("En la capital de los sorbios", *El País*, 26/02/16); o a la legislación chilena sobre el porcentaje de trabajadores extranjeros en las empresas (*El Mercurio*, 11/12/16).

4.1.3 Política migratoria

La combinación *política migratoria* es relevante tanto en el subcorpus hispánico como en el español. En relación al primero, las informaciones se focalizan de nuevo en dos grandes áreas geográficas: América del Norte (a Estados Unidos y México se dedican el 40% de las noticias); y Europa (la Unión Europea y Alemania son el referente del 30% de las noticias). Menos incidencia tienen las informaciones referidas a Chile (el 10%) y a otros países de la UE, a los que se alude de forma individualizada (España y Reino Unido, con un 5% de las noticias referidas a cada uno; y Bélgica y Hungría, con un 4%). En cuanto a los medios, *El País*, *Reforma* y *El Mercurio* son los que más noticias proporcionan.

Dada la amplitud de referentes a los que se aplica *política migratoria*, hemos analizado su combinación en los textos con algunas expresiones destacadas. Así, aparece junto al sintagma *terremoto político*, al describir las elecciones regionales alemanas de marzo de 2016, que supusieron la irrupción en la política alemana del partido populista y xenófobo Alternativa por Alemania (AfD), una fuerza política antiinmigración dispuesta a condicionar la agenda política alemana en este tema ("Alemania vivió ayer un terremoto político que afecta a todos los partidos", *El País*, 14/03/16).

La política migratoria europea se combina con dos grupos de palabras clave: por un lado, con el sintagma *incertidumbre radical*, que remite al estado creado tras el atentado de diciembre de 2016 en un mercado navideño de Berlín, cuando los partidos ultras europeos reclamaron más seguridad y menos inmigrantes ("Bruselas teme consecuencias sobre política migratoria", *El País*, 21/12/16). Por otro, con la expresión *tintes xenófobos*, que se emplea en las noticias del corpus para caracterizar el discurso de los países que componen el Grupo de Visegrado (Polonia, Hungría, Eslovaquia y República Checa), partidarios de bloquear las políticas migratorias de la UE ("Los antiguos países del Este se distancian del proyecto de la UE. El Grupo de Visegrado coincide en un discurso con tintes xenófobos", *El País*, 09/05/16).

Finalmente, llama también nuestra atención la vinculación de las palabras clave *política migratoria* con el sintagma *deportación masiva*: en este caso, las informaciones se refieren a la amenaza lanzada por el entonces presidente electo de los Estados Unidos, Donald Trump, a la comunidad migrante latina residente en ese país (*El País*, 23/11/16; *Reforma*, 10/12/16).

4.1.4 Resumen

En resumen, podemos decir que el asunto central para la prensa hispánica (en lo que se refiere a las migraciones) a lo largo de 2016, lo han constituido las *políticas migratorias* desarrolladas en Europa y Estados Unidos. En el entorno europeo, la política ha estado condicionada por dos hechos: la continuación de la *crisis migratoria* originada en 2015 (provocada por el conflicto sirio); y los atentados terroristas realizados en el continente durante el año; hechos cuya conjunción ha provocado un intenso debate. En el contexto norteamericano, las propuestas del primero candidato y luego presidente electo Trump, han suscitado igualmente un amplio debate social y político (que perdura en nuestros días). Por otro lado, las *crisis migratorias* americanas se refieren a los desplazamientos de haitianos y cubanos. La figura 2 muestra en esquema estas tendencias.

| Términos de búsqueda | Palabras clave | Realidades representadas |
|---|----------------------------|--|
| <i>Inmigración, migración, migrante, migratorio</i> | <i>Crisis migratoria</i> | Europa (refugiados procedentes de la Guerra de Siria) Estados Unidos (haitianos y cubanos) |
| | <i>Debate migratorio</i> | Europa (sobre las políticas de la UE y Alemania) Estados Unidos (sobre las propuestas de D. Trump) |
| | <i>Política migratoria</i> | Europa (populismos y xenofobia que producen <i>incertidumbre</i>) Estados Unidos (iniciativas de D. Trump sobre <i>deportación</i>) |

Figura 2. Términos objeto de búsqueda, palabras clave y realidades representadas en las noticias del subcorpus de prensa hispánica.

4.2. Análisis lingüístico del subcorpus español

4.2.1 Integración europea

Estas palabras clave tienen una presencia relevante en las noticias sobre migraciones recogidas en el subcorpus español (formado por los diarios *Abc*, *El País* y *20 Minutos*). Los dos conceptos (migraciones e integración europea) aparecen relacionados en piezas informativas referidas a los hechos siguientes:

- El referéndum sobre la permanencia del Reino Unido en la UE celebrado el 23 de junio de 2016, cuyo resultado se plasmó en el acrónimo *Brexit*. El subcorpus recoge noticias anteriores (*Abc*, 19/02/16; *El País*, 11/04/16), simultáneas (*El País*, 23/06/16) y posteriores a la realización de la consulta (*Abc*, 28/06/16; *Abc*, 29/06/16; *El País*, 05/07/16; *Abc*, 07/10/16), en las que se describe la lógica implícita de los movimientos excluyentes y populistas tendentes a asociar inmigración y antieuropeísmo (explicitada, por ejemplo, en el artículo de opinión que comienza "La inmigración no avala el antieuropeísmo..." firmado por Joaquín Almunia y publicado en *El País*, 11/04/16).
- La crisis de Schengen. El acuerdo que garantiza la libertad de movimientos de personas en el ámbito de la UE, y que constituye uno de los pilares de la integración europea, se ve debilitado por los controles fronterizos que determinados países adoptan para frenar la llegada de refugiados ("Los controles en Dinamarca y Suecia aceleran la crisis de Schengen", *El País*, 05/01/16); así como por la gestión deficiente que otros miembros de la UE hacen del control de sus fronteras ("La Unión Europea da tres meses a Grecia para poner en orden sus fronteras; si Atenas no cumple, peligra el espacio de libre circulación de Schengen", *Abc*, 13/02/16).
- El auge de los movimientos populistas en Europa durante el periodo analizado, que supone un debilitamiento de la integración alcanzada ("Con Polonia

a la cabeza de los miembros rebeldes, la UE no podrá proteger las libertades civiles”, *El País*, 05/03/16; “La integración europea se ha debilitado por los populismos”, *El País*, 30/11/16).

- La necesidad del reforzamiento de la integración europea en un momento adverso (“La UE se reúne de urgencia para debatir sobre Estados Unidos”, *El País*, 14/11/16, tras la victoria electoral de D. Trump; “Rajoy considera que la respuesta al Brexit debe ser «más Europa»”, *Abc*, 29/06/16; “Alemania, Francia e Italia lanzan su plan de «más Europa» tras la salida británica”, *Abc*, 28/06/16).

4.2.2 Las palabras clave *población española*

Un importante grupo de noticias del subcorpus español pone en relación las migraciones con cuestiones demográficas (así, las tituladas “La población española vuelve a crecer por la inmigración”, *Abc*, 17/12/16; y “2016 rompe la caída de población iniciada en 2012”, *El País*, 17/12/16, que se hacen eco de los datos publicados por el INE a finales del 2016).

Las proyecciones publicadas por el INE el 20 de octubre, dan lugar a dos informaciones de *El País*: “El INE prevé una España todavía más concentrada en las grandes ciudades” (*El País*, 24/10/16); y “El INE prevé un país envejecido y lleno de hogares solitarios” (*El País*, 21/10/16). Otra publicación de este Instituto se centra en el número de emigrantes españoles durante 2015, año en el que se produjo la cifra más alta de emigrantes desde el inicio de la crisis en 2008, y sirve de base a esta información de *El País*: “Casi 100 000 españoles emigraron al extranjero en 2015” (*El País*, 01/07/16). Finalmente, también se basa en los informes del INE la noticia de *Abc* sobre el saldo entre nacimientos y defunciones en 2015, que volvió a ser negativo por vez primera desde 1941: “La población española, lejos del reemplazo generacional. Los demógrafos urgen medidas para recortar la diferencia entre nacimientos y defunciones, que es negativa por primera vez desde 1941” (*Abc*, 24/06/16).

La única noticia de este apartado no referida a cuestiones demográficas es la titulada “El español tiene un estereotipo negativo del latinoamericano” (*El País*, 26/05/16), publicada en la sección de cultura de este medio.

4.2.3 Las palabras clave *política migratoria*

Como señalábamos al principio de esta sección, el sintagma *política migratoria* tiene una presencia relevante en las 100 primeras noticias de ambos subcorpus. Tras analizar la distribución de estas informaciones en los diarios que forman el subcorpus hispánico (descrita en 4.1.3), vamos a realizar una exploración semejante con las noticias del subcorpus español, para señalar las diferencias y semejanzas que puedan surgir entre las dos colecciones. De entre las informaciones sobre migraciones del subcorpus español en las que aparece la palabra clave *política migratoria*, solo dos piezas se refieren al ámbito nacional. La titulada “España no escapa a la crisis migratoria. El torrente que no cesa” (*Abc*, 10/12/16) se centra en los problemas en Ceuta, vinculando la inmigración a la miseria y la falta de oportunidades de muchos países africanos. La otra pieza es “El Gobierno replica a Colau” (*El País*, 09/07/12), sobre la polémica acerca del cierre del Centro de Internamiento de Extranjeros (CIE) de Barcelona. Salvo estas dos noticias, el resto se refieren a las cuestiones internacionales ya reflejadas en el subcorpus hispano: las propuestas de política migratoria de D. Trump para Estados Unidos; el auge de los movimientos nacionalistas en Europa y sus propuestas antiinmigración, alimentado por los atentados vividos en diferentes

países de la UE a lo largo de 2016; los casos de políticas migratorias concretas de determinados países europeos (Alemania, Suecia, Hungría, Turquía...); el peso de las cuestiones migratorias en la campaña (y posterior resultado) del *Brexit*, etc.

En cuanto al ámbito geográfico al que hacen referencia las informaciones, sí se aprecia una notable diferencia entre ambos subcorpus: si en el hispánico el peso de las noticias referidas a América del Norte era de un 40% (frente al 30% que sumaban las que reflejaban asuntos de la UE y Alemania), en el subcorpus español las noticias sobre acontecimientos norteamericanos (México y Estados Unidos) alcanzan el 15%, mientras que las que se centran en la UE y Alemania suben al 42%. Las que mencionan a España son un 12% del total (frente al 5% que suponían en el subcorpus hispánico).

La designación *política migratoria* se combina en las noticias del subcorpus de manera reseñable con el sintagma *pacto migratorio*: se trata de informaciones sobre el pacto de la UE con Turquía (mediante el que la primera se compromete a facilitar el tránsito de los ciudadanos turcos por el territorio Schengen): "La entrada en vigor del pacto con Turquía sobre expulsiones no frena la ola de llegadas" (*El País*, 21/03/16); "Las colas ante los consulados hieren el orgullo turco" (*El País*, 06/10/16); y también sobre el rechazo húngaro al sistema europeo de reparto de refugiados: "Hungría marca el paso a Europa" (*El País*, 30/09/16).

4.2.4 Resumen

En síntesis, los asuntos migratorios que interesaron a la prensa española en 2016 tuvieron que ver con tres cuestiones principales: las *políticas migratorias* (en coincidencia con la prensa hispánica, si bien los medios españoles dan un mayor peso -que se refleja en el número de informaciones- a las políticas de los países europeos frente a las de los americanos -México y Estados Unidos, fundamentalmente); la incidencia en la *población española* de los flujos migratorios (tanto de entrada de extranjeros como de salida de nacionales); y, finalmente, las cuestiones relacionadas con la integración europea (*Brexit*, crisis del Tratado de Schengen, la demanda de "más Europa"). La figura 3 sintetiza estas ideas.

| Términos de búsqueda | Palabras clave | Realidades representadas |
|---|----------------------------|---|
| <i>Inmigración, migración, migrante, migratorio</i> | <i>Integración europea</i> | Referéndum (<i>Brexit</i>) / Crisis del Tratado de Schengen / "Más Europa" |
| | <i>Población española</i> | Demografía (proyecciones demográficas del INE) Emigración española en 2015 |
| | <i>Política migratoria</i> | Europa (políticas nacionales y supranacionales; populismos; <i>Brexit</i>) Estados Unidos (iniciativas de D. Trump) |

Figura 3. Términos objeto de búsqueda, palabras clave y realidades representadas en las noticias del subcorpus de prensa española.

4.3. La asociación (in)migración-terrorismo

A nuestro juicio, el dato más relevante que ofrece el análisis cuantitativo de los dos subcorpus, hispánico y español, de piezas informativas publicadas en 2016, es la aparición en el subcorpus español del tema "terrorismo" (v. gráfico 5). Por vez primera desde el comienzo de nuestras investigaciones en 2008, aparece un grupo significativo de informaciones sobre movimientos migratorios vinculado al terrorismo (en total, 114 piezas, que se reducen a 90 al eliminar las repeticiones). Los textos que propician la co-aparición de los conceptos de 'migración' (en sus distintas variantes formales) y 'terrorismo' tienen que ver sobre todo con las informaciones acerca de los siguientes atentados terroristas (ocurridos en 2016 y que venían a ser una continuación de los atentados de París de noviembre de 2015 – que dejaron 137 muertos y 415 heridos):

- 12 de enero de 2016 en Estambul (un saudí refugiado en Turquía asesina a 10 turistas – 8 alemanes, en la plaza de Sultanahmet y deja 15 heridos).
- 22 de marzo en Bruselas (dos atentados, en el aeropuerto y la red de metro de la capital belga, en los que murieron 35 personas -incluidos tres terroristas, y hubo 340 heridos).
- 12 de junio en Orlando (discoteca gay Pulse; 50 muertos y 53 heridos).
- 14 de julio en Niza (día de la fiesta nacional francesa, 85 muertos, 303 heridos).
- 17 de julio en un tren de Baviera (un joven refugiado afgano, de 17 años, hiere a cuatro personas con un hacha en un tren).
- 24 de julio en Ansbach, a la entrada de un festival de música (atentado suicida cometido por un sirio de 27 años a quien se le había denegado el asilo; hiere a 15 personas).
- 19 de diciembre en Berlín (atropello masivo en un mercado navideño, con 12 muertos y 56 heridos).

En primer lugar, hay que notar que la vinculación (in)migración-terrorismo no aparece en todos los atentados ocurridos en 2016, sino solo en los ocurridos en Europa, en el de la discoteca de Orlando en Estados Unidos y en el de principios de año en Estambul (cuyas víctimas fueron sobre todo turistas alemanes). Por el contrario, no se da la vinculación mencionada en el atentado suicida del 28 de julio en el aeropuerto de Estambul (que causó la muerte a 41 personas).

Hay cinco grandes temas que permiten establecer en los textos la conexión (in)migración-terrorismo:

1. La condición de emigrados o solicitantes de asilo de algunos de los terroristas (concretamente de los autores de los dos atentados de julio en Alemania: *Abc*, 18/07/16; *El País*, 12/08/16). Este hecho enlaza con el punto siguiente: las políticas migratorias desarrolladas por los gobiernos de algunos países (y, en concreto, con las críticas a la política migratoria del gobierno alemán).
2. Las políticas migratorias desarrolladas por organismos y países europeos. Por un lado, la propuesta de la Comisión Europea de reforma legislativa para impedir la financiación de organizaciones terroristas y reforzar el control de identidades en las fronteras exteriores (*Abc*, 22/12/16). Por otro, la política migratoria adoptada por el gobierno alemán en 2015, cuestionada y criticada tras los atentados ocurridos en julio de 2016 en ese país (*El País*, 27/07/16; *El País*, 06/08/16; *Abc*, 06/08/16; *El País*, 12/08/16).

3. La situación en Turquía. En el periodo de tiempo analizado, la reacción del presidente Erdogan al fallido golpe de estado contra él, acusando a Occidente de “apoyar al terrorismo y a los golpistas”, ponía en peligro la estrategia europea de contención del flujo migratorio procedente de Siria, al ser Turquía, miembro de la Alianza Atlántica y actor decisivo en el conflicto sirio, la pieza fundamental de dicha estrategia (*El País*, 03/08/16; *El País*, 15/08/16; *Abc*, 26/11/16).

4. Los discursos electorales de D. Trump, en su camino a las elecciones presidenciales de noviembre de 2016, en los que vincula directamente la entrada irregular de extranjeros con la criminalidad (*Abc*, 29/08/16; *El País*, 20/09/16; *El País*, 11/11/16). El atentado ocurrido en la discoteca *Pulse* de Orlando (*Abc*, 14/06/16; *El País*, 14/06/16) puede considerarse un subtema de este apartado.

5. La emergencia de discursos radicales en Europa a raíz de los atentados terroristas, que vinculan directamente terrorismo e inmigración (*El País*, 29/03/16).

Menos importancia en esta asociación tienen, a nuestro juicio:

- La cooperación hispano-marroquí en materia de terrorismo, narcotráfico e inmigración (*Abc*, 07/12/16).
- La participación espontánea de tres refugiados sirios que permitió frustrar un atentado terrorista en un aeropuerto de Berlín, y que contribuyó a mejorar la imagen de la inmigración (*Abc*, 13/10/16).
- La denuncia que interpuso la Red española de inmigración a la Fiscalía de Madrid para que investigara el ataque a la mezquita de la M-30 tras los atentados de Bruselas (*20 Minutos*, 07/04/16).

5. CONCLUSIONES

Del análisis de los dos subcorpus, y a través de la relación de las palabras y expresiones clave de cada uno con los hechos a los que aluden, podemos concluir que:

1. Las realidades migratorias que se representan en los dos subcorpus se limitan a dos zonas geográficas: Europa y América del Norte. No hay, al igual que en la investigación que cubría los años 2014-15, alusiones a movimientos migratorios en alguna zona de África o de Asia, por ejemplo.

2. En el ámbito hispánico las realidades migratorias que se representan en la prensa de esos países son las *crisis migratorias*, las *políticas migratorias* que estas crisis provocan y los *debates* que las políticas suscitan. Se representan realidades tanto norteamericanas como europeas, con el predominio de las informaciones sobre América del Norte.

3. En el ámbito español, las realidades representadas tienen ámbito nacional (*población española*), dimensión europea (*integración europea*) e intercontinental (cuando se informa de las *políticas migratorias*, si bien con más extensión y detalle de las europeas que de las norteamericanas).

4. La continuación de la crisis migratoria siria (que comenzó en 2015) y su coexistencia con los atentados terroristas que se producen, especialmente en Europa, a lo largo de 2016, hace que el tema del terrorismo aparezca por vez primera en nuestras investigaciones asociado al de las migraciones. Así, en el subcorpus de prensa española, encontramos un grupo significativo de piezas informativas que asocian de manera explícita estos dos conceptos.

5. Frente a la investigación de 2014-15, la asociación migración–crisis económica, que en aquel trabajo estaba presente en los dos subcorpus de manera significativa, no aparece en la colección de piezas informativas de 2016. Las

migraciones por razones económicas, que siguen siendo una realidad frecuente, se han visto desplazadas en los medios por las migraciones de carácter social y político, a las que se dedican la mayor parte de las informaciones (con las crisis migratorias europea -Siria- y americana -Cuba y Haití- de fondo).

6. No obstante lo señalado en la conclusión tercera con respecto a España, podemos decir que las informaciones sobre movimientos migratorios se ocupan, tanto en la prensa hispana como en la española, de asuntos supranacionales, quedando la información local (muy presente en los medios en la primera década del siglo XXI) reducida a noticias muy esporádicas.

NOTAS

1 Estudio lingüístico multidisciplinar sobre la población inmigrante en la Comunidad de Madrid (INMIGRA-S2007 / HUM 0475).

2 La población migrante de la Comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística (H2015/HUM-3404).

3. FrameNet se puede consultar en <http://framenet.icsi.berkeley.edu/>, y su desarrollo en español, Spanish FrameNet, en <http://gemini.uab.es:9080/SFNsite>.

4 En Guerra (2016) consultamos también *La Opinión* de Los Ángeles, como medio representativo del área de Estados Unidos. En esta ocasión no hemos podido obtener datos de este medio en Factiva®, y hemos preferido excluirlo de la muestra, en lugar de obtener las noticias empleando un procedimiento alternativo.

5 Al número total de informaciones extraídas de cada medio hay que restar las noticias que se repiten, pues aparecen en distintas ediciones del mismo periódico (por ejemplo en las ediciones nacionales e internacionales); esta circunstancia se da con especial incidencia en *El País*.

6 Los sorbios (también denominados sorabos) son un pueblo eslavo occidental que está reconocido en Alemania como minoría nacional, y asentado en los *Länder* de Sajonia y Brandeburgo. Se calcula que existen en la actualidad unos 60 000 sorbios, de los que hablan la lengua propia (sumando los hablantes de sus dos variantes, el alto y el bajo sorbio) entre 20 000 y 30 000.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, O. (2012). La semántica de marcos, Ibarretxe-Antuñano, I., Valenzuela, J. (dirs.). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 167-188.

Brown, G., Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.

Entman, R. M. (1993). Framing: toward classification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43 (4): 51-58.

Fillmore, Ch. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, vol. VI, núm. 2: 222-254.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.

Guerra, L. (2011). El discurso periodístico sobre la inmigración latinoamericana en España: el corpus de noticias INMIGRA. *Lengua y migración*, 3/1: 33-51.

Guerra, L. (2016). La representación de los movimientos migratorios en la prensa de los países hispanohablantes (2013-2015). *Cuadernos AISPI*, 8: 95-118.

Guerra, L., Gómez, M.^a E. (2010). El discurso periodístico sobre la inmigración: algunos ejemplos. Calvi, M.^a V., Mapelli, G., Bonomi, M. (eds.). *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milán: Franco Angeli, 163-171.

Sádaba, M.^a T. (2001). Origen, aplicación y límites de la "teoría del encuadre" (*framing*) en comunicación. *Comunicación y Sociedad*, vol. XIV, núm. 2: 143-175.

Subirats, C. (2009). FrameNet Español. Un análisis cognitivo del léxico del español. Alcina, A., Valero, E., Rambla, E. (eds.). *Terminología y Sociedad del conocimiento*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 309-320.

Diseño y validación de dos herramientas para el estudio de las estrategias de lectura empleadas por aprendientes de ELE de origen inmigrante

Design and Validation of two Questionnaires for Assessing the Use of Reading Strategies of Adult Immigrants Learners of Spanish as a L2

Javier Chao

Universidad Nebrija

jchaog@alumnos.nebrija.es

Irini Mavrou

Universidad Nebrija

emavrou@nebrija.es

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue diseñar y validar dos herramientas para la obtención de datos sobre el empleo de estrategias de lectura por parte de aprendientes de español como lengua extranjera de origen inmigrante: el *Cuestionario de Estrategias de Lectura para Aprendientes Inmigrantes* (CELAI) y las *Preguntas de Elicitación/Introspección* (PEI). Las estrategias consideradas en las dos herramientas se clasificaron en estrategias de prevención y estrategias de resolución. Para el estudio piloto y validación de las herramientas se contó con la participación de un grupo de adultos inmigrantes con características similares a las del grupo meta al que se dirigen el CELAI y las PEI. Los resultados obtenidos mediante el estudio piloto sirvieron para modificar aquellos aspectos que resultaban problemáticos, de manera que las dos herramientas pudieran utilizarse en futuras investigaciones para la obtención de datos en el contexto real de un aula de español para inmigrantes.

Palabras clave: Comprensión lectora, estrategias de lectura, cuestionario de estrategias, inmigrantes, géneros textuales

ABSTRACT

The aim of the present study was to design and validate two research tools for assessing the use of reading strategies by Spanish as a second language learners with an immigrant background: the Survey of Reading Strategies of Immigrant Learners (CELAI) and the Elicitation/Introspection Questions (PEI). The strategies considered in both research tools were classified into two categories: (a) prevention strategies and (b) resolution strategies. The pilot study was conducted with a group of adult immigrants whose linguistic profile resembled that of the target group for which CELAI and PEI were designed. The results

obtained helped to modify various aspects that turned out to be problematic, so that both tools could be used in future studies for assessing the use of reading strategies by adult immigrants learners of Spanish as a L2.

Keywords: Reading comprehension, reading strategies, reading strategies questionnaire, immigrants, textual genres

Fecha de recepción: 24/06/2016

Fecha de aprobación: 27/09/2017

1. INTRODUCCIÓN

Desarrollar la destreza de comprensión lectora de aprendientes de una lengua extranjera (LE) requiere establecer, en primer lugar, un diagnóstico inicial de su competencia estratégica, lo que propiciará la toma de las decisiones adecuadas respecto al diseño e implementación de un entrenamiento en estrategias de lectura adecuado a sus necesidades. En el presente trabajo se describe el proceso de elaboración de dos herramientas de recogida de datos para realizar dicho diagnóstico, concebidas para un contexto educativo específico: el aula de español para inmigrantes. El término *inmigrante* se refiere aquí a un perfil de individuos con un bajo nivel de alfabetización que se trasladan al extranjero, en este caso a España, y suelen desempeñar puestos de trabajo de baja cualificación y consideración social.

El interés por el presente estudio nació después de detectar los problemas con los que se encontraban las alumnas de un curso de español para la integración de Cáritas diocesana de Lugo, en Sarria. Se trataba de tres mujeres de nacionalidad marroquí con un nivel de español de *usuario básico* (A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas del Consejo de Europa, 2002), cuyas características las situaban en la categoría de *alumnos estándar* (García Mateos, 2003, p. 110). Estas alumnas presentaban un nivel de lectura visiblemente inferior al resto de las destrezas comunicativas, y ello pareció más acentuado a la hora de leer textos de tipo administrativo, laboral o jurídico. Este tipo de textos es especialmente difícil de interpretar incluso por un hablante nativo, sin embargo, su comprensión por parte de la población inmigrante resulta indispensable dada la cantidad de trámites que los inmigrantes necesitan realizar en su vida cotidiana. Así, se había llegado a percibir en el aula situaciones de ansiedad ante la incapacidad para realizar actividades relativas a gestiones básicas, sobre todo cuando carecían de ayuda en su entorno familiar y se encontraban con escasa colaboración por parte del personal de la administración o en su entorno laboral.

Considerando lo expuesto, así como el claro vacío en cuanto a los estudios sobre la competencia estratégica de aprendientes inmigrantes, el objetivo de la presente investigación fue diseñar y validar dos herramientas, el *Cuestionario de Estrategias de Lectura para Aprendientes Inmigrantes* (CELAI) y las *Preguntas de Elicitación/Instrospección* (PEI), que sirviesen para recoger información sobre las estrategias de lectura empleadas *cotidianamente* por parte de aprendientes de

español como LE de origen inmigrante, con una especial atención sobre aquellos géneros discursivos a los que se enfrentaba con mayor frecuencia este grupo meta.

El concepto de *género discursivo* es antiguo y ha evolucionado a lo largo del tiempo (Casalmiglia & Tusón, 1999, p. 252). A la hora de plantear este proyecto se adoptó el punto de vista de Bajtin (1982, p. 248), quien define los géneros discursivos como categorías relativas a la forma en la que suelen combinarse diversos elementos lingüísticos de un discurso en relación con las situaciones de la actividad humana en las que estos aparecen. Para el lector, el conocimiento previo del género supone una ayuda notable para la comprensión del texto (Alderson, 2000, pp. 39-40). Asimismo, dado que cada género suele leerse con unos propósitos específicos, las estrategias de lectura dependen en gran medida del género al que pertenezca un texto.

A fin de abordar los objetivos del presente estudio, se recurrió a diferentes conceptos teóricos y herramientas de medición que numerosos investigadores habían considerado para el estudio de las estrategias de lectura en otros ámbitos, generalmente, con estudiantes universitarios aprendientes de inglés como LE. Un trabajo cuya influencia fue determinante en el diseño de las herramientas CELAI y PEI fue el que llevaron a cabo Mokhtari y Reichard (2002), en el que se creó y validó el cuestionario *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSİ) para evaluar las estrategias de lectura de hablantes nativos de inglés. Para ello, se contó con una muestra compuesta por 825 alumnos de secundaria que debían evaluar la adecuación práctica de los cien ítems originales que componían el MARSİ en cuanto a su precisión, claridad, sencillez, etc.

Este cuestionario ha sido una referencia para la investigación a nivel internacional, tanto directa como indirectamente. Autores como Gómez, Solaz y Sanjosé (2014) y Pammu, Amir y Maasum (2014) emplearon el MARSİ para la recogida de datos relativos a las estrategias de lectura, mientras que Zhang (2014) recurrió al *Survey of Reading Strategies* (SORS; Mokhtari & Sheorey, 2002), que no es sino una adaptación posterior del MARSİ a hablantes de inglés como LE.

Los cuestionarios constituyen la herramienta por excelencia en el panorama investigador sobre estrategias de lectura, posiblemente, por su facilidad de administración y codificación de las respuestas a preguntas cerradas aunque, como señala Ainciburu (2010), dicha facilidad debería compensarse con una mayor dedicación y atención prestadas a aspectos como la redacción de los ítems, la inclusión de aquellos que mejor representen los constructos que se pretende evaluar y la verificación de la estructura lógica del cuestionario, entre otros. Además, son herramientas que se basan en las autoafirmaciones del individuo sobre sus procesos cognitivos cuando lee, de ahí que se presten a las alteraciones de la diferente percepción de cada informante.

Por el contrario, otras herramientas como las PEI, empleadas por Martín Leralta (2007) y Perry (2013), permiten prescindir de los juicios del informante, por lo que podrían considerarse instrumentos apropiados para complementar la información obtenida mediante un cuestionario. Otra diferencia que presentan las PEI en relación con un cuestionario o un protocolo verbal es que no se basan en autoafirmaciones (en lo que el informante cree que sucede en su mente), sino que la observación de las estrategias es simultánea a su aplicación, rasgo que también comparten, en mayor o menor medida, algunos tipos de protocolo verbal como los *think-aloud*. Esta simultaneidad reduce posibles sesgos debidos a la memoria y el recuerdo de los procesos lectores. Ahora bien, el hecho de que se prescinda de los juicios subjetivos del informante, al asociar una respuesta con un proceso de lectura, no significa que exista realmente una observación directa de dicho proceso. Además, no se debe olvidar que un gran número de procesos de lectura

son inobservables y que no todas las estrategias de lectura se pueden operacionalizar. Incluso si dicha operacionalización es posible, con ella se pierden muchos de los matices que aportan los juicios del informante sobre sus procesos de lectura, pese al sesgo que estos juicios puedan conllevar.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el objetivo del presente estudio fue diseñar las herramientas CELAI y PEI y validarlas mediante un estudio piloto que permitiera modificar o eliminar cualquier ítem que se estimase inadecuado en su empleo práctico. Asimismo, dado que dichas herramientas iban a utilizarse posteriormente para examinar las estrategias de lectura utilizadas por aprendientes inmigrantes hablantes nativos de árabe, después de su diseño y elaboración, se procedió a su traducción al árabe *fusha* o estándar.

2. METODOLOGÍA

En el proyecto se contemplaban, como se ha indicado, dos objetivos: el diseño de dos herramientas para evaluar las estrategias de lectura empleadas por aprendientes de español como LE de origen inmigrante y su posterior validación mediante un estudio piloto con informantes de características similares a las de la población meta.

2.1 Diseño de las herramientas

Para el diseño del CELAI y de las PEI se tuvieron en cuenta una serie de cuestiones relacionadas con el perfil de la población a la que se dirigían, el lenguaje utilizado en las instrucciones y en la elaboración de las preguntas y la facilidad en su cumplimentación, entre otros. Se buscó en todo momento una eficacia comunicativa óptima en la redacción de los ítems, es decir, se intentó simplificar el lenguaje utilizado en la formulación de los ítems para que pudieran ser comprendidos por los informantes. Asimismo, se prestó una especial atención a los posibles problemas de comprensión que pudieran surgir en la aplicación efectiva de las herramientas, más allá del estudio piloto al que se iban a someter.

2.1.1 Cuestionario de Estrategias de Lectura para Aprendientes Inmigrantes (CELAI)

Para el diseño del CELAI se tomó como base el MARSÍ (Mokhtari & Reichard, 2002) y el SORS, empleado por Zhang (2014) y creado por Mokhtari y Sheorey (2002) con la finalidad de observar las estrategias de lectura de aprendientes de inglés como LE. Tanto el MARSÍ como el SORS coinciden en casi la totalidad de sus ítems, con ligeras modificaciones, de manera que el CELAI incluyó los treinta ítems del primero a los que se añadieron otros dos que son exclusivos del segundo. Asimismo, dado que ambos cuestionarios habían sido creados para la investigación en contextos notablemente distintos del que concernía al presente estudio (educación secundaria y ámbito universitario), fue necesario adaptarlos mediante una serie de líneas de actuación que se detallan a continuación:

A) Traducción de los ítems

En la traducción de los ítems se consideró la necesidad de reducir, en la medida de lo posible, su carga metacognitiva y la complejidad de su lenguaje. Se contó además con el apoyo de la versión traducida al español del MARSÍ que se

encuentra en Gómez, Solaz y Sanjosé (2014). En ocasiones, fue necesario alterar la forma literal del ítem original para asegurar su comprensibilidad por parte de la población meta, como en el caso del primer ítem del MARSÍ: "*I have a purpose in mind when I read*". Esta oración fue finalmente traducida de la siguiente manera en el ítem número 6 del CELAI (previo al estudio piloto): "*Cuando leo un texto en español, lo leo pensando en la información que quiero encontrar en él*".¹

Cabe preguntarse si estas traducciones libres podían repercutir en los resultados obtenidos mediante el uso de la herramienta. Después de tener en cuenta las posibles consecuencias y de barajar diversas alternativas para adaptar la estructura original, se consideró que la traducción de los ítems mantenía el contenido esencial de los originales e incluso los desarrollaba mediante el uso de términos accesibles y la sustitución de términos relativamente abstractos, como *propósito de lectura*, por otros más concretos, como *la información que quiero encontrar en el texto*.

Adicionalmente, se decidió modificar las opciones de respuesta de los cuestionarios originales, añadiendo a las cinco posibilidades recogidas en el MARSÍ y el SORS la respuesta *no sé*. Con ello se esperaba identificar problemas a la hora de reconocer las estrategias o de comprender el contenido de los ítems, lo que podría resultar útil a la hora de validar las herramientas en el estudio piloto, pero también para perfeccionarlas en posteriores aprovechamientos de las mismas.

B) Orientación hacia las estrategias que se correspondían con los géneros textuales objeto de estudio

Los ítems considerados no relevantes para el presente estudio fueron eliminados y se introdujo, por otra parte, una serie de elementos nuevos. La relevancia de los ítems se estimó en función de su adecuación a una serie de géneros textuales, recopilados en una lista previamente elaborada, entre los cuales se incluían documentos administrativos, facturas, catálogos publicitarios y anuncios manuscritos, es decir, géneros que son representativos de los que tendría que leer un inmigrante en los diversos trámites de su vida cotidiana. Así, se excluyeron aquellas estrategias del MARSÍ y del SORS que no parecieron aplicables a este tipo de textos.²

Los ítems 5, 19 y 25 (Anexo I) proceden de estrategias citadas en la obra de Alderson (2000), mientras que el trabajo de Miñano López (2000) proporcionó algunas pistas que condujeron a la creación de los ítems definitivos con los números 3, 10 y 26. El ítem número 14 del MARSÍ, "*I decide what to read closely and what to ignore*", fue modificado para que correspondiese a la estrategia de *scanning*, que no estaba representada en otra parte del cuestionario. Ello dio lugar al ítem número 18 del CELAI: "*Si quiero encontrar un dato concreto, puedo encontrarlo muy rápido con la vista sin prestar atención al resto de la información que leo*". Por último, se incluyeron algunos ítems nuevos provenientes de la revisión bibliográfica y que no se encontraron reflejados en ninguna otra obra de referencia, como los ítems 6, 7 y 14 (Anexo I).

C) Adopción de un nuevo criterio de clasificación de las estrategias

En principio, se consideró la siguiente clasificación de estrategias:

- (a) *globales*, que corresponden a procesos empleados intencionalmente para planificar o controlar la lectura;
- (b) *de resolución de problemas*, que se refieren a aquellas estrategias empleadas para descifrar pasajes concretos del texto que presentan cierta

dificultad en su comprensión;

(c) *de apoyo*, que ayudan al lector en la comprensión del texto mediante mecanismos de apoyo externo al proceso de lectura, desde el uso de un diccionario hasta la vocalización de un pasaje que no se comprende (Zhang, 2014, p. 162).

Sin embargo, se decidió suprimir la última categoría, ya que en el contexto del presente estudio la diferencia entre esta y las estrategias de resolución de problemas no pareció ser tan notable como para considerarlas por separado. Al elaborar un primer borrador de las estrategias que podrían ser relevantes para esta investigación, se observó que en muchos casos existía una gran ambigüedad para decidir qué se entendía por *mecanismo de apoyo* y, por tanto, para determinar en cuál de las dos categorías se deberían incluir algunos de los ítems. Además, en ambos casos se trataba de reaccionar ante un *problema* que surgía durante la lectura de un pasaje. Por ello, se optó por una clasificación dicotómica de las estrategias en *globales* y *de resolución de problemas*, donde estas últimas abarcarían también las de apoyo.

Asimismo, se encontraron similitudes entre las dos tendencias principales en cuanto a criterios de clasificación de las estrategias de lectura (Zenotz Iragi, 2009, p. 91), esto es, entre los criterios propuestos por las teorías sobre lectura (*estrategias generales vs. locales*) y los criterios que provienen de la bibliografía centrada en las estrategias (por ejemplo, *estrategias metacognitivas vs. cognitivas*, e incluso el propio criterio seguido en el MARSÍ y el SORS, que contempla *estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo*). Todas estas categorías reflejan una división temporal diferente de la que proponen el Consejo de Europa (2002) o Nordin, Rashid, Zubir y Sadjirin (2013), referida a un *antes* y un *después* de la lectura completa del texto, ya que se basan en un *antes* y un *después* de la *aparición de problemas* en la lectura. Ello justifica además la vinculación del concepto de estrategia a la existencia de problemas de comunicación. En otras palabras, los problemas comunicativos no son solo lo que define a las estrategias³, sino también lo que justifica su clasificación en el presente estudio.

Sin embargo, la terminología usada en los criterios citados no se consideró totalmente satisfactoria. En el caso de la división de estrategias en *generales/locales*, no se expresa con claridad la importancia que tiene el momento en el que se emplea la estrategia respecto a la aparición del problema; los términos *estrategias metacognitivas* y *cognitivas*, por otro lado, podrían inducir a pensar, erróneamente, que en cada tipo solo se da la metacognición o la cognición respectivamente cuando en realidad ambas pueden aparecer combinadas a la hora de emplear una estrategia. En cuanto a la dualidad de *estrategias globales* y *de resolución de problemas* –quizá el más acertado de los criterios mencionados, ya que alude en efecto a la resolución de problemas de lectura– podría ser más adecuado si se sustituyese el término *global* por otra denominación también referida a los problemas, en este caso, a la *prevención* de los mismos.

Por todo lo anterior, se decidió finalmente adoptar un criterio de clasificación dicotómico de las estrategias de lectura que contemplaba las siguientes categorías:

- *Estrategias de prevención*: se agruparon todas las estrategias que se ponen en funcionamiento *a priori* con la finalidad de minimizar el impacto de los problemas que puedan surgir durante la lectura.
- *Estrategias de resolución*: en este caso, se mantuvo el término empleado en el MARSÍ y el SORS, y se agruparon todas aquellas estrategias que se ponen en funcionamiento para reparar un problema inmediatamente

después de haberse producido, sin ningún otro tipo de distinción.

D) Reordenación de los ítems

Los ítems procedentes del MARSÍ y del SORS fueron reubicados comenzando por aquellos considerados más sencillos de comprender y responder. La finalidad de esta reordenación era evitar, desde un principio, que el grupo meta al que se iba a aplicar el cuestionario se inclinase por reflejar un empleo de las estrategias superior al real. Un ejemplo es el uso de diccionarios, que se situó como ítem número 1, ya que es una estrategia externamente observable y se presta en menor medida a variaciones subjetivas.

2.1.2 Preguntas de Elicitación/Introspección (PEI)

A la hora de elaborar las PEI, se intentó que se incluyeran en ellas todas las estrategias que contemplaba el estudio, esto es, las treinta y cuatro categorías representadas en los correspondientes ítems del CELAI previo al estudio piloto. El objetivo de esta herramienta era inducir al informante el empleo de una estrategia mediante una tarea concreta. En la respuesta proporcionada por el informante es posible interpretar que se ha empleado o no dicha estrategia. Un ejemplo de ello se encuentra en la pregunta 11: "*Busca en el anuncio la palabra importe. ¿Qué crees que significa? ¿Por qué lo crees?*", que se empleó para observar el empleo de estrategias de *scanning* (Anexo II).

Sin embargo, aparecieron problemas a la hora de inducir el empleo de un número importante de estrategias. En ocasiones, simplemente se prescindió de algunas PEI y los datos sobre la estrategia correspondiente quedaron limitados a la información proporcionada por el CELAI. Un ejemplo representativo es el ítem número 1 del CELAI ("*Uso diccionarios para entender lo que leo*") para el que no se encontró ninguna manera de observar la estrategia mediante una tarea pertinente.

En otros casos, a pesar de que la inducción de una estrategia no era viable, se consideró conveniente su observación mediante un ejercicio de *introspección*, con un ejercicio previo de lectura. La pregunta 1 constituye un buen ejemplo de ello: "*Intenta recordar lo que has hecho mientras lees este texto: ¿has comenzado a leer el texto directamente desde la primera palabra, o antes de leer has mirado todo el texto en conjunto para ver de qué podía tratar?*" (Anexo II). Al recurrir a la introspección se pierde la neutralidad respecto a los juicios subjetivos del informante, puesto que se sigue un procedimiento similar al que se emplea en un cuestionario, lo que podría disminuir en cierta medida la solidez de las triangulaciones realizadas para las estrategias en cuestión. Aun así, se prefirió contar con este tipo de información antes que limitarse solo a los datos del cuestionario.

En todo momento se buscó la coherencia en cuanto a los propósitos de lectura con los que se podría leer cada texto en un contexto real, de modo que se lograra una mayor validez ecológica: buscar una palabra concreta en una receta de cocina mediante la estrategia de *scanning*, localizar los detalles relevantes en un anuncio de alquiler de un piso, etc. De modo que las estrategias inducidas estarían vinculadas a procesos de lectura representativos de aquellos que tienen lugar en la vida cotidiana.

Finalmente, cabe señalar que en muchos casos fue necesario utilizar textos verosímiles, pero no reales, por resultar demasiado complejo encontrar materiales auténticos que permitieran la observación de las estrategias esperadas. Un

ejemplo es el texto 9 (Anexo II), en cuyas preguntas se esperaba observar el empleo de la inferencia del significado de palabras desconocidas. Por ello, se introdujo léxico inventado o “incoherente” para evitar su reconocimiento (*ziritione, captador cenital*), prestando una especial atención a mantener en lo posible las características de los diferentes géneros estudiados.

2.2 Informantes y procedimiento

El estudio piloto de las dos herramientas se hizo con la participación voluntaria de un grupo reducido de informantes y su objetivo fue examinar si las herramientas funcionaban tal y como se había previsto o bien si existían problemas en su aplicación –ya fueran relativos a la viabilidad del formato, el tiempo necesario para su cumplimentación o a cuestiones como la complejidad de las instrucciones de las tareas– y, en tal caso, intentar subsanarlos.

En cuanto a los informantes, se procuró que sus perfiles se ajustasen a los de la población a la que se aplicarían las dos herramientas. Para ello, se atendió a tres requisitos, que se detallan a continuación por el orden descendente de importancia que tuvieron en el proceso de selección:

- (a) Que estuviesen alfabetizados en su lengua materna.⁴
- (b) Que fuesen inmigrantes en España, considerando que de esa forma tendrían unas necesidades de lectura similares a las de la población meta para la que se diseñaban las herramientas.
- (c) Que su nivel de español estuviese en torno a un A2-n.⁵

Ahora bien, resultó difícil encontrar un número satisfactorio de individuos con el perfil deseado, por lo que se incluyeron informantes adicionales, es decir, informantes que solamente cumplían alguno de los tres requisitos mencionados. Se crearon de esa manera dos grupos de informantes: (1) los *cercanos*, es decir, aquellos que encajaban en los tres requisitos y cuyas respuestas serían usadas como referencia de forma preferente a la hora de tomar decisiones sobre la posible modificación de las herramientas; (2) los *no cercanos*, esto es, el resto de informantes que solamente cumplían alguno de los tres requisitos; aunque los datos obtenidos gracias a estos últimos fueron tratados con mayor prudencia y en un segundo plano respecto al primer grupo, fueron de utilidad a la hora de apoyar o rechazar algunas decisiones relativas a la elaboración del CELAI y de las PEI.

Para llevar a cabo el estudio piloto del CELAI se tuvieron en consideración aspectos como la comprensibilidad de las preguntas, la estructura lógica del cuestionario y su coherencia con las estrategias de lectura objeto de estudio (Ainciburu, 2010). Para ello, se contó con la colaboración de profesores externos vinculados a diversos centros de enseñanza de español como LE, cuyos alumnos posibilitaron la obtención de una considerable cantidad de información. Los centros que participaron en este proceso fueron los siguientes:

- Fundación Sierra-Pambley (León).
- Departamento de Lengua Española, Universidad de Damasco (Siria).
- ASILIM (Madrid).
- Fundación La Merced Migraciones (Madrid).
- Centro de Acogida a Refugiados (Sevilla).

Se consiguió reunir a un total de 13 informantes considerados como cercanos y a otros 28 no cercanos. Además de estos informantes, participaron otros dos cuyos cuestionarios fueron descartados, pues se detectaron en ellos esquemas de encadenamiento lógico de las respuestas, es decir, un número excesivo de respuestas consecutivas del mismo tipo.

La selección de los informantes para el estudio piloto de la segunda

herramienta, las PEI, fue bastante dificultosa debido al tiempo necesario para gestionar todo el proceso (necesidad de anotar con más detalle las posibles incidencias, de proporcionar instrucciones completas a los participantes para su cumplimentación, etc.). Por ello, solo fueron seleccionados tres informantes, de los cuales los dos primeros se consideraron *cercanos* y la tercera *no cercana* por su elevado nivel de competencia lingüística, y también lectora, en español como LE. Al margen de estos tres informantes, otros cinco participaron en la validación de las preguntas 6 y 7, en las que se pide llevar a cabo una lectura de tipo *scanning* para localizar un dato concreto. Todos ellos eran hablantes nativos de español con experiencia en este tipo de lectura.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Resultados del estudio piloto y validación del CELAI

La primera observación a partir del estudio piloto del CELAI tenía que ver con la conveniencia de incluir en la portada del cuestionario dos campos adicionales: uno para anotar el tiempo empleado en realizarlo y otro para las observaciones de cada informante respecto a las dificultades que había encontrado a lo largo del cuestionario. En el diseño inicial de la herramienta no se contemplaron dichos campos, de modo que estas informaciones tuvieron que ser anotadas por los propios administradores en cada uno de los centros.

En aquellos ítems donde se observaron dos respuestas marcadas, se contabilizó la respuesta de menor frecuencia o bien la respuesta “no sé” en caso de que fuera una de las marcadas. En otros casos, un ítem no presentaba ninguna respuesta marcada, lo que se interpretó como equivalente a una respuesta “no sé”. De cualquier modo, se consideró que el número de respuestas “anómalas” era muy reducido para repercutir de forma visible en las tendencias observadas en los resultados.

En lo que se refiere a la comprensibilidad de los ítems, se tuvieron en cuenta las observaciones realizadas por los informantes y administradores a lo largo de la prueba. Asimismo, se analizó cuáles de los ítems presentaban un número relativamente alto de respuestas “no sé” y si ello se debía a problemas en la redacción de dichos ítems. Para ello, se recurrió a los comentarios o incidencias anotados en las observaciones sobre el CELAI, y se localizó así una serie de comentarios con respecto al lenguaje empleado. En general, se trataba de anotaciones poco específicas, como “*hay palabras complicadas para gente sin estudios de árabe*” (informante 11) o “*muchas preguntas son parecidas, hay que quitar algunas*” (informante 14). El informante 11 también alude al lenguaje usado en las respuestas para decir que estas “*son raras*” y que “*sería mejor limitarse a las opciones: siempre, a veces, nunca, no sé*”. Después de consultar a una traductora profesional de árabe acerca de estas cuestiones, se decidió no realizar cambios dado que se trataba de casos aislados y que el informante 14 pertenecía al grupo de informantes no cercanos.

Otras anotaciones se referían a problemas con la respuesta “no sé”. La administradora de los cuestionarios en la Fundación La Merced Migraciones comentó que, por lo general, dicha respuesta no fue bien aceptada por los informantes no cercanos, mientras que sobre los cercanos (que eran los sirios que habían sido escolarizados en árabe) afirmó: “*parecen no haber tenido problemas y yo no he tenido que intervenir*”. Por ello, no se contempló ninguna acción concreta con respecto a esta opción de respuesta.

Tanto el informante 14 como los 46-58 (siendo estos últimos los no cercanos de la Fundación La Merced) mencionaron que había "*frases demasiado parecidas entre sí*". Mientras que la opinión del primero pareció referirse a la necesidad de simplificar el cuestionario, los comentarios de los segundos indicaban que se sentían inducidos a contradecirse en las respuestas, lo cual podría perjudicar el funcionamiento de la herramienta al provocar en los informantes la búsqueda de un encadenamiento lógico. El hecho de que no se proporcionasen datos más concretos y que ninguno de los informantes cercanos hubiera comentado nada sobre este hecho, hizo que en un principio no se tomara ninguna decisión al respecto, aunque más adelante se tuviesen en cuenta estas consideraciones para eliminar el ítem 6 de la versión inicial del CELAI, como se explicará más adelante.

En algunos casos, los recursos gráficos empleados en el CELAI⁶, cuyo objetivo inicialmente fue ayudar la comprensión, tuvieron el efecto contrario. Los informantes 1, 2 y 60 intentaron resolver algún tipo de tarea relacionada con las propias imágenes en lugar de usarlas para comprender el sentido de la estrategia correspondiente, como se indicaba en el enunciado de cada ítem.

Por otra parte, se consideró que el ítem 33 de la versión inicial del CELAI ("*escribo notas en los márgenes del texto para ver rápidamente qué partes tiene*") correspondía a una estrategia poco empleada en textos breves de contenido sencillo leídos mediante *rauding*⁷, aplicándose así a un número muy limitado de los géneros tratados en el presente estudio. Además, el cuestionario hacía referencia a otra estrategia lo bastante similar a esta como para poder prescindir de ella, en el ítem 22: "*mientras leo, escribo notas en un papel para comprender mejor*". Por todo esto, se decidió eliminar de la versión final el ítem 33. En cuanto al ítem 34 (29 en la versión final del CELAI; Anexo I), se conservó sin modificar la imagen de apoyo, ya que solo uno de los informantes, que además pertenecía al grupo de informantes no cercanos, pareció encontrar problemas con él.

Asimismo, la informante 2 señaló que no comprendía el significado del ítem 31, suprimido de la versión final. Se retomará más abajo este ítem para explicar otros aspectos observados en relación con él que ayudan a comprender las razones de su eliminación.

La observación de una cantidad relativamente alta de un solo tipo de respuestas, especialmente de la respuesta "*no sé*", en un ítem cualquiera hizo cuestionar la validez de ese ítem y analizar hasta qué punto podría resultar difícil de comprender, pero sin descartar por completo la posibilidad de que las respuestas "*no sé*" se debieran a la ausencia de recuerdos concretos por parte del informante y no a un problema de comprensión. De igual manera, la comparativa entre respuestas a ítems relacionados podría indicar la existencia de contradicciones entre las mismas. Así, se tomaron una serie de decisiones basadas en este criterio, tal y como se expone a continuación.

Se observó un número relativamente alto de respuestas "*no sé*" en los ítems 5 y 9 (Anexo I), aunque solo por parte de los informantes no cercanos, mientras que los cercanos presentaron un patrón de respuestas más equilibrado, de modo que se decidió mantener ambos ítems sin cambios. En el enunciado 16 se observó un número llamativamente alto de respuestas "*siempre*", aunque de nuevo solo sucedió con los informantes no cercanos y tampoco se efectuaron cambios al respecto.

En cuanto al ítem 31, los informantes no cercanos contestaron "*no sé*" en un número de ocasiones bastante elevado (4 de 28). Además, se observó un patrón llamativo en las respuestas de los cercanos con respecto a ese ítem y el ítem precedente. En concreto, mientras que muchos de ellos señalaron que no usaban nunca o casi nunca la estrategia del ítem 30 (ítem 27 en la versión final recogida

en el Anexo I; “*intento adivinar lo que voy a encontrar a continuación*”; establecimiento de hipótesis), los mismos informantes indicaron un empleo mayor de la estrategia del ítem 31 (“*compruebo al final si he adivinado o no lo que iba a encontrar*”; comprobación de hipótesis), lo que parecía contradictorio (véase Figura 1). Además, como se mencionó anteriormente, la informante 2 señaló su falta de comprensión de este ítem. Como solución a todos estos problemas, que podrían ser debidos a la complejidad del propio enunciado, y considerando que la estrategia del ítem 31 correspondería a una estrategia empleada en un número relativamente bajo de los géneros textuales contemplados en el presente estudio, se decidió suprimir dicho ítem en el CELAI y en las PEI.

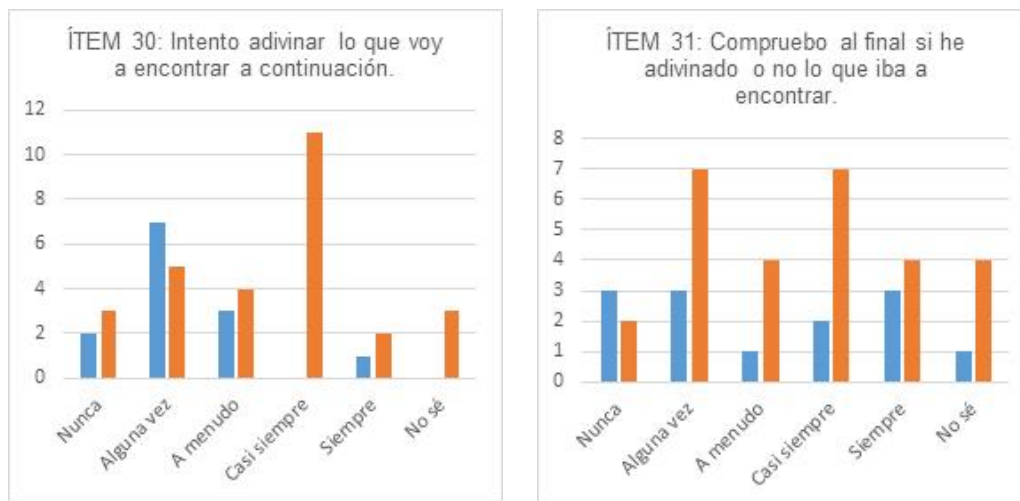


Figura 1. Distribución de respuestas en cuanto a los ítems 30 y 31

En lo referente al tiempo necesario para la cumplimentación de la herramienta, no se detectaron problemas específicos, ya que solo en dos casos se superó la media hora y en ambos se trataba de informantes no cercanos con problemas de lectoescritura en árabe.

Para finalizar la validación del cuestionario se hizo un último repaso en busca de ítems que pudieran ser poco efectivos a la luz de los aspectos aquí mencionados. Se decidió suprimir el ítem 6 de la primera versión del CELAI, en el que ya se había registrado un alto porcentaje de la respuesta “*siempre*”, puesto que el enunciado de dicho ítem (“*cuando leo un texto en español, lo leo pensando en la información que quiero encontrar en él*”) con el que se pretendía conocer si el informante leía con un propósito de lectura concreto podría resultar demasiado ambiguo. Además, la observación de una estrategia de este tipo probablemente no estuviera correctamente planteada aquí; en otras palabras, aunque se trata de recrear un proceso de lectura auténtico, puede que el informante lea con el mero propósito de cumplimentar y superar la prueba que se le plantea en lugar de tener un propósito de lectura semejante al que existiría en una situación real. Finalmente, es posible que esta estrategia no se adecuara al contexto, ya que, como se ha visto, la predominancia de textos breves tiende a relegar esta estrategia a un segundo plano.

En lo que se refiere al ítem 11 de la primera versión del CELAI, en general, se realizaron las mismas observaciones vistas para el ítem 6, y se consideró que ambos podrían ser sustituidos satisfactoriamente por el 30 (“*intento adivinar lo que voy a encontrar a continuación*”). Por ello, y también por las opiniones sobre la redundancia de algunos ítems, se decidió suprimirlo finalmente.

Otro ítem eliminado fue el 21 ("resumo lo que he leído para encontrar la información importante del texto") puesto que, por un lado, se relaciona con textos relativamente complejos con escasa representación en el contexto de la presente investigación y, por otro, podría ser sustituido por el ítem 13 ("repito ideas del texto con mis propias palabras para comprender mejor lo que leo"), ya que la paráfrasis se relaciona con la síntesis de la información textual.

En resumen, después de los resultados del estudio piloto del CELAI se decidió realizar las siguientes modificaciones sobre su diseño inicial:

- Inclusión de campos para el tiempo y las observaciones en la hoja de respuestas.
- Supresión de los ítems 6, 11, 21, 31 y 33.

3.2 Resultados del estudio piloto y validación de las PEI

Por lo que respecta a las PEI, los tiempos de administración oscilaron entre los 48 y los 72 minutos, unas cantidades que se consideraron dentro del margen de viabilidad. En todo caso, ese tiempo se reduciría posteriormente, ya que se eliminaron las preguntas 6, 9 y 24 de la versión inicial, así como el texto 7. La supresión de esas preguntas se justificó por la ausencia de información relevante en los cuatro casos. En tales circunstancias, se prefirió descartar preguntas de resultado dudoso con el fin de dedicar más tiempo y recursos al resto de textos, buscando una relajación y concentración similares a las de las condiciones reales de lectura.

En otros casos, se añadieron preguntas complementarias a las originales para subsanar algunos problemas detectados. Por ejemplo, después de una pregunta en la que se espera observar la inferencia del significado de una palabra, se incluyó otra para saber si los informantes conocían previamente el término (preguntas 10, 12 y 31 del Anexo II), puesto que, en caso afirmativo, se podría haber identificado la estrategia de inferencia sin que se hubiera empleado en realidad (no se infiere el significado, sino que el informante lo conocía previamente).

Algunas instrucciones fueron modificadas, en concreto, las correspondientes a las preguntas cuyos números iniciales eran el 25 (la cual dio lugar a las preguntas 28-31 del Anexo II), 28 y 30 (33 y 35 respectivamente en el Anexo II) porque se observó que llevaban a los informantes a confusiones. En otros casos, fueron los propios textos los que sufrieron algunos cambios, como sucedió con los textos número 1 (borroso) y 5 (demasiado largo).

La pregunta 33 (Anexo II) podría considerarse un buen ejemplo de cómo las estrategias se emplean de forma diferente en distintos niveles de competencia lingüística. En esta pregunta, la informante 3, con un nivel de dominio lingüístico en español notablemente superior al de los informantes *cercanos*, leyó la palabra inventada *ziritione* e interpretó que debía ser un modelo de la marca *Mercedes*. Su nivel le hacía estar segura de que no podría ser otro tipo de palabra, o de lo contrario la conocería, por lo que ignoró la estructura sintáctica de la frase e infirió erróneamente el significado de la palabra por su asociación con la marca *Mercedes*. Mientras tanto, los otros dos informantes *cercanos*, emplearon la inferencia atendiendo tanto al contexto del anuncio como a la estructura sintáctica de la frase, como se esperaba, y tradujeron *ziritione* como *vende*, asumiendo que la palabra sería algún sinónimo del verbo *vender* que no conocían. Dado que solo la informante 3, no cercana, tuvo problemas aquí, se mantuvo la pregunta, aunque se cambió el texto a letras minúsculas y se sustituyó *Mercedes* por *coche* para evitar posibles problemas similares.

3.3 Aplicación de las herramientas en un estudio posterior

Las dos herramientas se utilizaron en un estudio posterior (Chao, en prensa) en el que participaron tres alumnas inmigrantes de ELE de nacionalidad marroquí. Estas mujeres realizaban un curso de español para la integración organizado por Caritas, y se había detectado previamente una notable dificultad por su parte, así como una cierta actitud de rechazo hacia la comprensión escrita en español. En esa investigación se realizó un diagnóstico inicial sobre las estrategias de lectura que las aprendientes podían emplear durante la lectura de textos cotidianos, identificados con los géneros contemplados en el CELAI y las PEI.

Los datos recogidos mediante ambas herramientas permitieron establecer cuatro categorías de estrategias, que fueron ordenadas según el grado de dominio de cada una de ellas. En primer lugar, se tuvo en cuenta la puntuación obtenida por las informantes en el CELAI para crear dos grupos de estrategias en función de su posición por encima o por debajo de la mitad de la puntuación máxima obtenible en la herramienta. A continuación, se emplearon las PEI para dividir cada uno de esos dos grupos de estrategias en otros dos. Este diagnóstico permitió contar con la información necesaria para organizar posteriormente un entrenamiento basado en estrategias de lectura con el fin de aumentar la capacidad de las tres alumnas para enfrentarse a los retos que plantea la sociedad receptora, en la que la literacidad es un requisito imprescindible para la integración (para una descripción más detallada de estos resultados véase Chao, en prensa).

4. CONCLUSIONES

El proyecto de investigación descrito en este artículo condujo a la obtención de dos herramientas de recogida de datos sobre las estrategias de lectura empleadas por aprendientes de español como LE de origen inmigrante –un contexto educativo generalmente descuidado por la investigación empírica previa– que podrían servir de punto de referencia y utilizarse en futuras investigaciones que se lleven a cabo en las aulas de segundas lenguas para inmigrantes.

Ahora bien, es necesario reconocer algunas limitaciones a las que se enfrentó el presente estudio, entre otras, el número reducido de informantes que participaron tanto en el estudio piloto como en el estudio posterior al mismo. Sería recomendable dar continuidad a dicho proceso, con nuevas investigaciones en las que participe una muestra más amplia, ya que ello podría propiciar la reconsideración de algunas de las decisiones tomadas tras los procedimientos aquí descritos.

Otra limitación concierne a las propias carencias intrínsecas de cada una de las herramientas. A pesar de que se ha intentado complementar el uso del CELAI con el de un instrumento como las PEI, que emplea procedimientos distintos y pretende así recoger una información más diversa acerca del fenómeno estudiado, ninguno de los dos permite una observación estrictamente directa de los procesos mentales que se dan durante la lectura.

En todo caso, se espera que la profundización en el uso de ambos instrumentos ayude a superar las barreras mencionadas y que este trabajo contribuya a generar un panorama investigador y educativo más amplio, centrado en las necesidades de la población inmigrante. Este propósito se justifica por la urgencia de este tipo de intervenciones en la sociedad actual, donde existe un considerable porcentaje de personas que precisa aprender para integrarse pero que, a la vez, cuenta con unos recursos insuficientes para ello. La enseñanza en estos casos recae

habitualmente en colectivos sin ánimo de lucro y en profesores voluntarios que desempeñan su labor de una manera desinteresada, lo cual, sin embargo, nunca debe justificar el abandono de la innovación docente o el alejamiento del marco educativo establecido, como argumentan Villalba y Hernández (2005). Finalmente cabe indicar que el desarrollo de medios para la investigación en este ámbito no solamente constituiría un apoyo en forma de materiales concretos, en este caso el CELAI y las PEI, sino que también comunicaría un impulso motivacional a todo aquel que se encuentre en la posición de emprender proyectos y así aportar nuevos hallazgos en esta área.

NOTAS

- 1 Este ítem fue descartado tras el estudio piloto, por lo que no consta en el Anexo I.
- 2 Los géneros textuales que han formado parte del estudio son predominantemente de tipo secundario, esto es, géneros que surgen en contextos culturales más o menos complejos, que son generalmente escritos y presentan unos rasgos estables (Bajtin, 1982, p. 250).
- 3 En el planteamiento teórico de este estudio, se definieron las estrategias como procedimientos que permiten la resolución de problemas en la lectura, frente a otras diversas definiciones que aparecían en la bibliografía consultada.
- 4 En este caso, dado que el grupo meta con el que se pretendía emplear las herramientas eran alumnas marroquíes, se buscó a informantes cuya lengua materna era el árabe.
- 5 Nivel establecido para la obtención del Diploma de Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes (LETRA) que combina ciertos descriptores del nivel europeo A2 con otros propios de un nivel A1, relativos a la corrección gramatical. Se estableció este nivel como criterio de selección ya que era el nivel de las alumnas a las que se aplicarían las dos herramientas.
- 6 Existían dos imágenes de apoyo, de las que solo se conservó la correspondiente al ítem 29 (Anexo I).
- 7 La lectura de tipo *rauding* es descrita por Alderson (2000) como el ritmo de lectura con el que el lector no tiene problemas para procesar la información del texto de un modo adecuado, y diferenciado de ritmos más lentos (lectura memorística, de estudio) y rápidos (*scanning*, *skimming*).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M. C. (2010). Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dab8306338.pdf
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (10.ª ed.). México: Siglo XXI.
- Casalmiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Chao, J. (en prensa). Estrategias de lectura en usuarias básicas de ELE de origen inmigrante. En M. Sosinski (Ed.), *Lengua y alfabetización: Enseñando a alumnos LESLLA* (pp. 71–83). Granada, España: Universidad de Granada.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- García Mateos, C. (2003). Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas. *Carabela*, 53, 105-131.
- Gómez, A., Solaz, J. J., & Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-175
- Martín Leralta, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera: un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Tesis doctoral, Universität Bielefeld, Alemania.
- Miñano López, J. (2000). Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. *Carabela*, 48, 25-43.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. doi:10.1037//0022-0663.94.2.249
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Nordin, N. M., Rashid, S. M., Zubir, S. I. S. S., & Sadjirin, R. (2013). Differences in reading strategies: How ESL learners really read. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 468-477. doi:10.1016/j.sbspro.2013.07.116
- Pammu, A., Amir, Z., & Maasum, T. N. R. T. M. (2014). Metacognitive reading strategies of less proficient tertiary learners: A case study of EFL learners at a Public University in Makassar, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 357-364. doi:10.1016/j.sbspro.2014.02.049
- Perry, D. (2013). Comprehension strategies while reading expository texts in Spanish (L1) and English (L2). *Psicología Educativa*, 19(2), 75-81.
- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. T. (2005). Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Linred*, 2. Disponible en: < <http://bit.ly/1MrAtVR> > [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2014].
- Zenotz Iragi, M. V. (2009). *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. Disponible en: <http://bit.ly/1EzMAky>
- Zhang, L. (2014). A structural equation modeling approach to investigating test takers' strategy use and reading test performance. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 16(1), 153-188.

ANEXO I. CELAI

Datos del informante

Sexo y edad:

Ocupación:

Nacionalidad:

Nivel de estudios:

Año de llegada a España:

Lenguas que puede hablar:

Nivel aproximado de español: A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 / No lo sé

¿Cuánto tiempo has necesitado para contestar?:

¿Has tenido algún problema con estas preguntas? ¿Cuál?

- **Lee cada frase de esta lista.**
- **Después, piensa si haces o no esto cuando lees EN ESPAÑOL.**
- **Marca la frecuencia con la que haces lo que dice cada frase:**
 - A. Nunca**
 - B. Alguna vez**
 - C. A menudo**
 - D. Casi siempre**
 - E. Siempre.**
- **Si no comprendes la pregunta, o no lo recuerdas, marca "no sé".**

| | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|-------|
| 1 | Uso diccionarios para entender lo que leo. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 2 | Traduzco a mi lengua lo que leo en español. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 3 | Cuando leo una palabra desconocida en español, pienso si se parece a alguna francesa para descubrir su significado. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 4 | Utilizo las tablas, figuras e imágenes del texto para comprender mejor las palabras. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 5 | Cuando leo, sé cuál es la opinión del autor sobre un tema y de qué me quiere convencer. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 6 | Cuando me resulta imposible entender algo, dejo de leer y vuelvo a retomarlo un rato más tarde. Eso me ayuda a comprenderlo mejor. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 7 | Pido a otra persona que me explique algo que no entiendo en un texto. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 8 | Antes de leer, observo cosas como la longitud y las partes que tiene el texto. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 9 | Antes de leer, observo el texto en conjunto para saber sobre qué trata. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 10 | Cuando leo una palabra desconocida en español, pienso en sus partes para saber qué significa. Por ejemplo: carnicería > tienda de carne. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 11 | Repito ideas del texto con mis propias palabras para comprender mejor lo que leo. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 12 | Cuando leo, pienso en las palabras en español y en mi lengua a la vez. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 13 | Cuando no conozco una palabra, pienso en el contexto para saber qué significa. Por ejemplo, si no conozco lo que significa "arrendatario", pienso que estoy leyendo un contrato de alquiler y adivino su significado (la persona que alquila un piso). | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 14 | Cuando leo una palabra desconocida en español, pienso si será importante o no para entender el texto, y si no lo es, no me esfuerzo en comprenderla. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 15 | Comparo lo que leí al principio con la información nueva que aparece después. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 16 | Cuando pierdo la concentración, vuelvo a leer desde atrás. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 17 | Cuando no entiendo algo, lo leo en alto para escuchar cómo suena. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 18 | Si quiero encontrar un dato concreto, puedo encontrarlo muy rápido con la vista sin prestar atención al resto de la información que leo. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 19 | Cuando leo, intento recordar otros textos iguales que he leído antes. | A | B | C | D | E | NO SÉ |
| 20 | Voy hacia adelante y hacia atrás en el texto para buscar relaciones entre las ideas. | A | B | C | D | E | NO SÉ |

- 21 Me fijo en las letras en MAYÚSCULA, **negrita**, *cursiva* o subrayadas para reconocer información importante. A B C D E NO SÉ
- 22 Mientras leo, escribo notas en un papel para comprender mejor. A B C D E NO SÉ
- 23 Hablo de lo que leo con otros para comprobar si he comprendido bien. A B C D E NO SÉ
- 24 Si no estoy segura de lo que significa algo, leo más despacio y con más cuidado. A B C D E NO SÉ
- 25 Cuando leo, tengo en cuenta que algunas informaciones no se dan de forma explícita y yo tengo que "leer entre líneas" para comprenderlas. A B C D E NO SÉ
- 26 Cuando leo una palabra desconocida, pienso qué tipo de palabra puede ser (nombre, verbo, adjetivo...). A B C D E NO SÉ
- 27 Intento adivinar lo que voy a encontrar a continuación. A B C D E NO SÉ
- 28 Cuando no entiendo las letras escritas a mano, comparo unas palabras con otras para reconocer cómo escribe el autor cada letra. Por ejemplo, si leo:
- rodilla*
- y no entiendo la primera letra, busco alguna palabra que tenga la misma letra, como:
- rodilla* (rodilla) para intentar saber qué letra es (en este caso una "R").
- 29 Mientras estoy leyendo, pienso en imágenes mentales que me ayuden a comprender mejor el texto. (Mira la imagen 1). A B C D E NO SÉ

IMAGEN 1:



ANEXO II. PEI

Extracto de las PEI (versión final)

DAR 10-15 SEGUNDOS PARA LEER

TEXTO 1

Ingredientes:

8 filetes de pechuga de pollo
2 pimientos rojos
Unas cebolletas
1 vaso de vino blanco
Pimienta
Sal
Perejil
Aceite de oliva

RECETA SEMANAL Pechugas de pollo con pimientos



Picamos las cebolletas muy finitas y las pochamos en una sartén con aceite de oliva.

Abrimos los pimientos, les quitamos las pepitas y los cortamos en tiras. Los ponemos en la sartén y rehogamos unos minutos. Añadimos el vino blanco y esperamos que se evapore el alcohol.

Salpimentamos los filetes de pechuga y los añadimos a la salsa que tenemos en la sartén. Cocinamos hasta que los filetes se hagan y espolvoreamos con perejil picado.

Un **toque** de pimentón dulce o picante, depende del gusto de los comensales, dará un toque especial al plato.

El pollo, ingrediente protagonista de esta receta, posee una de las carnes más saludables, siempre y cuando la consumamos sin piel, como en este caso. Además, contiene muy poca grasa y sus proteínas son muy fáciles de asimilar, por lo que es un alimento especialmente indicado para niños, ancianos y todas aquellas personas que tengan el estómago delicado. Los pimientos rojos, por su parte, son hortalizas en las que destaca la presencia de vitamina C, si bien el cocinado merma el contenido de este nutriente. En su composición abundan minerales como el potasio y el magnesio. También son ricos en licopeno, el pigmento que les da el color rojo tan particular, y al cual se le atribuyen propiedades antioxidantes.

Datos nutricionales de la pechuga de pollo:

- CALORÍAS: 113 kcal. / 100 gr.
- PROTEÍNA: 20,6 gr. / 100 gr.
- GRASA: 3,4 gr. / 100 gr.
- HIDRATOS DE CARBONO: 0 gr. / 100 gr.
- ÍNDICE GLUCÉMICO: 0

1. Intenta recordar lo que has hecho mientras leías este texto: ¿has comenzado a leer el texto directamente desde la primera palabra, o antes de leer has mirado todo el texto en conjunto para ver de qué podía tratar?
2. ¿Puedes recordar más o menos cuántos párrafos hay en todo el texto?
3. ¿Puedes recordar si el texto tiene varias partes diferenciadas? ¿Puedes recordar un poco de qué habla cada parte?
4. ¿Puedes recordar si en el texto había o NO había alguna palabra en **negrita**? ¿Y subrayada? ¿Alguna en **MAYÚSCULAS**? ¿Recuerdas alguna de esas palabras?
5. Mientras estabas leyendo, ¿solo pensabas en la información que tú querías encontrar en el texto? ¿Pensabas en otras cosas? Escribe cuáles.
6. En este texto se dice que los pimientos rojos tienen una "vitamina". ¿Puedes buscar rápidamente con la vista esa palabra? Cuando la encuentres, levanta la mano pero no lo digas todavía.
7. Escribe cuánto tiempo has tardado en encontrar la palabra (tu profesor te lo dirá).
8. ¿Ya habías visto esta palabra la primera vez que leíste el texto?
9. Busca la palabra "salpimentamos". Escribe lo que crees que puede significar, y por qué lo crees así.
10. ¿Ya conocías esta palabra de antes?

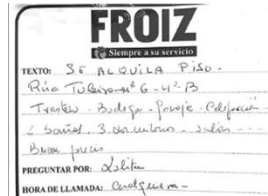
TEXTO 2

- 11) Busca en el anuncio la palabra "importe". ¿Qué crees que significa? ¿Por qué lo crees?
12) ¿Ya conocías esta palabra de antes?



TEXTO 5

- 22) Escribe las palabras de este anuncio en español, con tu propia letra.
23) Cuando lo hayas escrito, contesta: ¿has tenido problemas para reconocer algunas letras? ¿Qué letras te han sido más difíciles? ¿Qué has hecho para intentar reconocerlas?



TEXTO 7

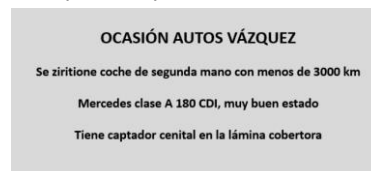
- 28) Subraya las palabras de la lista que creas que conoces.
29) De estas palabras, ¿hay alguna que nunca habías visto en español pero que la reconoces por una palabra del francés? ¿Cuál?
30) ¿Qué puede significar "coloración" en la última frase? Escribe por qué lo crees así.
31) ¿Ya conocías esta palabra de antes?

- Permanentes
- Reflejos
- Peinados de fiestas
- Planchitas
- Brushing
- Baños de crema
- Maquillaje
- Alisado
- Depilación
- Manicura
- Extensiones
- Permanencia y coloración de pestañas

TEXTO 9

- 33) ¿Qué crees que significa la primera línea después de "ocasión Autos Vázquez"? Tradúcelo al árabe.
34) ¿Cómo has traducido la palabra "ziritione"? Explica por qué lo has traducido así.
35) Repite mentalmente la última línea, pero cambiando "captador" por cada una de estas palabras:

- Hago
- Verde
- Puerta
- Desde
- 350



¿Cuál de esas palabras crees que significa lo mismo que "captador"? ¿Por qué lo crees?

El léxico de la población peruana en Madrid

The vocabulary of the Peruvian population in Madrid

Inmaculada Medina Peñate

Universidad de Alcalá

inmaculada.medina@edu.uah.es

RESUMEN

En este trabajo se analiza el léxico de la población peruana residente en la Comunidad de Madrid. Concretamente, se ha seleccionado el ámbito semántico de los alimentos y las bebidas, considerando que es un tema directamente relacionado con los hábitos cotidianos de la población, la pervivencia de sus costumbres y la adopción de nuevos hábitos del país de acogida. Para ello, se recurre a una muestra basada en entrevistas realizadas presencialmente a inmigrantes peruanos, complementada con algunos datos sobre circunstancias familiares, modo de vida y actitudes lingüísticas obtenidas a través de un cuestionario en línea. Esta información se contrasta con una muestra similar recogida en la ciudad italiana de Milán, que también acoge a una numerosa comunidad de inmigrantes peruanos. A partir de todos estos materiales trazamos un panorama general del léxico de los peruanos emigrados: el vocabulario presente en su día a día, la pervivencia de los americanismos, la adopción de términos del país de acogida y la actitud ante sus particularidades léxicas.

Palabras clave: inmigración, Perú, Madrid, Milán, alimentación, americanismos

ABSTRACT

In this work, the lexicon of the Peruvian population residing in the Community of Madrid is analyzed. Specifically, the semantic scope of food and beverages has been selected, considering that it is a topic directly related to the daily habits of the population, the survival of their customs and the adoption of new habits of the host country. To do this, we used a sample based on interviews conducted in person with Peruvian immigrants, supplemented with some data on family circumstances, way of life and linguistic attitudes obtained through an online questionnaire. This information is contrasted with a similar sample collected in the Italian city of Milan, which also hosts a large community of Peruvian immigrants. From all these materials we draw a general picture of the lexicon of the emigrated Peruvians: the vocabulary present in their day to day lives, the survival of Americanisms, the adoption of terms of the host country and the attitude to their lexical particularities.

Keywords: immigration, Peru, Madrid, Milan, food, Americanisms.

Fecha de recepción: 24/06/2016

Fecha de aprobación: 27/09/2017

1. LA POBLACIÓN PERUANA EN MADRID

Según datos de la Comunidad de Madrid¹, en 2016 la población peruana en la Comunidad era de 27 331 personas, una cifra considerablemente inferior a los 62 000 habitantes peruanos registrados apenas cinco años antes.

Labrador Fernández (2001: 43) señala que en el año 1991, coincidiendo con un momento muy crítico para la economía peruana, se produce un aumento muy llamativo de inscripciones en los consulados: «en Madrid (...) se pasa de 1 138 registrados en el año 1990 a 3 463 en el año 1991, es decir, 2 325 peruanos se registran ese año en el consulado madrileño, lo que supone un incremento del 320 por 100». Entre 1991 y 1999 el flujo de llegada va aumentando, aunque con algunos altibajos, como se puede observar en el gráfico 1². A partir de 1999 la población peruana aumenta considerablemente durante diez años: en 2009 la cifra de peruanos inscritos supera los 60 000, pero a partir de ese año, coincidiendo con un periodo de declive de la economía española, la cifra comienza a descender hasta la mitad, de modo que en apenas cinco años se pasa de 62 518 a 28 160 habitantes. Fuera de estas cifras quedan, lógicamente, las personas que, por distintos motivos, se encuentran en situación irregular y, por tanto, no figuran en las estadísticas oficiales. Asimismo, existe discordancia entre las cifras oficiales y los registros consulares, como señala Merino Hernando (2000: 1).

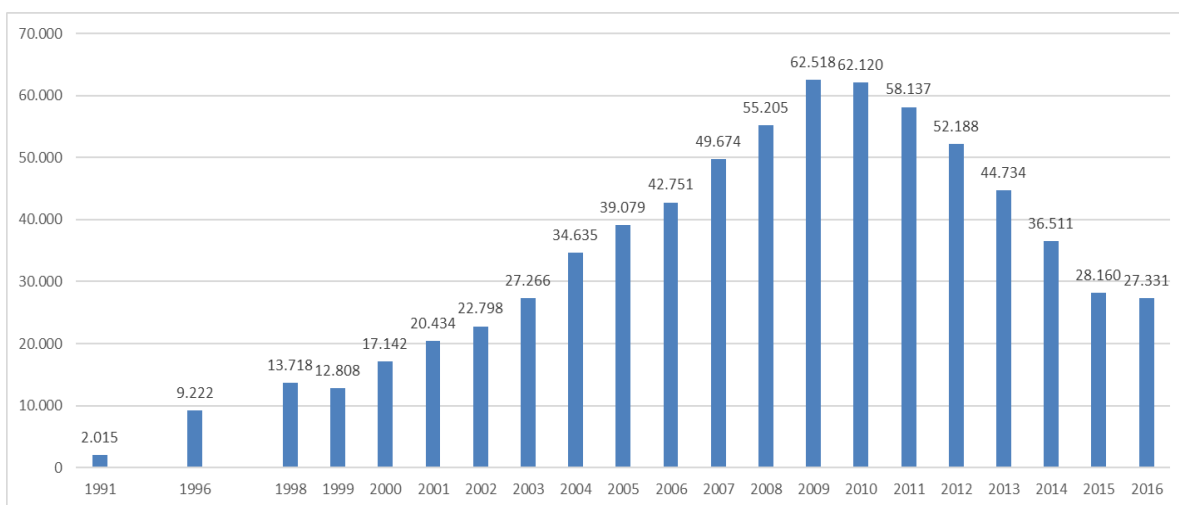


Gráfico 1. Peruanos residentes en la Comunidad de Madrid

Entre los inmigrantes residentes en la Comunidad de Madrid, los peruanos son la sexta nacionalidad más numerosa y constituyen un 3,17 % del total de la población inmigrante en 2016. Por delante de Perú se sitúan Rumanía, Marruecos, China, Ecuador y Colombia. De este modo, Perú es el tercer país hispanoamericano con mayor número de habitantes en Madrid, por detrás de Ecuador (45 679 habitantes) y Colombia (36 252 habitantes).

Labrador Fernández (2001: 44-45) destacaba cuatro características fundamentales de la población peruana en España a finales del siglo XX: se trataba, mayoritariamente, de personas jóvenes (un 70 % son menores de 45 años), solteras (un 70 %), con estudios superiores³ y de las que el 65 % eran mujeres (dado que entre las ocupaciones más demandadas se encontraban algunas desempeñadas fundamentalmente por mujeres, como el servicio

doméstico y el cuidado de niños y ancianos). Atendiendo a datos más recientes, el Padrón publicado por el Instituto Nacional de Estadística a 1 de enero de 2017⁴ muestra unas cifras más igualadas entre sexos: 12 036 hombres y 13 158 mujeres, esto es, los hombres constituyen un 47,77 % y las mujeres un 52,22 %. Por lo demás, el panorama que describió Labrador Fernández coincide con la situación que han señalado nuestros informantes: el 80 % de nuestros encuestados afirma haber viajado solo, frente a otro 20 % que se trasladó cuando su familia ya se encontraba asentada en Madrid. Los que emigraron en solitario mencionan como principales motivos para venir a España estudiar, trabajar y mejorar económicamente, mientras que los informantes que emigraron después que su pareja o familia añaden la reunificación familiar a la lista de factores decisivos.

Por otra parte, el 80 % de nuestros informantes señalan que Madrid fue siempre su primera opción, frente a un 20 % que, en un primer momento, emigraron a otras provincias españolas y posteriormente se desplazaron a la capital.

2. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

A lo largo de las siguientes páginas nos centraremos en el estudio del léxico relacionado con la alimentación de la población peruana residente en la Comunidad de Madrid. Este trabajo se ha realizado a partir de doce encuestas realizadas presencialmente, distribuidas teniendo en cuenta el tiempo de residencia en España: el primer grupo está constituido por peruanos que llevan menos de 4 años en nuestro país; el segundo, por los que llevan entre 4 y 8 años; y, el tercero, por los que han vivido en España más de 8 años.

Dado que se trata de una primera indagación sobre el asunto, y teniendo en cuenta el periodo de tiempo del que disponíamos para realizar el trabajo de campo, no se han tenido en consideración otros factores como la edad, el sexo o el nivel educativo o socioeconómico de los informantes.

| Años en España | Informantes |
|-----------------------|--------------------|
| Menos de 4 años | 4 |
| Entre 4 y 8 años | 4 |
| Más de 8 años | 4 |
| Total | 12 |

Tabla 1. Muestra recogida en Madrid

La encuesta consta de dos partes diferenciadas: la primera parte es el estudio del léxico relacionado con la alimentación y la segunda es un cuestionario de actitudes lingüísticas, donde los informantes valoran en una escala numérica algunos aspectos relativos a su integración en España, la relación entre peruanos y españoles y su actitud hacia la variación geolectal.

Para la primera parte se han seguido las pautas teóricas y metodológicas de los estudios de disponibilidad léxica. Esto no significa que debamos considerar este trabajo como un estudio de léxico disponible propiamente dicho, puesto que para que estos estudios sean representativos es necesario trabajar con una muestra mayor que garantice que las voces más disponibles sean hechos de norma compartidos por una comunidad. Al trabajar con un número reducido de informantes, la incidencia de un individuo en los resultados es mucho mayor y podría llevarnos a conclusiones precipitadas sobre la extensión de un término.

Esta parte de la encuesta será comparada con una pequeña muestra que recogimos en 2016 en la ciudad italiana de Milán⁵⁶, distribuida de idéntico modo que la madrileña:

| Años en Italia | Informantes |
|------------------|-------------|
| Menos de 4 años | 4 |
| Entre 4 y 8 años | 4 |
| Más de 8 años | 4 |
| Total | 12 |

Tabla 2. Muestra recogida en Milán

A la hora de editar los materiales, se han seguido las pautas habituales en los estudios de disponibilidad léxica⁷ (Samper 1997). A partir de ellas hemos calculado el índice de disponibilidad léxica estandarizado (DISP_{st}), propuesto por Gallego y Callealta⁸. Utilizando este índice esperamos poder realizar con mayor rigor la comparación entre esta pequeña muestra y otra de mayor tamaño como la que recogimos entre los madrileños (Medina Peñate 2017), compuesta por 108 informantes procedentes de los distritos de Salamanca, Puente de Vallecas y Villa de Vallecas.

3. LÉXICO DISPONIBLE DE LOS PERUANOS EN MADRID

En la siguiente tabla se muestran las voces, del ámbito semántico de la alimentación, que han obtenido un mayor índice de disponibilidad entre los peruanos encuestados. Mostramos los veinte vocablos más disponibles y su correspondiente índice de disponibilidad léxica estandarizado. Junto a estos datos, aportamos los veinte vocablos más disponibles de los madrileños (Medina Peñate 2017), de modo que pueda establecerse un cotejo. Los vocablos en letra redonda son comunes a ambas listas. En cambio, resaltamos en negrita las palabras que en una de las listas aparecen entre los veinte vocablos más disponibles y en la otra ocupan posiciones inferiores a la vigésima, y señalamos con asterisco las que solo aparecen en un listado.

Coinciden entre las veinte palabras más disponibles de madrileños e inmigrantes peruanos apenas ocho vocablos (por orden alfabético): *arroz*, *carne*, *leche*, *lenteja*, *pan*, *patata*, *pollo* y *tomate*. Otro grupo más numeroso está compuesto por los vocablos que, siendo comunes a ambos grupos, en una de las listas aparecen entre los veinte vocablos más disponibles y en la otra no: *fruta*, *verdura*, *ensalada*, *huevo*, *pasta*, *pescado*, *queso*, *fideo* y *cereal* ocupan puestos más relevantes en la lista de la población peruana, mientras que los madrileños han actualizado antes *agua*, *lechuga*, *manzana*, *garbanzo* y *plátano*. Finalmente, si atendemos a las voces exclusivas de una lista —las señaladas con asterisco— observamos que los madrileños recogen en posiciones destacadas el léxico referido a algunas bebidas⁹ (*vino*, *Coca-Cola*, *cerveza*, *zumos*, *café*), además de *naranja* y *judía*. En cambio, los vocablos que solo aparecen en la lista peruana son fundamentalmente americanismos¹⁰: destacan por su alto índice de disponibilidad *papa*¹¹, *frejol*¹² y *alverja*¹³. En posiciones inferiores encontramos también (por orden de disponibilidad) *ají*¹⁴, *arroz chaufa*¹⁵, *cebiche*¹⁶, *chancho*¹⁷, *lomo saltado*¹⁸, *rocoto*¹⁹, *quinua*²⁰, *papa a la huancaína*²¹, *durazno*²², *frijol*²³, *locro*²⁴ y *tallarín verde*²⁵.

| PERUANOS EN MADRID | | MADRILEÑOS (PRESEEA) | |
|--------------------|----------------|----------------------|----------------|
| Vocablos | Disponibilidad | Vocablos | Disponibilidad |

| | | | | |
|----|-----------------|--------|-----------------|--------|
| 1 | arroz | 0,4806 | agua | 0,4115 |
| 2 | carne | 0,4517 | vino* | 0,2895 |
| 3 | pollo | 0,3835 | Coca-Cola* | 0,2872 |
| 4 | fruta | 0,3569 | leche | 0,2689 |
| 5 | verdura | 0,2533 | pan | 0,2596 |
| 6 | ensalada | 0,2304 | lenteja | 0,2533 |
| 7 | pan | 0,2190 | cerveza* | 0,2474 |
| 8 | tomate | 0,1850 | tomate | 0,2433 |
| 9 | papa* | 0,1829 | lechuga | 0,2428 |
| 10 | huevo | 0,1635 | patata | 0,2337 |
| 11 | pasta | 0,1447 | naranja* | 0,2275 |
| 12 | leche | 0,1303 | manzana | 0,1995 |
| 13 | pescado | 0,1279 | judía* | 0,1912 |
| 14 | queso | 0,1213 | zumos* | 0,1853 |
| 15 | patata | 0,1190 | carne | 0,1778 |
| 16 | fideo | 0,1185 | café* | 0,1748 |
| 17 | frejol* | 0,1140 | arroz | 0,1705 |
| 18 | cereal | 0,1128 | garbanzo | 0,1701 |
| 19 | lenteja | 0,1045 | pollo | 0,1689 |
| 20 | alverja* | 0,1018 | plátano | 0,1604 |

Tabla 3. Centro de interés 'La alimentación' en la muestra peruana de Madrid y madrileña

Si atendemos al factor 'años emigrado', observamos algunas diferencias reseñables en el léxico de la población peruana en Madrid: los informantes que llevan más de 8 años en Madrid han incorporado entre sus primeras respuestas algunas palabras que hacen referencia a la gastronomía española, como *chorizo* o *tortilla*²⁶, y han actualizado *patata* antes que *papa*, lo que podría estar apuntando hacia su integración en la sociedad española; pero también es cierto que han incorporado un número considerable de americanismos y voces de la gastronomía peruana (*ají, cebiche, lomo saltado, rocoto*), en comparación con el listado de los peruanos que llevan menos de 4 años en nuestro país, que muestran numerosos vocablos del español general.

| | Menos de 4 años | | Entre 4 y 8 años | | Más de 8 años | |
|----|------------------------|--------|-------------------------|--------|----------------------|--------|
| 1 | arroz | 0,5644 | pollo | 0,9491 | carne | 0,4826 |
| 2 | tomate | 0,3711 | carne | 0,4653 | ají | 0,2500 |
| 3 | pan | 0,4595 | arroz | 0,4375 | arroz | 0,2500 |
| 4 | fruta | 0,2337 | fruta | 0,4040 | chorizo | 0,2500 |
| 5 | ensalada | 0,3732 | frejol | 0,3420 | cebiche | 0,2326 |
| 6 | pasta | 0,3565 | verdura | 0,3420 | pescado | 0,2326 |
| 7 | carne | 0,3127 | lenteja | 0,3134 | tortilla | 0,2326 |
| 8 | papa | 0,2264 | alverja | 0,3053 | lomo saltado | 0,2165 |
| 9 | cereal | 0,1957 | ensalada | 0,2536 | patata | 0,2165 |
| 10 | plátano | 0,1151 | arroz chaufa | 0,2500 | rocoto | 0,2165 |
| 11 | fideo | 0,2500 | avena | 0,2326 | verdura | 0,2165 |
| 12 | guiso ²⁷ | 0,2095 | chancho | 0,2165 | crema | 0,2015 |
| 13 | leche | 0,1755 | menestra | 0,2165 | fruta | 0,2015 |
| 14 | jamón | 0,1470 | marisco | 0,2015 | queso | 0,2015 |
| 15 | pollo | 0,1470 | papa | 0,2015 | huevo | 0,1875 |

Tabla 4. Centro de interés 'La alimentación' según años de residencia en Madrid

Por lo demás, el léxico disponible de los peruanos residentes en Madrid coincide, según nuestro cálculo aproximado, en un 82% con el de la ciudad de Lima, recogido como parte del proyecto *La enseñanza de la lengua española en el mundo hispánico*, dirigido por Humberto López Morales²⁸. Los vocablos que solamente han mencionado los peruanos residentes en Madrid son *pasta, patata, chorizo, tortilla, crema, salmón, legumbre, tostada, maíz, verduras saltadas y tortilla de papa*.

| Peruanos en Madrid | | | Lima (Perú) | | |
|--------------------|-----------------|----------------|-------------|------------------|----------------|
| | Vocablos | Disponibilidad | | Vocablos | Disponibilidad |
| 1 | arroz | 0,4806 | 1 | arroz | 0.49575 |
| 2 | carne | 0,4517 | 2 | pollo | 0.42156 |
| 3 | pollo | 0,3835 | 3 | papa | 0.40090 |
| 4 | fruta | 0,3569 | 4 | manzana | 0.32175 |
| 5 | verdura | 0,2533 | 5 | plátano | 0.28683 |
| 6 | ensalada | 0,2304 | 6 | zanahoria | 0.27283 |
| 7 | pan | 0,2190 | 7 | lenteja | 0.26564 |
| 8 | tomate | 0,1850 | 8 | cebiche | 0.23826 |
| 9 | papa | 0,1829 | 9 | tomate | 0.22629 |
| 10 | huevo | 0,1635 | 10 | naranja* | 0.22213 |
| 11 | pasta* | 0,1447 | 11 | arroz con pollo* | 0.21355 |
| 12 | leche | 0,1303 | 12 | pescado | 0.20324 |
| 13 | pescado | 0,1279 | 13 | carne | 0.19869 |
| 14 | queso | 0,1213 | 14 | mandarina* | 0.19715 |
| 15 | patata* | 0,1190 | 15 | pan | 0.19245 |
| 16 | fideo | 0,1185 | 16 | lechuga | 0.19193 |
| 17 | frejol | 0,1140 | 17 | tallarín | 0.17840 |
| 18 | cereal | 0,1128 | 18 | arveja/alverja | 0.17822 |
| 19 | lenteja | 0,1045 | 19 | huevo | 0.16751 |
| 20 | alverja | 0,1018 | 20 | zapallo* | 0.16417 |

Tabla 5. Centro de interés 'La alimentación' en la muestra peruana de Madrid y en Lima

4. LÉXICO DISPONIBLE DE LOS PERUANOS EN MILÁN

Por otra parte, la muestra recogida en Madrid puede compararse con los datos que hemos recogido durante 2016 en Milán (Italia), también mediante encuestas de léxico disponible y entrevistas orales, complementadas con 120 cuestionarios *online* que nos aportan información valiosa sobre este fenómeno migratorio.

La región italiana de Lombardía recibe inmigración peruana desde hace varias décadas, y su integración cultural y lingüística, así como su incidencia en el paisaje lingüístico milanés, ha sido analizada desde la Universidad de Milán:

L'Italia, e in particolare città come Milano e Genova, è stata negli ultimi vent'anni una delle principali destinazione delle migrazione economiche provenienti da diversi paesi latinoamericani, seconda in Europa solo alla Spagna. Senza dubbio l'affinità linguistica ha costituito uno dei principali elementi di attrazione per un flusso continuo di migranti —soprattutto peruviani ed ecuadoriani, fra altre nazionalità— che si è progressivamente intensificato nella prima decade del nuovo millenio, per poi stabilizzarsi negli anni successivi. Nonostante qualche ritorno verso i paesi d'origine, anche a seguito della crisi economica, tali gruppi rappresentano una presenza ormai consolidata sul territorio italiano, dove raggiungono le 400 mila unità. (Calvi 2017: 216)

Al igual que procedíamos anteriormente, hemos resaltado en negrita los vocablos que en una lista aparecen entre los veinte primeros puestos y en la otra se recogen en posiciones inferiores; por otra parte, el asterisco señala las palabras que solo han aparecido en una lista.

| | Peruanos en Madrid | | Peruanos en Milán | |
|----|--------------------|----------------|----------------------------|----------------|
| | Vocablos | Disponibilidad | Vocablos | Disponibilidad |
| 1 | arroz | 0,4806 | pasta | 0,4656 |
| 2 | carne | 0,4517 | arroz | 0,2982 |
| 3 | pollo | 0,3835 | carne | 0,2486 |
| 4 | fruta | 0,3569 | verdura | 0,2293 |
| 5 | verdura | 0,2533 | pollo | 0,2292 |
| 6 | ensalada | 0,2304 | papa | 0,2205 |
| 7 | pan | 0,2190 | fruta | 0,1823 |
| 8 | tomate | 0,1850 | arroz con pollo* | 0,1584 |
| 9 | papa | 0,1829 | pescado | 0,1486 |
| 10 | huevo | 0,1635 | ensalada | 0,1335 |
| 11 | pasta | 0,1447 | risotto* | 0,1157 |
| 12 | leche | 0,1303 | riso* | 0,1070 |
| 13 | pescado | 0,1279 | papa a la huancaína | 0,0981 |
| 14 | queso | 0,1213 | estofado* | 0,0971 |
| 15 | patata | 0,1190 | quinua | 0,0945 |
| 16 | fideo | 0,1185 | leche | 0,0930 |
| 17 | frejol | 0,1140 | pizza* | 0,0886 |
| 18 | cereal | 0,1128 | pan | 0,0874 |
| 19 | lenteja | 0,1045 | queso | 0,0867 |
| 20 | alverja* | 0,1018 | cebiche | 0,0817 |

Tabla 6. Centro de interés 'La alimentación' en la muestra peruana de Madrid y de Milán

Las coincidencias entre la población peruana residente en Madrid y en Milán son más que notables. Aparecen en las primeras posiciones en ambos listados *arroz, carne, ensalada, fruta, leche, pan, papa, pasta, pescado, pollo, queso y verdura*. Otros vocablos como *tomate, huevo, patata, fideo, frejol, cereal, lenteja, papa a la huancaína, quinua* y *cebiche* muestran diferencias de rango pero se recogen en ambas ciudades. El caso de *patata* es distinto al del resto de voces, puesto que su incorporación en Milán atiende a la incorporación de la palabra italiana, como demuestran las formas de plural *patate* o *patatine*.

La diferencia más reseñable tiene que ver con la incorporación de voces italianas como *risotto, riso* y *pizza* entre los vocablos más disponibles de los peruanos emigrados a Milán, a lo que se une que *pasta* sea el vocablo con mayor índice de disponibilidad, desbancando a *arroz, carne* y *pollo*, que han ocupado las primeras posiciones en los listados que hemos visto hasta ahora.

Si comparamos los resultados en función de los años de residencia en Italia, encontramos numerosas coincidencias entre los vocablos más disponibles (nuevamente *pasta, arroz, carne, verdura* y *pollo*), pero sorprende la incorporación de italianismos incluso entre los informantes que han vivido menos de 4 años en Italia, que han recogido *mozzarella, prosciutto cotto* y *pomodoro* entre las primeras respuestas. También *pasta* es la palabra más disponible en los tres grupos. Ahora bien, cabe recordar que al tratarse de una muestra reducida, la incidencia de las respuestas de un único individuo es mucho mayor.

| | MENOS DE 4 AÑOS | | ENTRE 4 Y 8 AÑOS | | MÁS DE 8 AÑOS | |
|----|-------------------|--------|------------------|--------|---------------------|--------|
| 1 | pasta | 0,8003 | pasta | 0,5240 | pasta | 0,4243 |
| 2 | carne | 0,4039 | arroz | 0,3631 | arroz | 0,2902 |
| 3 | verdura | 0,3462 | pollo | 0,3241 | carne | 0,2363 |
| 4 | papa | 0,2580 | verdura | 0,3113 | pollo | 0,2060 |
| 5 | pollo | 0,2401 | papa | 0,3053 | verdura | 0,2004 |
| 6 | arroz | 0,2100 | fruta | 0,2559 | papa | 0,1975 |
| 7 | fruta | 0,1999 | carne | 0,2464 | arroz con pollo | 0,1721 |
| 8 | cebiche | 0,1429 | pescado | 0,2297 | fruta | 0,1635 |
| 9 | ensalada | 0,1429 | ensalada | 0,1875 | pescado | 0,1308 |
| 10 | vegetal | 0,1429 | risotto | 0,1717 | ensalada | 0,1200 |
| 11 | mozzarella | 0,1329 | riso | 0,1431 | estofado | 0,1178 |
| 12 | pescado | 0,1329 | menestra | 0,1342 | papa a la huancaína | 0,1138 |
| 13 | prosciutto cotto | 0,1329 | arroz con pollo | 0,1228 | risotto | 0,1121 |
| 14 | arroz con marisco | 0,1237 | quinua | 0,1224 | leche | 0,1006 |
| 15 | pomodoro | 0,1237 | avena | 0,1215 | riso | 0,1002 |

Tabla 7. Centro de interés 'La alimentación' en la muestra peruana de Milán según años de residencia en Italia

Sin embargo, el fenómeno que más llama la atención entre los que emigraron a Italia es la alternancia de español e italiano a la hora de responder al cuestionario. Así, numerosos informantes intercalan respuestas en ambas lenguas, como mostramos en los siguientes ejemplos. Debemos tener en cuenta, asimismo, que algunas voces presentan idéntica escritura en español e italiano, como *patata*, *carne* o *pollo*, por lo que en estos casos solo el contexto nos puede indicar en qué lengua está escribiendo el informante.

| | |
|-----------|---|
| 112003421 | risotto, spaghetti, pizza, carne a la parrilla, pollo a la brasa, salmón al horno, melón con prosciutto, cebiche, affettati, insalata, olluco, carne |
| 121003423 | pasta, pizza, cotoletta, riso, broccoli, patata, lasagna, insalata russa, pollo a la brasa, arroz con pollo, cebiche, papa a la huancaína, lomo, estofado |
| 121003422 | lasagna, pasta, risotto, polpette, minestrone, arroz con pollo, caldo de gallina, chaufa, estofado, arroz con lentejas |

Tabla 8. Centro de interés 'La alimentación' en algunos informantes peruano-milaneses

También son frecuentes los cambios de lengua incluso en un mismo sintagma, como sucede en *melón con prosciutto*, *saltado alla cubana*, *agua frizzante*, o *té a la pesca*, construcciones análogas a otros híbridos como los que menciona Calvi (2017): *platos de pesce*, *pollo fatto con lentejas y arros* (sic).

Si analizamos el plano ortográfico observamos en nuestras encuestas casos como *lasañe*, escrita con ortografía española pero plural italiano; o el fenómeno inverso, voces italianas construidas con el plural español, como sucede con *raviolis* y *risottos*. Este tipo de fenómenos de contacto se encuentran también entre los informantes que llevan menos de cuatro años en Italia y entre los que no se consideran hablantes de italiano²⁹.

5. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

En la segunda parte de nuestra encuesta realizamos preguntas relacionadas con la actitud lingüística de peruanos residentes en Madrid, que hemos cotejado con el minucioso artículo de Pedrero González (2015). En este trabajo, elaborado a partir de 90 respuestas recopiladas al preguntar a 219 residentes peruanos en la Comunidad de Madrid «¿Qué expresiones no entienden los españoles?», la autora clasifica las respuestas obtenidas según sean cuestiones lingüísticas o extralingüísticas. Algunas de las respuestas tienen carácter lingüístico y a la vez extralingüístico, como son una mayor «afectividad en el uso del lenguaje», entendiendo que los españoles utilizan en menor medida expresiones emotivas. Concretamente, algunos peruanos señalaban la extrañeza que produce entre los madrileños «cómo le damos gracias a Dios por todo» (2015: 36). Tanto los informantes de Pedrero González como los nuestros han señalado, también en el ámbito de la cortesía, que los españoles no utilizan la fórmula *por favor* con tanta frecuencia como los peruanos, y que además son más propensos a las lisuras, esto es, a las palabras groseras o irrespetuosas³⁰. Nuestros informantes también han incluido entre los aspectos que reciben peor valoración que los madrileños hablan muy rápido. Por el contrario, entre los aspectos que los peruanos valoran positivamente sobre la manera de hablar de los madrileños destacan «el tono de voz» o que «son muy directos».

Atendiendo a cuestiones puramente lingüísticas, algunos de nuestros informantes han mencionado dificultades «en el uso de los verbos» y «diferencias de pronunciación», lamentablemente sin especificar cuáles. Otras cuestiones lingüísticas que señala Pedrero González son el mayor uso de los diminutivos que hacen los peruanos, incidiendo en el caso concreto de *ahorita*, donde se aprecian diferencias morfológicas y semánticas entre el español de España y el de Perú (2015: 37). También coincide nuestro trabajo con el de Pedrero González en que la mayoría de las diferencias lingüísticas que señalan los encuestados tienen carácter léxico: en el ámbito de los alimentos, los informantes de Pedrero González apuntaban tres palabras: *beterraga*, *pollada* y *sancochado*. Solo la primera de ellas también fue enunciada por uno de nuestros informantes, si bien este optó por la variable *betarraga*: ambas formas aparecen en el *Diccionario de americanismos* referidas a la hortaliza que en España se denomina *remolacha*. *Pollada*³¹ y *sancochado*³² no fueron mencionadas por nuestros informantes peruanos³³, pero sí *chela*³⁴, así como otras voces que ya aparecieron en la encuesta como *papa* y *gaseosa*³⁵.

Dejando de lado el ámbito léxico, nuestros informantes han señalado algunas opiniones sobre su interacción con los madrileños: todos nuestros informantes han mostrado total desacuerdo (1 sobre 5) con la afirmación «He sentido rechazo de los madrileños por mi manera de hablar» y «Cuando voy a buscar un trabajo, intento hablar como si fuera madrileño».

En cambio, un 60% ha otorgado la máxima puntuación a la afirmación «Me siento más cómodo hablando con mis paisanos que con los madrileños». También hay unanimidad al afirmar (5 sobre 5) que los madrileños confunden normalmente a los peruanos con otras nacionalidades como ecuatorianos o colombianos.

6. CONCLUSIONES

Somos conscientes de la imposibilidad de extraer conclusiones de un estudio elaborado a partir de una muestra tan reducida. Nuestro propósito ha sido, en cualquier caso, exponer un breve panorama sobre el léxico más habitual entre una población emigrada y observar algunos fenómenos como son, por una parte, la adopción de léxico del lugar de acogida (ya sea de la misma lengua en el caso de los peruanos en Madrid, o de una lengua distinta, como sucede con los peruanos residentes en Milán) y, por otra parte, la conservación del vocabulario del país de origen.

El léxico de la alimentación de la población peruana residente en Madrid coincide en más de un 80% con el léxico disponible de la ciudad de Lima, y entre las palabras con mayor índice de disponibilidad encontramos, fundamentalmente, voces del español general (entre las más disponibles se encuentran *carne, arroz, pollo, pescado o fruta*) y numerosos americanismos, documentados en las obras lexicográficas de referencia. Entre la población peruana emigrada a Milán observamos una situación muy similar, si bien con la notable incorporación de italianismos léxicos, incluso entre los primeros vocablos del listado. Son llamativos también los fenómenos de alternancia de español e italiano.

Esperamos tener la ocasión de profundizar en los fenómenos de cambio lingüístico aquí señalados, con la encuesta y la muestra adecuadas, en futuros trabajos.

NOTAS

1. Información extraída de la web del Instituto de Estadística de la comunidad de Madrid (consultada el 21 de junio de 2017): <http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/demograficas/padron/rrestext.htm> y del *Barómetro de inmigración 2016* disponible en la web de la Comunidad de Madrid (consultado el 27 de junio de 2017): http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1354273641612&idTema=1142598845043&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pid=1273078188154&pv=1354273698414#links.
2. No disponemos de datos correspondientes al periodo 1992-1995 ni al año 1997.
3. Según este autor, la inmigración procedente de Perú y Argentina presenta un nivel educativo mayor que la del resto de países hispanoamericanos.
4. Datos del Instituto Nacional de Estadística consultados el 24 de agosto de 2017 y disponibles en <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/I0/&file=0ccaa002.px>
5. Reiteramos desde aquí nuestro agradecimiento a los restaurantes peruanos que nos cedieron su espacio y tiempo para la realización de las encuestas, así como al Consulado General del Perú en Milán por la difusión de un cuestionario *online* que nos ha servido para ampliar nuestros datos sobre circunstancias familiares, modo de vida, lengua de uso familiar, etc.
6. Para la edición de los materiales seguimos las pautas indicadas en el artículo de Samper (1997): las respuestas se recogen en el mismo orden en que han sido escritas, unificamos en singular las voces que han aparecido en plural, etc. En el caso de las encuestas realizadas entre la población peruana residente en Milán, conservamos las palabras escritas en italiano, aunque exista un equivalente en español, como *pane, latte, caffè*. Aunque en algunos casos apenas exista una mínima diferencia fonética u ortográfica (*frutta, lasagna*), consideramos que la inclusión de los italianismos es fundamental en tanto que proporciona información sobre el bilingüismo de los hablantes.

7. Se trata de una propuesta de mejora del índice de disponibilidad, que «asigna un valor estándar a la fórmula original de López Chávez y Strassburguer Frías (...) para evitar la variación de resultados determinada por muestras de diferentes tamaños» (Gallego 2014: 60).
8. A pesar de que a la hora de realizar las encuestas se pidió a los informantes que escribieran voces referidas a alimentos y bebidas, parece general la omisión del léxico referido a las bebidas, por lo que no podemos descartar que se haya producido algún error de interpretación.
9. Para determinar su carácter de americanismo hemos utilizado como principales obras de referencia el *Diccionario de americanismos* (en adelante, *DA*) y la última edición del *Diccionario de la lengua española* (*DLE*).
10. Voz de uso general en América y en algunas zonas de España. En el listado de los peruanos hemos recogido también *tortilla de papa*.
11. Una de las decisiones metodológicas que debimos acometer a la hora de editar los materiales tenía que ver con la aparición de *frejol* y *frijol* en nuestras encuestas. En el *Diccionario de americanismos*, la forma *frejol* remite a la entrada correspondiente a *frijol*, que es la voz de uso más general. En cambio, dado que en Perú *frejol* es la forma de uso más habitual, hemos decidido conservar ambas como respuestas separadas.
12. 'Guisante', según *DLE*.
13. Voz de origen antillano, aunque extendida en gran parte de Hispanoamérica, referida a una planta y su fruto, utilizado generalmente como condimento picante.
14. 'Arroz frito acompañado de diversos ingredientes, carne o verduras picadas, y mezclado con huevos revueltos', en *DA*.
15. Siguiendo el consejo del *DA*, unificamos con los casos de *ceviche*, para referirse al 'plato preparado con trozos pequeños de pescado o marisco crudo, cortado en trozos pequeños, macerado en jugo de limón ácido o de naranja agria, y aderezado con cebolla picada, sal y ají picante'.
16. Con el significado de 'carne de cerdo', el *DA* constata su uso en Nicaragua, Costa Rica, Chile, Argentina y Uruguay, pero no incluye marca diatópica de Perú.
17. En la gastronomía peruana, solomillo cortado en trozos acompañado y revuelto en sartén con papas picadas, cebolla, tomate, aceite y especias, según *DA*. La misma acepción del adjetivo *saltado*, da como 'sofrito' (*DA*, *DLE*) la encontramos en *verduras saltadas*.
18. Planta y su respectivo fruto, utilizado como condimento o también preparado al horno, relleno con carne, queso, cebolla y otros ingredientes.
19. Voz de origen quechua referida a una planta y sus semillas, abundantes y comestibles. No ha sido necesario unificar con otras variantes (*kinua*, *quinua*) puesto que todos los informantes han optado por la forma preferida por el *DA*, *quinua*.
20. En la gastronomía peruana, papa cocida que se acompaña con una salsa hecha a base de ají amarillo picado y queso fresco licuado, lechuga, huevos duros y aceitunas (*DA*).
21. Según *DA* y *DLE*, *durazno* es el nombre que recibe el fruto de árboles como el melocotonero, el pérsico y el duraznero.
22. Véase nota 11.
23. Guiso preparado con carne, papas, maíz o calabaza, ají y otros ingredientes, según *DA*.
24. Más que un americanismo léxico es un plato propio de la gastronomía peruana; no está registrado en *DA*.
25. En el caso de *tortilla* debemos ser prudentes, puesto que no podemos determinar si los informantes hacen referencia al plato español o al significado habitual en Hispanoamérica, 'alimento en forma de torta circular y aplanada, elaborado con masa de maíz o trigo' (*DA*).
26. No lo hemos considerado un americanismo puesto que el *DA* no señala diferencias semánticas con respecto al español general, si bien es cierto que parece un vocablo de mayor uso en Perú que en el español de España: no lo hemos documentado en nuestro estudio de léxico disponible de Madrid (Medina Peñate 2017).
27. Mostramos nuestro agradecimiento al profesor J. A. Bartol por facilitarnos la consulta de estos materiales aún inéditos.

28. La mayoría de los informantes eran trabajadores de restaurantes peruanos en Milán, con una clientela mayoritariamente peruana, por lo que más de la mitad de los encuestados afirmaba no necesitar el italiano para desenvolverse en su entorno laboral y familiar. En cambio, en el cuestionario que realizamos a través de internet, un 20 % de los informantes afirma entender el italiano pero no hablarlo, frente a un 7 % que considera que tiene un nivel aceptable de italiano y un 72 % que se considera bilingüe.
29. Definición tomada del *DLE*.
30. 'Fiesta popular en la que se vende pollo, especialmente a la parrilla, como plato principal' (*DA*).
31. Además de ser el participio de *sancochar* ('cocer un alimento en agua hirviendo con sal y algún otro condimento'), en Perú designa al plato parecido al puchero, preparado con carne de res, col, choclo y yuca', según *DLE*.
32. Fuera del ámbito de la alimentación, otras voces que los peruanos aportaron en el epígrafe «Los madrileños no entienden algunas palabras que utilizo» son *frazada* ('manta', en *DLE*), *chompa* ('chaqueta deportiva/abrigo de punto', en *DA*), *casaca* ('prenda de abrigo', en *DA*), *chimpunes* ('zapatillas para jugar al fútbol', en *DA*), *caño* (con diversas acepciones en *DA*), *pista* ('calzada', en *DA*), y *cuadra* (el *DA* menciona su uso en Perú como medida de longitud de unos 100-150 metros, además de con el significado de 'distancia que va de una esquina a la siguiente', común a otros países hispanoamericanos).
33. En numerosos países de América, 'cerveza', según *DA*.
34. 'Bebida embotellada refrescante', si bien el *DA* no señala su uso en Perú.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.

Bonomi, M. (2010). «*Hablamos mitá y mitá*. Varietà linguistiche di immigrati ispanofoni in Italia», en M. V. Calvi, G. Mapelli y M. Bonomi (eds.): *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milán: FrancoAngeli, 53-69.

Callealta Barroso, F. J. y Gallego Gallego, D. J. (2016). «Medidas de disponibilidad léxica: comparabilidad y normalización», *Boletín de Filología*, LI, 1, 39-92.

Calvi, M. V. (2017). «Cibo e identità nel paesaggio linguistico milanese», en I. Bajini, M. V. Calvi, G. Garzone y G. Sergio (eds.): *Parole per mangiare. Discorsi e culture del cibo*. Milán, LED. http://www.ledonline.it/LCM/allegati/818-2-Bajini-Parole_13_Calvi.pdf

Comunidad de Madrid (2016). *Barómetro de inmigración 2016*. www.madrid.es

Gallego Gallego, D. J. (2014). *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, tesis doctoral inédita.

Labrador Fernández, J. (2001). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Medina Peñate, I. (2017). *El léxico disponible en el marco del PRESEEA: Investigación en Las Palmas de Gran Canaria y en Madrid*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, tesis doctoral inédita.

Merino Hernando, A. (2000). «La inmigración peruana a España: motivos, momentos y formas de ingreso en los noventa». <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-Articulos-4100/Documento.pdf>.

Merino Hernando, A. (2002). *Historia de los inmigrantes peruanos en España. Dinámicas de exclusión e inclusión en una Europa globalizada*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Pedrero González, A. (2015). «Dificultades de intercomprensión para residentes peruanos en la Comunidad de Madrid (España)», *Dialogía*, 9, 25-57.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23.^a edición, Madrid: Espasa Libros.

Samper Padilla, J. A. (1997). «Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias», *Lingüística*, 10, 311-333.

Sancho Pascual, M. (2014). *Integración sociolingüística de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

**Terminologizar en el aula-taller de traducción: el caso de
IN.MIGRA2-CM**

**IN.MIGRA2-CM: Turning the translation classroom into a
terminology workshop**

Fernando Contreras Blanco

Universidad Europea

fernando.contreras@universidadeuropea.es

Celia Rico Pérez

Universidad Europea

celia.rico@universidadeuropea.es

RESUMEN

En el trabajo que aquí se presenta nos centraremos en una experiencia práctica desarrollada en el aula-taller de traducción que tiene como objetivo plantear una metodología de trabajo profesional que dé respuesta a las necesidades del tercer sector social y, más concretamente, a aquellas que plantea el ámbito de las migraciones. La hipótesis de partida es la consideración de que un sólido conocimiento terminológico permite al traductor llegar a dominar una especialización (comprensión pasiva) sin que deba ser, necesariamente, un experto en la materia (comprensión activa).

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto IN.MIGRA2-CM (Ref.: H2015/HUM3404): "La población migrante en la Comunidad Autónoma de Madrid: un estudio multidisciplinar y creación de herramientas para la integración sociolingüística", con financiación de la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo.

Palabras clave: terminología, IN.MIGRA2-CM, formación de traductores, Humanterm, Sierterm

ABSTRACT

The work presented here focuses on a practical experience carried out in the translation classroom, conceived as a sort of professional workshop with the aim of implementing a methodology that responds to the needs of the third social sector and, more specifically, those in the field of migration. The starting hypothesis is the consideration that mastering terminology allows the translator to master a specialization (passive competence) without necessarily having to be an expert in the subject (active understanding).

This work has been developed within the framework of the project IN.MIGRA2-CM (Ref: H2015 / HUM3404): "Migrant population in the Autonomous Community of Madrid: a multidisciplinary study and creation of tools for sociolinguistic integration", with funding from the Community of Madrid and the European Social Fund.

Keywords: immigration, terminology, IN.MIGRA2-CM, translator training, Humanterm, Sierterm.

1. INTRODUCCIÓN

«No hay traducción de calidad sin recursos de calidad» o «dime en qué fuentes bebes y te diré cómo traduces». Sirvan estas aseveraciones pronunciadas reiteradamente en el aula-taller de traducción, en el ámbito especializado en particular, para plantear una metodología de trabajo basada en el proceso global de traducción profesional. En las fases de pretraducción, debemos cerciorarnos de incidir en las competencias documental (apoyo conceptual) e instrumental (plataforma terminológica) para alcanzar los objetivos marcados: comprender – aprender – retener.

¿Son estas fases igualmente relevantes cuando la traducción profesional se refiere al ámbito del tercer sector social (TSS) y, más concretamente, al de la migración? El TSS es un pilar que hace de puente entre Estado y sociedad civil, tanto en la detección de necesidades sociales y su respuesta, como en el desarrollo de marcos de participación social. Es un sector, en términos económicos, que representa el 1 % del PIB y su alta dependencia de la financiación pública (70 % del total) y de una fuerza de RR.HH. basada en el voluntariado, le obligan a buscar nuevas fórmulas para poder dar respuesta a las demandas de los 12 millones de personas en riesgo de pobreza o exclusión social (Fundación de PwC 2013). En este contexto, la Traducción desempeña un papel clave en cuatro aspectos determinantes:

- Proporciona visibilidad internacional.
- Permite el acceso a las convocatorias internacionales de financiación.
- Contribuye a crear relaciones en el ámbito internacional.
- Aumenta el impacto internacional de las actividades del sector.

La Traducción en el TSS se suele llevar a cabo mediante colaboraciones voluntarias de traductores profesionales que, de manera altruista, utilizan sus propios recursos para realizar el trabajo. Así, contrariamente a lo que ocurre en otras áreas de especialización, en el TSS no existen herramientas digitales que permitan el acceso rápido a la información y faciliten el trabajo del traductor voluntario. ¿Entonces, cómo se puede acometer la tarea de traducción con suficientes garantías de éxito? En el trabajo que aquí presentamos intentamos dar respuesta a esta pregunta a partir de lo que hemos dado en llamar la *terminologización* del aula de traducción. En primer lugar, describimos brevemente el proceso global de la traducción profesional y lo relacionamos, a continuación, con el entorno de trabajo del traductor en el tercer sector social y el ámbito de la migración. Tomando como referencia este marco conceptual, nos centramos en la exposición de las principales características del aula-taller de traducción, con especial incidencia en el proceso de *terminologización*. Así, describiremos en detalle las dos plataformas terminológicas digitales que se utilizan en la mencionada aula-taller, Humanterm y Sierterm, mostraremos ejemplos concretos de fichas terminológicas y daremos cuenta de las experiencias de uso que han tenido lugar en el aula. El presente artículo se cierra con una serie de reflexiones acerca de la *terminologización* del aula.

2. EL PROCESO GLOBAL DE TRADUCCIÓN PROFESIONAL

La traducción no es una mera translación de un idioma a otro, no basta con saber un idioma para traducir ni tampoco dejar todo en manos de la intuición y de la lógica, especialmente en el ámbito de la formación donde se hace imprescindible trabajar con una metodología claramente delimitada y aplicable para alcanzar los objetivos del aprendizaje de la traducción y obtener así mejores resultados.

La única forma de cerrar el debate del ansiado pero infrecuente doble perfil (médico-traductor, ingeniero-traductor, informático-traductor, economista-traductor, jurista-traductor, etc.) pasa por establecer una metodología de trabajo que llene las lagunas conceptuales del traductor en pro de la especialización. Queda claro que uno puede llegar a dominar una especialización (comprensión pasiva) sin por ello tener un doble perfil, es decir, ser un experto en la materia (comprensión activa). Un traductor especializado en Mecánica y Pintura Industrial, bien formado, no podrá dar una ponencia sobre compresores volumétricos, pero sí traducir textos, documentos o encargos de traducción sobre compresores volumétricos.

Con el fin de suplir esa carencia del doble perfil, proponemos una metodología basada en el proceso global de traducción profesional (Gouadec 2002), metodología contrastada y aplicada entre 1999 y 2009 en licenciatura y máster de traducción (Centro Universitario Cluny-ISEIT adscrito a la *Universitas Catholica Parisiensis*), desde 2006 en licenciatura y grado de Traducción (Universidad Europea) y desde 2009 en licenciatura y grado de Traducción (Universidad Autónoma de Madrid).

La traducción es comprensión (lengua y cultura), terminología (unidades terminológicas), fraseología (combinaciones y colocaciones) y expresión (lengua, cultura y redacción). Además de tener que enfrentarse a las barreras lingüísticas y culturales, el traductor en busca de especialización debe lidiar con la temática o parte conceptual del texto, documento o encargo de traducción especializada. Para solventar estos escollos intentamos apoyarnos en aspectos temáticos (competencia documental), terminológicos y fraseológicos (competencia instrumental) y con el fin de que la labor desempeñada redunde en la calidad del producto final, dividimos el trabajo de traducción en varias fases:

- Fase de preparación temática de apoyo conceptual (textos o documentos paralelos).
- Fase de preparación terminológica y fraseológica (glosario bilingüe o trilingüe con términos, palabras, locuciones, colocaciones y combinaciones).
- Fase de traducción propiamente dicha.
- Fase de revisión (revisión y corrección de concepto del traductor).

Para ilustrar estas fases, incluimos una tabla en la que se describe un encargo de traducción, con un caso práctico extraído del aula-taller de Traducción directa II. Como puede apreciarse, en la tabla se incluyen todos los detalles necesarios para que el estudiante que participa en el aula-taller pueda acometer su trabajo tomando como punto de partida un encargo de manera similar a como lo hacen los traductores profesionales.

Título del texto, documento o encargo de traducción.

Press reaction. The European Consensus on Development: double standards for Sustainable Development

Temática, ámbito, campo de aplicación o de pertenencia:

comunicado de prensa de una ONG en el ámbito de la ayuda humanitaria

Combinación lingüística: inglés-español

Nº total de palabras (texto original en inglés): 500 palabras

Nº total de palabras (texto terminal en español): 600 palabras

Coefficiente de expansión: 20 %

Tiempo de preparación: 30 minutos (25 %)

Traducción propiamente dicha: 60 minutos (50 %)

Tiempo de revisión: 30 minutos (25 %)

Tabla 1: ejemplo de encargo de traducción

Además, para el desarrollo del aula-taller, tenemos en cuenta las siguientes premisas:

- Cuanto mejor sepamos realizar búsquedas e investigar, mejor y más rápido prepararemos el encargo de traducción.
- Cuanto mejor conozcamos las fuentes fiables, mejor y más rápido prepararemos el encargo.
- Cuanto mejor se prepare y traduzca, menos tiempo tendremos que dedicarle a la revisión y más garantías de calidad ofreceremos a la hora de entregar el encargo de traducción.
- Cuanto mejor se prepare el encargo, mejor traduciremos.
- Cuanto mejor se prepare, más aprenderemos y retendremos.

En resumen, ese trabajo previo por comprender el texto al que nos vamos a enfrentar en la traducción facilita la retención o memorización y, por consiguiente, la rentabilidad *a posteriori* del esfuerzo realizado.

2.1. La traducción profesional en el ámbito del tercer sector social

La traducción que se lleva a cabo en el tercer sector social, y más concretamente en el ámbito de las migraciones, se caracteriza por un contexto de trabajo complejo en el que se interviene sobre situaciones de multiculturalidad con el objetivo de acercar las partes implicadas, "conseguir la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados" (Giménez 1997: 142). Esta complejidad viene dada por los siguientes factores (Rico 2011):

- Los diferentes agentes implicados en la mediación. Unas veces se trata de un traductor profesional que interviene en los procesos comunicativos y, en otras ocasiones, se dan situaciones en las que las personas que intervienen no son profesionales de la mediación sino voluntarios, familiares, médicos, administrativos o abogados que asisten a la comunidad migrante cuando no hay otra persona que pueda realizar esta tarea.
- La tipología textual. En general, se traducen folletos informativos, guías de servicios y documentos oficiales y semi-oficiales con información que describe las funciones de los servicios institucionales, textos con información general sobre cuestiones de salud, educación, trabajo, etc.
- Clara ausencia de herramientas electrónicas de referencia. Contrariamente a lo que ocurre en otras áreas de especialización, en el campo de la migración no existen herramientas de consulta o referencia que permitan un acceso rápido a la información de consulta y faciliten el trabajo diario del traductor.

- Escasez de fondos públicos y privados especialmente asignados a la mediación. En líneas generales, el papel del mediador intercultural suele estar relacionado con el ámbito del trabajo social y se suele circunscribir, por tanto, a la esfera de actuación de las ONG, los servicios sociales de los ayuntamientos y las asociaciones.

En este contexto, describimos en las siguientes secciones una experiencia docente en la que la terminología cobra especial relevancia para la formación del traductor en el ámbito de las migraciones.

3. TERMINOLOGIZAR EN EL AULA-TALLER DE TRADUCCIÓN: EL CASO DE IN.MIGRA2-CM

Hace ya muchos años que optamos por impartir las clases de traducción en entorno informatizado y varios años que decidimos permitir que los estudiantes realizaran las pruebas objetivas de nuestras asignaturas de traducción con todos los medios tecnológicos a su alcance (ordenador de sobremesa o portátil, internet, glosario y diccionario de clase) a excepción de programas u otros artilugios electrónicos de traducción automática, dispositivos móviles, correo electrónico, chat, foros o cualquier conexión, en tiempo real, con el exterior.

Se trata de emular o simular un servicio lingüístico sin llegar a convertir el aula en una agencia de traducción. En realidad, usamos esta como un laboratorio de traducción informatizado con cañón de proyección, pizarra digital, ordenadores, conexión a Internet y programas de traducción asistida por ordenador (TAO). Asimismo, las clases funcionan como un taller en el que se priorizan el diálogo, el debate y el intercambio de propuestas e ideas. No hay versión del profesor, sino versiones guiadas y supervisadas.

La experiencia de *terminologizar* el aula-taller de traducción se desarrolló en el marco de las actividades que se llevan a cabo en la Agencia de Traducción Solidaria de la Universidad Europea, un entorno de trabajo que nos brinda una oportunidad excelente para llevar a la práctica la terminología desarrollada en el ámbito migratorio dentro del proyecto de investigación IN.MIGRA2-CM. La Agencia de Traducción Solidaria se creó en el año 2012 con el objetivo de formar a nuestros estudiantes en el más alto nivel de competencias de la traducción y la interpretación profesionales como paso previo inmediato a su incorporación al mundo laboral. Se trata de crear un entorno de trabajo profesional en el que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales de traducción mediante encargos de trabajo con organizaciones sin ánimo de lucro (ONG) (Rico 2016). El equipo de la Agencia de Traducción Solidaria lo componen los profesores y estudiantes del grado de Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad Europea, que llevan a cabo encargos de traducción de manera voluntaria y sin ánimo de lucro. Cada encargo enfrenta a nuestros estudiantes a situaciones reales que les ayudan a desarrollar las siguientes competencias:

- Iniciativa y creatividad para romper fronteras y para innovar buscando la excelencia.
- Aptitudes para trabajar al más alto nivel en los tiempos marcados y con unos estándares de calidad.
- Conocimiento global del mercado y habilidades precisas para generar contactos profesionales.
- Uso de las más modernas tecnologías y de las herramientas informáticas propias del sector de la traducción.

- Capacidad para traducir textos en los más variados formatos: Internet, audiovisual, software, etc., así como para servir de intermediario en diferentes situaciones comunicativas.

La *terminologización* del aula-taller llega de la mano de dos plataformas terminológicas: Humanterm¹ y Sierterm². La plataforma terminológica Humanterm (ámbito humanitario) se creó para dar soporte a nuestros estudiantes tanto durante sus clases de traducción como durante sus prácticas, muchas de ellas realizadas en agencias de las Naciones Unidas y organizaciones no gubernamentales, principalmente. La plataforma terminológica Sierterm (ámbitos de los sistemas inteligentes y energías renovables) se creó para dar soporte a nuestros estudiantes tanto durante sus clases de traducción especializada como durante sus prácticas en empresas vinculadas con las tecnologías. Ambas plataformas se utilizan además en las clases de traducción científica así como en cualquier otra clase de traducción especializada, siempre con la idea de proporcionar al estudiante de traducción los mejores recursos lingüísticos y terminológicos. Asimismo, ambas permiten el trabajo en líneas de investigación en terminología y fraseología con el fin de dar respuesta al estudiante en busca de tema de investigación para su trabajo de fin de grado (TFG) o trabajo de fin de máster (TFM).

Así pues, resulta evidente que con el soporte terminológico y fraseológico que proporcionan nuestras plataformas terminológicas, la transversalidad entre asignaturas y proyectos de traducción del grado de Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad Europea queda sobradamente probada.

Una vez que hemos descrito los elementos instrumentales que permiten la *terminologización* del aula-taller, veremos a continuación en qué consiste este proceso, que se da en los siguientes pasos:

- Selección y extracción terminológica (corpus y tipología textual).
- Elaboración de la ficha terminológica o ficha de vaciado.
- Modelo de ficha terminológica utilizado: se emplea una ficha tipo con algunas variantes de corte didáctico y pedagógico. Tras la selección y extracción terminológica, se confecciona una ficha de vaciado que recoge todos los elementos o apartados imprescindibles para comprender, aprender y retener durante el proceso de traducción.

3.1 Selección y extracción terminológica (corpus y tipología textual).

El estudiante puede optar por iniciar su búsqueda de candidatos a término a partir de los corpus elaborados en el marco del proyecto IN.MIGRA2-CM³, de los trabajos realizados en el marco de la Agencia de Traducción Solidaria de la Universidad Europea, de los encargos traducidos durante sus prácticas en agencias de Naciones Unidas u ONG e incluso de los textos que van seleccionando en Internet durante su investigación (ámbito humanitario en sentido amplio en el caso de la plataforma Humanterm y ámbitos de los sistemas inteligentes y las energías renovables en el caso de la plataforma Sierterm).

La extracción terminológica puede hacerse de forma manual o mediante alguna herramienta de extracción automática (tipo YATE del Grupo IULATERM de la Universitat Pompeu Fabra o TermoStat de la Universidad de Montreal), siempre sobre la base de los criterios de selección de candidatos a término, es decir, opacidad, indispensabilidad, de traducción difícil o engañosa.

3.2. Elaboración de la ficha terminológica o ficha de vaciado.

Tras unas sesiones sobre teoría de la terminología, se pasa a la vertiente práctica de la terminología, es decir, la terminografía.

En la fase intermedia, se pone el foco en la creación de un glosario terminológico (propuestas terminológicas para Humanterm y Sierterm) y en ejercicios semasiológicos (del término al concepto), onomasiológicos (del concepto al término), siempre con pinceladas teóricas. Se trabaja la relación de hiperonimia e hiponimia, así como la representación conceptual mediante arborescencia.

Tras este periodo de aprendizaje terminológico, el estudiante sabe distinguir entre lexicología y terminología, entre objeto, concepto, término y palabra, conoce los mecanismos para estructurar la información, sabe seleccionar contextos, definir, elaborar notas y beber en las mejores fuentes posibles.

A continuación empieza la labor terminográfica y todo lo visto anteriormente acaba plasmándose en el trabajo de elaboración de 10 fichas terminológicas bilingües o trilingües por estudiante (5 para Humanterm y 5 para Sierterm).

Tras asignarles un nombre de usuario y contraseña, nuestros estudiantes empiezan a familiarizarse con el entorno *Tiki Wiki* de las plataformas (Contreras y Rico 2013) e inician su tarea de elaboración de fichas bilingües (español-inglés) o trilingües (español-inglés-francés), siempre en función del *ergolecto* o lengua de trabajo (combinación lingüística del estudiante).

3.3. Modelo de ficha terminológica utilizado: se emplea una ficha tipo con algunas variantes de corte didáctico y pedagógico.

A la ficha tipo de un banco de datos terminológico o gestor de terminología (categoría gramatical, campo de aplicación o de pertenencia, contexto, definición terminológica, observaciones, sinónimos y fuentes), le hemos añadido algunos apartados para cubrir las necesidades didácticas y pedagógicas de una formación en traducción (grado de Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad Europea). En este caso concreto optamos por darle más peso, a modo de valor añadido, a la etimología, la diacronía, la desambiguación, los referentes culturales, las combinaciones o colocaciones, las referencias cruzadas e incluso la ilustración, en la medida de lo posible y llegado el caso.

4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar el periodo formativo en el aula-taller de traducción, y como resultado del proceso de *terminologización*, el estudiante aprende no solo a preparar fichas terminológicas en el sentido más tradicional sino que también toma conciencia de la importancia que la competencia documental (apoyo conceptual: textos paralelos) y la competencia instrumental (apoyo terminológico y fraseológico: glosario, diccionario de clase o plataforma terminológica) tienen en la traducción que se entrega al cliente.

Gracias a la teoría general de la terminología los estudiantes aprenden a discernir los diferentes enfoques científicos (punto de vista filosófico y punto de vista lingüístico de la terminología como disciplina científica), diferenciar el lenguaje común y el lenguaje especializado, analizar sistemas de conceptos, elaborar definiciones, entender las relaciones entre términos y conceptos (monosemia, polisemia, homonimia, sinonimia y equivalencia) así como conocer

los criterios de formación de términos (neologismos de forma, neologismos de contenido y préstamos).

Gracias a la terminografía, los estudiantes no solo aprenden a investigar, ordenar y estructurar la información, sino también a ser rigurosos en la selección del término y elección de las fuentes (jerarquización de las fuentes).

Mediante la práctica etimológica y diacrónica recurren al origen y disipan ambigüedades (homonimia, cognación, polisemia), por medio del referente cultural se cultivan y ejercitan la memoria y a través de la fraseología dan con la combinación o colocación léxica más adecuada a cada circunstancia.

Para ilustrar con ejemplos estos resultados de aprendizaje, se muestran a continuación los lemas del ámbito del tercer sector social, vinculados al proyecto IN.MIGRA2-CM, seleccionados, extraídos y plasmados en la plataforma terminológica plurilingüe Humanterm.

ES

apátrida
 apatridia
 asilado, da
 asilo
 balsa
 balsero
 deportación
 deportado, da
 desahuciado, da
 desahucio
 desplazado, da
 desplazados internos

 desterrado, da
 destierro
 emigración
 emigrado, da
 emigrante
 espaldas mojadas
 exiliado, da
 exilio
 expatriación
 expatriado, da
 expulsado, da
 expulsión
 extradición
 extraditado, da
 extranjería
 extranjero, ra
 inmigración
 inmigrado, da
 inmigrante
 migración
 migrante

EN

stateless person
 statelessness
 asylee
 asylum
 raft
balsero
 deportation
 deportee
 evicted person
 eviction
 displaced person
 internally displaced
 people
 banished person
 banishment
 emigration
 émigré
 emigrant
 wetbacks
 exiled
 exile
 expatriation
 expatriate
 expellee
 expulsion
 extradition
 extradited person
 alienage
 foreigner
 immigration
 Immigrant (immigrated person)
 immigrant
 migration
 migrant

FR

apatride
 apatridie
 asilé, -ée
 asile
 radeau
balsero
 déportation
 déporté, -ée
 évincé, -ée
 éviction
 déplacé, -ée
 Personnes
 déplacées internes
 banni, -ie
 bannissement
 émigration
 émigré, -ée
 émigrant, -ante
 dos mouillés
 exilé, -ée
 exil
 expatriation
 expatrié, -ée
 expulsé, -ée
 expulsion
 extradition
 extradé, -ée
 extranéité
 étranger, ère
 immigration
 immigré, -ée
 immigrant, -ante
 migration
 migrant, -ante

| | | |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| refugiado, da | refugee | réfugíé, -ée |
| refugiados del mar | boat people | réfugiés de la mer |
| repatriación | repatriation | rapatriement |
| repatriado da | repatriated person | rapatrié, -ée |
| trata | human trafficking | traite |
| xenofobia | xenophobia | xénophobie |

Tabla 2: listado de lemas relacionados con el proyecto IN.MIGRA2-CM, confeccionado en el aula-taller de traducción

A partir de estos lemas, los estudiantes crean las fichas terminológicas que luego se publicarán en las plataformas en línea Humanterm y Sierterm. A continuación, se muestra el ejemplo de la ficha terminológica trilingüe: 'inmigración'.

inmigración (ES)

CG: *nf*

CA: Economía; Sociología.

CT: La Inmigración es uno de los mayores retos de gestión pública en las sociedades modernas. Madrid se ha convertido en una región de acogida, que está creciendo con la **inmigración** y dado el incremento exponencial de la población inmigrante, la Consejería de Asuntos Sociales dispone de un órgano que ayuda a la gestión positiva, la cohesión social y la prevención de conflictos en materia de inmigración.

F: http://www.ucss.edu.pe/osel/institucional/pdf/comunidad_madrid.pdf (consulta: 4.06.2017)

DEF: Movimiento de personas hacia un territorio determinado, procedentes del mismo país (inmigración interna) o de otro (inmigración externa).

F: Espasa Calpe p. 1747, tomo 6.

N:1. Del verbo «inmigrar» (del latín *immigrāre*). Acción y efecto de inmigrar.

2. La primera vez que aparece en un documento en español registrado por el CORDE es en 1830. Autor: José Antonio Páez. Título: *Decreto de reorganización del gobierno* (Documentos relativos a Venezuela). País: Venezuela. Tema: 19. Otros. Publicación: Roberto Hernández Montoya, Venezuela Analítica. Revista Ilustrada (Caracas), 1997.

3. Derecho europeo: Acción por la cual una persona fija su residencia habitual de un Estado miembro por período que es, o se espera que sea, de al menos doce meses, habiendo sido previamente residente habitual en otro Estado o en un tercer país.

4. La inmigración interna ha estado ligada en la mayor parte de los casos a las transformaciones económicas inherentes a la evolución de las sociedades rurales en urbanas. Ha provocado superpoblación en las ciudades y un descenso en la producción agrícola cuando el abandono del medio rural no se ha visto compensado con un desarrollo de las técnicas agrícolas. La inmigración externa ha desempeñado un papel importante en la configuración de algunos países, como es el caso de Estados Unidos.

5. Elenco combinatorio:

'emigración' – asentamiento, ausencia, cambio, colonia, colonización, ciudadanía, desplazamiento, despoblación, destierro, éxodo, expatriación, extranjería, extrañamiento, habitación, indigenismo, ostracismo, partida, peregrinación, permanencia, población, salida, tránsito, trashumancia.

'inmigración' – arribo, desplazamiento, entrada, éxodo, llegada, traslado.

'migración' – éxodo, salida.

'emigrante' – anádromo, colono, colonizador, de paso, desplazado, exiliado, expatriado, indiano, inmigrado, pasajero, peregrino, perulero, poblador; repatriado.

'inmigrante' – inmigrado, expatriado. emigrar – ausentarse, colonizar, desarraigarse, desplazarse, desterrarse, exiliarse, expatriarse, irse, largarse, marchar, partir, poblar, trasplantarse; repatriarse, regresar.

'inmigrar' – afluir, arribar, cambiar, entrar, establecerse, llegar. emigratorio – colonial.

'inmigratorio' –

La primera impresión ante estos elencos es la de un desequilibrio evidente: emigración-emigrante-emigrar cuentan con una red de relaciones bastante amplia, mientras que inmigración-inmigrante-inmigrar adolecen de lo contrario.

En segundo lugar, se observa que nuevamente encontramos una curiosa falta de paralelismo: no siempre parece haber correspondencia entre las varias clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo) de las diferentes raíces léxicas.

6. Combinaciones o colocaciones léxicas (categorías: sustantivo + adjetivo / sustantivo + adjetivo / verbo + sustantivo):

- ilegal, legal.
- ola (de).
- controlar, recibir, regular.

7. Interrelación cultural: Podemos mencionar, entre otros, el flujo migratorio que se produjo a principios del siglo XXI en España:

En algo coinciden todos los estudiosos del fenómeno migratorio: la inmigración ha adquirido recientemente en España una relevancia política y social mayor que en cualquier otro momento de su historia. En un intervalo de muy pocos años, ha pasado de ser un país de emigración a ser un país de inmigración. Este acelerado crecimiento del fenómeno migratorio se hace aún más patente si lo situamos en el contexto de la Unión Europea (UE): si en 1998 España era uno de los países de la UE con menor porcentaje de inmigrantes –algo menos del 2 % de su población total– en 2005 se había convertido ya en el cuarto con mayor porcentaje –el 8,5 %, con un total de casi cuatro millones de extranjeros residentes–.

F: 1. DLE - <http://dle.rae.es/?id=LeaJSjq>; <http://dle.rae.es/?id=LeZM4Ra> (consulta: 4.06.2015).

2. CORDE (consulta: 4.06.2015).

3. DEJ (consulta: 10.04.2017).

4. Espasa Calpe p. 1747 (tomo 6).

5. <http://revistes.iec.cat/revistes224/index.php/ER/article/viewFile/38318/49104> (consulta: 17.02.2013).

6. REDES p. 1197. 7. <http://www.madrimasd.org/blogs/migraciones/2006/05/12/22082> (consulta: 4.06.2015).

SIN: Si lo hubiere

F: Si lo hubiere

RC: apátrida, apatridia, asilado, da, asilo, emigración, emigrado, da, emigrante, espaldas mojadas, exiliado, da, exilio, expatriado, da, expatriación, expulsado, da, expulsión del territorio nacional, extranjería, extranjero, ra, inmigrado, da, inmigrante, migración, migrante, refugiado, da, refugiados del mar, repatriación, repatriado, da.

immigration (EN)

GC: n

S: UN <http://unterm.un.org/DGAACS/unterm.nsf/WebView/CF75654E957BF0C1852569FA0000B71C?OpenDocument> (last access: 23 April 2013); <https://www.gov.uk/browse/visas-immigration> (last access: 2 September 2014); http://www.immigrationdirect.com/?r=ga-cpc-imm_world-immigration_usa:m=e&gclid=CMic9KH5wsACFfMZtAodVlkAew (last access: 2 September 2014).

N: 1. 1650s, from immigrate (1620s, from Latin *immigratum*, past participle of *imigrare* "to remove, go into, move in," from assimilated form of *in-* "into, in, on, upon", see *in-* (2); + *migrare* "to move", see *migration*; Related: *Immigrated*; *immigrating*) + *-ion* (suffix forming nouns of state, condition, or action from verbs, from Latin *-ionem* (nominative *-io*, genitive *-ionis*), sometimes via French *-ion*). As short for "immigration authorities," from 1966.

2. immigration, process through which individuals become permanent residents or citizens of a new country. Historically, the process of immigration has been of great social, economic, and cultural benefit to states. The immigration experience is long and varied and has in many cases resulted in the development of multicultural societies; many modern states are characterized by a wide variety of cultures and ethnicities that have derived from previous periods of immigration.

3. In the post-World War II period, immigration was largely the result of the refugee movement following that war and, during the 1950s and '60s, the end of colonization across Asia and Africa. Immigration from these areas to former imperial centres, such as the United Kingdom and France, increased. In the United Kingdom, for example, the 1948 British Nationality Act gave citizens in the former colonial territories of the Commonwealth (a potential figure of 800 million) the right of British nationality.

4. Immigrants and guest workers played a vital role in the rebuilding of Europe's infrastructure after World War II by working in heavy industry, in health services, and in transport.

5. Collocations: coming to live in a country:

Adj.: illegal | large-scale, mass.

Verb + immigration: control, restrict.

Immigration + noun: control, law, policy, rules | authority, officer, official, service.

Prep.: ~ from There was a sudden increase in immigration from Eastern Europe.

(also immigration control) at a port/airport:

Verb + immigration: go/pass through We landed at Heathrow and went through customs and immigration.

Immigration + noun: checks, formalities, procedures calls for tighter immigration procedures.

Cultural Interrelation: U.S. immigration before 1965.

The United States experienced major waves of immigration during the colonial era, the first part of the 19th century and from the 1880s to 1920.

S: 1. OED

http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=immigration&searchmode=none (last access: 4 September 2014).

2, 3 & 4. EncBrit - <http://global.britannica.com/topic/immigration> (last access: 4 June 2015).

5. OD - <http://oxforddictionary.so8848.com/search?word=immigration> (last access: 4 June 2015).

6. <http://www.history.com/topics/u-s-immigration-before-1965> (last access: 4 June 2015).

SYN: If any

S: If any

CR: alienage, asylee, asylum, boat people, emigrant, emigration (EN), émigré

(EN), emigrant, exiled, exile, expatriate, expatriation (EN), expellee, expulsion

(EN), foreigner, immigrant, immigrated person, migrant, migration (EN), refugee, repatriated

person, repatriation, statelessness, stateless person, wetbacks.

immigration (FR)

CG: nf

S: <http://www.immigration.gouv.fr/> (consulté le 14.07.2012); <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/index.php> (consulté le 4.06.2015).

N: 1. XVIIIe siècle. Formé à partir du latin *immigrare*, « passer dans, pénétrer », sur le modèle d'émigration. Action d'immigrer. L'immigration des Irlandais aux États-Unis. Favoriser, restreindre l'immigration. L'immigration clandestine. Les services d'immigration. Par méton. La population immigrée. L'immigration polonaise dans le Nord de la France. L'immigration chinoise est regroupée dans ce quartier de la ville.

2. S'il faut éviter de confondre les verbes « émigrer » (quitter son pays pour s'établir dans un autre, provisoirement ou définitivement) et « immigrer » (venir dans un pays étranger pour s'y établir), on doit également distinguer les différents noms qui sont dérivés de ces verbes : « émigration » (action d'émigrer) et « immigration » (action d'immigrer); « émigré » (personne qui a quitté son pays pour des raisons religieuses, politiques ou économiques) et « immigré » (qui a immigré); et « émigrant » (personne qui quitte son pays dans l'intention de s'établir ailleurs) et « immigrant » (personne qui immigrer ou a récemment immigré dans un pays).

3. Cooccurrences ou collocations (substantif + adjectif / verbe + substantif) : clandestine, contrôlée, définitive, forte, (il)légal, massive, permanente, sauvage, sélective, temporaire. contenir, contrôler, décourager, enrayer, favoriser, promouvoir, ralentir, relancer, repousser, restreindre l'immigration; être fermé à l'immigration; se battre pour l'immigration.

4. Interrelation culturelle : Nous pouvons citer, entre autres, l'immigration algérienne en France. « Les Algériens nourrissent un flux migratoire précoce et important de coloniaux vers la métropole dès la seconde moitié du XIXe siècle. Ni Français, ni étrangers jusqu'en 1962, les Algériens sont tour à tour "indigènes", "sujets français" puis "Français musulmans d'Algérie" ».

S: 1. DAF (consulté le 4.06.2015).

2. BDL - http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2544 (consulté le 4.06.2015); DAF (consulté le 4.06.2015). 3. DC - <https://lc.cx/JPzU> (consulté le 4.06.2015). 4. <http://www.histoire-immigration.fr/histoire-de-l-immigration/dossiers-thematiques/caracteristiques-migratoires-selon-les-pays-d-origine/l-immigration-algerienne-e-> (consulté le 4.06.2015).

SYN: Le cas échéant

S: Le cas échéant

RC: apatride, apatridie, asile, asilé, -ée, dos mouillés, émigrant, -ante, émigration, émigré, -ée, exil, exilé, -ée, expatriation, expatrié, -ée, expulsé, -ée, expulsion (FR), étranger, -ère, extranéité, immigrant, -ante, immigré, -ée, migrant, -ante, migration, rapatriement, rapatrié, -ée, réfugié, -ée, réfugiés de la mer.

Abreviaturas empleadas en la ficha terminológica:

CG: Categoría gramatical (simplificada)

nm (*n.m.*): nombre o sintagma masculino.

nf (*n.f.*): nombre o sintagma femenino.

np (*n.p.*): nombre propio

pl (*pl.*): plural

adj (*adj.*): adjetivo o locución adjetival.

v (*v.*): verbo o locución verbal.

CA: Campo de aplicación o de pertenencia

CT: Contexto (contexto definitorio, macrocontexto o microcontexto)

F: Fuente del contexto

DEF: Definición terminológica (por comprensión, siempre y cuando sea posible).

F: Fuente o fuentes de la definición

N: Nota o notas (etimológica, geográfica, histórica, terminológica, técnica, de uso... según los casos).

F: Fuente o fuentes de la nota o notas

VO/VG/VL: Variación ortográfica/Variación gráfica/Variación léxica (si la hubiere)

F: Fuente o fuentes de la variación ortográfica/gráfica

SIN: Sinónimo o sinónimos (absoluto o absolutos, en la medida de lo posible)

ANT: Antónimo o antónimos (si lo hubiere)

F: Fuente o fuentes de los antónimos. Interrelación cultural: el referente cultural como ayuda mnemotécnica

RC: Referencia cruzada (remisión a términos estrechamente vinculados)

IL: Ilustración (solo si procede)

F: Fuente o fuentes de la ilustración

5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado un trabajo de índole práctica realizado en el aula-taller de traducción, que hemos dado en llamar *terminologización*. Se trata, como hemos visto, de un proceso que ayuda al estudiante a adquirir competencias clave para el desempeño de su futura profesión y que van más allá del desarrollo

de estrategias de traducción en su sentido más tradicional. En efecto, la reflexión teórica que acompaña a la práctica de seleccionar y extraer términos para, posteriormente, elaborar la ficha terminológica, lleva al estudiante a comprender de manera explícita la utilidad de la exploración terminológica, no solo como un recurso instrumental que se aplica en las diferentes situaciones de traducción sino también como una pieza indispensable de las fases de documentación y reflexión.

Por una parte, podemos decir que la terminología, desde este punto de vista, se convierte en un recurso global de incalculable valor para el traductor puesto que la información que se recoge en el proceso de terminologización incluye no solo el término en su contexto sino otro tipo de información que suele estar descuidada en los bancos de datos terminológicos.

Por otra parte, al enmarcar este trabajo en el ámbito de las migraciones y, más concretamente, en el proyecto IN.MIGRA2-CM, conseguimos dos objetivos: 1) la sensibilización de los estudiantes en las necesidades (y también en las carencias) del tercer sector social; 2) la creación de recursos para la traducción disponibles de manera pública a través de las plataformas terminológicas Humanterm y Sierterm.

NOTAS

1 Proyecto HUMANTERM UEM (última actualización: 31 de mayo de 2017). Disponible en: <<http://www.humantermuem.es/tiki-index.php>>

2 Proyecto SIERTERM UEM (fecha de actualización: 31 de mayo de 2017). Disponible en: <http://www.sierterm.es/tiki-index.php>

3 El corpus del proyecto IN.MIGRA2_CM consiste en una colección de textos paralelos en las combinaciones inglés-español, francés español en el campo de la migración. El total de palabras es de 354.000 por cada idioma y recoge documentos de las instituciones europeas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Contreras Blanco, F & C. Rico Pérez (2013). Aplicaciones terminológicas en entorno Tiki Wiki: muestreo de terminología científica extraída del proyecto Humanterm, *Panace@*, Vol. XIV, 38, 212-221.

Fundación de PwC (2013): *Estudio sobre el presente y futuro del Tercer Sector social en un entorno de crisis*. Disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Emprendimiento_Social/Informe_Tercer_Sector_social_es.pdf

Giménez Romero, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista de Migraciones*, 2. 125-159

Gouadec, D. (2002). *Profession: traducteur*. París: La Maison du Dictionnaire.

Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Benjamin Translation Library. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

Rico Pérez, C. (2011). Tecnologías de la traducción para la mediación intercultural. *Lengua y Migración* 3(1): 115-129

Rico, C. (2016): Desarrollo de competencias profesionales para la traducción: el caso de la Agencia de Traducción Solidaria, Guerra Salas, L. (ed.) *Medios universitarios, Espéculo*, col. eLibros, 2: 46-62

La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis

The teaching of Spanish as a foreign language in school contexts: instruments for analysis

M^a del Carmen Fernández López
Universidad de Alcalá
carmen.fernandez@uah.es

Pablo García López
Universidad de Alcalá
pagarlo@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares es una de las principales áreas de investigación del Grupo de Innovación de la Universidad de Alcalá GIELEN, dedicado a la Enseñanza de la Lengua Española a Niños (UAH-GI13-59). En este trabajo se da cuenta de la entrevista que se ha elaborado para analizar y valorar las políticas educativas presentes en las aulas de los centros escolares que acogen alumnado inmigrante o perteneciente a familias que poseen lenguas y/o culturas distintas a las de instrucción. Este cuestionario se ha utilizado con equipos directivos, orientadores y profesores de colegios e institutos de la Comunidad de Madrid para conocer las diferentes actuaciones encaminadas a la integración del alumnado inmigrante y a la convivencia en las aulas de estudiantes con diferentes lenguas maternas, culturas y costumbres. Se presentan los primeros resultados obtenidos tras la aplicación de esta herramienta en la zona Madrid-Este.

Palabras clave: enseñanza del español, español lengua extranjera o segunda lengua, políticas educativas, contextos escolares

ABSTRACT

The teaching of Spanish as a foreign language in school contexts is one of the main research areas of the Group of Innovation of the University of Alcalá GIELEN, dedicated to the teaching of the Spanish Language to Children (UAH-GI13-59). This paper presents the interview that has been developed to analyze and evaluate educational policies in schools that welcome immigrant students or students belonging to families possessing languages and / or cultures other than the instruction. This questionnaire has been used with management team, counselors and teachers of schools and institutes of the Community of Madrid to know the different actions aimed at the integration of immigrant students and coexistence in the classrooms of students with different mother tongues, cultures and customs. It is present the first results obtained after the application of this tool in the Madrid-East area.

Keywords: Spanish learning, Spanish foreign language or second language, educational policies, school contexts

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más complejos de la integración de inmigrantes en una sociedad de acogida lo constituye la incorporación de niños y adolescentes en los centros escolares, en los que permanecerán durante gran parte de su jornada diurna para comenzar o continuar un proceso formativo íntegro en un contexto institucional. El nivel de aprendizaje de cada individuo es muy diverso y depende además de las condiciones en las que ha vivido en su país de procedencia.

Pese al ligero descenso registrado en los últimos cursos escolares, el volumen de alumnado presente en las aulas con problemas de integración lingüística y cultural sigue siendo elevado, destacando la Comunidad de Madrid por ser una de las que posee un mayor índice de alumnos inmigrantes.

En la última década y atendiendo a las necesidades educativas cambiantes que se encuentran presentes en este variable panorama multicultural de los centros docentes, se han implementado diversas medidas en cuanto a organización del centro escolar, opciones metodológicas para el aula, agrupamientos flexibles, evaluaciones formativas del proceso de aprendizaje, programas de acogida, incorporación de profesorado de apoyo, intérpretes, traductores, etc. Y una de las principales actuaciones en la Comunidad de Madrid ha sido la creación de las denominadas Aulas de Enlace.

Teniendo en cuenta la perspectiva que nos proporcionan los años de experiencia en la aplicación de este tipo de medidas en nuestra Comunidad y los estudios realizados por investigadores a nivel internacional y nacional, hemos abierto una línea de investigación en el marco del Proyecto IN.MIGRA2-CM (ref. H2015/HUM3404) cuyo objetivo primordial será evaluar resultados y realizar propuestas de mejora o adaptación a la nueva realidad cambiante de las aulas no universitarias. Y en concreto presentamos en estas páginas el primer instrumento de análisis que hemos diseñado para tal fin, una entrevista que ha sido aplicada a los equipos directivos y docentes de las Aulas de Enlace de la zona Madrid-Este.

2. LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE: PROPUESTAS EDUCATIVAS

La integración sociolingüística y cultural de la población inmigrante tiene uno de sus pilares más fuertes en la consolidación del éxito de los niños y adolescentes en los centros escolares, tanto a nivel emocional, como formativo. El bienestar social de los hijos influye en la adaptación y la integración del adulto en el entorno que los acoge. Debe ser por tanto una de las principales preocupaciones en las actuaciones institucionales desarrolladas por las sociedades de acogida de inmigrantes, y así lo ha sido en las últimas décadas.

Se han ido desarrollando programas de *formación de profesorado* que atienden de manera conjunta las necesidades educativas, formativas y de integración de los alumnos cuya lengua materna no es la misma que la lengua de instrucción en las aulas; poco a poco se han ido publicando manuales en los que se aúnan los conocimientos relacionados con el desarrollo cognitivo y madurativo del niño y del

adolescente, los procesos de adquisición de la lengua y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del aprendiz, los procesos de integración del alumno en las aulas y en el contexto social que le acoge, y la teoría y práctica relacionada con la enseñanza de la lengua española y, más concretamente, la enseñanza de la lengua en contextos escolares (Pisonero del Amo 2004, Villalba Martínez y Hernández García 2004, Cabañas Martínez 2008, Cordero Seva 2013, Fernández López 2015, Miras Páez y Sancho Pascual 2017, entre otros).

También las *características del alumnado* deben ser una de las primordiales preocupaciones al plantearse su integración en el centro escolar; además de las características cognitivas y madurativas del alumno según la edad, el sexo, la personalidad, etc., debe tratarse la problemática social, la situación emocional y la compleja trayectoria que ha provocado la inmigración, el abandono de sus hábitos y costumbres, la desestructuración en muchos casos de la familia, etc. La motivación para el aprendizaje de la nueva lengua en estos casos viene dada por la necesidad de integrarse en su grupo de iguales, de solventar necesidades básicas cotidianas, de participar en actividades que requieren instrucciones precisas, de lograr la adaptación a los contextos escolares y alcanzar otros aprendizajes. El conocimiento de la lengua y culturas de origen de los inmigrantes, así como las problemáticas socioculturales, etnográficas, políticas, educativas,... de las que han salido permitirá al docente comprender mejor sus necesidades y programar adecuadamente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se están llevando a cabo importantes avances en esta línea, mediante el estudio de la diversidad sociocultural imperante en las aulas con recursos y herramientas multidisciplinares, como el recurso educativo ofrecido por Fernández y García (2017) que a través de un estudio cartográfico acerca de manera instantánea, sencilla e intuitiva al alumnado la realidad cultural y social del entorno (<https://www.arcgis.com>, "Población inmigrante en contextos escolares (Madrid)", GIELEN), con actividades y propuestas educativas de explotación al aula para diferentes etapas escolares.

Y, por último, el estudio de las *características del sistema educativo*, uno de los objetivos del presente trabajo, será el último paso que conforme el panorama completo con el que se ha de enfrentar el docente encargado de la educación e integración de los inmigrantes en las aulas.

Todo ello permitirá establecer un diseño curricular, un planteamiento didáctico adecuado y el diseño de materiales para el aula, según el siguiente esquema, base de los trabajos realizados por el Grupo GIELEN en los últimos años:



Figura 1. Plan de trabajo del Grupo GIELEN (UAH-GI13-59)

Los diferentes organismos educativos se han encargado de establecer leyes, normativas y programas que atiendan las necesidades de estos nuevos alumnos, con el fin de que logren una adecuada competencia comunicativa y un amplio conocimiento de los hábitos y costumbres del grupo de iguales con el que interactúa. Las propuestas educativas que se han ido poniendo en práctica desde el año 2000 en las diferentes Comunidades Autónomas se basan en la normalización e inclusión del alumnado inmigrante, garantizando la no discriminación, mediante una ideología integradora y de diferenciación. Se desarrollan procedimientos y programas educativos dirigidos al conjunto de la población escolar que potencian la participación e integración de todos los alumnos, fomentando la adquisición de una competencia lingüística y comunicativa intercultural. Cada Comunidad Autónoma se ha organizado de manera diferente, como se puede apreciar en el esquema que reproducimos más abajo (Figura 2), pero en general se ha optado por un modelo de inmersión lingüística monolingüe con una exposición continua a la L2 en todas las materias.

Estudios de conjunto como el realizado en 2007 por Grañeras y sus colaboradores aúnan las políticas adoptadas por las diferentes administraciones comunitarias bajo la denominación de *aulas lingüísticas*, que pueden ser de *carácter temporal*, ya sea porque su intervención en los centros es temporal o porque los alumnos solo permanecen en estas aulas un tiempo determinado durante la semana; de *inmersión lingüística* porque los alumnos permanecen toda la jornada en las aulas para adquirir la competencia lingüística durante un periodo de varios meses; y aulas de *atención global e integradora*, que además de atender al alumnado de otras culturas realizan acciones interculturales con las familias.

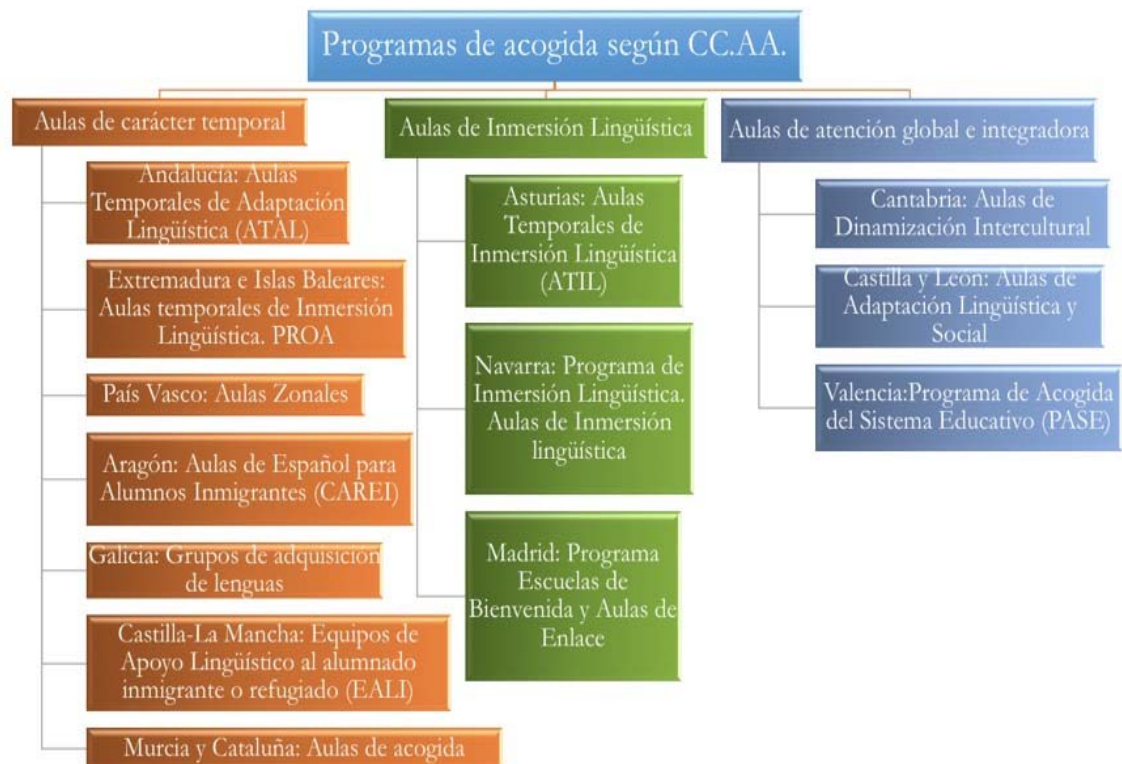


Figura 2. Programas de acogida del inmigrante según Comunidades Autónomas. Elaboración propia a partir de los estudios de Linares Garriga 2007 y Grañeras et al. 2007

Durante el curso 2002-2003 en la Comunidad de Madrid comenzaron a funcionar las denominadas Aulas de Enlace dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida, con el apoyo de publicaciones docentes como el *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares* de Hernández y Villalba en 2001, la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* de M^a Victoria Reyzábal en 2003, las orientaciones metodológicas y de evaluación de Boyano, Estefanía, García y Homedes, en 2004, etc. El funcionamiento y éxito de esta iniciativa ha sido descrito y analizado con detalle en numerosos estudios (Boyano, Estefanía, García y Homedes 2004, González, Cerrillo y Sebastián 2009, García López 2016...), destacando por la envergadura del trabajo de campo el del Grupo ÍNDICE (2009). El Grupo de Investigación sobre diversidad cultural y educación de la Universidad Complutense de Madrid realizó 261 cuestionarios a docentes, 45 entrevistas en profundidad y varios estudios de caso con el fin de evaluar el funcionamiento de las 230 Aulas de Enlace vigentes en 2006 en la Comunidad de Madrid. Las conclusiones a las que llegó el Grupo tras su estudio hacían patente la necesidad de una revisión de la práctica de este programa educativo, puesto que en ellas se cataloga las Aulas de Enlace de "modelo educativo tendente a la *segregación* y la *asimilación*, aunque en su versión menos severa", junto a un interés por lograr alumnos monolingües en español, lo que genera un modelo de bilingüismo sustractivo subyacente, frente al bilingüismo aditivo de otros países europeos (2009: 10-11). En las entrevistas con el profesorado se observa una gran motivación y entusiasmo ante la tarea encomendada, pero desconcierto por la falta de preparación y formación recibida para ello.

Varios años después el Grupo GIELEN de la Universidad de Alcalá, por la especial ubicación de sus campus en dos Comunidades Autónomas con programas de integración de inmigrantes muy diferentes, la Comunidad de Madrid, por un lado, y Castilla-La Mancha, por otro, comenzó una serie de estudios contrastivos al respecto. En la provincia de Guadalajara se emplean Equipos de Apoyo Lingüístico al Inmigrante (EALI) con el objetivo de crear en el centro escolar un ambiente de inclusión e integración en el interior de las aulas. Estudios de campo realizados en centros de carácter urbano y rural de Guadalajara y provincia, basados en la implementación de materiales confeccionados para tal fin que potenciaban un aprendizaje reflexivo y consciente de las lenguas en aulas multiculturales de Primaria, junto a estudios de caso e historias de vida de los migrantes escolarizados, permitieron comprobar que en estos centros el conocimiento de otras lenguas se acoge con optimismo por los alumnos en general, y se aprecia un interés y un carácter más abierto hacia el conocimiento de las lenguas, motivado probablemente por las propuestas educativas de inclusión e integración en las aulas comunes de todos los alumnos, independientemente de su nivel en la lengua de instrucción (Fernández López 2013).

En esa misma línea, aunque enfocado más hacia las actitudes lingüísticas y el desarrollo de las habilidades comunicativas y de la conciencia lingüística en el aprendiz, GIELEN propone su estudio basándose en la observación participante propia de la etnografía de la educación, en la que los alumnos serán los sujetos observables en un contexto específico de aula; y se tendrán en cuenta todos los factores personales del aprendizaje, las variables cognitivas y las afectivo-emocionales, que hacen de cada situación de aula un contexto comunicativo concreto. El proceso etnográfico que se plantea (Castellote Herrero y Fernández López 2017, Gómez Herrera 2017) parte de la observación del funcionamiento interno de una clase con el análisis de las diferencias socioculturales que entran

en juego, las interacciones y reacciones de los alumnos con sus iguales y con el profesor, el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje, de la metodología empleada, etc. Los materiales recogidos permiten al profesor comprender e interpretar cómo se produce el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas entre los hablantes y, como consecuencia, le ayuda a elaborar propuestas didácticas acordes a las necesidades del alumno y de su peculiar proceso de aprendizaje, objetivo final de la labor del docente-etnógrafo.

Y, de manera paralela, en el marco del proyecto *La población migrante de la Comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística* (IN.MIGRA2-CM, ref. H2015/HUM3404), con el fin de completar los objetivos más arriba propuestos, diferentes miembros de GIELEN se encuentran analizando la organización e implementación actual del Programa de Escuelas de Bienvenida, todavía vigente en la Comunidad de Madrid, una década después del estudio del Grupo ÍNDICE. Para esta labor, y con el fin de contrastar de manera objetiva los resultados del estudio y analizarlos cualitativamente, el cuestionario-entrevista ha resultado ser el instrumento de recogida de información más adecuado. Pasamos a continuación a describir y presentar el trabajo de campo llevado a cabo.

3. EL CUESTIONARIO: PROCESO DE ELABORACIÓN Y DISEÑO

Un cuestionario es una herramienta que nos permite recolectar datos que se pueden utilizar en una posterior investigación. Por ello, a la hora de elaborarlo, es fundamental tener muy claro cuáles son los objetivos que pretendemos alcanzar mediante el uso de esta herramienta, puesto que hay investigaciones en las que un cuestionario no resultará un medio práctico ni útil de obtención de información.

El objetivo principal de nuestro trabajo era, como hemos expuesto, el de analizar el estado de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid para, así, poder extraer una serie de conclusiones y valoraciones sobre su situación actual. En este caso, el cuestionario se perfilaba como una herramienta idónea para llevar a cabo nuestros objetivos.

Para elaborar este cuestionario, nos basamos en los cuatro pasos básicos que señala Martínez-Olmo (2002).

En primer lugar, es necesario describir la información que necesitamos para elaborar nuestra investigación.

En este apartado, es muy recomendable determinar con claridad qué tipo de información necesitamos y a qué personas debemos pedirla. En nuestra investigación, los datos de los que disponíamos sobre las Aulas de Enlace estaban un tanto desfasados, así que necesitábamos toda la información posible sobre el estado de la cuestión de las Aulas de Enlace, sus problemas, nuevos retos y desafíos, etc.

Queríamos asimismo, que fuera un estudio que englobara no solo a los profesores implicados en las Aulas de Enlace, sino también a los equipos directivos de los centros y departamentos de orientación. Todos ellos fueron tenidos en cuenta a la hora de elaborar este cuestionario, y esto nos ayudó a decidir qué preguntas eran necesarias y cuáles no, así como sobre el estilo de redacción de las preguntas, dirigidas a un profesorado con una alta cualificación intelectual.

El segundo de los pasos que señala Martínez Olmo es el de redactar y escoger el tipo de preguntas.

En este sentido, la herramienta que vamos a utilizar para realizar este estudio es la entrevista. Según Hernández Cabrera, a través de estas se analizan las experiencias de los individuos, relacionándolas con prácticas cotidianas o profesionales, poniendo un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en su contexto natural, sin las alteraciones que pueda introducir un entorno artificial (2014: 187). Es, por tanto, un método idóneo para hacer este análisis.

La entrevista nos permite, además, acercarnos al mundo de "ahí fuera", a la realidad cotidiana de los centros y profesores. De esta forma, podremos entender, describir y explicar "desde el interior" lo que los implicados directos en el trato con la población migrante de la Comunidad de Madrid piensan sobre su integración sociolingüística.

En cuanto a su diseño, intentamos que se ajustara a las pautas de una entrevista dirigida estructurada. Es una entrevista dirigida en la medida en que tiene un estilo rígido y depende de un plan preciso, que es averiguar el estado de las Aulas de Enlace y la integración de los alumnos en la Comunidad de Madrid. Las preguntas son directas, ya elaboradas, con un preciso control del tiempo. Somos conscientes de que este tipo de entrevistas limita en gran medida las respuestas. Sin embargo, al hacerlo de esta manera, pretendemos cubrir la mayor información en una sola entrevista, pues las preguntas se formulan tan rápidamente como el sujeto las pueda comprender y responder. De esta manera, evitaremos mayores molestias a profesores y equipo directivo.

Según Acevedo Ibáñez (2000:70), la forma más eficaz de forzar al entrevistado a hablar es formulándole preguntas claras. Así pues, la primera fase del proceso de elaboración de nuestra entrevista es la de determinar previamente qué tipo de preguntas íbamos a emplear para lograr satisfacer ampliamente los objetivos de este estudio.

Vamos a clasificar las preguntas por tipología. Para ello, seguiremos el esquema que marca Acevedo (2000: 70-75):

Preguntas cerradas

Son aquellas preguntas que se pueden responder con pocas palabras, incluso, la mayoría de las veces la respuesta no va más allá de un "SÍ" o un "NO".

La ventaja de este tipo de preguntas es que requieren de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, ya que estos no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta. Asimismo, este tipo de preguntas se puede contestar de una forma mucho más rápida que las preguntas abiertas.

Sin embargo, estas preguntas limitan bastante las respuestas de los encuestados, y en ocasiones, ninguna de las opciones planteadas coincide con exactitud con lo que la persona a la que le estamos haciendo el cuestionario tenía en mente.

Las preguntas cerradas pueden clasificarse según su propósito, en 3 clases diferentes:

Identificación. Son aquellas preguntas a través de las cuales se busca saber: quién, dónde, cuándo, cuánto o cuáles. En nuestra entrevista, hemos utilizado preguntas de este tipo en los siguientes ítems:

6. ¿Cuál es su situación administrativa? (profesor, director del centro...)
7. En los últimos 5 años, ¿cuántos alumnos inmigrantes ha recibido el centro? ¿Cuál es su procedencia mayoritaria?

8. ¿Cuántos alumnos inmigrantes hay matriculados durante este curso?
9. De media, ¿cuánto tiempo llevan en España los alumnos inmigrantes?
14. ¿En qué idioma se relacionan los alumnos fuera del aula?

Preguntas definitivas. Estas son mejor conocidas como preguntas de sí o no porque pueden ser contestadas satisfactoriamente con un "sí..." o un "no", aunque también pueden aceptarse respuestas menos definidas que implican un mínimo grado de duda.

Preguntas abiertas

En esta tipología entran todas aquellas preguntas que requieren de bastantes palabras para poder ser contestadas de forma adecuada. Resultan sumamente eficaces para adquirir información suplementaria pues, con ellas, se suele empezar la conversación y, además, permiten mantenerla hasta el momento en que así lo desee el entrevistador, o hasta que este haya satisfecho sus objetivos.

Son muy eficaces en casos como el de este estudio, en el que los profesores, como actores implicados de primera mano en las Aulas de Enlace, disponen de muchísima más información que nosotros sobre el tema, y por tanto, nos resulta más difícil determinar a priori las posibles respuestas que podrían dar los encuestados.

También son muy útiles para evitar influir en las posibles respuestas o cuando deseamos profundizar en una opinión o en los motivos de un comportamiento.

En casi todas las entrevistas se emplean preguntas abiertas y preguntas cerradas, así pues, es nuestra labor, en tanto que entrevistadores, escoger cuidadosamente cuándo, cómo y con quién vamos a usarlas. En nuestro cuestionario también se utilizan ambos tipos de pregunta, pero prevalecen las preguntas de tipología abierta, ya que aportan una mayor riqueza de datos, lo que nos permitirá hacer un análisis más detallado y minucioso de las respuestas para captar los matices que han podido manifestar los encuestados.

Hay que ser conscientes, además, de que las preguntas tienen que ser seleccionadas sin perder de vista al individuo que se va a entrevistar: los tutores de las Aulas de Enlace y Equipo directivo.

Dentro de las preguntas abiertas existe una gran variedad de clases:

De Clarificación. Son estas las preguntas que se usan esencialmente cuando la respuesta le resulta dudosa al entrevistador.

23. En el caso de que los alumnos no puedan comunicarse en castellano. ¿Conoce alguna de las lenguas maternas de los alumnos? ¿Qué conocimientos concretos tiene de ella?

Sugereentes. Son todas aquellas preguntas que, como su nombre indica, sugieren una respuesta, la cual por lo general, es un "sí" o un "no", según el caso.

- 27f. ¿Hay algún tipo de seguimiento por parte del centro a los alumnos que acaban el periodo en las Aulas de Enlace?

Proyectivas. Aquellas preguntas cuyas respuestas siempre llevan implícita la proyección de la íntima forma de pensar o de sentir del entrevistado. Estas preguntas permiten adquirir la información deseada sin que el entrevistado se sienta comprometido o responsable ante una cierta situación. Debe hacerse de forma muy sutil.

27e. Al acabar la estancia de los alumnos en el Aula de Enlace. ¿Cree que han alcanzado la competencia suficiente para integrarse de una manera efectiva con su grupo de referencia?

Situacionales o hipotéticas. De gran utilidad cuando deseamos colocar al entrevistado en una determinada situación hipotética, y ver cómo reacciona desde esa perspectiva, así como cuáles son sus valores y forma de pensar:

27.h ¿Cree que funcionan tal y como están? ¿haría usted algún tipo de cambio en ellas? ¿las eliminaría?

Nuestra entrevista está estructurada en cuatro partes. La primera, "datos generales", trata sobre una serie de cuestiones generales sobre el centro, que pueden ser respondidas incluso por el propio entrevistador. Alguna de estas cuestiones comprende: Nombre y ubicación del centro, etapa educativa de referencia y demarcación territorial.

El resto de la entrevista está dividida en tres partes, elaboradas de tal forma que sean adecuadas al nivel de información de los entrevistados: Equipo directivo, encargado de responder la segunda parte, "datos concretos sobre actitudes lingüísticas de la población inmigrante"; Departamento de Orientación, encargado de la tercera parte, "medidas de atención a la diversidad"; y por último, el profesor encargado del Aula de Enlace, que atenderá principalmente la cuarta parte de la entrevista, "diseño curricular", aunque también puede responder a la tercera parte sobre atención a la diversidad.

A la hora de redactar las preguntas, hemos procurado que fueran claras, sencillas, comprensibles y concretas. Las preguntas ambiguas, imprecisas o confusas, aparte de causar incertidumbre en el encuestado, provocarán discrepancias en las respuestas, de forma que en cierta manera, invalidarían sus resultados.

El orden de las preguntas que hemos formulado también es importante. Hemos seguido una gradación en la dificultad de las preguntas, dejando para el final las más sutiles o complejas. De esta forma, habremos establecido una relación de mutuo respeto y confianza con el entrevistado.

También es muy importante no redactar preguntas en términos negativos, puesto que condiciona la respuesta de los encuestados y puede dar problemas en el momento de interpretar las respuestas.

Tampoco hay que formular preguntas que presupongan una respuesta específica o que induzcan al participante a responder de determinada manera. Son mucho más adecuadas las preguntas que permitan todo tipo de respuestas.

El tiempo también es un factor fundamental en esta entrevista, para así poder aprovecharlo al máximo. Dado que esta entrevista se realiza durante la jornada laboral de los docentes, hemos procurado que la extensión máxima de esta no supere los 20 minutos.

Por último, según Acevedo, hay que tener en cuenta que el promedio de participación del entrevistador durante el proceso de la entrevista debe ser de un 15 a un 20 por ciento aproximadamente; si se excede, estaremos hablando demasiado, y estaremos más preocupados por escucharnos a nosotros mismos y no al entrevistado (2000: 78).

El tercer paso que señala Martínez-Olmo es el de redactar un texto introductorio y las instrucciones de la entrevista.

De esta forma, en la primera toma de contacto con el centro, se le solicitaba su colaboración con el estudio que, desde la Universidad de Alcalá, estábamos

llevando a cabo sobre la integración de la población inmigrante en contextos escolares.

En esta primera toma de contacto, les describíamos brevemente en qué consistía el estudio, los pasos que teníamos que seguir, y la labor de la Universidad de Alcalá en el mismo.

A continuación, les planteábamos la posibilidad de que una persona de nuestro grupo de investigación pudiera acudir a su centro para cumplimentar un cuestionario-entrevista de una media hora de duración.

También les dábamos tres preguntas antes de la entrevista, que requerían una preparación o documentación previa por parte de los centros:

- En los últimos 5 años, ¿cuántos alumnos inmigrantes ha recibido el centro? ¿Cuál es su procedencia mayoritaria?
- ¿Cuántos alumnos inmigrantes hay matriculados durante este curso?
- De media, ¿cuánto tiempo llevan en España los alumnos inmigrantes?

Por último, nos poníamos a disposición de los centros para establecer una reunión, agradeciéndoles de antemano su tiempo y dedicación.

Durante la entrevista, la persona enviada por la Universidad de Alcalá como encargada de la investigación, le explicaba a cada uno de los entrevistados, a modo de breve introducción, los objetivos que pretendíamos llevar a cabo y les volvía a agradecer su participación.

El último apartado que establece Martínez-Olmos tiene que ver con el diseño del aspecto formal del cuestionario.

En cuanto a la presentación:

Hemos procurado que las preguntas y el cuestionario presenten un formato atractivo, profesional y fácil de entender. Impresos de una manera clara y atractiva, usando una tipografía que sea legible.

Todas las preguntas están claramente numeradas, y se presentan, como venimos anunciando, divididas en cuatro apartados:

- Datos generales.
- Datos concretos sobre actitudes lingüísticas de la población inmigrante.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Diseño curricular.

En cuanto a la longitud:

Hemos procurado que el cuestionario sea y parezca breve, dentro de la complejidad de temas que trata. Hemos agrupado y numerado las preguntas por temas.

En cuanto al orden de las preguntas:

Como hemos indicado anteriormente, hemos organizado las preguntas de fáciles a difíciles, de lo general a lo específico, en un intento de facilitar el cuestionario.

El resultado final es el que se presenta a continuación:

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
"LA POBLACIÓN MIGRANTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID: ESTUDIO
MULTIDISCIPLINAR Y HERRAMIENTAS PARA LA INTEGRACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA"
(REF. H2015/HUM3404)

ENTREVISTA A
EQUIPO DIRECTIVO, DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y PROFESORADO
ENCARGADO DE AULAS DE ENLACE O DE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA

I. Datos generales:

1. ¿Cuál es su nombre y qué formación tiene?

2. ¿Qué cargo ocupa en el centro?

3. Nombre del centro:

4. Tipo de centro

Público

Privado

Privado concertado

4. Etapa educativa de referencia:

Educación primaria

Educación secundaria obligatoria

5. Pertenece a la Dirección de Área Territorial:

Madrid-Norte

Madrid-Oeste

Madrid-Capital

Madrid-Este

Madrid-Sur

Figura 3. Cuestionario para la recogida de información - Grupo GIELEN

III. Medidas de atención a la diversidad

16. ¿Qué tipo de medidas de atención a la diversidad tiene el centro?

17. ¿Hay adaptación por parte del centro a la cultura y lengua de los alumnos inmigrantes?

18. ¿Hay actividades o actuaciones específicas para esos niños y sus familias?

19. ¿Se organizan actividades para dar a conocer la lengua y cultura de estos alumnos?

20. ¿Hay políticas de mediación con los padres y familiares de los alumnos inmigrantes?

21. ¿Tiene usted experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera o de otros idiomas? ¿Cuánto tiempo?

22. En el caso de que los alumnos no puedan comunicarse en castellano, ¿conoce alguna de las lenguas maternas de los alumnos? ¿Qué conocimientos concretos tiene de ella?

23. En el caso de que los alumnos se comuniquen diariamente con su familia en su lengua materna, ¿considera esto positivo para la integración del inmigrante?

Figura 4. Cuestionario para la recogida de información - Grupo GIELEN

II. Datos concretos sobre actitudes lingüísticas de la población inmigrante.

6. ¿Cuál es su situación administrativa? (profesor, director del centro...)
7. En los últimos 5 años, ¿cuántos alumnos inmigrantes ha recibido el centro? ¿Cuál es su procedencia mayoritaria?
8. ¿Cuántos alumnos inmigrantes hay matriculados durante este curso?
9. De media, ¿cuánto tiempo llevan en España los alumnos inmigrantes?
10. ¿Cómo se integran con otros niños y adolescentes de diferente nacionalidad?
11. ¿Qué relaciones tienen con otros miembros de su nacionalidad?
12. ¿Qué tipo de familia tienen?
13. ¿Qué tipo de actividades realizan fuera del colegio con sus compatriotas u otros inmigrantes?
14. ¿En qué idioma se relacionan los alumnos fuera del aula?
15. ¿Tiene el centro algún tipo de colaboración con otras entidades (ONG, Ayuntamiento, empresas locales, etc.) para facilitar el proceso de integración escolar y social del alumnado inmigrante?

Figura 5. Cuestionario para la recogida de información - Grupo GIELEN

IV. Diseño curricular

24. ¿Qué tipo de adaptaciones curriculares se preparan para tratar con estos alumnos?
25. ¿Realizan sesiones de apoyo individualizado?
26. ¿Tiene el centro Aulas de Enlace?
27. En el caso de que el centro tenga Aulas de Enlace:
 - 27a. ¿Qué programación maneja el centro?
 - 27b. ¿Cuáles son las estrategias de adecuación metodológica que utilizan para responder a las necesidades de los alumnos cada año?
 - 27c. ¿Mantiene reuniones con otros profesores de las aulas de enlace? ¿Quién convoca estas reuniones?
 - 27d. ¿Qué material didáctico utilizan? ¿Lo elaboran ustedes?
 - 27e. Al acabar la estancia de los alumnos en el Aula de Enlace, ¿cree que han alcanzado la competencia suficiente para integrarse de una manera efectiva con su grupo de referencia?
 - 27f. ¿Hay algún tipo de seguimiento por parte del centro a los alumnos que acaban el periodo en las Aulas de Enlace?
 - 27g. ¿Qué ventajas e inconvenientes cree que tienen las Aulas de Enlace en la integración de los alumnos?
 - 27h. Por favor, haga una valoración crítica de las Aulas de Enlace. ¿Cree que funcionan tal y como están? ¿Haría usted algún tipo de cambio en ellas? ¿Las eliminaría?

Muchas gracias por su colaboración

Figura 6. Cuestionario para la recogida de información - Grupo GIELEN

3. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO: DIFICULTADES DEL TRABAJO DE CAMPO

El objetivo de nuestro trabajo es la descripción de la situación del alumnado inmigrante de primera y segunda generación en las diferentes etapas escolares de la enseñanza obligatoria, sus actitudes lingüísticas y culturales durante la escolarización, el proceso de integración sociolingüística y cultural, y la atención especializada recibida. Se deja bien claro, cuando se contacta con el equipo directivo, que el objetivo del análisis de todos estos elementos es ofrecer propuestas educativas y curriculares, materiales e intervenciones de aula adecuadas a la problemática del niño y del adolescente en el centro de formación e integración social al que acude. La colaboración de los equipos directivos y profesores implicados en este proceso de integración escolar por tanto resulta imprescindible, aunque es precisamente la implicación de los centros escolares la parte más compleja de la investigación. El cartografiado de la inmigración en la Comunidad de Madrid con las herramientas digitales mencionadas más arriba (ArcGIS, <https://www.arcgis.com>, Fernández y García 2017) permitió localizar fácilmente los centros ubicados en aquellas zonas que poseen un alto índice de población migrante; y como para la confección de los mapas se emplean los datos actualizados del Instituto Nacional de Estadística se puede acceder a la situación real de la Comunidad, tal y como se puede apreciar en la siguiente imagen:

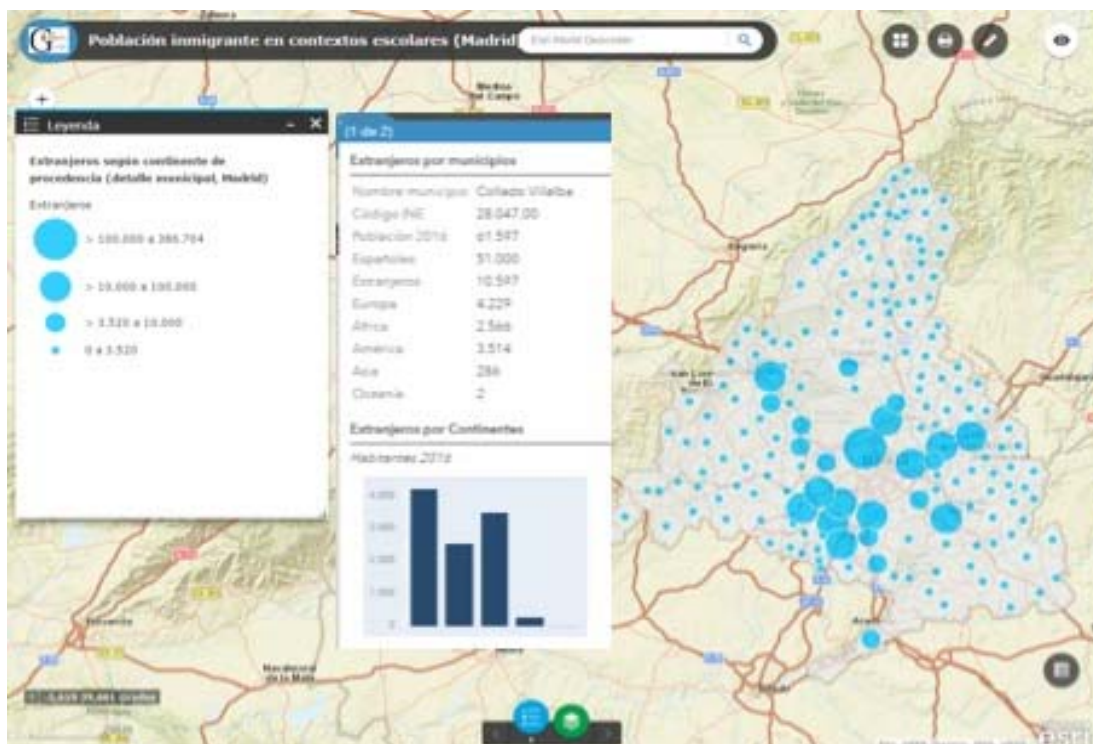


Figura 7. Población inmigrante en contextos escolares.
Fuente: Fernández López y García Paredes (2017)

Sin embargo, gran parte de los alumnos que acceden a los centros escolares seleccionados, pese a pertenecer a familias de inmigrantes, son nativos españoles, por lo que el número de alumnado extranjero en los colegios, incluso en los institutos, no es tan elevado. Ese es uno de los principales argumentos de los centros de enseñanza para desestimar su participación en el estudio, junto con la consabida acumulación de tareas y la escasez de tiempo de los docentes. Con el

fin de valorar la correcta selección del centro se pide al director o persona del equipo que nos atienda que responda a unas preguntas previas, como ya comentamos en el apartado anterior, basadas en el número de inmigrantes matriculados, su procedencia y tiempo de permanencia en España, para lo cual es necesaria la consulta de algunos datos concretos, que nos permiten saber si seguimos adelante con el estudio en el centro.

Por el momento podemos extraer conclusiones centradas en tres tipos de instituciones educativas de la subdirección territorial Madrid-Este; en primer lugar, centros urbanos y rurales de titulación pública y concertada que tienen Aulas de Enlace de Primaria, de Secundaria o mixta; en segundo lugar, colegios e institutos de zonas en los que la población inmigrante es numerosa, pero que no tienen Aula de Enlace en sus instalaciones; y, por último, con el fin de contrastar los resultados obtenidos en esta zona madrileña, se han analizado también algunos colegios rurales y urbanos de zonas limítrofes de Castilla-La Mancha, en los que la política educativa de integración de las familias inmigrantes es muy distinta.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tras el análisis cualitativo de los datos recopilados mediante las entrevistas al personal implicado en la docencia de alumnado con problemas de integración sociolingüística se han podido extraer algunas conclusiones que pueden consultarse en los trabajos de García López 2016, Cabedo Alférez 2017, De Loma Romero 2017, Díaz Ruiz 2017, García Velasco 2017, Gómez Herrera 2017 y Ladrón de Guevara 2017. El grupo GIELEN se encuentra preparando una publicación en la que se recogen detalladamente los centros que han participado en el estudio, sus políticas educativas y toda la información de materiales docentes y prácticas que han querido compartir durante las entrevistas. De momento, reproducimos a continuación las principales ideas expuestas en los anteriores estudios.

La mayoría de los centros, salvo los pertenecientes a poblaciones rurales, que poseen un menor número de estudiantes matriculados por anualidad, cataloga como alumnado con necesidades de integración sociocultural, y en algunos casos lingüística, unos 150 estudiantes por año. No constituyen, sin embargo, un grupo homogéneo, aunque se encuentra la misma casuística en gran parte de los centros escolares de la zona rastreada; así, la mayoría de los alumnos, sobre todo, en Infantil y los cursos más bajos de Primaria, ha nacido en España, sin que ello conlleve pertenecer a familias integradas (lengua y cultura) en la sociedad que le rodea. El grupo más nutrido, según nos informan los directores de los centros, lo constituye el formado por familias pertenecientes a Europa del Este, sobre todo rumanos, también búlgaros; en los últimos años han ido disminuyendo las familias polacas en los centros estudiados; también los africanos, en especial marroquíes y guineanos, abundan en las aulas, junto a los alumnos chinos que son muy numerosos en todos los colegios e institutos de la zona Madrid-Este. Un grupo muy especial lo constituyen los alumnos pertenecientes a familias de origen hispanoamericano, con algunas diferencias culturales importantes, incluso también relacionadas con su variedad de español.

Los profesores destacan las diferentes posturas que adoptan los colectivos de inmigrantes según su procedencia. Las familias rumanas y búlgaras suelen relacionarse con el resto de la comunidad educativa, aunque buscan momentos para potenciar su propia cultura y enseñársela a sus hijos asistiendo a clases de su lengua materna, de historia, hábitos y costumbres; los africanos suelen reunirse en las iglesias evangelistas; mientras que los chinos muestran un escaso interés

por participar en las dinámicas educativas y sociales del grupo de iguales y de sus familias. En los institutos, en los que los alumnos realizan actividades sociales de manera independiente a sus familias, tienden a agruparse por nacionalidades, y varios docentes comentan la necesidad de fomentar las relaciones intergrupales para evitar que se aúnen "solo chinos" o "solo rumanos" en la realización de tareas conjuntas; incluso observan la tendencia a emplear su lengua materna como distintivo de identidad grupal y prestigio. Algunos jóvenes, sobre todo pertenecientes a familias de Europa del Este, aunque hayan nacido en España, acuden a cursos de formación en su lengua materna con el fin de convalidar sus estudios en el país de origen familiar, y mantienen en el hogar la lengua nativa de sus padres. En varios centros han destacado los docentes la tendencia de los africanos a emplear el inglés como lengua de comunicación entre las familias.

El repertorio lingüístico que convive en el entorno de los centros escolares de la Comunidad de Madrid, pese a ser una zona de acogida de escasa complejidad idiomática (monolingüe con una única variedad, Moreno Fernández 2009: 142), es tan variado que la plena integración del alumnado inmigrante y sus familias resulta difícil; y más si tenemos en cuenta que en gran parte de los colegios e institutos madrileños se ha implantado un bilingüismo educativo que incorpora el inglés como lengua de instrucción en algunas materias obligatorias del plan curricular.

En los cursos de la Educación Primaria, por el especial contenido curricular que se imparte en las diferentes materias escolares, suelen producirse situaciones en las que es frecuente el choque cultural entre los alumnos pertenecientes a hábitos y costumbres familiares muy diferentes. En todos los centros los docentes comentan escenas en las que se producen reacciones particulares ante restricciones alimentarias de algunas culturas (la no ingesta de cerdo por el colectivo musulmán, por ejemplo), ante celebraciones religiosas (la Navidad conlleva reflexiones continuas en el aula), prácticas sociales particulares (la celebración de la fiesta de los quince años entre las alumnas de cultura latina), etc.

Las entrevistas realizadas en los centros que poseen Aulas de Enlace han desvelado una gran variedad de recursos y medidas educativas que se han puesto en funcionamiento en el marco del Programa de Escuelas de Bienvenida que llevan más de una década atendiendo las necesidades de los inmigrantes en la Comunidad de Madrid. Tanto los institutos como los colegios se encuentran arropados por medidas especiales basadas en programas específicos de acogida, la orientación personal y escolar al alumnado con problemas de integración, el servicio de apoyo educativo domiciliario (SAED) para la ayuda familiar íntegra, el servicio de traductores e intérpretes (SETI), el servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (SAI), además de Planes de Acción Tutorial específicos, grupos de refuerzo y apoyo en compensatoria, tutorización entre alumnos, cuadernos de padres para la comunicación con las familias, libros viajeros de intercambios de información y experiencias multiculturales, etc. Los centros que viven estas experiencias con alumnos que aportan el enriquecimiento propio de las distintas lenguas y culturas consiguen inculcar en la comunidad educativa el entusiasmo por conocer, comprender y valorar la diversidad en todos sus aspectos, logran en sus estudiantes el afán por aprender y respetar las costumbres, los conocimientos, las peculiaridades de los que les rodean. También los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) ocupan un papel importante en Madrid, destacando el marroquí, el portugués y, en especial, el rumano.

En las entrevistas realizadas a los equipos directivos y al profesorado de los centros con Aulas de Enlace se percibe como un inconveniente que estos programas trabajen con grupos muy reducidos (nunca pueden superar los 12

alumnos) y durante los primeros meses alejados de sus aulas de referencia; cuando salen de estos programas les cuesta abrirse al gran grupo e integrarse en una dinámica de trabajo e intercambio de experiencias ya iniciada y con la que ellos apenas han convivido. Necesitan un periodo de adaptación en el que poco a poco van incorporándose a asignaturas en las que la interacción con los nuevos compañeros está asegurada, como Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música y Tutoría.

Gran parte de los centros con los que hemos trabajado no posee Aulas de Enlace en sus instalaciones, aunque sí pueden recibir alumnos que han acudido durante algunos meses a colegios e institutos próximos pertenecientes al Programa de Escuelas de Bienvenida. Por lo general, en estos centros no adoptan medidas especiales para los alumnos que proceden de otras lenguas o culturas distintas a la de instrucción; incluso estos alumnos, en su mayoría nativos españoles, consideran ofensivas estas medidas, y suelen ser ellos mismos los que se ofrecen de intermediarios traductores de sus familiares cuando acuden a las reuniones con profesores y orientadores. Algunos padres, inmigrantes no totalmente integrados en la sociedad que los ha acogido, son reacios a llevar a sus hijos a las Aulas de Enlace que se les asignan; en muchos casos para no separar o alejar a sus hijos del barrio, de los hermanos, amigos y conocidos que les ayudan a comprender el nuevo entorno; pero también en algunos casos para no verse disgregados, formando parte de un pequeño grupo de alumnos pertenecientes a nacionalidades muy distintas.

Tampoco hay Aulas de Enlace en la Comunidad limítrofe, en concreto, en la provincia de Guadalajara, en la que se han visitado varios centros con el fin de contrastar los efectos de sus políticas educativas en los alumnos de familias inmigrantes. En Castilla-La Mancha la Consejería de Educación y Cultura puso en funcionamiento en 2002 un modelo de intervención basado en equipos de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado con desconocimiento del idioma (los ya mencionados EALI); estos equipos buscan el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y ayudan al profesorado a lograr su integración en el aula y con su grupo de iguales, proporcionándole asesoramiento metodológico, materiales, propuestas didácticas, etc. Los docentes, durante un periodo de varios meses, atendían de manera específica a los alumnos con problemas varios días a la semana, apoyándoles en las áreas instrumentales. Sin embargo, este modelo, de respuesta docente o apoyo fuera del aula, dificultaba también la inserción e inclusión del alumnado en su grupo de iguales, por lo que en 2006, basándose en valores de convivencia, conocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural, se implanta el Modelo de Educación Intercultural y Cohesión social, que se aplica a la totalidad del alumnado empleando los recursos que posee el propio centro; se aboga por un profesorado asesorado y formado de manera íntegra para dar respuesta a la diversidad propia del aula.

5. REFLEXIONES FINALES

La mayoría de los profesores con los que se ha contactado expresa la necesidad de una formación específica del docente encargado de la integración y educación de estos alumnos, independientemente de que entre las políticas educativas de las instituciones en las que imparten docencia existan programas de intervención multicultural, de bienvenida de alumnado extranjero, de integración... También resaltan la necesidad de materiales específicos, tanto para la formación del profesorado, como para la impartición de las clases (diseños curriculares,

materiales de atención a la diversidad, manuales que integren todos estos aspectos...), independientemente de que la política educativa presente Aulas de Enlace u opte por medidas de intervención en el aula de manera inclusiva; en las entrevistas los docentes comentan cómo han de elaborar materiales adaptados a las realidades de las aulas con las que trabajan, en las que la diversidad de culturas, lenguas maternas, necesidades de desarrollo comunicativo, carencias y deficiencias curriculares deben conjugarse con diferencias en el desarrollo madurativo del individuo, diferencias de edad, intereses y motivaciones, hábitos y costumbres... propias de cualquier aprendiz. La infancia y la adolescencia son periodos de aprendizaje con características peculiares que el docente debe conocer y estar acostumbrado a manejar en sus programaciones de aula y en sus diseños curriculares.

El estudio llevado a cabo por el Grupo ÍNDICE (2009) destacaba la gran satisfacción del profesorado encargado de esta labor, pese a la escasa formación recibida, y la gran acogida de su trabajo por el resto del claustro. A estas mismas conclusiones podemos llegar en nuestras entrevistas; el docente que presencia cómo los niños y adolescentes se integran en su grupo de iguales, en la dinámica del centro y de la sociedad que los acoge, y colaboran en el bienestar social y lingüístico de sus padres y familiares, consigue dar sentido a su esfuerzo, y aumentar la motivación que le lleva a seguir implicándose en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

El análisis de los centros de la zona Madrid-Este nos ha permitido llegar a valoraciones muy interesantes y necesarias para el diseño de programaciones y materiales para las aulas; sin embargo, estamos pendientes de culminar el trabajo de campo en zonas con gran concentración de población inmigrante, como las zonas sur y centro de la Comunidad (Figura 7), para presentar resultados definitivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Ibáñez, A. y López M. (2000). *El proceso de la entrevista*. Editorial Limusa: México DF.

Boyano Revilla, M. et al. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Cabañas Martínez, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. ASELE, Colección Monografías, n. 11: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Cabedo Alférez, R. (2017). *La integración de inmigrantes en escuelas rurales*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá.

Castellote Herrero, E. y Fernández López, M. C. (2017). Etnógrafos de la escuela, observadores del desarrollo de la conciencia lingüística en el aula. En H. Del Castillo Fernández y G. Nogueiras Redondo (eds.), *Nuevas apuestas educativas: Entre la docencia presencial y la innovación tecnológica*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 165-176.

Cordero Seva, E. (2013). *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*, Madrid: ArcoLibros.

De Loma Romero, L. (2017). *La enseñanza del español en una escuela multicultural. Análisis de las principales dificultades y propuesta metodológica en Educación Infantil*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá.

Díaz Ruiz, A. (2017). *Propuesta educativa para reforzar el aprendizaje de la lengua española en alumnado extranjero en Melilla*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá.

Fernández López, M. C. (2013). La reflexión sobre las habilidades comunicativas como instrumento para la mejora de la competencia lingüística en Educación Primaria. En M. C. Sánchez Domínguez y M. Izquierdo Alonso (Dir.). *Delineando lazos hacia nuevas propuestas innovadoras. La interdisciplinariedad como punto de partida*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 317-332.

Fernández López, M. C. (2015) (Coord.). *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Fernández López, M. C. y García Paredes, C. (2017). El uso de las Tecnologías de la Información Geográfica para mejorar la integración sociolingüística de la población inmigrante en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: una propuesta metodológica aplicada al aula de Infantil, Primaria y Secundaria, Póster presentado en el IX Encuentro sobre Innovación en Docencia Universitaria: *Educación y Compromiso Social: Aprendizaje Servicio (ApS)*, organizado por el Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes de la Universidad de Alcalá y celebrado en Alcalá de Henares del 5 al 7 de junio de 2017.

García López, P. (2016). *La integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: las aulas de enlace*. Trabajo Final de Máster inédito presentado en el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá.

García Velasco, C. (2017) *Integración de la población inmigrante en las aulas de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá.

Gómez Herrera, A. V. (2017). *Aprendizaje de español y educación intercultural en contextos de inmersión lingüística*, Trabajo Final de Máster inédito presentado en el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá.

González Tabernero, A. M., Cerrillo Calleja, V. y Sebastián Heredero, E. (2009). Análisis de las situaciones de inclusión y respuesta educativa de alumnos inmigrantes en dos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 4:2. Disponible en <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2772/2508>>. Fecha de consulta: 5.11.2016.

Grupo ÍNDICE (2009). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.

Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P. y Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas, *Revista de Educación*, 343, 149-174.

Hernández Cabrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.

Hernández García, M. y Villalba Martínez, F. (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Ladrón de Guevara Martínez, O. (2017). *La inmigración en el aula de Primaria: inmersión lingüística y planteamiento curricular*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá.

Linares Garriga, J. E. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español EL2, *LinRed. Lingüística en la red*, 5. Disponible en http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo5.pdf. Fecha de consulta: 24.7.2017.

Martínez-Olmos, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Miras Páez, E. y Sancho Pascual, M. (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes. En Cestero Mancera, A. M. y Penadés Martínez, I. (Eds.). *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 865-912.

Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España, *Lengua y migración*, 1:1, 121-156.

Pisonero Del Amo, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1279-1302.

Reyzábal, M^a. V. (2003) (Coord.). *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1225-1258.

Miscelánea

Developmental Dyslexia and Reading in Spanish as a Foreign Language

Dislexia evolutiva y lectura del español como lengua extranjera

Ana Čavar

Universidad de Zágreb (Croacia)
acavar@ffzg.hr

Petra Segarić

petrasegaric@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo trata de la dislexia evolutiva y de la influencia que ejercen las dificultades de lectura en la adquisición de lenguas extranjeras, con énfasis en el desarrollo de la competencia lectora en español como lengua extranjera. Tratando de aclarar la etiología de la dislexia evolutiva, partimos de los procesos cognitivos activos en la lectura y de las diversas manifestaciones de trastornos de lectura que dependen de las características lingüísticas del idioma extranjero. Las dificultades de lectura se observan también dentro del paradigma comunicativo como el enfoque didáctico más influyente. A continuación y partiendo de los enfoques actuales en cuanto a trastornos de lectura, se elaboran los ejemplos de actividades que sirven como el apoyo adicional de la conciencia fonológica, morfológica, sintáctica y ortográfica de los estudiantes de español cuya lengua materna es el croata.

Palabras clave: croata como lengua origen; comprensión lectora; dislexia evolutiva; español como lengua meta; trastornos de lectura

ABSTRACT

This paper deals with developmental dyslexia and the influence reading disabilities exert over the process of foreign language learning, placing a special emphasis on development of reading skills in Spanish as a foreign language. While trying to explain the aetiology of developmental dyslexia, one usually starts with cognitive reading processes and various reading disorder manifestations which depend on the characteristics of a foreign language. Reading disabilities are also observed in the context of a predominant communication-oriented language teaching paradigm. Further, and starting with the approaches to reading disorders applied nowadays, the elaborated exercises are oriented towards an additional stimulation of phonological, morphological, syntactic and orthographic awareness in learners of Spanish whose first language is Croatian.

Keywords: Croatian as source language; developmental dyslexia; reading comprehension; reading disorders; Spanish as a target language.

1. INTRODUCCIÓN

The development of reading aptitude is one of the main purposes of the contemporary teaching system. A well-developed skill is considered to be one of the most important prerequisites in learning since it is by reading that we usually acquire new information. Acquiring the reading skill¹ in the first language and in the foreign language is an arduous and a long-term process, which is even harder for individuals with reading disabilities. Nowadays, developmental dyslexia is probably one of the most renowned and researched reading disabilities². In a teaching context, the designation of developmental dyslexia is generally related to reading skills and intellectual capacities, considering dyslexia to be a disability in learning reading skills in children with at least an average intelligence quotient (Pavlić-Cottiero 2005; Wolf 2007). The mentioned disorders cannot be explained by sociological and economical, or motivational and emotional factors (Galaburda and Cestnick 2003).

What makes dyslexia studies very complex is the absence of the unique definition of dyslexia in the literature, which is usually explained by the fact that this term in reality merges different symptoms at different levels of represented symptoms (Pavlić-Cottiero 2005; Wolf 2007; Nijakowska 2010; Dehaene 2013). The explanation of reading disabilities conditioned by developmental dyslexia, as underlines Nijakowska (2010), necessarily includes three interrelated levels: biological, cognitive and behavioural. In the classroom, dyslexia is usually recognised during spelling, by insufficiently efficient word recognition and by a slow and difficult reading that leads to comprehension difficulties. On a behavioural level, the aforementioned difficulties are conditioned by the characteristics of the dyslexic's language processing; it is usually the lack of phonological processing that interferes with the efficiency of word recognition and/or the insufficiently adjusted cognitive processes which disable the acquiring of fluency in reading. On a biological level, divergences are explained by anatomical and functional anomalies that are, for example, visible by an insufficient activity in the left temporal lobe during reading, the asymmetry of the cerebellum, the presence of ectopia in the grey matter, etc. (Dehaene 2013).

This paper will examine the developmental dyslexia and some language-processing characteristics conditioned by dyslexia, especially within cognitive processes active in reading. Therefore, the processes included during reading comprehension will be described first with a special emphasis on the reading in a foreign language. Afterwards, some characteristics of the language processing related to the developmental dyslexia will be described. In continuation, and starting from the most common difficulties, the exercises which aim to improve the learning of reading skills at the beginner's level of learning Spanish as a foreign language will be elaborated.

2. READING AND COGNITIVE PROCESSES IN READING

Comprehensive reading in the first language is a common and an automated skill for experienced readers. In the literature, reading is described as the ability of a reader to outline the meaning of the structured three-level textual concept³. Linguistic processes that are active during the formation of the first conceptual level are called lower-level processes, and they are developed automatically if the reader has no difficulties in reading and comprehension. Complex processes of the text comprehension on the second and third level are linked with the formation of the mental model of the text (Grabe and Stoller 2002).

The first level of perception is related to the linguistic processes of decoding and word recognition, and also to syntactic analyses and semantic constructions (ibid.). Decoding implies grapheme-to-phoneme conversion, while word recognition is defined as the identification of a series of letters as words and their relation with its corresponding meaning in the mental lexicon (Verhoven and Perfetti 2011). In children with the correct language development, the automation of the process of decoding and word recognition stops in the third grade of elementary school or even before, depending mostly on the transparency of the orthographic system⁴. Lexical recognition develops very fast, and the experienced readers recognise more than five words per second in average (Rayner and Pollatsek 1989 according to Alderson 2000). High positive correlations are confirmed between speed and correctness in lexical recognition and comprehension, which means that the readers who read faster usually also understand the text better. Therefore, fluency, which is defined as speed and precision of the word recognition (Čudina-Obradović 2014), alongside with the reading comprehension, is considered to be one of the most reliable predictors of the reading skill development. The syntactical analysis of a sentence encompasses the process of abstracting the basic grammatical information, connecting words into bigger units, combining them into sentences and recognising the connections between sentences, while the process of forming semantic propositions entails the combination of the word meaning and structural information (Grabe and Stoller 2002). Automated linguistic lower-level processes are a predictor for fluent reading. All abstracted information in lower-level process is detained in the working memory. Only superficial codes are kept in the working memory, while the long-term memory is important for the formation of a textual and situational comprehension model (Rončević 2005), which allows conceptualisation of the second and third levels of meaning conceptions. Readers first form a textual comprehension model which contains important explicit text information integrated in a net, and followed by a situational model of interpretation which enables readers to elaborate their interpretation of the text (Grabe and Stoller 2002). Good readers' difficulties that are detected in comprehension are usually related to a non-harmonized textual and reader's code, which means that they are visible during reading of more complex texts, and that the readers do not previously dispose of useful knowledge for the understanding of these texts.

2.1 Reading in a foreign language

The description of reading in a foreign language starts from the research done on reading in the first language, which usually encompasses their similarities and differences. Reading comprehension in a foreign language depends on the development of the reading skill in the first language. When the reading skill is

acquired in the foreign language, most students have at least learned the basics of writing in their first language (Grabe and Stoller 2002). In addition, the reached level of reading ability in the first language is usually considered to be a reliable predictor of the reading ability in the foreign language (Nijakowska 2010). In other words, a poorly developed reading skill in the first language will most probably limit the development of reading skills in a foreign language.

When learning to read in a foreign language, the reader obviously uses the competence and skills acquired mostly in the first language. This mainly refers to the capacity of phonological processing where a very important role is assigned to the phonological awareness. Phonological awareness is defined as "the sensitivity to any segment of vocal structures" (Yopp and Yopp 2000 according to Vanšac and Ivšac 2004: 105), and is recognised in the syllable identification, recognition of rhyme forms, words' beginnings and endings, phoneme segmentation and their manipulation at the beginning and ending, syllable omission or recognition of the phoneme function in a word meaning (Yopp and bin Yopp 2000; Etchepareborda and Habib 2001), as in words like *pin* and *bin*. Some authors divide phonological awareness into syllabic level, which refers to the ability to perceiving of syllables in words, intersyllabic level which encompasses ability to notice beginnings and endings of words and rhyming patterns, and into phonemic level as the most complex aspect of the phonological awareness which includes the ability to identify connections between a phoneme and a grapheme, and the ability of phoneme manipulation (Čudina-Obradović 2014).

The development of phonological awareness in foreign language learning is important because it is considered that phonological awareness does not develop again in foreign languages an individual learns, but it is in this segment of mastering a foreign language that we rely on the transfer from the first language (Nijakowska 2010). In languages that use alphabetical orthography the function of the phonemic awareness is important, as is the under-skill of the phonological awareness, which encompasses the ability to divide the words in phonemes (Yopp and Yopp 2000; Dehaene 2013).

Even if in the learning of reading in a foreign language we always rely to a certain level on the skills developed in the first language, the differences in lexical, grammatical and discursive competence clearly influence the speed and course of reading competence in a foreign language. During comprehensive reading, the most obvious differences are noted between the expansion of the vocabulary in the beginner's reading detected in the first and the foreign language. It is estimated that reading beginners know somewhere around 5,000 to 7,000 words in their mother tongue (Grabe and Stoller 2002). In the beginning stages of reading in a foreign language, readers cannot rely on the extension of the known vocabulary, only perhaps on the transfer from the first or any other foreign language.

Apart from the vocabulary extension, the differences are also present in the degree of the metalinguistic awareness. Metalinguistic awareness in a foreign language usually tends to be more emphasised than in the mother tongue because in a foreign language learning students are focused on the conscious learning of grammatical and vocabulary competences (Grabe and Stoller 2002). Simultaneously, a more articulated metalinguistic awareness can facilitate development of reading strategies in a foreign language, even if in the application of reading strategies in a foreign language we mostly rely on the previously developed reading strategies from the first language.

As the process of acquiring of the reading skill in a foreign language is demanding and long-lasting, so are many discrepancies detected in reading as well. The most common mistakes identified by Preilowski and Matute (2011) are slow reading, a slow start in reading, long pauses, stutter, letter omission, incorrect word accentuation, changing the word order in the sentence or letters in words.

3. DYSLEXIA AND READING

The absence of a generally accepted, unique definition of dyslexia sometimes prolongs the connection of reading-induced difficulties linked with dyslexia, i.e., it prolongs a clear differentiation of difficulties resulting in language processing shortcomings caused by an insufficiently developed reading skill that is mostly generated by a poor exposure to written texts or teaching methods. Still, in reading disorders, reading and comprehension problems are connected with the difficulties in the phonological processing and increasingly with the lack of automated reading processes (Wolf 2007; Nijakowska 2010; Dehaene 2013). In the research where the reading problems in English as the first language were connected with the most common explanations of dyslexia on a cognitive level, Wolf and Bowers (1999 according to Wolf 2007) established that in 25% of the cases the phonological processing are determined by the reading difficulties, and in 20% of the cases by the processing speed difficulties. The most numerous group of questioned individuals had difficulties in the phonological processing and reading speed (the so-called double deficit), whilst the reading shortcomings in 10% of the cases could not be connected neither with the phonological processing nor with the automated reading process.

3.1 Phonological processing difficulties

Reading disorders in languages that use an alphabetic orthography are usually justified by phonological processing, respectively by decoding disorders (Pavlič-Cottiero 2005; Nijakowska 2010; Dehaene 2013). Phonological processing is one of the basic components of reading because the processes of phonological processing in different languages play a crucial role in word recognition (Nijakowska 2010). Weaknesses in the phonological processing are connected with the lack of phonological development, especially with phonological awareness. According to Dehaene (2013), a limitation of the phonological awareness is usually related to dyslexia. The development of phonological awareness is directly connected with the alphabetic code learning. Actually, literacy in languages with the orthographic system, which is based on the observation that each grapheme is connected with a specific phoneme, necessarily includes development of awareness that words are composed of sounds. This is very important during reading disorders treatment because, until now, it revealed that the most efficient methods are the treatments that included some form of stimulation of development of phonological awareness (Wolf 2007).

On a behavioural level, difficulties in phonological processing are visible as decoding difficulties. Considering the fact that comprehension – as a construction of a textual and situational model – is the most common target of reading, the impossibility of automation in establishing of the connection between grapheme and phoneme puts decoding among processes where a high automation degree is the prerequisite for comprehension. Good readers' lower-level linguistic

processes are so automated during reading of a text of an appropriate difficulty in their first language that they are performed unconsciously, if there is such a stimulus as a word or a sentence. In other words, in the major part of dyslexic individuals the difficulties are displayed on the decoding level which represents the key for the successful word recognition, and consequently, for the comprehension. Therefore, the deficit on a lower level of reading causes difficulties on a higher level, that is, in comprehension.

Furthermore, reading difficulties will not be expressed in a completely equal way in all languages, depending mostly on the orthographic systems used by the particular language (Wolf 2007; Nijakowska 2010; Knudsen 2012; Dehaene 2013). The differences in language processing are partly justified by the characteristics of the alphabetic and logographic orthography system. At the same time, it is considered that different representations of the difficulties – mostly connected with phonological processing in languages that use the alphabetic orthography – are conditioned by the grade of orthographic depth (Wolf 2007; Dehaene 2013). In other words, “[d]epending on what is emphasized in any given language (fluency in German, visual spatial memory in Chinese, phonological skills in English), there will be somewhat different manifestations of dyslexia, as well as different predictors of reading difficulties” (Wolf 2007: 190).

The orthographic depth hypothesis explains different representations and different forms of reading difficulties in languages that use the alphabetic orthography. The orthographic system of a language partly determines the grade of the reading complexity. Following the regularity of the relation established between the phoneme and grapheme, languages are divided in languages with a shallow orthography and languages with a deep orthography (Katz and Frost 1992). In languages with a shallow orthography, the relation between the grapheme and the phoneme is regular and predictable, unlike languages with an orthographic system defined as deep, where the relation between grapheme and phoneme is less regular and hardly predictable. Examples of languages with a shallow orthography include Italian, Spanish and Croatian, whereas the most common example for a deep orthography language is English. The regularity of the orthographic system is also important in order to learn reading skills in the first language. It has been demonstrated that an automated decoding and word recognition in languages with shallow orthography occurs even one year earlier than in languages with deep orthography (Seymour 2009; Dehaene 2013).

Furthermore, difficulties in the phonological processing are hardly discernible in languages with a shallow orthography (Wolf 2007). Some studies started with a perception that the frequency of dyslexia differs in different languages (Paulesu et al. 2001). These studies proved that a minor presence of dyslexia in languages with a shallow orthography can be explained by a more correct orthographical system, where it is more difficult to distinguish the weaknesses in phonological processing. However, comparative readings proved that the differences in reading speed for dyslexic individuals remain regular in all languages. Difficulties in comprehension are also partly conditioned by the regularity of the orthographic system. Studies conducted in Spanish and Hebrew indicate that the difficulties in language processing impede to a lesser extent comprehension in these languages. In other words, more emphasized difficulties in phonological processing and then in comprehension can be expected in deep orthographies. This is usually explained by the grapheme-to-phoneme regularity which “disburdens” complex phonological processing, and gives more time to

readers with phonological processing difficulties to focus on comprehension (Wolf 2007).

3.2 Reading speed

Nowadays, increasingly more studies connect some forms of dyslexia with the processing speed conditioned by a lack of connected structures that interact in reading, causing a lack of automated processes during reading. Even if this explanation is not generally accepted in the literature⁵, it is however possible to explain the causes of the divergence in dyslexia that cannot be explained by means of a phonological deficit. This explanation of dyslexia starts from the fact that the RAN test consisting of objects and number naming is one of the most reliable elements used in the diagnosis of dyslexia in different languages, and is also a pretty trustworthy predictor of reading difficulties in the early age language period (Wolf 2007; Dehaene 2013; Čudina-Obradović 2014).

Regardless if it generates difficulties in reading, limitations in phonological processing, incoherence in reading processes or the so-called double deficit, dyslexia is linked with a deficit of the working memory (Pavlić-Cottiero 2005; Wolf 2007; Nijakowska 2010), and connected with this, also with reading processes which can be categorized as the so-called lower-level processes. Decoding difficulties, word recognition difficulties and eventually also difficulties in the analysis of syntax and meaning conditioned by the working memory deficits will necessarily influence comprehension, i.e., it will disturb the construction of the textual and situational comprehension models.

3.3 Dyslexia and reading in a foreign language

Reading difficulties in the first language will appear to a certain extent in a foreign language. Generally speaking, the connection of reading difficulties in the first and foreign language is usually explained by the so-called linguistic coding deficits hypothesis. With this in mind and starting from the assumption that the foreign language learning is based on the skills developed in the first language, Sparks and Ganschow (according to Ganschow et al. 1998) encompassed the difficulties observable in less successful students of a foreign language. Therefore, for the individuals whose phonological skills are less developed in the first language, and regardless of the causes of the insufficiently developed mentioned processes, the difficulties will be visible during the learning of a foreign language. While the phonological coding affects the capacity for discerning and differentiating between the sounds, and discerning the rules of grapheme-to-phoneme connection, syntactic coding is connected with the use of grammatical rules of a language system (Nijakowska 2010). Difficulties in language processing usually complicate the semantic coding, that is, comprehension.

In short, difficulties present in the first language will be manifested in the foreign language learning.⁶ As typical deviations in reading, Pavlić-Cottiero (2005: 41) mentions difficulties in grapheme-to-phoneme and sound-to-syllable connection, letter replacement or addition, graphical and phonological confusion of similar letters, changing of syllables and words and finally, memorized reading.

Dyslexia represents a continuous difficulty which is not possible to overcome completely. However, by different approaches and procedures in the classroom, it is possible to influence the difficulties detected in reading. Although

we, as already mentioned, rely on the skills and strategies developed in the first language during reading in a foreign language, the limitations in language processing will cause difficulties for dyslexic individuals, regardless of the degree of literacy and the developed compensatory strategies from the first language. In doing so, difficulties in individuals with phonological processing disabilities can be expected even in languages with coherent orthographic systems such as Croatian or Spanish. Moreover, reading makes the amount of vocabulary in foreign language even more difficult. It is well-known that during reading, dyslexic individuals use a series of strategies to compensate the weaknesses in language processing. One of the more utilized strategies is the one of deducing the meaning of words based on the surrounding context (Davis 2011; Pavlić-Cottiero 2005; Knudsen 2012). However, in the development of reading skills in a foreign language, at least in the beginning stages of learning, it is not efficient to rely on the context due to reduced vocabulary which additionally sets back comprehension. Moreover, according to Knudsen (2012), even when using reading strategies, it is not always possible to rely on the positive transfer. Some of the reading strategies that individuals with reading difficulties use in the first language need to be acquired anew in the foreign language.

Even if reading difficulties, conditioned by weaknesses in language processing, are visible in all teaching subjects, particularly emphasised difficulties can be manifested in foreign language classrooms more frequently due to various issues. These difficulties are not only ascribed to a limited success of the language processing, on which reading depends, but also to the methods of the foreign language teaching (Schneider 2009 according to Knudsen, 2012). In the next section of this study, some of these difficulties will be analysed in the context of modern foreign language teaching.

4. FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND READING DIFFICULTIES

Nowadays, a communicative approach to teaching is probably one of the most represented ways of teaching foreign languages. The fundamental aim of this teaching approach is the development of a communicative competence, which can be accomplished by developing language activities focused on reading, writing, listening, talking and language mediation.

However, as has been noted (Nijakowska 2010; Knudsen 2012), teaching methods concerning some language contents in a foreign language classroom – which, in individuals with reading disorders, remain problematic even in the first language – additionally aggravate an already complicated reading skill development process. This mostly refers to the contents connected with phonological competence. In the communication-oriented classroom, especially in languages with shallow orthographic systems, phonological knowledge is not taught equally: users are expected to make a letter-to-sound connection by exposing themselves to conversation and writing. Moreover, the largest difficulties in foreign language learning can be expected when it is required from individuals with difficulties in phonological processing to discern the grapheme-to-phoneme connection by themselves (Wolf 2007). As this particular difficulty is usually associated with dyslexia, a direct teaching of grapheme-to-phoneme connection, i.e., an aimed stimulation of phonemic awareness can facilitate development of reading competence. Moreover, the most successful dyslexia treatments are considered to be those that encourage the development of the phonemic awareness and decoding (ibid.).

Difficulties in the phonological processing in the first language are a trustworthy predictor of the difficulties in the phonological processing and phonological competence in the foreign language, regardless of the regularity of the orthographic system of the target language (Nijakowska 2010). Even if somewhat difficult, decoding can be also expected in languages with a more regular orthographic system, and the difficulties will be more accentuated in languages with deep orthography. Therefore, it is advised when choosing a foreign language one should consider the language capacities of the user, but also some of the characteristics of the target language, such as phonological, morphological and syntactical complexities. Results of studies conducted until now indicate that students with reading difficulties easily learn a language with a predictable grapheme-to-phoneme connection (Thes 2011).

Furthermore, in the communication methodology, compared to some other teaching approaches, proportionally represented is the inductive method, which usually does not satisfy the individuals with reading disabilities. Moreover, regarding the grammatical contents in the classes adjusted to the learners with reading difficulties the advantage should be given to a very gradual but direct teaching of the grammatical structures with more repetitions and practice. (Cimermanová 2015; Šifrar Kalan and Furlan 2015).

In addition, even if the communicative approach, as opposed to some other approaches and methods, does not establish the order of language activities' introduction in teaching, it has been demonstrated that listening activities should be complemented with reading and writing activities (Sparks et al. 1992 according to Nijakowska 2010). This demonstrated to be useful not only to students with reading difficulties but also to students with a poorly developed reading skill in their first language.

The necessity of adjusting the approach in the classroom to the students with reading disabilities even partially has also been confirmed by analysing individual classroom factors, more specifically, by studies analysing language anxiety. The results of these studies indicate expectedly that language anxiety is more present in groups of students with reading difficulties (Piecurska-Kuciel 2008 according to Nijakowska 2010). As reading remains one of the basic components in a communicative-oriented classroom, and something upon which the future mastering of new language contents greatly depends on, adjusting the teaching approaches to the individuals with dyslexia is a question which needs more attention due to a widespread presence of reading disorders⁷, and due to the contemporary educational policy which encourages multilingualism.

4.1 The teaching approach to dyslexia

Even if dyslexia remains a life-long condition, its symptoms, and especially the levels at which these symptoms are visible, obviously change. This change is influenced by the learning and teaching approaches. In the last 50 years few approaches were invented with the aim of adjusting language teaching to the individuals with disorders. Even if dyslexic individuals cannot completely overcome reading disabilities, the difficulties they have can be reduced with suitable treatments (Nijakowska 2010; Knudsen 2012; Dehaene 2013). Approaches which are applied in foreign language teaching are usually taken in an adapted form from the first language approach to dyslexia⁸. Below are given examples of the activities used to additionally stimulate phonological (Table 1), orthographic (Table 2), morphologic (Table 3) and syntactic awareness (Figure 1) in the beginner phase of the Spanish language learning⁹. Examples of exercises

which will be presented below rely on an approach based on the multisensory structured learning approach. The multisensory structured learning approach is one of the most represented language teaching approaches targeted at the students with reading difficulties (Nijakowska 2010). The approach itself originated from the works of Gillingham and Stillman, with the purpose of reducing or removing learning disorders. It was first intended for individuals with difficulties in reading and writing in the first language. In the next version, the approach was adapted to foreign language learning. The multisensory structured learning approach requires a direct and structured way of teaching complex language contents to dyslexic individuals, such as grapheme-phoneme correspondence, the training to manipulate phonemes into words, and also a direct teaching of root and affix morphemes. The multisensory structured learning approach is based on the application of various teaching techniques which include auditory, visual and kinaesthetic components, with the aim of additionally stimulating the management of new contents. Different studies confirmed that it is possible to apply the multisensory structured learning approach in the first and foreign language. Since the majority of studies dealing with dyslexia in a foreign language have been researched in English as a foreign language, a preference has been given to the multisensory structured learning approach due to its proven efficiency in learning Spanish as a foreign language, as has been confirmed through several studies (Ganschow and Sparks 1995 according to Nijakowska 2010).

In the end, even though working with individuals who have reading disorders demands step-by-step approach, the same type of exercises are put together for easier reference. All exercises connect the language activities of listening and reading, and mostly writing.

4.2 Examples of teaching activities aimed at stimulating reading skills in teaching Spanish as a foreign language

Studies conducted in the last fifteen years pointed out towards the connection between certain language characteristics and mastering of the reading skill. It has therefore become clear that in the approach to reading disorders in the foreign language learning, apart from differently identified forms of reading difficulties, it is necessary to also consider language characteristics of the target language and possibly even the relation to the students' mother tongue. Because of this, and starting from the literature overview regarding the subjects of reading and foreign language dyslexia, the paper will proceed to present the examples of activities with the aim of additionally stimulating the development of reading skills in the first stage of learning Spanish as a foreign language. Considering the fact that, until now, the most efficient treatments in the first and foreign language were those that were oriented towards the improvement of phonological processing, especially phonemic awareness (Wolf 2007; Nijakowska 2010), focus in the exercises was put on stimulating phonological awareness and on promoting orthographic, morphological and syntactical awareness to a less extent. In the cases where it was estimated purposeful, the starting points in creating activities were differences between Croatian and Spanish language system. Since, it is known, there are no specialized courses in Croatia intended for students with disorders from dyslexia spectrum, the exercises show the examples of additional activities for stimulating reading in teaching Spanish as a foreign language.

4.2.1 Stimulating phonological awareness

Exercises which additionally develop phonological awareness are directed toward boosting its syllabic and phonemic components in learning Spanish as a foreign language for students with Croatian as their mother tongue. As reading disorders in languages with an orthographic system based on an alphabetic principle are mostly connected with the phonological processing, the consistency of the orthography of the target language will influence the learning of the reading skill. Even if more difficulties are to be expected during the mastering of the languages whose orthography is described as opaque or partly transparent, such as English, Danish or Portuguese, the weakness in phonological processing of the students will be visible in the languages described as orthographically shallow.

If we regard the orthographic clearness, Spanish and Croatian are categorised as orthographically clear languages, that is, languages with "considerable orthographic regularity and small syllable complexity" (Čudina-Obradović, 2014: 73). Since the approach to forming exercises was based on the comparison of the phonological systems of the two languages, activities were primarily focused on the differences in writing conventions which exist between Croatian and Spanish language. Additionally, the position of Spanish as a foreign language within the Croatian educational system has also been taken into account. The representation of the Spanish language in elementary schools and also in high schools, is still mostly negligible, and is usually learned as the second language or, more often as the third foreign language. This is why the examples of these activities were adapted to the students who have at least learned literacy in their first language. The examples are oriented towards pronunciation and sound recording in Spanish language, that is, towards the established writing differences in both languages¹⁰. In other words, reading of those phonemes which are registered with different graphemes comes first, that is, by a group of graphemes such as the phonemes /j/, /k/ or /z/. For example, the phoneme /j/ is written with the grapheme *j* or *ge* and *gi* in Spanish, while the phoneme /k/ is written with the grapheme *c* in combination with the vowel *a*, *o* and *u* and the letter *k*, usually in foreign words, and also with a digraph *qu* which in front of the vowels *e* and *i* does not have a phonic value¹¹. The phoneme /z/ in Spanish is represented with the grapheme *z* in combination with vowels *a*, *o* and *u*, rarely with *e* and *i*, and *ce* and *ci*. Because the emphasis is being placed on the differences between both systems, examples where the realization of the phoneme mostly corresponds with those in the Croatian language have been left out, as is the case with the realisation of the phoneme /g/ in words like *ganso* or *gato*. At the same time, examples of the use of the digraph *gu* and *qu* before the vowel *e* and *i* where the letter *u* represents only a graphical sign is encompassed, that is, its voice realisation is omitted, as it is the case in the words *guisante* and *queso*.

Moreover, these examples also cover phonemes /ch/, /ll/ and /y/, in different word positions, where their use is justified and allowed. Encompassed are also phonemes /b/ and /v/ in Spanish bilabial voiced consonants, which are not distinctive in the pronunciation but their use is distinct in writing, where this difference is especially conditioned by the etymological criteria.

Furthermore, the cases mentioned are the prototypical patterns of the use of the European norms of the Spanish standard. Wherever it was possible, the samples were extracted from the basic vocabulary of Spanish language applicable, or at least as applicable as possible, to the first level of language learning. Example activities have taken into consideration the complexity of

cognitive activities in the exercises, and the starting point has been the recognition of a phoneme in the initial position within a word, and subsequently in the central and final position within a word.

Additionally, although it is considered that the skill of syllable word segmentation precedes the recognition and segmentation of words into sounds, which is connected with direct teaching of the alphabetic principle, and with it connected with the development of phonemic awareness, exercises start off with a phoneme-to-grapheme connection, while those exercises aiming to recognise and segment syllables into words cover the pronunciation and writing of those letters where the phonemes are written with graphemes *ge, gi, ce* or *ci, ca, co* and similar. Considering the needs of the users, exercises do not consciously insist upon the determination of a grapheme as an exclusively simple graphic sign.

| EXERCISES OF PHONOLOGICAL AWARENESS | EXAMPLE |
|---|---|
| Recognition of the beginning sound in the word | <p>Do these words begin with the same sound? Which sound is it?</p> <p>a) Javier, jamás, jaula, jarabe, José Is it represented with the letter <i>j</i>?</p> <p>b) chico, chicle, churros, chocolate, champú Is it represented with the letter <i>ch</i>¹²?</p> <p>c) lluvia, llave, llorar, llegar, lleno Is it represented with the letter <i>ll</i>¹³?</p> <p>d) vino, visita, vestido, verde, ver Is it represented with the letter <i>v</i>?</p> <p>e) beso, boca, bolsillo, bocadillo Is it represented with the letter <i>b</i>?</p> <p>f) yo, ya, yate, yema Is it represented with the letter <i>y</i>?</p> <p>g) zapato, zanahoria, zorro, zutano Is it represented with the letter <i>z</i>?</p> |
| Recognition of the same sound in the initial position within a word | <p>Which sound is repeated in the following words? How has it been represented?</p> <p>a) jurar, juez, jabón, jersey, judía</p> <p>b) chica, chaleco, chantaje, chandal</p> <p>c) llaga, llama, llanto, llevar, llover</p> <p>d) viudo, vacaciones, valor, vaquero</p> <p>e) yacer, yoga, yogur, yeísmo</p> <p>f) zapatilla, zapatero, zoólogo, zurdo</p> |
| Recognition of the same sound in the central and final position within a word | <p>Which sound (consonant) is repeated in the following words? How has it been represented?</p> <p>a) pijo, bajo, esponja, espejo, mejor</p> <p>b) mucho, noche, ocho, horchata, mochila</p> <p>c) pollo, calle, toalla, muella</p> <p>d) joya, hoy, hoyuelo, apoyo</p> <p>e) arroz, feliz, pez, taza, cazar</p> |
| Recognition of the same syllable in the initial position within a word | <p>What syllable is repeated in the words? How is it represented?</p> <p>a) como, cosa, codo, copa, coro, cola</p> <p>b) casa, caja, casar, cabeza, casi, caro, caracol</p> <p>c) cueva, cuello, cuero</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>d) cebolla, cepillo, ceja, celoso, celebrar, cena, cenicero e) cine, cigüeña, cita, civil, ciprés, ciruela, cigarrillo f) querer, quedar, queja, queso, quemado g) quilo, químico, quimono, quitar, quitasol, quizás h) gemelo, general, generar, genial, gerundio i) gigante, girar, girasol, gibraltareño, ginebra, gitano j) guitarra, guiso, guineo, guiñar, guiño, guisante k) guerra, gueto, guerrilla</p> |
| Recognition of the same syllable in the central and final position within a word | <p>Which syllable is repeated in the words? How is it represented? a) desconocido, loco, marisco, mocosos, flamenco b) mosca, pescador, flaca, impecable, incapaz c) doncella, sincero, romancero d) bicicleta, simplicidad, cocinar, coincidir e) ingeniero, ingerir f) digital, imaginar, legítimo g) inquieto, esquina, taquilla, paquito h) pequeño, raqueta i) llegué, lleguemos, otorgue</p> |
| Recognition of the same voice which is represented with different letters or groups of letters | <p>Which voice sounds similar in the following words? Which letters were used to represent the voice? a) jirafa, ginebra, jaula, juez, generoso, genial? b) zapato, cielo, cena, ceja, zanahoria, zurdo c) casa, querer, quien, cola, cuenta, kilómetro</p> |

Table 1. Exercises of phonological awareness according to the complexity of cognitive activities

4.2.2 Stimulating orthographic awareness

Spanish, as aforementioned, belongs to the orthographically consistent languages, even to the languages easier to read than to write. Namely, it is estimated that relations between a grapheme and a phoneme in Spanish are unambiguous in 83% of cases, whereas the relations between a phoneme and a grapheme are compatible in 43% of cases (Leal and Matute 2001 according to Preilowski and Matute 2011). Thus, it is desirable to include the exercises that promote orthographic awareness in teaching practice, and not only in teaching individuals with reading difficulties. This refers in particular to the differentiation between the grapheme *r* and the digraph *rr*, or possibly to the difference between *n* and *nn* (although Spanish orthography does not consider this last one as a digraph), because this can be very demanding for the individuals with problems in phonological processing (Šifrar Kalan and Furlan 2015). Since the words with *nn* occur relatively seldom and are not usually encountered at the beginner level of studying, further are given examples of activities used to direct students to differentiate and write grapheme *r* and digraph *rr*. The samples of tasks given relate further to the explanation and word examples with sounds *r* and *rr*, and the students are requested to notice the differences in pronunciation of the sound *r* in various positions in a word, and to mark which words are written with the grapheme *r* and which with the digraph *rr*. Moreover, the writing of the grapheme *h*, which in modern Spanish, with the exception of some foreign words, does not have a pronunciation value, but is mostly preserved in writing for etymological reasons, has been covered as well.

| EXERCISES OF STIMULATING ORTOGRAPHIC AWARENESS | EXAMPLES | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------------------|----------|-------------------------|-------|-------|------|-------|-------|-----|--------|-----|-------|----|--|--|
| Allocation of graphemes which lack pronunciation value | <p>Which letter is not pronounced in the following words:</p> <p>a) hola, hombre, hija, hoy b) buho, ahora, ahorrar</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Differentiation of sounds <i>r</i> and <i>rr</i> in pronunciation and writing | <p>amor – arroz rubio – Andorra agarrar – rosa amarillo – árbol</p> <p>Students listen to the example, then note how to write each.</p> <table border="1" data-bbox="491 741 1193 949"> <thead> <tr> <th></th> <th><i>r</i></th> <th><i>rr</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | | <i>r</i> | <i>rr</i> | 1. | | | 2. | | | 3. | | | 4. | | |
| | <i>r</i> | <i>rr</i> | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Memorizing of writing of more frequent familiar words | <p>Students make a list of familiar words creating groups of words with the grapheme <i>r</i> and the digraph <i>rr</i> including pronunciation differences conditioned by the position of a sound in a word or phonological surroundings.</p> <table border="1" data-bbox="491 1178 1406 1373"> <thead> <tr> <th><i>rr</i></th> <th><i>r</i></th> <th><i>r</i> (more vibrant)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>perro</td> <td>árbol</td> <td>rosa</td> </tr> <tr> <td>arroz</td> <td>parte</td> <td>río</td> </tr> <tr> <td>barrio</td> <td>mar</td> <td>rubio</td> </tr> </tbody> </table> | <i>rr</i> | <i>r</i> | <i>r</i> (more vibrant) | perro | árbol | rosa | arroz | parte | río | barrio | mar | rubio | | | |
| <i>rr</i> | <i>r</i> | <i>r</i> (more vibrant) | | | | | | | | | | | | | | |
| perro | árbol | rosa | | | | | | | | | | | | | | |
| arroz | parte | río | | | | | | | | | | | | | | |
| barrio | mar | rubio | | | | | | | | | | | | | | |

Table 2. *Inciting orthographic awareness in the examples of words with grapheme h, r and digraph rr*

4.2.3 Stimulating morphological awareness

Morphological awareness is defined as „the conscious knowledge of the word formation patterns in a language” (Coutu-Fleury 2015: 74). Considering the fact that language processing mostly means morphological division of words (Wolf 2007), especially in the beginner phase of a foreign language learning when the student's orthographic dictionary is in the early stages of creation, the activities promoting morphological awareness can positively influence the ability of spelling and reading, especially among the individuals with reading difficulties (Hurii et al. according to Nijakowska 2010). The activities suggested for stimulation of morphological awareness in individuals with reading disorders are mostly based on noticing more frequent affixes in words, in particular prefixes or suffixes, or on perceiving and raising awareness regarding belonging to the same formative family. The tasks in which more frequent affixes in words are put on separate cards give students insight into the formative processes, i.e. that knowing and

remembering of more common affixes can be useful, not only in reading, i.e. understanding meaning, but also in formation and learning of the new words.

| EXERCISES OF STIMULATING MORPHOLOGICAL AWARENESS | EXAMPLES | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------|-----|----|--------|--------|----|-------|-------|--------|-----|----|--------|--------|-------|
| Noticing more common affixes and their role in word formation processes and in word meaning | <p>Words are formed by adding more frequent affixes to the mobile cards.</p> <table border="1" data-bbox="507 589 751 730"> <tr><td>digni</td><td>dad</td></tr> <tr><td>in</td><td>dignar</td></tr> <tr><td>dignar</td><td>se</td></tr> <tr><td>digni</td><td>tario</td></tr> </table> <table border="1" data-bbox="507 797 783 902"> <tr><td>propie</td><td>dad</td></tr> <tr><td>im</td><td>propio</td></tr> <tr><td>propie</td><td>tario</td></tr> </table> | digni | dad | in | dignar | dignar | se | digni | tario | propie | dad | im | propio | propie | tario |
| digni | dad | | | | | | | | | | | | | | |
| in | dignar | | | | | | | | | | | | | | |
| dignar | se | | | | | | | | | | | | | | |
| digni | tario | | | | | | | | | | | | | | |
| propie | dad | | | | | | | | | | | | | | |
| im | propio | | | | | | | | | | | | | | |
| propie | tario | | | | | | | | | | | | | | |
| Noticing words that do not belong to the formative family <i>flor</i> . | <p>flor – fumar – florería – florista floral – frigorífero – florear física – enflorado – florero – floración.</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| Noticing and separation of words that do not belong to the same formative family | <p>zapato – zapatón – zumo – zapatito – zapatilla camisa – camisería – coche – camión – camiseta.</p> | | | | | | | | | | | | | | |

Table 3. Examples of tasks in promoting morphological awareness based on the role of affixes in word formative processes and belonging of a word to a formative family

4.2.4 Stimulating syntactic awareness

Syntactic awareness refers to the ability to abstract grammatical information at the sentence level. Since the individuals with reading difficulties frequently have problems in mastering abstract notions and contents, understanding of grammatical categories and their automatization necessary for foreign language usage can also be aggravated. When teaching grammatical contents one usually insists on total and direct teaching of grammatical structures (Cimermanová 2015), as well as on larger number of repetitions and practice. As a very effective approach in teaching individuals with reading disorders is often emphasised the one in which grammatical structure is represented visually, most commonly in a schematic way. Namely, various authors point out the role of visualisation in understanding individuals with reading difficulties (Davis and Braun 1997 according to Cimermanová 2015; Šifrar Kalan and Furlan 2015). Thus, it is attempted to improve their understanding and memory by means of the schematic presentation of grammatical structures. Below is the example of the teaching scheme for gerund formation in verb ending in -ar, the structure translated into Croatian with present of imperfective verbs which cannot be copied for Croatian examples because it represents a prototype example of usage of the verb *estar* as a peculiarity of Spanish language.

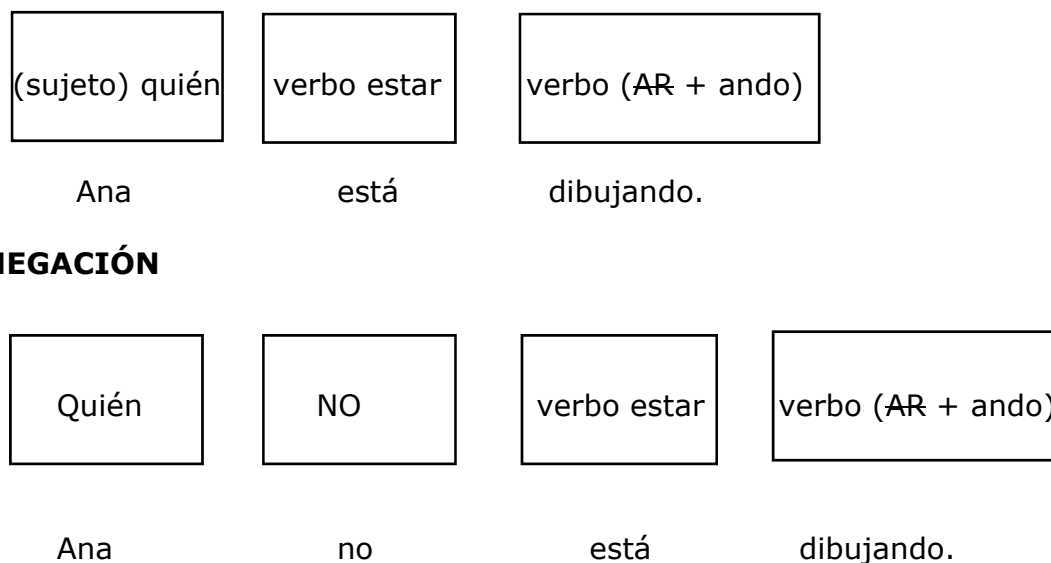


Figure 1. Scheme for studying of gerund in verbs ending in -ar in infinitive form

Since it is very often advised to avoid meta-language because of possible difficulties in learning of abstract contents, a possibility of additional simplification of chromatic coding according to a certain criterion is mentioned (Cimermanová 2015; Šifrar Kalan and Furlan 2015), for instance, starting from the role of words in a sentence. So Koromos and Smith claim (2012 according to Cimermanová 2015: 51) that by systematic representation of verbs, subjects and objects in a certain colour, with time a student should connect specific colour and "agents of action, action and the objects of action".

Finally, the schematic presentation of grammatical structure is not reserved only for those elements which are not compatible in the source and the target language, but it is more applicable to the compatible or partly compatible structures, for example to present indicative, which then offers possibility of noticing the similarities and forming analogies between Croatian and Spanish language.

4.3 Typographical adjustments of teaching materials

To modify the teaching materials to suit the needs of users with reading difficulties means including some of the typographical characteristics of text which enable reading. Usually the following is singled out: the font, the dimension of the letters, the space between lines and the use of different forms of stylisation of the letter (Thes 2011). It is recommended that the typographical formatting of teaching materials sets the norm of the font letter size to 12 typographical points or more, with an equal letter size throughout the text. When discussing fonts, the preference should be given to those with separate characters, such as Verdana or Courier. Namely, according to the research results in which Rello and Beaza-Yates (2013) studied the influence of readability in individuals with reading disabilities, priority should be given to the fonts such as Helvetica, Courierr or Arial, because the text written in these fonts are more legible for individuals with reading difficulties. There are also specialized fonts

aimed for individuals with reading difficulties, such as Dyslexia Font, Read Regular or OpenDyslexic. With regard to the writing stylisation, it is better to use bold letters, while italic or/and underlining should be avoided. It is advisable to increase the space between the letters and line spacing to make reading easier. It is also desirable to use the left alignment and indentation, and a more visible division of individual paragraphs of the text using empty lines (Thes 2011; Cimermanová 2015).

Apart from the typographical characteristics, text comprehension and understanding can be improved by emphasising the key words, by grouping the important information, titles and subtitles, even if this does not necessarily improve decoding but only makes text comprehension easier.

5. CONCLUSION

First language reading skill is widespread and automated, making its complexity thus often forgotten. Comprehension complexities are therefore presented in the literature on the examples of the reading skills development in a foreign language. The difficulties in the development of reading skills will especially be emphasized in the students with reading disorders. The elaboration of the approach aimed at the individuals with reading difficulties includes at least three different perspectives: researcher's perspective, therapist's perspective and foreign language teacher's perspective (Nijakowska 2010). Although reading disorders demand an individual approach and an elaborated treatment, which surpasses the competences of the foreign language teachers, the insights into the causes of the reading disorders, and the difficulties which manifest themselves in the foreign language learning, enable teachers to modify some teaching materials and apply selected techniques, and elaborated teaching materials to customise the approach to the students with reading difficulties.

At the same time, according to Dehaene (2013: 272), "it is still very difficult to differentiate the causes, the consequences and casual connections with dyslexia". In foreign languages teaching the approach to reading difficulties is additionally complicated by the fact that dyslexia is not equally detectable in all languages. However, the existing insights into the difficulties which these students encounter, and which influence the whole process of the foreign language learning, refer to the importance of generating approaches with which these students can be additionally motivated to develop reading skills.

The topics related to reading difficulties are still relatively underrepresented within the teaching education¹⁴. Considering the European educational policy which promotes multilingualism and the prevalence of dyslexia in the general population, it is certain that teaching education should cover at least the basic knowledge of the reading disorders and the ways they manifest themselves in practice. Keeping this in mind, this paper considered the causes of the reading difficulties within the framework of the cognitive processes active in reading, and in the correlation with certain characteristics of the communicative oriented teaching as the prevalent approach in the foreign language teaching today. This approach is applicable to teaching for several reasons. Firstly, it enables an insight into the reading difficulties and the various ways they manifest themselves in the classroom. And, secondly, it allows a choice of applying suitable exercises and shaping of those activities, which can, in turn, influence the development of the reading skill. The activities described in this paper are created as possible examples of tasks which additionally stimulate

phonologic, orthographic, morphologic and syntactic awareness at the beginner level of the Spanish language learning. However, since some empirical studies warned about the need of repetition and longer practice of necessary skills in individuals with reading difficulties (Rueda 1995), the described examples can be complemented with more complex tasks, also with more demanding types of activities which can be applied in the further learning phases. In boosting phonological awareness, for instance, the tasks can be supplemented with phonemic manipulation exercises; stimulation of morphological awareness can include formation of new words by adding more familiar affixes to the root morpheme. The schematic presentation of the grammatical structures is recommended to be applied gradually, and to add other types of exercises, especially work on the text, which will be enabled by the acquired competency in the Spanish language.

NOTES

1 In the literature, the difference between skill and competence is usually established by way of learning – skills are considered those language activities developed by learning and training (reading and writing), while competences are activities learned automatically in the first language, such as speaking and hearing.

2 Dyslexia is not a generally accepted term in the literature. In the most recent edition of *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2014), one of the more influential qualifications of this type, dyslexia is indexed as a specific learning disability, but in other qualifications it is referred to as a reading disability. The mentioned terms are often used as synonyms. This work will focus mostly on the difficulties in phonological awareness, starting from the differences between the phonologic systems of the Croatian and Spanish language and to a less extent on orthographic, morphological and syntactic awareness.

3 Such description of the reading comprehension results from research of discourse comprehension. The first to present readings on a three-level text structure were Teun van Dijk and Walter Kintsch in 1983. This is nowadays probably one of the most influential descriptions of the reading comprehension, see for example Perfetti and Friskoff (2007), Grabe (2009), Sparks (2012), etc.

4 See *Difficulties in Phonological Processing*.

5 See Dehaene (2013: 272-274).

6 Manifestation of dyslexia spectrum disorders depends on the language systems; for instance, difficulties in the phonological process can be less noticed in the languages whose writing systems are logographic as well as in the languages whose orthographic systems are described as shallow. For more details see Wolf (2007: 170).

7 According to Čudina-Obradović (2014), the prevalence of dyslexia in Croatia is estimated at around 10%. By contrast, in European countries dyslexia occurs less often and affects around 5 - 7% of the population.

8 A concise review of the approach to reading disorders in the first and foreign language can be found in Knudsen (2012).

9 The tasks are formed according to the examples which are described for teaching of English as a foreign language by Nijakowska (2010) and are adjusted to the beginner level of learning of Spanish language. Some examples can also be found again in teaching of English as a foreign language in Cimermanová (2015).

10 As already mentioned, the starting point in creating exercises intended for the additional promotion of phonological awareness were differences between the phonological systems of the Croatian and Spanish language. However, some of the suggested activities match to those applied in the development of phonological awareness in Spanish as the first language. The examples of tasks for developing of

phonological awareness in Spanish as the first language can be found in Cabeza Pereiro (2006).

11 Examples where the phoneme /k/ is represented with the grapheme *q* are omitted because they are rare and are not usually present in the first stage of learning.

12 Due to the applicability of the exercises, determining the grapheme as an exclusively simple sign is here consciously avoided, whereby digraphs *ch* and *ll* are not treated as individual letters, and are excluded from the letter list in the Spanish alphabet. For additional information, see [Real Academia Española] (2010). *Ortografía de la lengua española*.

13 See note 12.

14 This is not only inherent to Croatian teaching system; see Knudsen (2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, C. (2000). *Assesing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

[Američka psihijatrijska udruga]. (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik duševnih poremećaja DSM-V*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Cabeza Pereiro, E. (2006). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. In Gallardo, B., Hernández, C. y Moreno, V. (eds.) *Lingüística clínica y neuropsicología. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica* (Vol. 2), (pp. 27-38). http://semillanuevacusco.org/images/archivos/b_educacion_pedagogia/metodologia_conciencia_fonologica.pdf

Cimermanová, I. (2015). Teaching English as a foreign language to dyslexic learners. In Pokrivčáková, S. et al. (eds.) *Teaching foreign languages to learners with special educational needs: e-textbook for foreign language teachers* (pp. 39-62). Nitra: Constantine the Philosopher University. <http://www.klis.pf.ukf.sk/dokumenty/SEN/e-textbook%20SEN.pdf>

Coutu-Fleury, C. (2015). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling performance of young dyslexics. *Langues et Linguistique*, 35: 72-79. https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue_LL/vol35/C.Coutu-Fleury.pdf

Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja*. Zagreb: Golden Marketing.

Davis, R. D. (2011). *Dar disleksije*. Zagreb: Alinea.

Dehaene, S. (2013). *Čitanje u mozgu. Znanost i evolucija ljudskog izuma*. Zagreb: Algoritam.

Etchepareborda, M. C., Habib, M. (2001). Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. *Revista neurológica*, 2: 5-23. http://www.uma.es/media/files/BASES_NEUROBIOLOGICAS_DE_LA_CONCIENCIA_FONOLOGICA.pdf

Galaburda, A. M., Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de neurología*, 36(Supl 1), S3-S9. <http://files.psicodesarrollo.webnode.es/2000000760338c03911/Dislexia.pdf>

Ganschow, L., Sparks, R., Javorsky, J. (1998). Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective. *Journal of learning disabilities*, 31: 248-258. <https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/ganschowetal.pdf>

- Grabe, W., Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. New York: Longman.
- Grabe, W. (2009). *Reading in Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Katz, L., Frost, R. (1992). The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. In Frost, R., Katz, L. (eds.) *Orthography, phonology, morphology and meaning* (pp. 147-160). Amsterdam: Elsevier.
- Knudsen, L. (2012). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Thesis. <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/13884/Dyslexia%20and%20Foreign%20Language%20Learning%20%20Lina%20Knudsen.pdf?sequence=2>
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.
- Paulesu, E., Démonet J.-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, B., Habib, M., Frith, C. D., Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science*, 291: 2165-2167. <http://www.drruresearch.org/data/resources/42/Paulesu-et-al-2001.pdf>
- Pavlič-Cottiero, A. (ed.) (2005). *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju* (pp. 5-26; 40-45). <http://www.monkstk.ba/attachments/article/115/disleksija.pdf>
- Perfetti, C., Frishkoff, G. (2007). The Neural Bases of Text and Discourse Processing. In Stemmer, B., Whitaker, H. (eds.) *Handbook of the Neuroscience of Language* (pp.165-173). Amsterdam: Academic Press.
- Preilowski, B., Matute, E. (2011). Diagnóstico Neuropsicológico y Terapia de los Trastornos de Lectura-Escritura (Dislexia del Desarrollo). *Revista Neuropsicológica, Neuropsiquiátrica y Neurociencias*, 11: 95-122. http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol11_num1_11.pdf
- [Real Academia Española]. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Gómez Hernández, E. (ed.) Ciudad de México: Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Rello, L., Beaza-Yates, R. (2013). Good Fonts for Dyslexia. *ASSETS' 13* Bellevue Washington. http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/good_fonts_for_dyslexia_study.pdf
- Rončević, B. (2005). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihološki teme*, 14(2): 55-77.
- Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Seymour, P. (2009). Early Reading Development in European Orthographies. In Snowling, M., Hulme, C. (eds.) *The science of reading: A handbook* (pp. 296-315). Oxford: Blackwell.
- Sparks, J. (2012). Language/Discourse Comprehension and Understanding. In Seel, N. (ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1713-1717). Freiburg: Springer.
- Šifrar Kalan, M., Furlan, T. (2015). ¿Qué debe saber un profesor de ELE de los estudiantes con dislexia? In Cruz Moya, O. (ed.) *La formación y competencias en el*

profesorado de ELE. XXVI Congreso internacional ASELE (pp. 1233-1246). Granada: Universidad de Granada.

Vancaš, M., Ivšac, J. (2004). Ima neka tajna (?) veza: jezik – čitanje – pisanje. In Bacalja, R. (ed.) *Dijete, odgojitelj i učitelj - Zbornik radova znanstveno-stručnog skupa* (pp. 103-115). Zadar: University of Zadar.

Verhoven, L., Perfetti, C. (2011). Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. *Scientific Studies of Reading*, 15: 1-7. <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/SSSR%20Intro.pdf>

Thes, A. (2011). *Disleksija i nastava stranog jezika: prilagodba ciljeva i metoda*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Perennial.

Yopp, H. K., Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54: 130-143. http://www.tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s2_7supportphon.pdf?cc=tlrldi

Strategies in young learners: A study case

Estrategias en jóvenes aprendientes: estudio de caso

Eliodora Sánchez-González

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

eliodora.sanchez101@ulpgc.es

María Teresa Cáceres-Lorenzo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

mteresa.caceres@ulpgc.es

ABSTRACT

Strategies are a determining factor when learning a language. Current studies do not show how new, young students learn in different learning situations. The objective of this study is to analyse which strategies student think they use in learning a language and verify how all the variables are related. The research was conducted on a case study of 70 students aged between 13 and 17 (Canary Islands, Spain), who were also asked to fill in their personal information in Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL) questionnaire (1990). The results show a trend in the use of strategies and the relations between them. This article is a contribution to the research into the linguistics applied in secondary education.

Palabras clave: learning strategies, young learners, language learning

RESUMEN

Las estrategias de aprendizaje son determinantes cuando se está aprendiendo una lengua. En los estudios actuales no sabemos cómo aprenden nuevos alumnos adolescentes en distintas situaciones de aprendizaje. El objetivo de este estudio es analizar qué estrategias creen los estudiantes que usan en el aprendizaje de la lengua, así como verificar como se relacionan todas las variables. Para llevar a cabo la investigación, se preparó un estudio de caso en el que 70 estudiantes entre 13 y 17 años (Islas Canarias, España) cumplimentaron además de sus datos personales, el cuestionario Strategy Inventory for Language Learning (SILL) de Oxford (1990). El resultado muestra una tendencia en el uso de las estrategias y la relación que existe entre ellas. Este trabajo es un aporte a la investigación de la lingüística aplicada en Secundaria.

Keywords: estrategias de aprendizaje, jóvenes aprendices, aprendizaje de lenguas.

1. INTRODUCCIÓN

In the process of teaching/learning a foreign language to young learners, one of the vital factors is to recognise which strategies the good learner uses in the different educational contexts (Garton, Coplan & Burns 2011). 'Many variables are involved' in teaching/learning a language (Brown 2000: 1), including cultural and socio-cultural circumstances. For this reason, the methodology and approach used by teachers will play an important role in determining the success of language learning. But which one should a teacher use?

There has been an increased interest in the way people learn over the last few decades, and more specifically, in the idea that different people deal with the learning process differently. No two people are the same, no two people have the same mind and in general, education works most effectively if these differences are taken into account rather than denied or ignored (Oxford & Nyikos 1989; Griffiths & Oxford 2014). This has given rise to many educational theories, including one of the most widely discussed and used: the learning strategy theory.

Learning a language is the result of a combination of grasping and transforming experience; including Oxford's language learning strategies (Oxford 1990), where she focuses on the importance of language learning strategies when learning a language since they are 'specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations' (Oxford 1990).

We decided to use Oxford's taxonomy because we found that it related best to language learning as she focuses on the importance of developing students' communicative competence, which is the main objective when learning a language. However, and despite the fact that she is one of the most influential authors on language strategies, her statements and ideas have also been criticised sharply by many other authors. The most controversial aspect of her taxonomy is that many researchers think that it is neither based on factor analysis nor on achievements of cognitive science and that clear distinctions have not been established between strategies of language use and strategies of language learning. (Božinovic 2011). Furthermore, authors such as Dörnyei (2001) think that communication strategies should be in her taxonomy rather than compensation strategies; and that memory strategies are a sub-class of cognitive strategies, making it difficult to separate communication strategies from memory strategies (Božinovic 2011). Moreover, it seems to neglect the importance of cultural context and it seems to fail to provide 'data on the socio-cultural dimension of teaching / learning' (LoCastro 1994; Cáceres-Lorenzo 2015; Huang 2016). Despite all this criticism and the alleged disadvantages, Oxford is still one of the leading scholars in this field because her taxonomy is 'perhaps the most comprehensive classification of learning strategies to date' (Ellis 1995: 539).

As with any highly popular and widely researched matter, there are many different opinions and concepts about the same issue, and this occurs with the definition of learning strategies. But according to Oxford (1990), they all have two things in common: the idea of activities or mental processes that students engage in to improve their learning, and intentionality. It is important to keep in mind that

'learning strategies are the various operations that learners use in order to make sense of their learning' (Wenden & Rubin 1987: 7).

As we mentioned at the beginning of this paper, learning a language, and more specifically, a second or foreign language, is different from learning any other subject because 'you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling and acting.' (Brown 2000: 1). Due to the importance researchers give to learning strategies in the field of language learning, there are many language learning strategy taxonomies, such as Rubin's of 1987, where he establishes three strategies that directly or indirectly affect language learning: learning strategies, communication strategies and social strategies (Hismanoglu 2000: 1); O'Malley's (1985), who divides strategies into three sub-categories: meta-cognitive strategies, cognitive strategies and socio-affective strategies; or Oxford's (1990), who classifies strategies in six groups: memory strategies, cognitive strategies, compensation strategies, meta-cognitive strategies, affective strategies and social strategies, which, in turn, are further divided in two groups: direct strategies (ones that directly affect the second or foreign language) and indirect strategies (that don't involve the language but are useful as support for the language learning process) (Ruiz & García 2005).

Direct strategies include memory, cognitive and compensation strategies and the indirect strategies include meta-cognitive, affective and social strategies. It is fair to say that all of these taxonomies share the same ideas and the differences between them basically stem from the organisation of the ideas, with some, such as Oxford's, being more specific, and others more generic. In this case, we consider it better for our research to work with Oxford's taxonomy because her classification of the strategies takes into account that 'they are meant primarily to develop students' communicative competence' (Ruiz & García 2005: 6), which is thought to be the primary objective of language learners.

According to Oxford, considered one of the most influential authors in the field of learning strategies for second language learning, 'language learning strategies are among the main factors that help determine how – and how well – our students learn a second or foreign language' (Oxford 2003: 1). In fact, they are so important that authors such as Beltrán Llera (2003) even assert that there is a direct relation between learners' learning strategies and the quality of their learning, as two students with the same characteristics can achieve different academic results depending on the strategies they choose. Oxford goes even further and affirms that making students aware of their learning styles will help them to know which strategies to use to make the most of their learning process and to balance learning with their strategies if their styles create drawbacks (Oxford 1993; Wong & Nunan 2011). Nonetheless, it is important to bear in mind that 'when left to their own devices and if not encouraged by the teacher or forced by the lesson to use a certain set of strategies, students typically use learning strategies that reflect their basic learning styles' (Oxford 2003: 9), to realise the impact that a teaching style can have on the development of learning strategies by a student, as has already been mentioned in this paper.

Language students are supposed to have different style and strategy preferences depending on different circumstances. Several studies have shown that students' use of strategies will vary depending on many different variables. For example, in research involving 1.200 students learning different languages, Oxford discovered by using the SILL questionnaire that motivation and gender determined students' strategy use. Another survey conducted by Politzer also found that gender and motivation were associated with strategy use, but he also

claimed that variables included course level (age) and teaching methods. Finally, another research project establishes that national origin can also have a very strong influence on strategy choice (Oxford & Crookall 1989).

Based on the above, we pose the following research questions: do learners use all strategy sets to the same extent? Are there any variables that affect the choice of one set over another? The search for answers to these questions is what gave rise to this study. The main aim of this research is to find out which strategies are used by students when learning a language, to see if they affect language learning success and to find possible variables that could affect students' choice.

We hope that this research will serve other studies aimed at identifying the learning strategies used by youngsters in different learning contexts.

2. METHOD

The research project has been designed to answer the questions posed. To such end, a case study was chosen that shows young learners in a learning context.

2.1 Participants

A total of 70 high-school students aged between 13 and 17 participated in the study. The sample can be divided into two groups since 24 of them are from IES Ingenio high school (Canary Islands, Spain), who in turn, can be sub-divided into another two groups formed by 11 3rd-grade students and 13 4th-grade. The remaining 46 are from IES Playa de Arinaga High School (Canary Islands, Spain), and these too can be sub-divided into two groups: 27 2nd-grade students and 19 3rd-grade students. It should be noted that all students from IES Ingenio High School taking part in this study were part of curricular diversification, i.e. they were students with learning difficulties.

2.2 Instruments

The questionnaire used is the Strategy Inventory for Language Learning (version 7.0: Oxford, 1990) translated into Spanish. Each item is scored on a Likert scale from 1 to 5. 1 is "never or almost never", 2 "I do not generally use it" (less than half of the time), 3 "sometimes" (approximately half the time), 4 "often" (more than half of the time) and 5 "always or almost always". Information has also been compiled on A: subject; B: sex; C: year; D: age; E: native language (L1); F: second language (L2) studied (English); G: third language (L3) studied. We are also interested in how they score (items N, O, P) on a scale of 0-10 points.

Two kinds of statistical analysis were performed with the Addisoft XLSTAT programme, version 2014.3.01: a correlation matrix, using Pearson's correlation coefficient, and a group comparative analysis, based on the results of the selected factors.

2.3 Procedure

To conduct this qualitative and quantitative research, students were given a brief introduction to learning strategy theory and the aim of the research was explained to them in order to make them feel comfortable answering the questions, especially personal ones (N.B. the sample used for this study is not comprised of the researcher's students). Once the introduction was made, students were asked

to fill in a questionnaire, which was divided into three parts: personal questions (age, sex and academic year), SILL test and finally, marks compilation.

All of the questionnaires were analysed individually to see what kind of leaning strategy profile each student had and then, once all the individual data were collected we started the research.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results obtained from the survey answer the first research question - do learners use all strategy sets to the same extent? - as can be seen in tables 1 and 2:

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | | | |
|----|---|----|----|---------|---------|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | F | 3º | 15 | Spanish | English | French | 2,4 | 2,4 | 2,6 | 2,3 | 2,7 | 2,5 | 4 | - | 5 | - | 4 | - |
| 2 | F | 3º | 15 | Spanish | English | - | 2,8 | 2,4 | 3,5 | 2,7 | 2,7 | 2 | 4 | 7 | 6 | 6 | - | - |
| 3 | F | 3º | 15 | Spanish | English | German | 2,7 | 3 | 2,5 | 2,3 | 2,4 | 2,8 | 5 | 8 | 5 | 7 | 3 | 2 |
| 4 | F | 3º | 16 | Spanish | English | French | 1,8 | 2,1 | 2 | 1,4 | 2 | 1,6 | 4 | 6 | 3 | 7 | 2 | - |
| 5 | F | 3º | 16 | Spanish | English | - | 2,3 | 2,6 | 3,2 | 2,3 | 2,9 | 2,3 | 7 | 8 | 7 | 7 | - | - |
| 6 | F | 3º | 16 | Spanish | English | - | 3,2 | 2,8 | 3,3 | 3,1 | 3 | 3,6 | 3 | 7 | 7 | 7 | - | - |
| 7 | M | 3º | 16 | Spanish | English | French | 2,7 | 2,5 | 2,7 | 2,5 | 2,4 | 2 | 4 | 6 | 4 | 7 | 5 | - |
| 8 | F | 3º | 16 | Spanish | English | French | 2,3 | 1,8 | 3,2 | 1,9 | 2 | 2,9 | 4 | 6 | 7 | 8 | 2 | - |
| 9 | M | 3º | 16 | Spanish | English | French | 2,3 | 2 | 3,2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 | 6 | 6 | 5 | - |
| 10 | F | 3º | 15 | Spanish | English | French | 2,3 | 2,1 | 1,3 | 2,8 | 2,4 | 2,8 | 4 | 6 | 7 | 8 | 4 | - |
| 11 | M | 3º | 16 | Spanish | English | German | 2,8 | 2,4 | 3,3 | 1 | 2,2 | 1,5 | 4 | 7 | 4 | 6 | 2 | - |
| 12 | F | 4º | 18 | Spanish | English | - | 1,9 | 2,4 | 2 | 2,6 | 2,5 | 1,8 | 5 | 5 | 7 | 5 | - | - |
| 13 | F | 4º | 16 | Spanish | English | French | 1,2 | 1,7 | 3,3 | 1,8 | 2,6 | 2,4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 |
| 14 | F | 4º | 17 | Spanish | English | - | 1,3 | 2,1 | 2,8 | 2 | 2,9 | 2,9 | 4 | 3 | 9 | 7 | - | - |
| 15 | F | 4º | 17 | Spanish | English | French | 2,6 | 2,8 | 3 | 2 | 2,7 | 2,4 | 5 | 4 | 7 | 6 | - | - |
| 16 | F | 4º | 16 | Spanish | English | - | 3,1 | 2,6 | 1,8 | 2,9 | 2,7 | 2,8 | 4 | 3 | 7 | 5 | 7 | - |
| 17 | F | 4º | 17 | Spanish | English | - | 2,5 | 2,9 | 2,8 | 2,3 | 2,3 | 2 | 5 | 5 | 7 | 7 | - | - |
| 18 | F | 4º | 17 | Spanish | English | - | 2 | 2,8 | 2,8 | 2,8 | 3 | 2,6 | 5 | 4 | 9 | 7 | - | - |
| 19 | F | 4º | 17 | Spanish | English | - | 2 | 1,8 | 2,3 | 2,3 | 1,8 | 1,8 | 4 | 5 | 7 | 7 | - | - |
| 20 | F | 4º | 16 | Spanish | English | French | 2 | 2,3 | 3,7 | 2 | 2 | 1,5 | 4 | 8 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 21 | M | 4º | 16 | Spanish | English | - | 1,5 | 1,9 | 1,7 | 2,5 | 1,9 | 2,4 | 4 | 6 | 4 | 6 | - | - |
| 22 | M | 4º | 17 | Spanish | English | - | 3,3 | 2,6 | 3 | 1,9 | 2,1 | 2,3 | 2 | 4 | 8 | 6 | - | - |
| 23 | M | 4º | 17 | Spanish | English | - | 2,1 | 2,4 | 2,3 | 2 | 2,1 | 2,8 | 4 | 4 | 8 | 8 | - | - |
| 24 | M | 4º | 17 | Spanish | English | - | 1,6 | 1,8 | 2,8 | 2,2 | 1,8 | 2,1 | 4 | 5 | 9 | 8 | - | - |

Table 1. Students from IES Ingenio. A: subject; B: sex; C: year; D: age; E: native language (L1); F: second language (L2) studied (English); G: third language (L3) studied (if any); H: memory strategies; I: cognitive strategies; J: compensation strategies; K: meta-cognitive strategies; L: affective strategies; M: social strategies; N: Spanish mark last year (grey) and this year; O: English mark last year (grey) and this year; P: L3 mark last year (grey) and this year

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | | | |
|----|---|----|----|-----------------|---------|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | F | 2º | 13 | Spanish | English | German | 1,9 | 1,6 | 2,2 | 2,1 | 1,8 | 2,4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 7 |
| 2 | F | 2º | 15 | Spanish | English | - | 2,3 | 1,9 | 2,7 | 1,8 | 2,4 | 2,8 | 3 | 2 | - | 3 | - | - |
| 3 | F | 2º | 13 | Spanish | English | German | 1,8 | 2,4 | 1,5 | 2,6 | 2 | 1,5 | 8 | 8 | 9 | 7 | 10 | 7 |
| 4 | F | 2º | 13 | Spanish | English | German | 3,1 | 3,1 | 3,2 | 2,7 | 2,5 | 2,4 | 7 | 8 | 7 | 7 | 7 | 10 |
| 5 | F | 2º | 14 | Spanish | English | German | 2,1 | | | 2,6 | 2 | 2,5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 |
| 6 | F | 2º | 14 | Spanish | English | German | 2,5 | | | 1,9 | 1,9 | 2 | 9 | 8 | 9 | 8 | 10 | 8 |
| 7 | M | 2º | 13 | Spanish | English | German | 1,3 | | | 1,9 | 2,2 | 1,9 | 4 | 2 | 5 | 4 | 1 | 7 |
| 8 | F | 2º | 13 | Spanish | English | - | | | | 1,4 | 1,9 | 2,8 | 5 | 6 | 4 | 4 | - | - |
| 9 | F | 2º | 14 | Italian/Spanish | English | French | 1,7 | 1,4 | 1,5 | 1,6 | 1,8 | 2,1 | 5 | 4 | 6 | 7 | 5 | 7 |
| 10 | M | 2º | 14 | English/Spanish | German | French | 2 | 2,1 | 3,2 | 1,8 | 2,2 | 2,5 | 8 | 7 | 10 | 10 | 9 | 7 |
| 11 | F | 2º | 14 | Spanish | English | French | 2,5 | 2,1 | | 2,2 | 2,1 | 2,4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | - |
| 12 | F | 2º | 13 | Spanish | English | French | 1,6 | | | 1,7 | 2,3 | 2,3 | 8 | 7 | 7 | 7 | 8 | 10 |
| 13 | M | 2º | 13 | Spanish | English | French | 1,8 | 1,8 | 2,2 | 2 | 2 | 1,4 | 7 | 7 | 7 | 8 | - | 10 |
| 14 | F | 2º | 13 | Spanish | English | German | | | | 2,2 | 2,3 | 2,1 | 7 | 6 | 6 | 4 | 7 | 10 |
| 15 | M | 2º | 14 | Spanish | English | German | 2,7 | 2,1 | 3,3 | 1,4 | 1,7 | 2,1 | - | 3 | - | 5 | - | 6 |
| 16 | M | 2º | 14 | Spanish | English | German | 1,9 | 2,4 | 3 | 2,3 | 2,1 | 2 | 5 | 5 | 4 | 7 | 6 | 8 |
| 17 | F | 2º | 13 | Spanish | English | German | 2,8 | 2,8 | 3 | 3,2 | 2,8 | 2,6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 7 | 5 |
| 18 | M | 2º | 14 | Spanish | English | French | 2,1 | 1,8 | 1,3 | 2,2 | 2,3 | 2,8 | - | 7 | - | 5 | - | 8 |
| 19 | M | 2º | 13 | Spanish | English | French | 3,1 | 2,9 | 3 | 2,3 | 2,5 | 2,5 | 10 | 9 | 9 | 9 | 8 | 10 |
| 20 | F | 2º | 13 | Spanish | English | French | 1,7 | 1,9 | 2,2 | 1,8 | 1,9 | 2,3 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 |
| 21 | F | 2º | 13 | Spanish | English | French | 2,3 | 2 | 2,8 | 2,1 | 2,3 | 2,3 | 9 | 10 | 9 | 9 | 10 | 10 |
| 22 | M | 2º | 14 | Spanish | English | French | 1,6 | 1,9 | 2,2 | 1,8 | 2 | 1,8 | 7 | 8 | 7 | 7 | 7 | 9 |
| 23 | F | 2º | 13 | Spanish | English | French | 2,8 | 2,6 | 3,8 | 2,2 | 2,7 | 2,6 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 8 |
| 24 | F | 2º | 14 | Spanish | English | German | 2,8 | 2,6 | 2,5 | 2,1 | 2,9 | 2,1 | 5 | 3 | 5 | 4 | 8 | 8 |
| 25 | F | 2º | 13 | Spanish | English | German | 2 | 2,4 | 2,8 | 2 | 1,7 | 2,1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 |
| 26 | F | 2º | 14 | Spanish | English | French | 2,6 | 2,5 | | 2,2 | 2,2 | 1,8 | - | 5 | - | 5 | - | 7 |
| 27 | M | 2º | 14 | Spanish | English | German | 3,4 | 2,6 | 2,7 | 1,8 | 2,9 | 1,5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 6 | 5 |
| 28 | M | 3º | 15 | Spanish | English | French | 2,3 | 2,1 | 2,8 | 1,8 | 1,9 | 2,4 | - | 7 | - | 5 | - | 9 |
| 29 | M | 3º | 14 | Spanish | English | German | 3,1 | 2,8 | 2,3 | 2 | 2,7 | 2,5 | 7 | 7 | 8 | 9 | 8 | 10 |
| 30 | M | 3º | 14 | Spanish | English | French | 1,8 | 2,9 | 3 | 2,7 | 2,2 | 2,5 | 9 | 8 | 8 | 9 | 9 | 9 |
| 31 | F | 3º | 14 | Spanish | English | French | 2 | 1,9 | 2 | 2,3 | 2,3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 32 | F | 3º | 14 | Spanish | English | German | 3,2 | 2,3 | 3,7 | 2,8 | 3 | 2,4 | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 |
| 33 | M | 3º | 15 | Spanish | English | French | 2,9 | 3,6 | 4 | 2,8 | 2,8 | 2,8 | - | 4 | - | 3 | - | 3 |
| 34 | M | 3º | 16 | Spanish | English | - | 2,3 | 2,1 | 2 | 2 | 2,3 | 2,4 | 5 | 5 | 5 | 5 | - | - |
| 35 | M | 3º | 15 | Spanish | English | German | 2,9 | 2,5 | 3,2 | 3,3 | 2,5 | 2,6 | 4 | 6 | 4 | 6 | - | 8 |
| 36 | M | 3º | 14 | Spanish | English | German | 2 | 2,2 | 3 | 2 | 2,5 | 1,8 | 5 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 |
| 37 | M | 3º | 14 | Spanish | English | German | 2,4 | 2,7 | 2,2 | 2 | 1,8 | 2,6 | 6 | 4 | 5 | 4 | 7 | 7 |
| 38 | M | 3º | 14 | Spanish | English | German | 2,1 | 2,9 | 2,7 | 2,7 | 2,3 | 2,6 | 8 | 8 | 10 | 9 | 10 | 10 |
| 39 | F | 3º | 15 | Spanish | English | German | 1 | 1,9 | 2,3 | 1,4 | 1,3 | 1,1 | 9 | 9 | 9 | 9 | 10 | 10 |
| 40 | F | 3º | 14 | Spanish | English | French | 2,7 | 2,4 | 2,5 | 2,3 | 2,2 | 2 | 8 | 9 | 8 | 7 | 9 | 10 |
| 41 | F | 3º | 14 | Spanish | English | French | 2,2 | 1,8 | 1 | 1,4 | 1,5 | 1,8 | - | 7 | - | 7 | - | 10 |
| 42 | M | 3º | 15 | Spanish | English | - | 2,3 | 2,3 | 1,8 | 2,2 | 2,1 | 2,5 | - | 4 | - | 4 | - | - |
| 43 | M | 3º | 14 | Spanish | English | French | 2,5 | 2,8 | 2,8 | 2,4 | 2,3 | 2,5 | 9 | 8 | 10 | 9 | 10 | 10 |
| 44 | M | 3º | 16 | Spanish | English | German | 2,6 | 2,4 | 2,5 | 1,8 | 2,2 | 2,3 | 5 | 5 | 7 | 4 | 7 | 7 |
| 45 | F | 3º | 14 | Spanish | English | German | 1,8 | 1,8 | 2,2 | 2,6 | 2,5 | 2,5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 6 | 7 |
| 46 | F | 3º | 15 | Spanish | English | French | 1,2 | 1,6 | 0,3 | 1,7 | 1,8 | 2,1 | - | 8 | - | 7 | - | 9 |

Table 2. Students from IES Playa de Arinaga.

At first glance, the tables suggest that little difference could be found among the 70 student questionnaires analysed with respect to the selection of strategies. A study of the variables of age and academic year does not however corroborate Chen's findings (2014: 146), as can be seen from Table 4.

| Gender | | | | | | |
|-----------|------|------|------|------|------|------|
| | H | I | J | K | L | M |
| Female | 2.2 | 2.25 | 2.52 | 2.2 | 2.3 | 2.27 |
| Male | 2.3 | 2.38 | 2.67 | 2.11 | 2.21 | 2.25 |
| Age | | | | | | |
| 2nd grade | 2.2 | 2.2 | 2.6 | 1.94 | 2.21 | 2.1 |
| 3rd grade | 2.48 | 2.57 | 2.8 | 2.32 | 2.45 | 2.46 |
| 4th grade | 2.1 | 2.3 | 2.63 | 2.3 | 2.4 | 2.35 |

Table 3. Average strategy use according to variables of gender and age.

Although it is true that strategies should be taken as a whole kit that guides us through the process of language learning to make it more useful and successful (O'Malley & Chamot 1990), we wondered what strategies were most widely-used in this process. For example, among the high school students (young learners) of Russian and Spanish, the strategies most used were the cognitive ones, while social and affective strategies were rarely used. (Oxford & Crookall 1989); Meanwhile, Tabanlıoğlu (2003: 2) affirms that cognitive strategies 'are perhaps the most popular strategies with language learners', but the results obtained in our sample reveal that compensation strategies were the most widely used, used up to an average of 2.6. The average use of the other strategies was 2.3 and the least used were meta-cognitive strategies, although average use is not far behind the others at 2.167. Since we have repeatedly talked in terms of averages, it is important to highlight that the standard deviation was not higher than 0.5. This is a very important detail because when studies have a high standard deviation, it can mean that there is something wrong with the study approach.

We tested the relations between all the variables by submitting some values to Pearson's correlation coefficient. See Table 4 below.

| Pearson's correlation coefficient | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Variables | D | H | I | J | K | L | M |
| D | 1 | -0.028 | 0.016 | 0.050 | 0.039 | 0.137 | 0.068 |
| H | -0.028 | 1 | 0.612 | 0.400 | 0.315 | 0.482 | 0.274 |
| I | 0.016 | 0.612 | 1 | 0.470 | 0.461 | 0.532 | 0.269 |
| J | 0.050 | 0.400 | 0.470 | 1 | 0.171 | 0.405 | 0.137 |
| K | 0.039 | 0.315 | 0.461 | 0.171 | 1 | 0.538 | 0.422 |
| L | 0.137 | 0.482 | 0.532 | 0.405 | 0.538 | 1 | 0.413 |
| M | 0.068 | 0.274 | 0.269 | 0.137 | 0.422 | 0.413 | 1 |

Values in bold type are different from 0 with an alpha level of significance = 0.05

Table 4. Pearson's correlation coefficient.

An analysis of these data enables us to answer the second research question - are there any variables that affect the selection of one set over another? The results provide information: for example, the table highlights the fact that memory-related strategies (H) are related to cognitive strategies (I); cognitive strategies (I), in turn, are also related to affective strategies (L); and finally, meta-cognitive (K) strategies are also related to affective strategies (L). The only strategies that do not appear to have any relation with the others are the compensation (J) and social (M) strategies. It is true that 'LLS [Language Learning Strategies]² are interconnected' (Oxford 1990; Lessard-Clouston 1997), but we have found nothing in the literature that suggests the possibility of strategy profiles. We searched for research that could support the idea that came out of this study almost by accident, but it was absolutely impossible to find anything

about the concept of 'strategy use profile', which could mean that little or no research has been done on this matter. The closest we came to finding anything about this was O'Malley & Chamot's statement, claiming that strategies usually work together to support each other since a combination of strategies could have a better impact than one single strategy. The example they gave to support this claim is the fact that cognitive strategies were often used with meta-cognitive strategies (O'Malley & Chamot 1990).

4. CONCLUSIONS

The aims of this study were to analyse what kind of strategies were most often used by young language learners, to see if they affected language learning success and to find out what possible variables could affect students' strategy use, and we believe that we have achieved these aims.

In this case study, it turned out that all strategies were used to a similar extent, with small variations. Information such as which strategies are most widely used by students, can be of great value to teachers as the methodology/approach that they use is supposed to be good enough to help learners to develop their strategy set so that they can address the learning process in a more individual and confident manner. This information is valuable to both teachers and learners too (Garton, Coplan & Burns 2011). Dansereau (1978: 2) states that 'by not stressing learning strategies, educators, in essence, discourage students from developing and exploring new strategies, and, in so doing, limit students' awareness of their cognitive capabilities'. He also affirms that the lack of a student's awareness of their own learning strategies can limit the ability to face a certain situation in which they may need new strategies, so note the importance, for both teachers and learners, of knowing the set of strategies used by learners in order to avoid these problems. Going forward, we believe that it would be highly useful to analyse students' learning styles too. Most students do not face learning difficulties with any thematic content if they are taught in accordance with their own learning styles. Learning success may be based on the ability of each student to adjust their own way of learning (Wong & Nunan 2011).

This study was also meant to identify possible relations between learners' use of strategies and different variables. The two variables that we focused on were age and gender, as some case studies have shown that age and gender can affect students' language learning proficiency due to their choice of strategies. Nevertheless, we found that with the sample used, no big differences could be found in relation to students' strategy preferences when taking these two variables into account. Nonetheless, we need to remember that the older students were part of curricular diversification (This is the Spanish term for students with learning difficulties), which means that they have special learning profiles and needs irrespective of their age, so this could perhaps affect the negative result, although that issue was not part of the remit of this research, but it could be the aim of a future project.

This research could be completed in the future, using students from other schools and other educational contexts, as shown by the work of Huang (2016). Furthermore, taking into account that compensation strategies turned out to be the most widely used, albeit with very little variation, we found it unusual that this set of strategies was not related to any other. We are unable to pinpoint the possible reasons for this, if indeed there are any, but it could certainly form part of a possible future project to conduct an in-depth study of these relations. We

hope that our analysis will be useful for those planning classroom schedules, and we also hope that those who create educational materials will give consideration to the value of the individuality of the student in the process of teaching / learning.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Beltrán Llera, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Božinović, N., Sindik, J. (2011). Gender differences in the use of learning strategies in adult foreign language learners. *Metodički obzori*, 6 (11), 5-20.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Cáceres-Lorenzo, M.T. (2015). Teenagers learning Chinese as a foreign language in a European Confucius Institute: The relationship between language learner strategies and successful learning factors. *Language Awareness*, 24 (2), 55-272.
- Chen, M. (2014). Age differences in the Use of Language Learning Strategies. *English Language Teaching*, 7 (2), 144-151.
- Dansereau, D. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In O'Neil, H.F. (ed.), *Learning Strategies*, New York: Academic Press, 1-29.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1995). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Felder, R. (1995). Learning and Teaching Styles. In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31.
- Garton, S., Copland, F., & Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. *British Council ELT*, 11, 1-29.
- Griffiths, C., Oxford, R. (2014). Language learning strategy research in the twenty first century: Insights and innovations [special issue]. *System*, 43, 1-10.
- Huang, S. C. (2016). Language learning strategies in context. *The Language Learning Journal*, 1, 1-13.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12), 69-80.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 409-414.
- Muñoz, C. (2014). Exploring young learners' foreign language learning awareness. *Language Awareness*, 23 (1-2), 24-40.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R., Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 404-419.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House.

Oxford, R. (1996). *Language learning strategies around the world, cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Oxford, R. (1999). Relationships between learning strategy use and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.

Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA*, 1-25.

Oxford, R., Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73 (3), 291-300.

Ruiz, M.R., García, E.G.M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-9.

Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, OrtaDoğu ve Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wenden, A., Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Wong, L.L., Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39 (2), 144-163.

Estrategias de combinación de recursos lexicográficos en la adquisición de lenguas extranjeras (en contextos específicos)

Learner's strategies for combining lexicographic resources in language acquisition

Johannes Schnitzer

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena
johannes.schnitzer@wu.ac.at

Dagmar Gromann

Universidad Técnica de Dresde
dagmar.gromann@gmail.com

RESUMEN

En relativamente poco tiempo el mundo lexicográfico ha experimentado cambios radicales respecto a la producción, a la disponibilidad y al uso de los distintos recursos lexicográficos. Han surgido nuevos medios que, aunque no tienen la búsqueda lexicográfica como primera función, bien pueden servir para este objetivo: buscadores de internet, corpus de textos paralelos, foros electrónicos, medios sociales, traductores automáticos, etc. En este contexto se plantean preguntas como qué papel desempeñan los distintos recursos lexicográficos en una búsqueda lexicográfica concreta, cuál es la combinación de ellos y cuál su cronología de uso. Este artículo profundiza en estas preguntas a base de un análisis del comportamiento lexicográfico en cinco lenguas extranjeras diferentes de 62 estudiantes de Administración de Empresas y, de esta manera, determina distintas estrategias de búsqueda.

Palabras clave: lexicografía; estudios de usuarios; recursos lexicográficos; búsqueda lexicográfica; diccionario

ABSTRACT

In a relatively short period, the production, availability and use of lexicographic resources have all experienced radical changes. Today, lexicographic information is increasingly derived from new tools that were not developed specifically for lexicographic purposes: search engines, parallel corpora, electronic forums, social media platforms, translation programs, and many more. But what precisely is the role of these tools in a concrete lexicographic search situation? How and when are they combined to obtain lexicographic information? We address these questions by empirically analyzing the lexicographic search strategies employed by 62 business and economics students across five foreign languages.

Keywords: lexicography; user study; lexicographic resources; lexicographic search; dictionary

1. INTRODUCCIÓN

Hace no demasiados años, los estudiantes - o, por lo menos, los más aplicados entre ellos - solían acudir a una clase de lengua extranjera con su diccionario para realizar una tarea determinada, para resolver una duda que, eventualmente, podía surgir o – quizás la mayoría de las veces – solo para sentirse más seguros. Estos diccionarios eran, quizás con la excepción de los estudiantes de las distintas Filologías o de Traducción, las típicas ediciones de bolsillo que, por su tamaño reducido y por el vocabulario básico que contenían, bien poco les servían. Pero aun así se veía muchas veces a los estudiantes consultarlos con un entusiasmo que rozaba la inocencia. Esta situación ha cambiado radicalmente. Recursos lexicográficos que, para los no-expertos, hace poco eran literalmente inimaginables y parecían de ciencia ficción hoy en día son de uso cotidiano y todo indica que, dentro de poco, sustituirán completamente a las herramientas tradicionales (véase Rundell, 2012). Al mismo tiempo podemos constatar que, en muchos aspectos, el manejo práctico de los diccionarios por parte de nuestros estudiantes no parece haber cambiado tanto en este tiempo y se siguen produciendo los mismos problemas que hace 20 años (véase, por ej., Maldonado González, 2012: 170s o Álvarez de la Granja, 2017: 308).

Con el objetivo de profundizar en esta cuestión y, como primer paso, investigar el uso que hacen nuestros informantes de los distintos recursos lexicográficos, en el Departamento de Comunicación Económica en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena hemos realizado un estudio que apunta básicamente hacia los distintos tipos de recursos lexicográficos que usan los estudiantes de Economía en su adquisición de lenguas extranjeras y a algunos aspectos concretos de su comportamiento de consulta. Mientras que la visión de conjunto de este estudio se presentó en una publicación anterior (véase Gromann y Schnitzer, 2016), este artículo enfoca de forma detallada la combinación de recursos, que hasta ahora no hemos analizado en profundidad. Nuestra atención se dirige a las estrategias de búsqueda usadas por parte de nuestros informantes a la hora de combinar recursos lexicográficos de igual y de distinta naturaleza con la finalidad de resolver problemas lexicográficos. Más concretamente, nuestros análisis permiten dar una respuesta a las preguntas siguientes:

- ¿Qué recursos usan estudiantes de Ciencias Empresariales en una situación de necesidad lexicográfica de su especialidad?
- ¿Con qué frecuencia se usan?
- ¿Cuáles son las combinaciones típicas de los distintos recursos?
- ¿Pueden determinarse estrategias de búsqueda típicas?

A diferencia de otros estudios que, la mayoría de las veces, apuntan al uso de algún recurso específico (o de un número limitado de ellos) y/o se limitan a investigar el comportamiento lexicográfico de estudiantes de una lengua específica, en nuestro estudio analizamos la combinación de recursos sin ningún tipo de restricción en cuanto a su naturaleza y para 5 lenguas diferentes. Con ello

pretendemos, aparte de contribuir a un mejor entendimiento de los procesos de búsqueda por parte de nuestros estudiantes, sentar las bases para una adaptación – desde nuestro punto de vista necesaria - de los procesos de enseñanza y aprendizaje del manejo de recursos lexicográficos hoy en día. Coincidimos completamente con Gouws (2017:26) en que en el mundo actual ni la lexicografía ni la didáctica lexicográfica pueden ocuparse solo de diccionarios – aunque sean electrónicos –, sino que tienen que enfocar el conjunto de recursos y medios que utilizan especialmente las generaciones jóvenes para estos fines.

En las líneas que siguen presentaremos, primero, un resumen del estado de la cuestión en este ámbito (capítulo 2) y describiremos brevemente la metodología que usamos (capítulo 3). Después, en la parte principal de este artículo, contestaremos a las preguntas antes enumeradas (capítulo 4) para, en la parte final, discutir brevemente los resultados obtenidos con otros trabajos relacionados (capítulo 5) y sacar las conclusiones pertinentes (capítulo 6).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En lexicografía, la investigación del uso de las distintas herramientas y obras lexicográficas es una parte tradicional de esta disciplina. Abundan trabajos sobre la utilidad de distintos tipos de diccionarios, sobre las informaciones que buscan los usuarios, sus estrategias de búsqueda, la comprensibilidad de las informaciones contenidas en los distintos recursos, su aplicabilidad en la enseñanza de idiomas extranjeros y muchas otras temáticas más. A pesar de este amplio abanico de temas concretos hay dos rasgos que podrían considerarse típicos de la literatura existente y que son relevantes en nuestro contexto: a) la gran mayoría de los trabajos existentes se refiere al estudio de diccionarios generales de una lengua mientras que la lexicografía especializada del tipo que sea siempre ha recibido, por razones perfectamente comprensibles y hasta obvias, bastante menos atención (véase Wang, 2001:21); b) los sujetos de estudio suelen limitarse, también por razones comprensibles, a colectivos bien determinados – estudiantes y, entre ellos, en primer lugar estudiantes de Filología así como de Traducción e Interpretación. A veces hasta ha surgido la impresión de que la inmensa mayoría de la investigación al respecto se concentra en diccionarios de orientación didáctica para el inglés (Svensén, 2009:27).

A estas dos características habría que añadir una tercera: el objeto de la lexicografía es, como su nombre indica, el estudio de obras lexicográficas y no de otras herramientas que, en principio, se han creado para otras finalidades, por mucho que hoy en día sustituyan en el uso real al diccionario. Navegadores de internet, programas de traducción, foros electrónicos de discusión, etc. no entran en la clásica gama de herramientas lexicográficas. De ahí que sea lógico que su uso aún no haya recibido mucha atención por parte de los lexicógrafos aunque también es verdad que, en los últimos años y desde perspectivas diferentes, se está intensificando su investigación (véanse las obras citadas abajo en 2.). Ahora bien, si compartimos la premisa de que estos medios más modernos son cada vez más importantes y que la habilidad de emplear y consultarlos adecuadamente también para fines lingüísticos en el mundo actual se está convirtiendo - o se ha convertido ya - en una necesidad más allá de lo puramente académico (véase Nied Curcio, 2015:446), la actualización permanente del tratamiento didáctico que reciben en clase es imprescindible. Y desde este punto de vista, la queja de Frankenberg-García (2005:336) de la falta de estudios empíricos de corpus, buscadores de internet o bancos de datos, formulada ya hace más de diez años

sigue siendo válida (véase, por ej., Nied Curcio, 2014:264), sobre todo en lo que se refiere a trabajos más allá de la frecuencia y de la efectividad del uso de diccionarios electrónicos versus diccionarios impresos (para esta cuestión véase, por ej., Lew, 2016).

En su investigación, Frankenberg-Garcia (2005) pide a un grupo de 16 estudiantes avanzados de Traducción que traduzcan del portugués al inglés un artículo de periódico sobre un tema medioambiental y que hagan un registro de las dificultades encontradas, así como de las herramientas que usan para resolverlos. Sus resultados apuntan a la intacta importancia del diccionario impreso entre este grupo de estudiantes, la preferencia de recursos bilingües sobre monolingües, la de usar herramientas elaboradas por especialistas antes que fuentes que exigen más interpretación propia, así como la de usar fuentes prestigiosas sobre otras no tan conocidas. Entre los recursos más usados se encuentran un banco de datos (Eurodicautom – hoy: IATE), seguido de diccionarios bilingües, monolingües, de colocaciones, corpus de inglés (BNC y Cobuild) y, en sexta posición, buscadores de internet. Un aspecto central en este trabajo es la utilidad de cada tipo de fuente para las distintas búsquedas (buscar equivalencias, confirmar un presentimiento, resolver un problema de ortografía, etc.) y determinar el éxito de la búsqueda. Sin embargo, se limita a indicar frecuencias de uso totales y no desglosa ni la combinación ni el orden de uso de las distintas herramientas.

Un trabajo parecido al anterior es el de Caruso y De Meo (2012) que también se basa en estudiantes de traducción (en total 39) pero que, a diferencia del anterior, se centra en el uso de herramientas lexicográficas disponibles en la red en un test de traducción de un texto del ámbito de la medicina. El enfoque central de este trabajo es registrar qué recursos se usan y determinar las estrategias para resolver las dificultades de traducción del texto propuesto, así como el éxito de la búsqueda. Puesto que a los estudiantes se les dio una lista de diccionarios generales y especializados, solo en pocos casos (un 8% de los participantes) se usan otras herramientas como buscadores de internet o Wikipedia.

Un estudio que combina la realización de un test de traducción con un cuestionario es el de Nied Curcio (2014), que se dedica específicamente al uso de teléfonos inteligentes en la clase de lengua extranjera. A base de analizar las respuestas y el comportamiento de 36 estudiantes italianos de alemán, la autora llega a la conclusión de que, aunque esta herramienta ofrece posibilidades de búsqueda prácticamente infinitas, los estudiantes se limitan al uso de unas pocas páginas de internet, en primer lugar programas de traducción y diccionarios en línea, cuya consulta no difiere mucho de la de los diccionarios impresos. Solo pocos estudiantes usan diccionarios monolingües. En sus búsquedas usan mayoritariamente la primera herramienta que aparezca si la buscan por *Google* y, una vez encontrada esta, la primera equivalencia que aparezca. En general constata cierta desorientación y, especialmente en cuanto a los programas de traducción, cierta despreocupación en el uso de estas herramientas (véase Nied Curcio, 2014:277).

El método seguramente más común de investigar esta cuestión es el uso de cuestionarios. En este tipo de estudios podemos encuadrar las encuestas de Fahti (2014) con 40 docentes de universidades iraníes y de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y la de Flinz (2014) con 41 estudiantes italianos de alemán. Mientras que en el primer caso las preguntas apuntan al uso de diccionarios y enciclopedias en general en la actividad profesional, en el segundo interesa en primer lugar el uso de diccionarios bilingües, así como de diccionarios especializados de lingüística. Los resultados no pueden ser más dispares: clara preferencia por

diccionarios electrónicos en el primer caso, predominio de diccionarios impresos en el segundo; uso frecuente de diccionarios especializados en el primer caso (sobre todo monolingües), uso marginal de estas obras en el segundo.

Un trabajo de mayor envergadura, aparte de especialmente interesante en nuestro contexto por el parecido en los planteamientos de base, es el de Domínguez y Valcárcel (2015). En cuanto a lo que en este contexto interesa, 171 cuestionarios rellenos por estudiantes universitarios "sin un perfil académico filológico o traductológico" (2015:166) permiten determinar la caída en desuso de los diccionarios electrónicos en formato CD, la clara preferencia de los estudiantes por los diccionarios en línea y el amplio uso de programas de traducción, a saber, el traductor automático de *Google* que, de hecho, cumple la función de diccionario bilingüe. Como vemos, otra vez nos encontramos con resultados que poco tienen que ver con los otros estudios mencionados.

Un estudio que va más allá de lo puramente lingüístico y que enfoca de una manera general el proceso de la escritura académica es el de Casanovas Catalá (2016). En su "estudio piloto" con 41 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia investiga el uso de herramientas digitales en las distintas fases de este proceso, desde la búsqueda de información hasta la corrección y revisión textual, pasando por la selección de la información, la planificación del texto y su ejecución. En nuestro contexto son especialmente relevantes los datos que se refieren a la elaboración y la revisión de los textos. Estos indican claramente el papel destacado de los diccionarios en línea, seguido por buscadores genéricos, los diccionarios en papel y los correctores del procesador. Este orden de importancia de los recursos usados se aplica, aunque con porcentajes diferentes tanto en la lengua materna como en inglés, menos en lo que se refiere al último: El corrector del procesador no suele usarse en la lengua extranjera (a cambio se dispara el porcentaje de los diccionarios en línea), pero sí en la materna, un dato que no aparece en la otra literatura consultada sobre esta temática.

De nuestra síntesis de la literatura existente sobre el tema que aquí nos ocupa puede sacarse una gran conclusión: No solo existen todavía relativamente pocos trabajos sobre esta temática, sino que además son totalmente heterogéneos entre ellos, tanto en lo que se refiere al grupo de usuarios estudiado como a la metodología usada y el tipo y número de distintos recursos lexicográficos tomados en consideración. No es de extrañar, por lo tanto, que los resultados sean completamente dispares también y que, en realidad, nuestro conocimiento de la combinación e interacción de diferentes herramientas lexicográficas no tiene una base empírica sólida sino que, al contrario, todavía nos movemos a un nivel predominantemente intuitivo. Además, tampoco hay que olvidar que nos ocupamos de un ámbito en el que los avances tecnológicos y con ellos los cambios en los hábitos de búsqueda muestran una velocidad vertiginosa. De ahí que la fecha de caducidad de cada estudio sea bastante corta y se imponga su repetición en intervalos cortos para mantener el ritmo con este desarrollo, tanto en lo que se refiere al nivel académico como a su aplicación didáctica. Este cuadro clínico del estado de la cuestión, en nuestra opinión, subraya el interés y la utilidad de nuestro estudio más allá de nuestro contexto educativo concreto.

3. METODOLOGÍA Y PRESUPUESTOS BÁSICOS

El presente trabajo se basa en un estudio más amplio que enfocaba diferentes aspectos del uso de herramientas lexicográficas por parte de los estudiantes de la

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena (véase Gromann y Schnitzer, 2016). Según la carrera elegida, los planes de estudios de esta universidad prevén el aprendizaje de una o de dos de las siguientes lenguas extranjeras: español, francés, inglés, italiano y ruso, siendo inglés la más estudiada.

Puesto que el análisis de las necesidades y del uso real de obras lexicográficas es un asunto de cierta complejidad y los resultados más completos parecen conseguirse con una combinación de distintas metodologías que ofrecen tanto ventajas como inconvenientes (véase Fuertes Olivera y Tarp, 2014: 53), en esta investigación más amplia usamos una combinación de tres métodos diferentes: un cuestionario (430 cuestionarios rellenos por parte de hablantes nativos de alemán), un test con observación (62 personas) y entrevistas con participantes en el test (62 personas). Puesto que en lo que sigue nos limitaremos al análisis de los resultados de nuestro test, omitimos aquí la descripción sistemática de las otras partes (para más detalle véase Gromann y Schnitzer 2016; mencionaremos las entrevistas solo en la medida en que nos ayudan a explicar los resultados que expondremos a continuación). Para el objetivo de estas líneas basta con decir que, por los resultados del cuestionario, ya sabíamos que en el test nuestros estudiantes, en primer lugar, iban a hacer uso masivo de diccionarios generales bilingües (y no de diccionarios especializados y/o monolingües), que iba a dominar el uso de recursos electrónicos en línea sobre el de recursos impresos y que, aparte de diccionarios, se iban a usar otras herramientas (en primer lugar buscadores, enciclopedias, programas de traducción) en alguna combinación con los diccionarios y entre ellas. Determinar cuáles son estas combinaciones era precisamente uno de los objetivos centrales del test.

Este se realizó con 62 voluntarios repartidos entre las cinco lenguas como sigue:

- español: 16
- francés: 13
- inglés: 12
- italiano: 13
- ruso: 8

En un principio, queríamos que cada lengua y cada uno de los tres niveles de enseñanza exigido en nuestro programa obligatorio (que corresponderían *grasso modo* y con ciertas diferencias entre las lenguas a los niveles B1 a C1 del MCER) estuviera representado con, al menos, 4 estudiantes. Sin embargo, en su transcurso constatamos que nuestro test resultó demasiado exigente para el nivel inicial de ruso (que más bien se asemeja a un nivel A2) por lo que decidimos omitirlo. También nos dimos cuenta de que la asistencia a una asignatura de un nivel determinado no era realmente representativa del nivel lingüístico de un estudiante concreto puesto que, al ser obligatorias y centradas en el lenguaje económico, también estudiantes con un nivel excelente (y hasta hablantes nativos) tienen que cursar los niveles más bajos.

Los test tuvieron lugar en una sala de la universidad y eran individuales. Antes del test los estudiantes nos indicaron qué diccionarios impresos solían usar y se los proporcionamos o les pedimos que los trajeran. Además, tenían a su disposición un ordenador conectado a la red que, después de haber sido informados de que se iban a registrar las páginas consultadas, podían usar a su antojo. Aparte de este registro automático de las páginas abiertas, uno de nosotros se quedó al lado del estudiante para registrar las búsquedas en diccionarios impresos (en estos casos se les pedía que indicaran en voz alta qué estaban buscando) así como para observar el comportamiento general del estudiante. Los

observadores ni intervenían en las consultas de los estudiantes ni contestaron preguntas. La duración media del test era de aproximadamente media hora por estudiante aunque no se les puso ningún límite.

Como queríamos combinar actividades de recepción con actividades de producción y, además, abarcar distintos campos del lenguaje económico, el test estaba formado por tres partes: La primera era una traducción al alemán de dos frases de un texto económico publicado por el Banco Mundial de mediana complejidad; en la segunda pedimos una corta presentación en la lengua meta correspondiente de una empresa austriaca a base de cinco características principales de esta empresa (nombre, sector, forma jurídica, resultado operativo, cifra de negocios); la tercera consistía en una traducción al alemán de términos aislados acompañados de su explicación (*desaceleración coyuntural, recursos ajenos a largo plazo, indemnización por despido*; el test completo se encuentra en el anexo I).

4. RESULTADOS

En el transcurso del test los 62 estudiantes realizaron un total de 1738 consultas, lo que da una media (redondeada) de 28 por estudiante. En este número solo se incluyen consultas dirigidas a resolver un problema lexicográfico y no las localizaciones directas a través de un buscador de internet de una herramienta específica (es decir, en la inmensa mayoría de los casos, de un diccionario). Tampoco se han tomado en consideración aquellos casos en los que se ha preparado una herramienta (es decir, se ha abierto la página web correspondiente a un diccionario electrónico o un buscador), si en el test no se ha utilizado.

Un resultado de nuestro test, que era completamente previsible y que, por lo tanto, es de una obviedad manifiesta, es que los estudiantes que usan distintas herramientas lexicográficas, en la mayoría de los casos, las usan también con frecuencias diferentes. Como veremos, las frecuencias de uso pueden llegar a ser abismales cuando, por ejemplo, un estudiante está acostumbrado a su diccionario y solo para resolver una sola duda determinada recurre a otro.

Para tener en cuenta esta distribución desigual y, al mismo tiempo, proceder de una manera eficiente se ha revelado útil distinguir entre recursos lexicográficos principales (en las tablas abajo marcados en negrita) y recursos lexicográficos complementarios que se definen de la siguiente manera: Un recurso lexicográfico que se usa para menos de un 50% de las consultas del recurso más usado por un estudiante determinado se considera recurso complementario. Si este valor se sitúa por encima del 50% de las consultas, el segundo recurso también se considera como un recurso principal.

Si se aplica este sencillo criterio, los protocolos obtenidos pueden clasificarse con mucha facilidad en las categorías siguientes (los recursos principales vienen en negrita):

- Uso de un único recurso lexicográfico (**1** rec.)
- Uso de un recurso lexicográfico principal y otro complementario (**1**+1 rec.)
- Uso de un recurso lexicográfico principal y dos complementarios (**1**+ 2 rec.)
- Uso de un recurso lexicográfico principal y más de dos complementarios (**1**+x rec.)
- Uso de dos recursos principales (**2** rec.)
- Uso de dos (o tres) recursos principales y otros complementarios (**2-3**+x rec.)

4.1 Resultados según número de recursos usados

Los estudiantes se distribuyen en las categorías determinadas por el número de recursos lexicográficos usados como muestra la tabla 1:

| | 1 rec. | 1+1 rec. | 1+ 2 rec. | 1+x rec. | 2 rec. | 2-3+x rec. | TOTAL |
|-----------|--------|----------|-----------|----------|--------|------------|-------|
| es | 1 | 9 | 2 | 4 | | | 16 |
| fr | 2 | 1 | 4 | 2 | | 4 | 13 |
| in | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | | 12 |
| it | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 13 |
| ru | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 8 |
| Σ | 9 | 16 | 13 | 11 | 6 | 7 | 62 |

Tabla 1. Número de estudiantes por número de recursos usados

Estos números revelan que la mayoría de los estudiantes usaron entre uno y tres recursos para el test (un total de 45, o sea, un 73%, uno de ellos recurrió a dos recursos principales y otro adicional). Más de una cuarta parte (17, o sea un 27%) usaron más de tres recursos llegando este número a diez en un caso aislado.

También se ve que la mayoría (49, un 79%) trabajó con un recurso principal y solo 13 (un 21%) recurre a dos o (en dos casos) tres recursos principales.

La figura 1 muestra el porcentaje de estudiantes en comparación con el porcentaje de consultas realizadas por categoría (número de recursos utilizados). Se puede ver que, a medida que aumenta el número de recursos, sube desproporcionadamente el número de consultas.

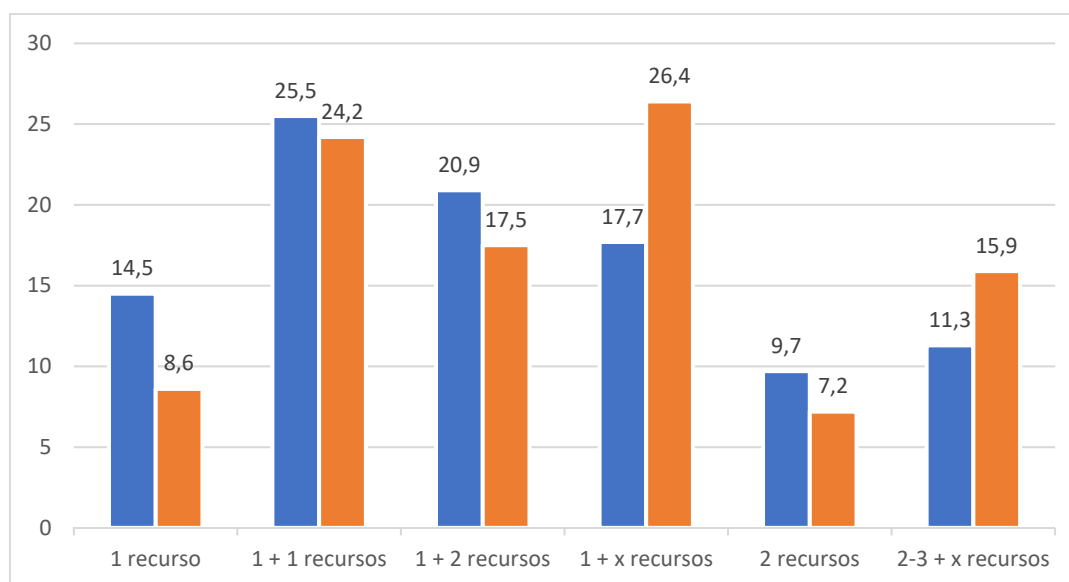


Figura 1. Distribución relativa (en %) de **informantes** y **consultas** realizadas según número de recursos usados

4.1.1 Uso de un único recurso lexicográfico

| | Usu-arios | Dic. elec. utiliz. | Consul-tas dic. elec. | Dic. imp. utiliz. | Consul-tas dic. imp. | Otros recursos | Consultas en otros recursos |
|-----------|------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------------------|
| es | 1 | 1 | 20 | | | | |
| fr | 2 | 2 | 39 | | | | |
| in | 2 | 2 | 29 | | | | |
| it | 3 | 1 | 12 | 2 | 32 | | |
| ru | 1 | | | 1 | 18 | | |
| Σ | 9 | 6 | 100 | 3 | 50 | | |

Tabla 2. Uso de un único recurso lexicográfico

Nueve estudiantes (un 14,5%) se limitaron en el test al uso de un solo recurso lexicográfico, 6 de ellos de un diccionario electrónico y 3 de un diccionario impreso. De hecho estos tres últimos fueron los únicos estudiantes que no usaron ningún recurso electrónico. Esta relación de 2 a 1 como aparece ilustrado en la tabla 2 se mantiene también si miramos la frecuencia de las consultas que, con 16,7 por estudiante, está muy por debajo de la media. Este grupo no usa más recursos que diccionarios generales bilingües, aparte de recurrir a *Google* para localizar su diccionario en línea (algo que se dio curiosamente en 4 casos y es otro indicio de que este grupo de estudiantes parece no muy afín al uso del diccionario) o tener *Google* abierto sin usarlo del todo (2x).

En las entrevistas posteriores al test estos 9 estudiantes declararon que, ante la necesidad de consultar una herramienta lexicográfica, siempre usaban el recurso utilizado en el test y que no veían la necesidad de recurrir a otro. La única excepción de este comportamiento la constituyen situaciones en las que por condiciones externas (exámenes, trabajo en clase) tienen que usar otro pero que, una vez eliminadas estas restricciones, regresaban a la herramienta acostumbrada que les parecía la más útil y cómoda de usar.

4.1.2 Uso de un recurso lexicográfico principal y otro complementario

| | Usu-arios | Dic. elec. utiliz. | Consul-tas dic. elec. | Dic. imp. utiliz. | Consul-tas dic. imp. | Otros recursos | Consultas en otros recursos |
|-----------|------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------------------|
| es | 9 | 9 / 3 | 217 / 16 | 4 | 15 | google: 2 | 2 |
| fr | 1 | 1 | 17 | 1 | 2 | | |
| in | 3 | 2 / 1 | 34 / 2 | 1 / 1 | 4 / 1 | google: 1 | 1 |
| it | 2 | 2 / 1 | 46 / 3 | | | pro. de trad.: 1 | 8 |
| ru | 1 | 1 | 44 | | | enciclopedia: 1 | 9 |
| Σ | 16 | 15 / 5 | 358 / 21 | 1 / 6 | 4 / 18 | 5 | 20 |

Tabla 3. Uso de un recurso lexicográfico principal (en negrita) y otro complementario (en redonda)

Un total de 16 estudiantes (un 25,5%) usó un recurso principal (siempre un diccionario) y otro complementario – la mayoría de las veces otro diccionario y en una tercera parte de los casos otro recurso electrónico (en la tabla los recursos

principales vienen marcados en negrita). Llama la atención el gran número de estudiantes de español que se engloba en esta categoría.

Predomina claramente el diccionario electrónico, tanto en lo que se refiere al número de estudiantes que lo usan como al número de consultas. El número de consultas corresponde, con 26,3 por estudiante, bastante a la media (28 para todos los estudiantes); el 90% de ellas corresponde al diccionario electrónico.

Como los diccionarios impresos (un 5,2% de las consultas), los recursos que no son diccionarios también juegan un papel secundario con tan solo 20 consultas (un 4,7% de las consultas de este grupo). Resulta llamativo que tanto la enciclopedia electrónica como el traductor automático se consultan con mucha más frecuencia que *Google*, dándose las siguientes combinaciones:

- diccionario electrónico + diccionario impreso como recurso complementario (7x),
- diccionario electrónico + otro recurso electrónico (5x),
- diccionario electrónico + diccionario electrónico (4x).

El recurso complementario se usa cuando la consulta del recurso principal no ha tenido éxito (o, a veces, parece no haber tenido éxito) y persiste la duda inicial. En este contexto fue interesante observar que, para algunos estudiantes, la fiabilidad del diccionario impreso es mayor que la del diccionario electrónico. Aun así, la comodidad de la consulta les empuja a usar el electrónico y solo si persiste una duda recurren al impreso. A diferencia del primer grupo, los estudiantes que siguen una estrategia de usar dos (y más) recursos declararon en las entrevistas que, obviamente, su comportamiento venía condicionado por la situación de la consulta y que, muchas veces, no era posible recurrir a esta estrategia en cuyo caso recurrían a una aplicación instalada o accesible a través de su teléfono inteligente. El recurso complementario, especialmente *Google*, también sirve para buscar un sinónimo en la lengua materna o para fines gramaticales.

4.1.3 Uso de un recurso principal y dos complementarios

| | Usu-arios | Dic. elec. utiliz. | Consul-tas dic. elec. | Dic. imp. utiliz. | Consul-tas dic. imp. | Otros recursos | Consultas en otros recursos |
|-----------|------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------------|--|------------------------------------|
| es | 2 | 2 / 1 | 41 / 3 | 2 | 5 | pro. de trad.: 1 | 2 |
| fr | 4 | 3 / 1 | 68 / 7 | 1 / 2 | 9 / 3 | google: 1 enciclopedia: 1 enciclopedia imp.: 1 pro. de trad.: 1 | 4 5 2 1 |
| in | 4 | 4 / 1 | 72 / 1 | | | google: 3 pro. de trad.: 1 linguee: 2 dic. monolingüe: 1 | 9 2 5 1 |
| it | 2 | 1 / 1 | 19 / 1 | 1 / 1 | 5 / 3 | google: 1 pro. de trad.: 1 | 1 7 |
| ru | 1 | 1 | 8 | | | pro. de trad.: 1 / 1 | 17 / 4 |
| Σ | 13 | 10 / 5 | 200 / 20 | 2 / 5 | 14 / 11 | 1 / 16 | 17 / 43 |

Tabla 4. Uso de un recurso lexicográfico principal (en negrita) y dos complementarios (en redonda)

13 estudiantes (un 20,9% del total) utilizaron aparte de su recurso principal (menos en un caso, siempre un diccionario) dos recursos adicionales con una media de 23,5 consultas por estudiante.

El diccionario electrónico sigue siendo el recurso más utilizado (un 72,1% de las consultas), el diccionario impreso otra vez juega un papel secundario (8,2% de las consultas) pero, a diferencia de las categorías anteriores, ganan en importancia los recursos que no sean diccionarios (sobre todo como recurso secundario) tanto en número como en consultas realizadas. Un 19,7 % de las búsquedas se realizaron ya en estos medios. Destacan las frecuencias de uso de los programas de traducción (4 estudiantes; una vez como recurso principal) y de *Google* (5 estudiantes), el papel de este último recurso, además, viene reforzado por ser la vía para llegar al buscador de traducciones *Linguee*.

En cuanto a las combinaciones de distintos recursos destaca el uso del diccionario electrónico en combinación con otros recursos electrónicos (4x), la combinación de un diccionario electrónico, otro impreso y otro recurso electrónico (4x) así como el uso de dos diccionarios electrónicos y otro impreso (3x). Las otras combinaciones no se repiten (uso de recursos alternativos impresos; dos diccionarios electrónicos y un programa de traducción).

Llama la atención que en este grupo 10 estudiantes usan el diccionario electrónico como recurso principal pero que solo 7 de ellos recurren a esta herramienta en la primera búsqueda. Otra tendencia que diferencia este grupo del anterior son los cambios en los recursos usados que se deben, por una parte, a que al no tener éxito en una consulta con un recurso se pasa a otro que, después, se sigue usando, y, por otra parte, a cambios bruscos que no parecen corresponder a ninguna lógica clara. Aun así, y en ligera contradicción con estos resultados, en las entrevistas los estudiantes se mostraron convencidos de que su comportamiento de búsqueda corresponde a una estrategia deliberada: Todos los entrevistados afirmaron tener un recurso principal (que, como hemos dicho antes, no todos usan como primera herramienta) y después verifican en otra fuente el resultado de la búsqueda, recurriendo a otro diccionario o, sobre todo en el caso de *Google*, fijándose en la frecuencia de uso de la forma buscada o en contextos concretos. De esta manera conseguirían, en sus palabras, una visión más global del problema léxico en cuestión, aunque el comportamiento real observado indica que esta opinión es más una racionalización a posteriori de un proceder bastante menos sistemático.

4.1.4 Uso de un recurso principal y más de dos complementarios

| | Usu- arios | Dic. elec. utiliz. | Consul- tas dic. elec. | Dic. imp. utiliz. | Consul- tas dic. imp. | Otros recursos | Consultas en otros recursos |
|-----------|-----------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| es | 4 | 4 / 7 | 87 / 12 | 2 | 6 | google: 3 linguee: 3 enciclopedia: 4 pro. de trad.: 1 pág. corporat.: 1 | 9 11 10 2 1 |
| fr | 2 | 2 / 2 | 61 / 3 | 1 | 1 | google: 2 enciclopedia: 2 dic. monol. al.: 1 | 11 3 7 |
| in | 2 | 2 / 1 | 50 / 1 | 1 | 2 | google: 2 linguee: 1 dic. monolingüe: 2 enciclopedia: 2 | 8 1 9 2 |
| it | 1 | 1 | 22 | | | google: 1 enciclopedia: 2 | 5 3 |
| ru | 2 | 2 / 5 | 66 / 14 | 1 | 1 | google: 2 | 18 |

| | | | | | | | |
|----------|----|----------------|-----------------|---|----|--------------------|-----|
| | | | | | | pro. de trad.: 3 | 32 |
| | | | | | | dic. ec. monol.: 1 | 1 |
| Σ | 11 | 11 / 15 | 286 / 30 | 5 | 10 | 33 | 133 |

Tabla 5. Uso de un recurso lexicográfico principal (en negrita) y más de dos complementarios (en redonda)

11 estudiantes (un 17,7% del total) consultaron, aparte de su recurso principal (siempre un diccionario electrónico), más de dos recursos complementarios. Con el número de recursos complementarios se dispara también el número de consultas realizadas, cuyo número asciende a 41,7 por estudiante y, por lo tanto, se sitúa muy por encima de la media. El diccionario impreso ha perdido toda relevancia (un 2,2% de las búsquedas), los recursos “no diccionarios” en cambio registran un 29% de las búsquedas. Como en el grupo anterior, aquí también constatamos un uso más intenso de este tipo de recursos, por otra parte y a diferencia del otro, aquí también se puede registrar un fuerte incremento de varios diccionarios electrónicos (11 estudiantes usaron 11 diccionarios electrónicos como recurso principal; otras 15 veces el diccionario electrónico se ha usado como recurso complementario, llegando en un caso extremo a 6 diferentes diccionarios usados por un solo estudiante).

De hecho, si miramos las combinaciones de recursos, constatamos que el uso de varios diccionarios electrónicos es bastante frecuente (8x), casi tanto como la combinación del diccionario electrónico y *Google* (10x) o con una enciclopedia electrónica (10x).

Sin embargo, si miramos el orden de uso de los distintos recursos, constatamos que la manera normal de proceder de nuestros estudiantes es, después de haber consultado su diccionario electrónico, recurrir a *Google* y, desde allí, acceder a otras herramientas (otros diccionarios, enciclopedias, *Linguee*, etc.). Siete de once estudiantes usaron esta estrategia.

En esta categoría, y a diferencia de la anterior, el interés mostrado en los resultados de una búsqueda en *Google* parecía bastante mayor. Mientras en el grupo antes tratado se trataba en primer lugar de conseguir una confirmación rápida, en este *Google* también sirve como trampolín a otras páginas (*Linguee*, enciclopedias, página corporativa) en las que se prosigue la búsqueda. La atención de los estudiantes va menos dirigida a, por ejemplo, la frecuencia de uso de una forma determinada sino que se trata mucho más de resolver problemas de tipo semántico.

4.1.5 Uso de dos recursos principales

| | Usu- arios | Dic. elec. utiliz. | Consul- tas dicc. elec. | Dic. imp. utiliz. | Consul- tas dic. imp. | Otros recursos | Consultas en otros recursos |
|-----------|-----------------------|-----------------------------------|--|----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|--|
| es | | | | | | | |
| fr | | | | | | | |
| in | 1 | 1 | 7 | | | pro. de trad.:1 | 5 |
| it | 3 | 5 | 76 | 1 | 7 | | |
| ru | 2 | | | 2 | 14 | pro. de trad.: 2 | 17 |
| Σ | 6 | 6 | 83 | 3 | 21 | 3 | 22 |

Tabla 6. Uso de dos recursos lexicográficos principales

Claramente menos estudiantes que los clasificados en las categorías anteriores usan dos recursos principales. Los seis estudiantes (un 9,7%) que se limitan a exactamente dos recursos realizaron por término medio 21 consultas, con lo cual se sitúan claramente por debajo de la media. El diccionario electrónico vuelve a tener su protagonismo, pero el diccionario impreso tiene más o menos el papel que tenía en la primera categoría (uso de un solo recurso). De otros recursos se usan exclusivamente programas de traducción automática, los dos estudiantes del ruso los usan como herramienta principal.

Las combinaciones se limitan a dos diccionarios electrónicos (2x), un diccionario electrónico y otro impreso (1), así como la combinación de un diccionario (2x electrónico, 1x impreso) con un programa de traducción. Los usuarios de los programas de traducción empezaron también su trabajo con esta herramienta, aunque después usaron los diccionarios casi con las mismas frecuencias.

La estrategia de búsqueda en este grupo es obvia: Se repite la búsqueda, si no ha dado resultado, o se verifican los resultados de un diccionario en otro o, en el caso de los estudiantes que usan un programa de traducción, se recurre a un diccionario.

4.1.6 Uso de dos (dos veces tres) recursos principales y otros adicionales:

| | Usu-arios | Dicc. elec. utiliz. | Consul-tas dic. elec. | Dic. imp. utiliz. | Consul-tas dic. imp. | Otros recursos | Consultas en otros recursos |
|-----------|------------------|----------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------------|---|------------------------------------|
| es | | | | | | | |
| fr | 4 | 7 / 1 | 111 / 1 | 2 | 9 | google: 2 enciclopedia: 1 linguee: 1 pro. de trad.: 2/1 | 4 3 1 26 / 2 |
| in | | | | | | | |
| it | 2 | 3 | 24 | 3 | 14 | google: 1 / 1 enciclopedia: 1 foro de traduct.: 1 | 19 / 2 8 1 |
| ru | 1 | 1 | 25 | | | pro. de trad.: 1 enciclopedia: 2 | 23 4 |
| Σ | 7 | 11 / 1 | 160 / 1 | 5 | 23 | 5 / 9 | 76 / 17 |

Tabla 7. Uso de dos (tres) recursos lexicográficos principales (en negrita) y complementarios (en redonda)

Siete estudiantes (un 11,3%) usaron, aparte de dos recursos principales, también recursos complementarios (entre uno y cuatro), realizando una media de 39,6 consultas por persona. Otra vez vemos como, con el uso de un mayor número de recursos, también aumenta el número de consultas y otra vez constatamos el mismo fenómeno que en 4.1.5 – se dispara el número de consultas en otros recursos llegando a un máximo de un 33,6% de todas las consultas realizadas. En cuanto al número de consultas destacan, por una parte, *Google* y, sobre todo, los programas de traducción automática.

Si miramos la combinación de los dos recursos principales, es otra vez la de dos diccionarios electrónicos la más frecuente (4x) seguido de la combinación diccionario electrónico más programa de traducción (3x; una vez más en la que el programa de traducción es un recurso complementario). Sin embargo, solo un estudiante recurrió a un programa de traducción como primera herramienta,

mientras que los demás empezaron el test con un diccionario electrónico y después pasaron al programa de traducción automática.

La estrategia de búsqueda aplicada por este grupo de estudiantes consiste, según sus afirmaciones en las entrevistas, en buscar y, después, verificar lo encontrado en diferentes recursos. Usan sus recursos estándar, pero añaden otros, sin embargo, sin caer en el extremo de los estudiantes del grupo que solo recurre a un recurso principal y usa adicionalmente una amplia variedad de otras herramientas (véase 4.1.4). Aquí predomina realmente la verificación de los resultados de los programas de traducción. Estos se usan, en primer lugar, para sintagmas enteros y, después, las palabras aisladas se verifican en un diccionario (algo parecido ocurre en el caso excepcional de un informante que usa *Google* como recurso principal).

4.2 Visión del conjunto

Antes de resumir los resultados obtenidos en 4.1 conviene ver los resultados agregados de las seis categorías determinadas por el número de recursos usados porque muestran mejor que las tablas aisladas las tendencias en las distintas lenguas.

Para mantener el sistema de presentación, los valores aquí también se indicarán en términos absolutos. Sin embargo, para facilitar la comparación entre las lenguas, el anexo II muestra los valores en porcentajes respecto al número total de los recursos utilizados y respecto al número total de consultas realizadas.

| | Usu- arios | Dic. elec. utiliz. | Consul- tas dic. elec. | Dic. imp. utiliz. | Consul- tas dic. imp. | Otros recursos | Consultas en otros recursos |
|-----------|-----------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| es | 16 | 16 / 11 | 365 / 31 | 8 | 26 | google: 5 pro. de trad.: 2 linguee: 3 enciclopedia: 4 pág. corporat.: 1 | 11 4 11 10 1 |
| fr | 13 | 15 / 4 | 296 / 11 | 1 / 6 | 9 / 15 | google: 5 linguee: 1 pro. de trad.: 2 / 2 enciclopedia: 5 dic. monol. al.: 1 | 19 1 26 / 3 13 7 |
| in | 12 | 11 / 3 | 192 / 4 | 1 / 2 | 4 / 3 | google: 6 pro. de trad.: 1 / 1 linguee: 3 dicc. monolingüe: 3 enciclopedia: 2 | 18 5 / 2 6 10 2 |
| it | 13 | 13 / 2 | 199 / 4 | 4 / 4 | 44 / 17 | google: 1 / 3 pro. de trad.: 2 enciclop.: 1 / 2 foro de trad.: 1 | 19 / 8 15 8 / 3 1 |
| ru | 8 | 4 / 6 | 135 / 22 | 3 / 1 | 32 / 1 | google 2 pro. de trad.: 4 / 4 enciclop.: 3 dicc. económico: 1 | 18 57 / 36 13 1 |
| Σ | 62 | 59 / 26 | 1187 / 72 | 9 / 21 | 89 / 62 | 9 / 62 | 115 / 213 |

Tabla 8. Uso de los recursos lexicográficos utilizados con sus frecuencias de uso (los recursos principales aparecen en negrita; los complementarios en redonda)

Si observamos la tabla 8, constatamos que los estudiantes de las distintas lenguas tienen comportamientos y estrategias de búsqueda bastante heterogéneas.

Bastante parecidos se presentan los casos del español, francés e inglés. Se observa un dominio indiscutido del diccionario electrónico (los estudiantes de español parecen los más "fieles" a su diccionario). Si este no les da el resultado buscado, recurren a un segundo o a un diccionario impreso (los estudiantes de español y de francés) o a *Google* (sobre todo los de inglés entre los que el valor de los usuarios de *Google* asciende a un 50%). En tercer lugar, los estudiantes de inglés recurren al diccionario impreso y los de español y francés se dirigen a *Google* y, normalmente a través de este a una enciclopedia o a *Linguee* (al que se recurre únicamente a través de *Google*). Otra opción, usada por entre un 8 y un 15% de los estudiantes, consiste en el uso de un programa de traducción automática. Un dato curioso que llama la atención es el hecho que los estudiantes de inglés son los únicos en usar diccionarios monolingües (en inglés).

Un poco diferente se presenta el caso del italiano, en el que claramente se puede constatar un mayor peso del diccionario impreso que se usa más tanto en función de recurso principal como de recurso complementario en detrimento del diccionario electrónico. Los otros recursos no muestran variación significativa.

Esta pérdida de protagonismo del diccionario electrónico la vemos de una manera más tajante todavía en el caso del ruso, para cuyos estudiantes constituye la herramienta principal solo en un 50%. También usan más el diccionario impreso, sin embargo, destaca el uso de programas de traducción automática, tanto en cuanto a su número como a las consultas realizadas. La mayor familiaridad con esta herramienta se mostró también en que eran los estudiantes que más programas de este tipo usaron (aparte del traductor de *Google*).

Los valores totales muestran otra vez las tendencias generales que hemos venido constatando a lo largo de estas líneas: los diccionarios electrónicos son la herramienta más importante, les siguen los diccionarios impresos pero muy poco por encima de *Google*, que tiene una importancia indirecta porque facilita el acceso a otras herramientas, como otros diccionarios, enciclopedias y *Linguee*, y este, a su vez, por delante de los programas de traducción automática.

En las entrevistas posteriores al test algunos estudiantes de todas las categorías nos indicaron que, por las recomendaciones de sus profesores en clase, ampliaron su cartera de herramientas. Sin embargo, ninguno de estos estudiantes dejó de usar el o los recursos lexicográficos a los que estaba acostumbrado antes de asistir a nuestras clases, la mayoría de las veces por costumbre o porque, según ellos, los recursos aconsejados no disponían de las funciones deseadas (conjugadores automáticos, posibilidad de cambiar rápidamente de un idioma a otro, disponibilidad como aplicación en el teléfono inteligente, etc.).

5. DISCUSIÓN

Si relacionamos los resultados arrojados por nuestro estudio con los trabajos mencionados en 2., conviene recordar que finalizamos esta parte con la constatación de que la literatura existente sobre la temática, aparte de poco abundante, es en muchos aspectos bastante heterogénea. La variedad en cuanto a número y tipo de informantes, metodología, recursos tomados en consideración, etc., obviamente, dificultan las comparaciones y, en determinados aspectos, solo permiten sacar conclusiones provisionales.

Un resultado claramente coincidente con la amplia mayoría de los trabajos citados es, fuera de toda duda, la preferencia de los estudiantes por herramientas en línea (especialmente diccionarios), por encima de diccionarios en papel y la desaparición total de medios electrónicos offline. De esta manera, también confirmamos el resultado de Domínguez y Valcárcel (2015), puesto que ni un solo estudiante nos comentó o preguntó por otro tipo de diccionario electrónico (por ej. diccionarios en CD). Sin embargo, hemos constatado en nuestras entrevistas que, para algunos estudiantes, el diccionario en papel sigue gozando de más prestigio que los diccionarios en línea, en algunos casos hasta al extremo de verificar en la versión impresa el resultado de la búsqueda conseguido en la versión electrónica del mismo diccionario. Nuestros estudiantes no parecen distinguir bien la calidad de un diccionario, lo que explicaría también su renuncia a dejar un recurso una vez que están acostumbrados.

También podemos confirmar el uso masivo de buscadores de Internet (*Google*), al que apuntan Domínguez y Valcárcel (2015) y Casanova Catalá (2016), estrategia que en las entrevistas se argumentó con el mayor número de ejemplos y, además en los contextos específicos necesitados.

Lo mismo vale para el uso de programas de traducción automática conforme a lo subrayado por Domínguez y Valcárcel (2015), pero también por Nied Curcio (2014) como diccionario, especialmente en el caso de términos complejos o sintagmas enteros.

Coincidimos con este último trabajo también en la constatación de que, dentro de una lengua, el número de los diferentes recursos usados es bastante limitado y se limita a unos pocos diccionarios y *Google* que, después, sirve de trampolín a otros recursos que, en cuanto se salen un poco de lo conocido y acostumbrado, tampoco parecen aprovecharse como sería de esperar. Para dar un ejemplo: La segunda parte de nuestro test es la redacción de una breve descripción de una empresa austriaca. Hubiera sido lógico mirar en la red si de esta empresa, a lo mejor, ya existe un texto que hubiera podido servir de modelo en la lengua respectiva – idea que no se le ocurrió a ninguno de nuestros estudiantes.

Donde discrepan nuestros resultados con aquellos referidos en el apartado 2 es en el uso de herramientas específicas de una disciplina o un campo de trabajo específico. Tanto Frankenberg-García (2005) como Fathi (2014) constataron un uso masivo de bancos de datos terminológicos (la primera) como el uso de diccionarios especializados (la segunda), dos grandes ausentes entre los recursos utilizados por nuestros estudiantes. Puesto que en el primer caso los informantes eran estudiantes avanzados de Traducción y en el segundo expertos en sus campos respectivos mientras que nuestros informantes eran estudiantes de Empresariales no especializados en tareas de traducción, estas diferencias parecen lógicas. Al mismo tiempo son una clara señal de que en la docencia de lenguas (también extranjeras) habrá que insistir más en el manejo de estas herramientas si la formación pretende preparar al estudiante también en el manejo de los recursos lexicográficos de su disciplina para que ante problemas específicos, que muchas veces estarán relacionados con los requerimientos de su profesión, no solo “encuentre el instrumento más adecuado” (Azorín Fernández y Santamaría Pérez, 2017:126) sino que también sepa cómo combinarlos de la mejor manera posible (véase Frankenberg-García, 2005:335).

6. CONCLUSIONES

Los resultados de nuestros análisis han confirmado nuestra impresión intuitiva de que el diccionario electrónico en línea es el gran protagonista de las consultas lexicográficas de nuestros estudiantes. El diccionario impreso, en cambio, conserva un papel importante, aunque sobre todo como recurso complementario. Este papel, sin embargo, se manifiesta en primer lugar en el número de estudiantes que lo usa y mucho menos en las frecuencias de consultas bastante reducidas. Seguramente debido a su facilidad las frecuencias de consulta en el diccionario electrónico son bastante mayores que las del diccionario impreso. Solo podemos formular hipótesis respecto a las grandes diferencias en el uso de los tradicionales diccionarios impresos entre las lenguas, pero parece que, por lo menos parcialmente, tiene que ver con recomendaciones por parte de nuestros profesores (en el caso del italiano) y con razones de practicabilidad (en el caso del ruso, algunos estudiantes nos mencionaron la incomodidad de manejar la letra cirílica en un teclado no configurado para ella).

El tercer puesto en este ranking de recursos lexicográficos lo ocupa *Google*, que viene usado directamente para las consultas léxicas por una buena tercera parte de nuestros estudiantes. Como el diccionario impreso, es un típico recurso complementario y registra un número de consultas muy parecido a este. No hay que olvidar, sin embargo, que también es la vía para acceder a muchos otros recursos complementarios (aparte de otros diccionarios en línea, en primer lugar enciclopedias y *Linguee*) y hasta para muchos estudiantes el método de localizar su recurso principal en la red.

Un caso aparte son los programas de traducción automática que, aunque son usados por menos estudiantes, registran frecuencias muy altas (destaca el caso del ruso), y, sobre todo, se usan mucho más como herramienta principal.

Enciclopedias y *Linguee* sirven, en primer lugar, como tercero o cuarto recurso (excepción hecha de un uso como recurso principal), pero como tales con frecuencias bastante altas. No aparecen prácticamente (una excepción) en las categorías de estudiantes que usan un máximo de dos recursos y las frecuencias altas (sobre todo en el caso de *Linguee*) parecen deberse al hecho de que en el mismo test, una vez descubiertos como recursos útiles, se siguieran usando en consultas posteriores. Entre las enciclopedias se encuentra un solo recurso impreso, una enciclopedia económica en francés que registra dos consultas.

Las otras herramientas también son recursos complementarios de segundo nivel pero, además, muestran frecuencias de uso mínimas. Se trata de una página corporativa, diccionarios monolingües (uno del alemán), un foro de discusión de traductores. Ningún estudiante accedió a una base de datos terminológica como posiblemente hubieran hecho estudiantes más familiarizados con esta herramienta (véase Frankenberg-García, 2005).

En cuanto a la combinación de recursos y su orden de uso vemos que el primer recurso utilizado suele ser el diccionario general bilingüe en línea y, cuando este no da el resultado buscado, nuestros estudiantes siguen, por regla general, uno de los siguientes procedimientos (en orden de importancia y con las diferencias entre las lenguas ya mencionadas):

- Seguir buscando en otro diccionario electrónico o en uno impreso;
- Recurrir a *Google* (y desde allí a otros recursos);
- Utilizar programas de traducción automática.

Después de esta primera elección, las vías de búsqueda se complican y a partir de 2 recursos adicionales es muy difícil seguir la lógica de las búsquedas y mucho parece determinado por el azar (por ej. cuál es el tercer recurso encontrado

prácticamente por casualidad en *Google*; si es otro diccionario o *Linguee*, hay cierta probabilidad de que se siga usando).

Si ahora combinamos las distintas perspectivas de análisis aplicados a nuestros resultados, efectivamente podemos establecer una tipología de uso de recursos lexicográficos y de estrategias de búsqueda que, aunque obviamente solo puede marcar tendencias, nos ayudará a comprender mejor el comportamiento lexicográfico de nuestros estudiantes:

Primero, hay un grupo de estudiantes (el 14,5% descrito en 4.1.1) que son cien por cien fieles a su diccionario (mayoritariamente electrónico pero también impreso) y que, por la razón que sea, realizan un número de consultas claramente por debajo de la media.

Después podemos diferenciar un grupo mayoritario de estudiantes (un 46,4%, la suma de los estudiantes descritos en 4.1.2 y 4.1.3) que también son fieles a su diccionario (otra vez mayoritariamente electrónico), pero que, para aclarar una duda aislada recurren, excepcionalmente a uno o dos recursos diferentes. Entre estos estudiantes, la mayoría recurre a otro diccionario, otros usan *Google* o algún programa de traducción.

El tercer grupo serían los que siguen fieles a su diccionario, ahora ya exclusivamente electrónico (el 17,7% descrito en 4.1.4), pero con los que se dispara el número de consultas. Son fieles a su recurso principal, pero si persiste la duda buscan de una manera insaciable soluciones en otros diccionarios y/o en *Google* así como, los estudiantes de ruso, en algún programa de traducción.

Aparte de los fieles a su recurso principal encontramos los que usan dos recursos principales, es decir, o dos diccionarios o un diccionario y un programa de traducción. Son pocos (el 9,7% descrito en 4.1.5) y usan sus recursos con moderación. A partir del momento en que los estudiantes con dos recursos principales añaden otros recursos más (el 11,3% de 4.1.6), otra vez se dispara el número de consultas, en primer lugar con los programas de traducción, en menor medida con *Google*.

Con el uso de programas de traducción y de *Google* aumenta drásticamente el número de consultas, mucho más que con las búsquedas más o menos intensivas en distintos diccionarios (aunque sean electrónicos). Al mismo tiempo, estos dos recursos no sirven prácticamente como recurso principal único, siempre se combinan con un diccionario. Por otra parte, tal como expusimos en Gromann y Schnitzer (2016), no conseguimos determinar diferencias estadísticamente relevantes en el éxito de las distintas estrategias de búsqueda por parte de nuestros estudiantes. Parece, por lo tanto, que casi una tercera parte de nuestros estudiantes emplea estrategias de búsqueda no muy eficientes que, en algún que otro caso pueden rozar lo obsesivo (un 27% de los estudiantes usó más de 3 recursos diferentes con un máximo de 10 en un caso específico) para conseguir resultados que podrían conseguirse con estrategias más relajadas. Teniendo en cuenta esta situación, hoy en día parece inevitable incluir en la enseñanza de idiomas (extranjeros pero quizá también en la lengua materna) el manejo de los modernos medios de consulta lexicográfica. Saber manejar *Google* para fines lexicográficos y conocer las posibilidades y los límites de los programas de traducción automática se ha vuelto imprescindible a la hora de resolver un problema de vocabulario. Especialmente en la docencia de los lenguajes de especialidad, en los que la comprensión y el uso exacto de la terminología es esencial, este aspecto debería recibir mucha más atención que hasta ahora. En concreto los currículos de lenguas con fines específicos deberían incluir, desde las fases iniciales, técnicas de adquisición de estrategias de uso de las distintas herramientas lexicográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de la Granja, M. (2017). ¿Qué obras lexicográficas podemos utilizar en el aula? Diversidad de herramientas y posibilidades de explotación. En: Domínguez Vázquez, M.J., Sanmarco Bande, M.T. (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 307-327.
- Azorín Fernández, D. & Santamaría Pérez, M.I. (2017). El diccionario monolingüe en el aula. En: Domínguez Vázquez, M.J. & Sanmarco Bande, M.T. (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 109-131.
- Caruso, V. & De Meo, A. (2012). Comunicare I Saperi Sul Web: Il Caso Dei Dizionari Specialistici. Comunicare le discipline attraverso le lingue: prospettive traduttiva, didattica, socioculturale. *Proceedings of XII AItLA International Congress*, Macerata 2012, 23–24.
- Casanovas Catalá, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 43, 77-88.
- Domínguez Vázquez, M.J. & Valcárcel Riveiro, C. (2015). Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? En: Domínguez Vázquez, M.J., Gómez Guinovart, X. & Valcárcel Riveiro, C. (eds.), *Lexicografía de las lenguas románicas. Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva II*. Berlin/München/ Boston: De Gruyter, 165-189.
- Fathi, B. (2014). Experts and Specialised Lexicography: Perspectives and Needs. *Terminàlia*, 9, 12–21.
- Flinz, C. (2014). Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage bei Italienischen DaF-Lernern. En: Abel, A., Vettori, C. & Ralli, N. (eds.), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, Bolzano 2014. Disponible en: http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2014/euralex_2014_014_p_213.pdf, 213-224 [consultado el 26 de junio de 2017]
- Frankenberg-Garcia, A. (2005). A Peek into What Today's Language Learners as Researchers Actually Do. *International Journal of Lexicography*, 18 (3), 335–355.
- Fuertes-Olivera, P.A. & Tarp, S. (2014). *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries*. (Lexicographica Series Maior Vol. 146). Berlin, New York: De Gruyter.
- Gouws, R. H. (2017): La sociedad digital y los diccionarios. En: Domínguez Vázquez, M.J. & Sanmarco Bande, M.T. (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 17-34.
- Gromann, D. & Schnitzer, J. (2016). Where Do Business Students Turn for Help? An Empirical Study on Dictionary Use in Foreign-language Learning. *International Journal of Lexicography*, 29(1), 55-99.
- Lew, R. (2016). Can a dictionary help you write better? A user study of an active bilingual dictionary for Polish learners of English. *International Journal of Lexicography*, 29(3), 353-366.
- Maldonado González, C. (2012). Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 151-179.

- Nied Curcio, M. (2014). Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und -unterricht. En: Abel, A., Vettori, C. & Ralli, N. (eds.), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, Bolzano 2014. Disponible en: http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/PROCEEDINGS/EURALEX%202014/EURALEX_2014_018_P_263.PDF, 263-280 [CONSULTADO EL 26 DE JUNIO DE 2017]
- Nied Curcio, M. (2015). Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? *Info DAF*, 5, 445-468.
- Rundell, M. (2012). The road to automated lexicography: An editor's viewpoint. En: Granger, S. & Paquot Magali, M. (eds.). *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 15-30.
- Svensén, B. (2009). *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, W. (2001). *Zweisprachige Fachlexikographie. Benutzungsforschung, Typologie und mikrostrukturelle Konzeption*. Frankfurt: Peter Lang

Anexo I. Empirische Studie. Wörterbuchbenutzung

TEIL I

Lesen Sie den nachstehenden Text und versuchen Sie mithilfe der verfügbaren Ressourcen eine deutsche Übersetzung zu erstellen.

El Banco Mundial formuló su nueva estrategia para protección social y trabajo después de celebrar extensas consultas mundiales con Gobiernos, organismos internacionales de desarrollo, sindicatos y otras organizaciones de la sociedad civil. En la estrategia de tres niveles se analiza cómo y cuándo el Banco puede ayudar a los países a invertir en redes de protección bien diseñadas que aumenten la equidad proporcionando protección contra la pobreza extrema.

TEIL II

Erstellen Sie anhand der nachstehenden Eckdaten eines Unternehmens einen kurzen Text, ein kurzes Unternehmensprofil mit zusammenhängenden Sätzen auf Spanisch.

Basisdaten eines Unternehmens:

| | |
|----------------------|---|
| Name: | Pankl Racing System AG |
| Branche: | Motorensysteme |
| Rechtsform: | Aktiengesellschaft, notiert an Wiener Börse |
| Operatives Ergebnis: | 5,53 Millionen Euro (52,8% + zum Vorjahr) |
| Umsatzerlöse: | 79,1 Millionen Euro (16,1% + zum Vorjahr) |

TEIL III

Versuchen Sie für die drei nachstehenden Termini bestmögliche Übersetzungen auf Deutsch zu finden.

desaceleración coyuntural _____

Definición: Reducción general de la actividad económica

Recursos ajenos a largo plazo _____

Definición: obligaciones financieras de una empresa con sus acreedores de un plazo superior a un año

indemnización por despido _____

Definición: cantidad de dinero que recibe un trabajador en caso de finalización de su contrato laboral por parte de la empresa

[Por razones de espacio se han eliminado las partes en blanco en las que los estudiantes debían escribir sus redacciones. Por el mismo motivo solo se ha incluido el test en español y no en las otras lenguas.]

Anexo II. Visión del conjunto en porcentajes

Los valores contenidos en la tabla son porcentajes respecto al número total de los recursos utilizados en cada lengua y respecto al número total de consultas realizadas en esta lengua. En el primer caso, el valor puede superar el 100% (puesto que se usan varios recursos, por lo tanto el número de recursos excede el número de estudiantes), en el segundo la suma debe dar el 100% de todas las consultas realizadas en cada lengua.

| | Usu- arios | Dic. elec utiliz. | Consul- tas dic. elec. | Dic. imp. utiliz. | Consul- tas dic. imp. | Otros recursos | Consultas en otros recursos |
|-----------|---------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|---|---|
| es | 16 | 100 68 | 79,5 6,8 | 50,0 | 5,7 | google: 31,3 pro. de trad.: 12,5 linguee: 18,8 enciclop.: 25,0 pág. corporat.: 6,3 | 2,4 0,9 2,4 2,2 0,2 |
| fr | 13 | 115,4 30,8 | 74,0 2,8 | 7,7 46,2 | 2,3 3,8 | google: 23,1 linguee: 7,7 pro. tr.: 15,4 / 15,4 enciclopedia: 38,5 dicc. monol. al.: 7,7 | 4,8 0,3 6,5 / 0,8 3,3 1,8 |
| in | 12 | 91,7 25,0 | 78,0 1,6 | 8,3 16,7 | 1,6 1,2 | google: 50 prog. tr.: 8,3 / 8,3 linguee: 25 dicc. monolingüe.: 25 enciclopedia: 16,7 | 7,3 2,0 / 0,8 2,4 4,1 0,8 |
| it | 13 | 100 15,4 | 62,6 1,3 | 30,8 30,8 | 13,8 5,3 | google: 7,7 / 23,1 pro. trad.: 15,4 enciclop.: 7,7 / 15,4 foro de trad.: 7,7 | 6,0 / 2,5 4,7 2,5 / 0,9 0,3 |
| ru | 8 | 50,0 75,0 | 42,9 7,0 | 37,5 12,5 | 10,2 0,3 | google: 25,0 prog. tr.: 50,0 / 50,0 enciclopedia: 37,5 dicc. económico: 12,5 | 5,7 18,1 / 11,4 4,1 0,3 |
| Σ | 62 | 95,2 41,9 | 68,3 4,1 | 14,2 33,9 | 5,1 3,6 | google: 1,6 / 33,9 pro. tr.: 11,3 / 17,7 linguee: 11,3 enciclop.: 1,6 / 25,6 dicc. monolingüe: 4,8 dicc. monol. al.: 1,6 foro de trad.: 1,6 pág. corporativa: 1,6 | 1,1 / 4,3 5,1 / 3,5 1,0 0,8 / 0,3 1,0 0,1 0,1 0,1 |

(Los recursos principales aparecen en negrita; los complementarios en redonda.)

**Dificultades de comprensión en el diseño del examen
oficial de chino YCT2 (A1)**

***Comprehension difficulties in the design of Chinese official
examination YCT2 (A1)***

Lili Wang

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
wanglili1897@126.com

Isabel Cristina Alfonzo de Tovar

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
cristina.alfonzo@ulpgc.es

RESUMEN

Para satisfacer la creciente demanda mundial de la enseñanza de chino como lengua extranjera (ChLE), en el 2004, Hanban implantó el examen de chino para escolares *Youth Chinese Test* (YCT). La aplicación de la prueba oficial en el Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (IC-ULPGC) ha proporcionado indicios de ciertas dificultades de comprensión en su diseño que obstaculiza la realización.

Este artículo busca identificar los equívocos lingüísticos presentes en el diseño del YCT2 (A1) con un análisis reflexivo. Esta fase inicial de investigación-acción se realiza con sesenta adolescentes del IC-ULPGC que responden al modelo del *Syllabus* YCT2 y a siete exámenes utilizados en convocatorias anteriores.

Los resultados obtenidos son el uso inadecuado de los números y las mayúsculas, y la omisión de estas a la falta de sistema de marcas ortográficas del pinyin. Nuestras conclusiones son una contribución para los docentes que enseñan ChLE.

Palabras clave: Análisis de necesidades, Investigación-Acción, ChLE, YCT2.

ABSTRACT

In 2004, in order to meet the growing worldwide demand for Chinese as a foreign language (ChFL), Hanban implemented a Chinese test for students: Youth Chinese Test (YCT). The application of the official test at Confucius Institute of Spanish University of Las Palmas de Gran Canaria (IC-ULPGC) has provided certain comprehension difficulties in its design that hinder the realization.

This article seeks to identify linguistic misunderstandings presented in the design of YCT2 (A1) by a reflective analysis. This initial phase of action-research is done with sixty IC-ULPGC adolescents who respond to the YCT2 Syllabus model and seven exams used in previous calls.

The results show an inadequate use of numbers and capital letters, addition and substitution of punctuation marks, both in pinyin and in characters, and omission of punctuation marks in pinyin. Our findings are a contribution for the teachers in teaching ChFL.

Keywords: Analysis of needs, Action research, ChFL, YCT2

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el chino mandarín se posiciona entre las lenguas con un mayor número de aprendices, junto al inglés y el español. Numerosos países, a pesar de la dificultad del aprendizaje del chino como lengua extranjera (ChLE), han empezado a incluir el idioma en los centros docentes de todos los niveles (Moloney, 2013; Hu, 2010; Huang, 2003; Wang y Higgins, 2008; Fu y Nassaji, 2016).

En España, contamos con centros de diversos niveles que imparten clases de chino para descendientes de inmigrantes chinos, pero también a otro tipo de aprendices. Este incremento en el país ibérico ha tenido como consecuencia la creación de los Institutos Confucio (IC) en diferentes ciudades españolas, dirigidos a un público amplio y diverso, tal como sostiene Cáceres-Lorenzo (2015: 256).

China, consciente de la importancia económica y social que tiene la difusión de su idioma y cultura, ha tomado una serie de medidas de promoción, aunque no siempre han ido acompañadas de una investigación que convierta en centro de atención la praxis de la actividad docente. En esta línea, Attaran y Hu (2016) concluyen que la enseñanza del ChLE presenta muchas dificultades de aprendizaje a los estudiantes europeos, y muchas de estas no se superan sin una didáctica especializada y una investigación que se ocupe de las limitaciones y los errores que se evidencian en la enseñanza de esta lengua (Ma, Gong y Xiang, 2017).

El gobierno chino, a través de Hanban (Oficina del Equipo Directivo Nacional para la Promoción Internacional del chino), ha diseñado un proyecto para ofertar cursos de formación continua en el idioma mandarín, prestar servicios a estudiosos y organismos dedicados a la investigación sobre temas de China, construir bibliotecas especializadas, otorgar títulos acreditativos, organizar actividades académicas y exposiciones en las que se promocionen el chino y su cultura. Todas estas funciones se llevan a cabo en el extranjero a través del IC. Asimismo, son estos organismos los responsables de la administración de los cuatro exámenes oficiales que acreditan el grado de adquisición del ChLE: HSK (adultos escrito), HSKK (adultos oral), YCT (escolares) y BCT (negocios).

El crecimiento significativo de los IC no siempre ha ido acompañado del desarrollo de materiales didácticos ni del fomento de la formación del profesorado. Es por ello por lo que cada IC debe aprender de la experiencia lingüística en la realización de las pruebas oficiales y la didáctica de otros idiomas (Liu, 2007; Yang, 2013; Li, 2011). En este sentido, surge la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza del ChLE, así como la realización de investigaciones empíricas que aborden los problemas de comprensión de enunciados, causados por los errores de diseño de los exámenes oficiales. Esto con la finalidad de aportar soluciones y contribuir con la didáctica del chino en el ámbito europeo.

Por otro lado, el HSK es una prueba de nivel de chino internacional de carácter estándar desde 1990, destinada a estudiantes adultos. Es un examen estandarizado internacional de competencia de la lengua china, cuyo énfasis se

encuentra en la evaluación de la capacidad comunicativa en diversos ámbitos: laboral, educativo y social. En 1991, comienza a realizarse, formalmente, el HSK en el extranjero y en 2004, España participa por primera vez, con solo 13 candidatos.

En 2009, Hanban presentó oficialmente el nuevo HSK, tras la publicación de los cambios de diseño establecidos por el Grupo de Reforma del HSK adscrito al Centro de exámenes oficiales chinos de la Universidad de Lengua de Pekín (Wang, 2007). Al respecto, Yang y Zhang (2007) ya habían señalado la necesidad de reformar el HSK, tomando en cuenta su diseño y contenido.

Según Hanban (2016), seis millones de estudiantes participaron en estos exámenes de chino en todo el mundo en 2015. Como resultado, los investigadores están muy preocupados por la validez y la fiabilidad de las escalas de puntuación en estas pruebas de lenguaje estandarizadas. Ya la investigación de Wang (2006) examinó la validez externa del HSK y concluyó que tiene alta validez con respecto a su evaluación del rendimiento del lenguaje chino de los estudiantes.

Los exámenes YCT son posteriores al HSK y no han sido investigados aún. En 2004, Hanban desarrolló una nueva prueba estandarizada internacional de competencia idiomática china para escolares (5-18 años), como examen de nivel del aprendizaje de chino como lengua extranjera. Fue presentado, por primera vez, en Singapur en noviembre de 2006, y participaron 400 candidatos con edades comprendidas entre seis y ocho años de edad. En 2007, comenzó a realizarse en diferentes países, pero fue en 2009 cuando se celebró, por primera vez, en España y desde entonces ha aumentado el número de estudiantes.

Aunque la enseñanza de la lengua china en España ha progresado y los exámenes YCT han logrado un fuerte impulso, los resultados obtenidos hacen pensar que no se dispone de un diseño correcto del YCT. Con lo cual, esta indagación intenta dar respuesta a esta cuestión y a la necesidad de investigaciones empíricas que analicen estos errores de diseño que provocan dificultades de comprensión y ofrezcan soluciones.

A la vista de lo anterior, se establecen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los problemas de comprensión que presentan los estudiantes?
2. ¿Existen diferencias entre los exámenes de diversos años?
3. En el diálogo con los estudiantes, ¿qué dificultades han manifestado durante la preparación de los exámenes y el uso del pinyin?

Para dar respuesta a estas cuestiones, nuestra exploración realiza un análisis de necesidades que permite identificar el desfase existente entre el estado actual de diseño del YCT2 y el que se aspira alcanzar a través de las soluciones propuestas. Específicamente, en la enseñanza de lenguas, el análisis de necesidades se establece como fase en el diseño curricular, el cual se consolida en la etapa de los enfoques comunicativos (Munby, 1981; Richterich, 1985). Nuestra indagación quiere ser una contribución a la mejora de la enseñanza de ChLE en un contexto internacional, específicamente en el IC de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España). La necesidad de generar investigaciones basadas en la acción hará viable dar respuestas a los distintos problemas de investigación que genera la evaluación del mandarín en distintos contextos. Los resultados de nuestras indagaciones tienen muchas implicaciones tanto para el desarrollo curricular como para la formación de profesores (Tsung y Cruickshank, 2011; Gao, Liao y Li, 2014).

2. ESTRUCTURA DE YCT

El nuevo examen YCT pretende fomentar el aprendizaje del idioma chino y su cultura en niños y jóvenes, así como mejorar sus habilidades comunicativas y de interacción social, con el fin de promover la cultura asiática en un contexto internacional. Existen dos pruebas YCT, una escrita y otra oral: YCT escrita dividida en YCT1, YCT2, YCT3 e YCT4; e YCT oral (inicial e intermedio).

Dichas pruebas son independientes y la realización de una no condiciona a la otra. En este sentido, esta investigación se centra en la prueba escrita, por ser la de mayor difusión en los diferentes países donde se imparte el idioma asiático. Esto se debe a que, para la preparación y la realización de la prueba oral, se requieren recursos técnicos especializados con los que no cuentan la mayoría de los IC en el mundo. Por ejemplo, en España todavía no se aplica el examen oral.

En este sentido, se procede a describir la estructura de la prueba escrita. Las 35 preguntas están distribuidas en dos partes: comprensión oral y comprensión lectora.

| Contenidos | Preguntas | Descripción |
|--|--|--|
| Comprensión auditiva (20 preguntas, 15 minutos) | 1. Verdadero/falso Preguntas: 1-5 | Cada cuestión corresponde a una imagen. Se debe seleccionar la respuesta correcta. |
| | 2. Opciones Múltiples Preguntas: 6-10 | Cinco imágenes que deben relacionarse con el audio, a través de la selección de la opción correcta. |
| | 3. Opciones Múltiples Preguntas: 11-15 | Tres imágenes y se debe elegir aquella que se menciona en el audio. |
| | 4. Opciones Múltiples Preguntas: 16-20 | Cada cuestión tiene tres opciones. |
| Comprensión lectora (15 preguntas, 27 minutos) | 1. Verdadero/falso Preguntas: 21-25 | Cada pregunta corresponde a una palabra o frase, se selecciona la correcta. |
| | 2. Opciones Múltiples Preguntas: 26-30 | Cada pregunta corresponde a dos conversaciones, se selecciona la correcta. |
| | 3. Opciones Múltiples Preguntas: 31-35 | Se ofrecen cinco cuestiones que deben correlacionarse con las respuestas de la columna derecha. |
| | 4. Opciones Múltiples Preguntas: 36-40 | Cada pregunta contiene un diálogo de dos líneas. Falta una parte y se debe seleccionar, entre cinco opciones propuestas, la palabra correspondiente. |

Tabla 1. Estructura del YCT2 escrito

Asimismo, se establece la equivalencia entre los diversos niveles de los exámenes oficiales de chino establecidos por Hanban y los niveles presentes en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER).

| Nuevo HSK | YCT | Vocabulario mínimo exigido | Niveles de competencia del chino internacional | MCER |
|-----------|-----|-------------------------------|--|------|
| HSK6 | | 5000 o más (en caracteres) | Nivel 5 | C2 |
| HSK5 | | 2500 (en caracteres) | | C1 |

| | | | | |
|------|------|---------------------------------|---------|----|
| HSK4 | | 1200 (en caracteres) | Nivel 4 | B2 |
| HSK3 | YCT4 | 600 (en caracteres) | Nivel 3 | B1 |
| HSK2 | YCT3 | 300 (en pinyin y caracteres) | Nivel 2 | A2 |
| HSK1 | YCT2 | 150 (en pinyin y caracteres) | Nivel 1 | A1 |
| | YCT1 | 80 (en pinyin y caracteres) | | |

Tabla 2. Correspondencia de niveles idiomáticos

Como se observa en la tabla 2, los candidatos del YCT se enfrentan a palabras y frases propias de un nivel A1 o nivel umbral.

2.1. Investigaciones sobre el aprendizaje de ChLE

Las investigaciones previas sobre ChLE han aportado distintas conclusiones sobre la aplicación en la práctica educativa de la actividad docente y del examen oficial chino para escolares YCT2. Estos análisis permiten conocer tanto la estructura de la prueba como su puesta en práctica. En primer lugar, Zhao y Zhang (2015: 8) sostienen que, en los últimos años, los exámenes YCT realizados en Nepal han progresado considerablemente. En su estudio de caso nos explican que, a pesar de que ha aumentado el número de candidatos, el examen YCT oral no se ha implementado debido a la falta de aulas acondicionadas para la realización de la prueba. De hecho, los candidatos se concentran, principalmente, en Katmandú, capital de Nepal, y sus alrededores, pero en otras regiones no se realiza el examen. Además, los resultados obtenidos en los niveles superiores no son favorables, debido al bajo índice de aprobados.

En el contexto europeo, Cáceres-Lorenzo (2015: 255) se fija en las diferentes estrategias de aprendizaje que utilizan los adolescentes monolingües y bilingües de ChLE. Sus conclusiones indican que el incremento del uso de las estrategias afectivas de los estudiantes se asocia con los resultados del YCT2. Quizás Zhao (2004) se acerque más a nuestras preguntas de investigación, al concluir que muchos documentos generados para la enseñanza del chino no se han elaborado para ChLE. Es por ello por lo que se debe explorar sobre el uso adecuado del proyecto pinyin en la enseñanza para extranjeros, con el fin de corregir los errores presentes en los materiales didácticos y las pruebas de nivel. También, Ou (2013: 21) sostiene que el YCT2 puede medir eficazmente el nivel de aprendizaje de un alumno que haya cursado al menos 160 horas de clase. Pero añade que, tanto en la parte de comprensión oral como en la lectora, faltan algunas expresiones clave que permitan una comprensión eficaz. Es decir, la prueba no permite determinar la diversidad de niveles idiomáticos que pueden encontrarse en diferentes regiones.

Asimismo, Mangkornpaiboon (2014: 195) analiza las creencias de los profesores y estudiantes en Tailandia sobre el HSK y el YCT. Sus conclusiones evidencian la falta de formación de los docentes con respecto a los exámenes oficiales. Finalmente, Zhang (2015: 105) analiza los resultados del YCT1 en diferentes escuelas asociadas al Intituto Confucio de la Universidad Western Kentucky (Estados Unidos) para determinar la importancia de conocer el examen

que deben superar los alumnos y así crear actividades que les permitan su preparación.

3. METODOLOGÍA

Con el propósito de dar respuestas a las preguntas de investigación se ha diseñado una investigación-acción (IA). Una vez detectado el problema de investigación se les propone a 60 estudiantes (10-11 años) que realicen ocho YCT (2010-2013). Estos alumnos se preparaban para la realización del examen en el IC de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España). Los resultados obtenidos nos permiten identificar los problemas de comprensión debido a los errores lingüísticos presentes en el diseño de dicha prueba.

Para la recolección de datos se descargaron materiales de aprendizaje de la página web *Chinesetest*, diseñada por Hanban para la preparación de los exámenes (www.chinesetest.cn/ChangeLan.do?langue=es&t=1496246117184). El material está compuesto por preguntas extraídas del *Syllabus* del YCT2, cuatro pruebas de 2010 y tres de 2013. Esta selección no fue aleatoria, ya que son los únicos exámenes de acceso público en las páginas oficiales de Hanban. Durante el proceso de preparación para el examen, se estableció un diálogo con los aprendices y se llevó a cabo un análisis de sus necesidades, con el fin de conocer e identificar las dudas ocasionadas por la confusión en el diseño.

En el proceso de análisis de datos, se enumeraron y analizaron los ítems confusos e incompletos a través de un método cuantitativo. Asimismo, bajo un enfoque cualitativo, se describieron las dificultades y se aportaron soluciones con el fin de lograr una mejora tanto en el diseño como en la didáctica.

La IA permite descubrir aquellos factores que dificultan la didáctica o pueden mejorarse, con el fin de buscar soluciones. Este método propone tres fases: la reflexión sobre un área problemática, la planificación y realización de acciones que permitan mejorar la situación problemática, como puede ser el planteamiento de nuevas actividades, de nuevas dinámicas de grupo, etc. Y, finalmente, la evaluación de los resultados con la finalidad de replantear nuevas acciones (Stenhouse, 1985; Elliot, 1991; Van Lier, 2001;). Esta investigación se detendrá en la fase de reflexión del área problemática, es decir, se perciben diversos errores lingüísticos que ocasionan confusión y dificultad de comprensión en los alumnos para buscarles soluciones. En esta fase, el docente reflexiona, continuamente, sobre su praxis docente con el fin de solventar y mejorar las acciones didácticas y de aprendizaje, tal como se plantea en la teoría de la práctica reflexiva (Schön, 1983; Richards y Lockhart, 1994).

4. ERRORES QUE DIFICULTAN LA COMPRENSIÓN DEL EXAMEN YCT2

Durante el proceso de preparación para el examen oficial, se encontraron diversos errores lingüísticos como son el uso inadecuado de números y mayúsculas, marcas de puntuación erróneas tanto en la fonética como en los caracteres y, en algunos casos, incluso su omisión.

Con el fin de entender la nomenclatura expuesta en la tabla 3, que corresponde a la establecida por Hanban para el material de preparación del examen, se especifican los componentes en la siguiente figura:

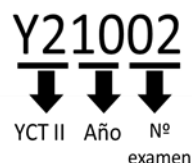


Figura 1. Identificación de los exámenes oficiales chinos

| Exámenes | Criterios lingüísticos | | | | |
|-------------|------------------------|------------|-------------------------------------|------------|---------------------------------|
| | Números | Mayúsculas | Adición o sustitución de puntuación | | Omisión de puntuación en pinyin |
| | | | Pinyin | Caracteres | |
| YCT2 modelo | 3 | 15 | 0 | 26 | 7 |
| Y21002 | 5 | 14 | 27 | 40 | 6 |
| Y21003 | 5 | 15 | 27 | 40 | 6 |
| Y21004 | 7 | 15 | 22 | 36 | 6 |
| Y21005 | 5 | 13 | 25 | 39 | 5 |
| Y21316 | 4 | 12 | 0 | 37 | 6 |
| Y21317 | 2 | 14 | 0 | 23 | 6 |
| Y21318 | 4 | 14 | 0 | 38 | 6 |
| Media | 4.4 | 14 | 12.6 | 34.9 | 6 |

Tabla 3. Totalidad de problemas detectados en el YCT2

Como se observa en la tabla 3, se presentan errores comunes y continuos en los ocho instrumentos evaluativos. El más recurrente es, sin duda, la adición o la sustitución de los signos puntuación en los caracteres, con una media de 34.9. Un ejemplo de ello es la distancia existente entre el gráfico chino y la marca ortográfica, que difiere de la distancia entre la representación en pinyin y el signo. Otro error se presenta en el uso inadecuado de mayúsculas, con una media de 14. Por otra parte, el error menos común se encuentra en el uso de los números, con solo una media de 4.4.

A continuación, se describen y analizan cada uno de los errores lingüísticos percibidos en los exámenes realizados por los estudiantes:

a. Uso de números

En los ocho YCT analizados, es recurrente el error relacionado con el uso de los números. Hay que recordar que el examen YCT2 corresponde a un nivel inicial, por ello, los enunciados en el examen se encuentran tanto en caracteres como en pinyin.

La confusión se presenta cuando el estudiante encuentra los números, únicamente, en las frases escritas en caracteres y no en pinyin, donde solo puede observarse un espacio en blanco. La lectura lineal de una frase se ve alterada y rompe con el sistema de percepción lectora eficaz. En la tabla 4, se presentan los diferentes ítems donde se percibe el uso inadecuado de los números:

| Exámenes | Uso de números en los enunciados | |
|-------------|----------------------------------|---------------------------|
| YCT2 modelo | 1. Yǒu ge. F 有 4 个。 | 2. ge xiāngjiāo 5 个 香蕉 |

| | | |
|--------|--|--------------------------|
| | Wǒ yào chī ge. 3. B: 我要吃 6 个。 | |
| Y21002 | xiànzài diǎn le 1. C 现在 9 点了 | nián 2. B 2008 年 |
| | jīntiān hào 3. C 今天 16 号 | suì 4. 7 岁 |
| | 5. Méiyǒu , tā diǎn qǐchuáng . B: 没有 , 他 7 点 30 () 起床 。 | |
| Y21003 | fēnzhōng 1. B 10 分钟 | tā zài 2. A 他在 607 |
| | tā jīnnián suì le 3. C 他 今年 8 岁了 | zhī māo 4. 5 只猫 |
| | diǎn duō . 5. B: 9 点 多 。 | |
| Y21004 | tā suì le 1. C 她 7 岁了 | ge xuésheng 2. 4 个 学生 |
| | diǎn fēn . 3. B: 6 点 30 分 。 | Wǒ suì . 4. F 我 9 岁 。 |
| | Wǒ zài 5. B: 我 在 604 。 | |
| | Xiǎopéngyou , liǎng ge shì 6. A: 小朋友 , 两个 5 是 () ? | |
| | Shì 7. B: 是 10 。 | |
| Y21005 | diǎn 1. A 7 点 | fēnzhōng 2. B 10 分钟 |
| | kuài . 3. B: 28 块 。 | ge yuè . 4. F 9 个 月 。 |
| | Wǒ lái Zhōngguó nián duō le . 5. 39. A: 我 来 中国 4 年 多 了 。 | |
| Y21316 | yuè hào 1. C 6 月 3 号 | fēnzhōng 2. B 15 分钟 |
| | suì , wǒ xiǎo liǎng suì . 3. B: 16 岁 , () 我 小 两 岁 。 | |
| | diǎn 4. B: 9 点 50 。 | |
| Y21317 | fēnzhōng hòu 1. B 15 分钟 后 | |
| | diǎn le , qù jiào mèimei () . 2. 38. A: 9 点 了 , 去 叫 妹妹 () 。 | |

| | | |
|--------|---|---------------------------|
| Y21318 | 1. B ^{kuài} 69 块 | 2. F ^{hào.} 5 号。 |
| | 3. A: ^{diǎn le, qǐchuáng le.} 7 点 了, 起 床 了。 | |
| | 4. B: ^{Wǒ kěyǐ duō shuì} 我 可 以 多 睡 10 () ^{ma?} 吗 ? | |

Tabla 4. Uso de números en el YCT2

Como puede observarse, los números están presentes de forma continua en el examen, específicamente en lo relacionado con el tiempo, el precio, el número de habitación, los problemas de matemáticas, etc. La ausencia numerológica en el enunciado en pinyin causa confusión en la fonética, que para los escolares es fundamental para la comprensión y emisión de una respuesta correcta. Este tipo de problema no debería existir en un examen donde el éxito depende de la comprensión del enunciado.

Los estudiantes de este nivel aún no alcanzan una competencia lectora de caracteres, con lo cual, la comprensión del enunciado depende, netamente, de la expresión fonética, es decir, del pinyin. Al no aparecer el numeral en el enunciado, el alumno puede perder información relevante para su comprensión.

La solución propuesta es explicar a los estudiantes el diseño de los dos enunciados y enfatizar que el valor numérico es válido para ambos. Sin embargo, la verdadera solución es insertar el valor numérico en ambos enunciados, con la finalidad de adaptar el examen a los procesos perceptivos lectores, es decir, de forma lineal y no con un zigzag visual que, sin duda alguna, solo causará confusión e incomprensión textual.

b. Uso de las mayúsculas

De igual forma, entre los problemas percibidos se identifica la utilización inadecuada de las mayúsculas. Hay que destacar que el uso de estas letras en el pinyin se rige por la normativa de la escritura latina, con lo cual deben usarse estas como letra inicial de enunciados y los nombres propios, entre otros casos. En los modelos de examen analizados y aplicados a los estudiantes se percibe la ausencia de una mayúscula inicial en la parte fonética del examen, específicamente, de la pregunta 16 a la 20.

De igual forma, sucede en los ítems de la comprensión lectora, es decir, desde la pregunta 21 hasta la 25. La única excepción se encuentra en el material correspondiente al *Syllabus* YCT2, en la pregunta 17, opción C.

Cabe destacar que los equívocos percibidos no son recurrentes en todas las preguntas, es decir, solo se presentan en algunas de ellas.

A continuación, se muestran algunos ítems donde se observa la ausencia de mayúsculas. Se han extraído ejemplos del modelo de examen YCT 2:

| Examen | Uso inadecuado de las mayúsculas | | |
|-------------|----------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| YCT2 modelo | 16. A xǐhuan 喜欢 | B qǐng zuò 请坐 | C yú hěn duō 鱼很多 |
| | 17. A wǒ lái le 我来了 | B yí ge xīngqī 一个星期 | C Zhōngguó hěn dà 中国很大 |
| | 18. A xièxie nǐ 谢谢你 | B tā bú rènshi nǐ 他不认识你 | C tā bú huì shuō Hànyǔ 他不会说汉语 |
| | 19. A méi guānxi 没关系 | B wǒ yě shì 我也是 | C wǒ bú shì 我不是 |
| | 20. A jīntiān hěn rè 今天很热 | B jīntiān xīngqīsān 今天星期三 | C jīntiān yuè hào 今天7月4号 |

Tabla 5. Uso inadecuado de las mayúsculas

A pesar de que la ausencia de las mayúsculas no puede considerarse un error grave en la expresión del pinyin, esto afecta la comprensión del enunciado. El docente debe aclarar a los estudiantes este formato de diseño, ya que están acostumbrados a la lectura de una escritura latina y al no encontrar mayúsculas, puede causar confusión. Por supuesto, se considera que la inclusión de estas letras ayudaría a los estudiantes a la realización exitosa del examen.

c. Signos de puntuación en pinyin

Con respecto a los signos gráficos en la expresión fonética del chino, el pinyin, se percibe un uso adecuado y acorde la normativa idiomática en los siguientes materiales de preparación:

| Exámenes | Signos de puntuación correctos en pinyin |
|-------------|--|
| YCT2 Modelo | 29. A: Nǐ yǒu Hànyǔ míngzi ma? 你有汉语名字吗? |
| Y21316 | B: Méiyǒu, nǐ juéde shénme míngzi hǎo? 没有, 你觉得什么名字好? |
| Y21317 | 40. A: Nǐ hǎo, wǒ kěyǐ zuò zhèr ma? 你好, 我可以坐这儿吗? |
| Y21318 | B: Kěyǐ, zuò. 可以, () 坐。 |

Tabla 6. Signos de puntuación correctos en pinyin

En la tabla 6 puede observarse que el uso de las comas y los signos de interrogación son correctos. Sin embargo, encontramos errores de puntuación en cuatro exámenes del año 2010. En la tabla 7, se presentan estos desaciertos ortográficos:

| Examen | Problemas de puntuación en pinyin |
|--------|---|
| Y21002 | 1. Zàijiàn . 2. Zàijiàn , míngtiān xuéxiào jiàn . 3. Wǒ yào huà yí ge diànshì . 4. Tā shì māma de yí ge hǎo péngyou . 5. Nǐ de jiǎo zhēn xiǎo ! |
| Y21003 | 1. Hěn hǎo , hěn hǎo . |

| | |
|--------|--|
| | <ol style="list-style-type: none"> 2. Tā ài chī tā de xiǎo jiǎo . 3. Bù , wǒ zài dǎ diànhuà ne . 4. Tā hěn xǐhuan nà zhī niǎo . 5. Wǒ yě xǐhuan . |
| Y21004 | <ol style="list-style-type: none"> 1. diǎn fēn . 2. Wǒ yào qù xuéxiào le , zàijiàn . 3. Wǒ yào mǎi nàge lǜ de . 4. Wǒ juéde nàge hóng de yě hěn hǎo . 5. Lái , chī mǐfàn le . |
| Y21005 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tā yí suì le . 2. Bú shì , wǒ yào huà xiǎoyú . 3. Jiějie , 4. kuài . 5. Wǒ zài zhè lǐmiàn , zhēn rè . |

Tabla 7. Problemas de puntuación en pinyin

En ellos, se observan diversos errores, sin embargo, para la investigación se han seleccionado solo los cinco más representativos. Además, se advierte que en la formulación del enunciado se dejan espacios en blanco entre la palabra y el signo de puntuación. Esta estructura también discrepa con la normativa de un idioma occidental y causa confusión y la incompreensión del enunciado. Ante este problema, se debe explicar la irregularidad a los estudiantes e indicarles que, a pesar de estar distantes, cumplen la misma función.

d. Signos de puntuación en los caracteres

De igual manera, en los enunciados en caracteres también se perciben problemas con marcas ortográficas erróneas. Así como en el pinyin, en los materiales de preparación pueden identificarse problemas con el uso de la coma, el punto, los signos de interrogación, las comillas, la elipsi, etc. A continuación, se ejemplifican dichas faltas:

| Exámenes | Problemas de puntuación en caracteres |
|-------------|--|
| YCT2 modelo | <ol style="list-style-type: none"> 1. 她 不 喜 欢 吃 这 个 。 2. 对 不 起 ， 我 要 学 习 画 画 儿 。 3. 你 有 汉 语 名 字 吗 ？ 4. 没 有 ， 你 觉 得 什 么 名 字 好 ？ 5. 妈 妈 ， 妹 妹 在 哪 儿 呢 ？ |
| Y21002 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 再 见 。 2. 再 见 ， 明 天 学 校 见 。 3. 你 在 画 什 么 呢 ？ 4. 我 要 画 一 个 电 视 。 5. 这 个 人 是 谁 ？ |
| Y21003 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 我 的 汉 语 怎 么 样 ？ 2. 很 好 ， 很 好 。 3. 他 爱 吃 什 么 ？ 4. 他 ？ 他 爱 吃 他 的 小 脚 。 5. 你 要 吃 香 蕉 吗 ？ |
| Y21004 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 这 样 可 以 吗 ？ 2. 眼 睛 看 这 儿 ， 看 老 师 的 手 。 |

| | |
|--------|---|
| | <ol style="list-style-type: none"> 3.你 早上 几点 起床 ? 4.6 点 30 分 。 5.你 不 和 我 玩儿 了 ? |
| Y21005 | <ol style="list-style-type: none"> 1.她 今年 多 大 了 ? 2.她 一 岁 了 。 3.你 要 画 什 么 ? 小 鸟 ? 4.不 是 , 我 要 画 小 鱼 。 5.姐 姐 , 我 们 有 几 块 钱 了 ? |
| Y21316 | <ol style="list-style-type: none"> 1.谢 谢 你 请 我 们 来 玩 儿 , 再 见 。 2.再 见 。 3.姐 姐 在 做 什 么 ? 4.她 在 学 习 呢 。 5.米 饭 和 面 条 儿 , 你 爱 吃 哪 个 ? |
| Y21317 | <ol style="list-style-type: none"> 1.她 的 头 发 真 长 。 2.是 。 3.这 个 字 你 认 识 吗 ? 4.认 识 , 是 “ 耳 朵 ” 的 “ 耳 ” 。 5.我 和 弟 弟 谁 个 子 高 ? |
| Y21318 | <ol style="list-style-type: none"> 1.这 是 你 的 狗 ? 2.是 , 这 是 我 的 好 朋 友 。 3.冷 不 冷 ? 4.喝 了 热 水 , 现 在 好 多 了 。 5.你 怎 么 不 高 兴 ? |

Tabla 8. Problemas de puntuación en caracteres

En la tabla 8, se perciben las numerosas faltas ortográficas en los enunciados en caracteres, de hecho, el número de incidencias es mayor que en pinyin. Durante el proceso de preparación del examen, se les debe indicar a los estudiantes que al igual que en otros idiomas, en el chino también existen reglas para el uso adecuado de signos de puntuación. Es por ello por lo que el espacio en blanco entre los caracteres y la marca ortográfica puede considerarse como un mal uso. La única excepción de esta regla en el chino se encuentra en el uso de las comillas, ya que cumplen una función diferente a la conocida y establecida en otros idiomas, específicamente, en el español. En chino, las comillas se usan para enfatizar y distinguir las funciones que pueda tener un mismo carácter en un mismo sintagma.

e. Omisión de signos de puntuación: paréntesis y signos de interrogación

Ya se han mencionado varios errores lingüísticos, tanto con los enunciados en pinyin como en caracteres. Sin embargo, en los exámenes que sirven como material de preparación del YCT2, existe otro fenómeno relacionado con la ortografía: la ausencia de marcas. Por ejemplo, en un enunciado en caracteres se encuentra un paréntesis que indica la ubicación de la posible respuesta correcta. No obstante, en su correspondiente en pinyin no se realiza tal marca. Lo mismo ocurre con los signos de interrogación, los cuales se presentan en un solo enunciado y el estudiante debe intuir que es igual en su equivalente. Si se recuerda el *bastón semántico* que representa el pinyin para la comprensión textual, se puede reconocer tal falta como posible causante de incompreensión y, por ende, de la selección de una respuesta errónea. La mayoría de estos problemas se presentan en la parte final del examen, es decir, de la pregunta 36 a la 40. A continuación se enumeran los ítems donde se presentan estos casos:

| Examen | Omisión de los signos de puntuación en pinyin |
|-------------|---|
| YCT2 modelo | <p>Xièxiè! Wǒ xué Hànyǔ yì () duō le. 1. B: 谢谢！我学汉语一（ ）多了。</p> <p>Nǐ jiā de () shì duōshao? 2. A: 你家的（ ）是多少？</p> <p>Míngtiān hěn () 。 3. B: 明天很（ ）。</p> <p>Zhèr de bāozi hěn hǎochī, nǐ yào chī () ge? 4. A: 这儿的包子很好吃，你要吃（ ）个</p> <p>Hǎo, () 。 5. B: 好，（ ）。</p> |
| Y21002 | <p>Qǐng zuò, nǐ hē shénme? Hē () ? 1. A: 请坐，你喝什么？喝（ ）？</p> <p>Wǒ mǎile liǎng zhī () de niǎo , 2. A: 我买了两只（ ）的鸟，</p> <p>Zǎoshang hǎo, nǐ zuótiān () méi lái ? 3. A: 早上好，你昨天（ ）没来？</p> <p>Méiyǒu, tā diǎn () qǐchuáng . 4. B: 没有，他7点30（ ）起床。</p> <p>Wǒ de () zài nàr . 5. A: 我的（ ）在那儿。</p> |
| Y21003 | <p>Tā zài nàr, tā qù mǎi () le . 1. B: 她在那儿，她去买了（ ）了。</p> <p>Hěn () 。 2. B: 很（ ）。</p> <p>() nǐ jǐ diǎn shuìjiào ? 3. A: （ ）你几点睡觉？</p> <p>Nǐ hǎo, wǒ () zuò zhèr ma ? 4. A: 你好，我（ ）坐这儿吗？</p> <p>Bù hē le, wǒmen xiànzài () qù xuéxiào , 5. B: 不喝了，我们现在（ ）去学校，</p> |
| Y21004 | <p>Nǐ lái () sān ge yuè le ? 1. A: 你来（ ）三个月了？</p> <p>Nǐ de () shì duōshao hào ? 2. A: 你的（ ）是多少号？</p> <p>Yì nián () yì nián duō . 3. B: 一年（ ）一年多。</p> <p>Nǐ () bù chī yú ? 4. A: 你（ ）不吃鱼？</p> <p>Xiǎopéngyou , liǎng ge shì () ? 5. A: 小朋友，两个5是（ ）？</p> |
| Y21005 | <p>Bàba , () píngguǒ le ma ? 1. A: 爸爸，（ ）苹果了吗？</p> <p>() , qǐng zuò . 2. B: （ ），请坐。</p> <p>() sè de . 3. B: （ ）色的。</p> <p>Wǒ () shì . 4. B: 我（ ）是。</p> <p>Zài , tā zài () , wǒ qù jiào tā . 5. B: 在，他在（ ），我去叫他。</p> |
| Y21316 | <p>sù , () wǒ xiǎo liǎng suì . 1. B: 16岁，（ ）我小两岁。</p> |

| | |
|--------|---|
| | <p>Zhè zhī xiǎo māo shì nǐ de ma? Zhēn ()。</p> <p>2. A: 这只小猫是你的吗？真 ()。</p> <p>Nǐ zuótiān () jǐ diǎn shuì de?</p> <p>3. A: 你昨天 () 几点睡的？</p> <p>Nǐ nàr yǒu hóngsè de () ma?</p> <p>4. A: 你那儿有红色的 () 吗？</p> <p>Nǐ míngtiān yào qù () ?</p> <p>5. A: 你明天要去 () ？</p> |
| Y21317 | <p>Wǒ shì () lái de.</p> <p>1. B: 我是 () 来的。</p> <p>Hǎo le, () chī le.</p> <p>2. B: 好了, () 吃了。</p> <p>diǎn le, qù jiào mèimei () 。</p> <p>3. A: 9 点了, 去叫妹妹 () 。</p> <p>Nǐ péngyou huì shuō () ma?</p> <p>4. A: 你朋友会说 () 吗？</p> <p>Méiyǒu () sè de shūbāo le.</p> <p>5. A: 没有 () 色的书包了。</p> |
| Y21318 | <p>Wǒ kěyǐ duō shuì () ma?</p> <p>1. B: 我可以多睡 10 () 吗？</p> <p>Hěn (), wǒ xǐhuan nàr.</p> <p>2. B: 很 (), 我喜欢那儿。</p> <p>Qù le, () shuō wǒ de ěrduo hǎo le.</p> <p>3. B: 去了, () 说我的耳朵好了。</p> <p>Jiā li () yǒu niúǎi le.</p> <p>4. A: 家里 () 有牛奶了。</p> <p>Kěyǐ, () zuò.</p> <p>5. B: 可以, () 坐。</p> |

Tabla 9. Omisión de signos de puntuación en pinyin

En la tabla 9, se advierte la ausencia de las marcas ortográficas en el pinyin. Al igual que pasa con los números, en el enunciado en caracteres se colocan las marcas y se omiten en el enunciado en pinyin, suponiendo que es obvio para el estudiante. Cabe recordar que los estudiantes son escolares que se remitirán directamente al pinyin, ya que es el sistema de lectura que dominan, dado su nivel de conocimiento idiomático. En resumen, se les debe aclarar a los estudiantes que los signos de puntuación que acompañan al enunciado en caracteres son válidos también en el pinyin y deben incluirlos en su lectura. Asimismo, se debe sugerir al estudiante, para facilitar su comprensión de la frase, que la complete con el signo faltante.

Identificados y analizados los errores que provocan dificultades de comprensión, se confirma la necesidad de una didáctica especializada y una investigación que se encargue de detectar y solucionar los errores presentes en la enseñanza de una lengua extranjera (Attaran y Hu,2016; Ma, Gong y Xiang, 2017) y, en este caso, errores lingüísticos en el diseño.

Asimismo, el diálogo con los estudiantes permitió conocer sus percepciones sobre el examen y las dificultades que se les presentaron. Esto ratifica la validez de una preparación, incluida una fase reflexiva más extensa y de calidad (Zhang, 2015), más aún cuando se trata de aprendices europeos, debido a que enfrentan distintas dificultades de aprendizaje (Cáceres-Lorenzo, 2015). Dichos obstáculos se deben al diseño adaptado a una didáctica como L1 y no como LE. Como se observa, los equívocos se repiten en los diversos años, es decir, no se ha hecho una revisión de su diseño. Es por ello por lo que investigar sobre el pinyin y su enseñanza para extranjeros permitirá la corrección de errores tanto en los materiales como en los exámenes oficiales (Zhao, 2004).

En suma, los IC deben continuar con su labor de difusión, pero basándose

en la investigación, la actualización y la revisión de sus materiales didácticos y de evaluación. Es decir, reflexionar y avanzar en un proceso didáctico contextualizado y aprender de su experiencia lingüística para fortalecerse (Liu, 2007; Yang, 2013; Li, 2011).

5. CONCLUSIÓN

Pese a la difusión y los progresos de la enseñanza de ChLE en Europa, este estudio de caso ha localizado errores en el diseño del examen oficial YCT2. La falta de una normativa internacional que regule las marcas ortográficas del pinyin y los caracteres agrava el escenario didáctico. Asimismo, la ausencia de investigaciones empíricas que permitan la reflexión de la praxis docente contribuye a la debilidad de la enseñanza de ChLE. En este sentido, esta contribución da respuesta a las cuestiones iniciales.

Ante el primer cuestionamiento, «¿cuáles son los problemas de comprensión que presentan los estudiantes?», esta investigación concluye que los aprendices manifestaron dificultades en la comprensión de los enunciados, especialmente en la adición o sustitución de los signos puntuación en los caracteres y en el uso inadecuado de las mayúsculas.

Con respecto a la segunda pregunta, acerca de las diferencias que pudiesen existir entre los modelos de examen utilizados como muestra, se observa, una vez contrastados, que el modelo correspondiente al *Syllabus* tiene menos errores que las versiones de otros años; sin embargo, sus enunciados siguen siendo confusos y de difícil comprensión para los aprendices. Esto quiere decir que a pesar de que el modelo de examen extraído del *Syllabus* reúne ciertos criterios correctos de diseño, se siguen produciendo errores en los exámenes que se realizan anualmente. Además, puede inferirse que no existe una revisión ni una corrección de la estructura y el diseño en cada edición del examen.

Finalmente, y como respuesta a la última pregunta de investigación que abordaba las dificultades presentadas por los estudiantes durante la preparación de los exámenes y el uso del pinyin, los aprendices manifestaron dificultades al buscar una analogía semántica entre el pinyin y los caracteres, estrategia de comprensión necesaria para los aprendices de este nivel idiomático. Esta dificultad causa confusión en la resolución de cada una de las cuestiones y, por ende, afecta los resultados del examen oficial.

En suma, este trabajo propone como soluciones:

- a. Revisar y mejorar el *pinyin* mediante la normalización y la internacionalización del proyecto gramatical.
- b. Realizar una investigación de la enseñanza del chino internacional que favorezca el diseño de exámenes YCT para diferentes culturas.
- c. Fortalecer la formación docente internacional para fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales que le permitan una fácil inserción en el contexto donde impartirán clases.

Como limitación a esta investigación se encuentra la selección de nivel del examen oficial, con lo cual faltaría el análisis de los otros niveles de la prueba. Además, se ha trabajado solo en la fase de reflexión de la IA. El recorrido por las siguientes fases del proceso permitiría la continuidad de esta línea de investigación.

En conclusión, se espera que esta investigación abra un camino que urge para la didáctica de las lenguas extranjeras y, en especial, del chino mandarín. Asimismo, que se lleven a cabo políticas de evaluación tanto del material para la

preparación como del diseño de los exámenes, esto con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Attaran, M. y Hu, Y. (2015). Teacher Education Curriculum for Teaching Chinese as a Foreign Language. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3 (1), pp. 34-43.

Cáceres-Lorenzo, M-T. (2015). Teenagers learning Chinese as a foreign language in a European Confucius Institute: the relationship between language learner strategies and successful learning factors. *Language Awareness*, 24 (3), 255-272, DOI: 10.1080/09658416.2015.1075544

Cruickshank, K., & Tsung, L. (2011). Teaching and learning Chinese: A research agenda. *Learning and Teaching Chinese in Global Contexts: Multimodality and Literacy in the New Media Age*, pp. 213-224.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Gao, X., Liao, Y. y Li, Y. (2014). Empirical Studies on Foreign Language Learning and Teaching in China (2008– 2011): A Review of Selected Research. *Language Teaching*, 47(1), pp. 56–79.

Hu, B. (2010). The challenges of Chinese: A preliminary study of UK perceptions of difficulty. *The Language Learning Journal*, 38(1), pp. 99-118.

Huang, J. (2003). Chinese as a foreign language in Canada: A content-based programme for elementary school, language. *Culture and Curriculum*, 16(1), pp. 70-89.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.

Li, J. (2011). 李佳晔. 孔子学院管理中存在的问题及对策研究. *Investigación de problemas y soluciones de gestión del Instituto Confucio*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Minzu de China.

Liu, L. (2007). The problems and solutions for the Confucius Colleges Co-established by China and Foreign countries. *Journal of Shenyang Normal University (Social Science Edition)*, Shenyang, 3, pp. 145-147.

Ma, X., Gong, Y. et al. (2017). The teaching of Chinese as a second or foreign language: a systematic review of the literature (2005–2015). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: 10.1080/01434632.2016.1268146

Mangkornpaiboon, H. (2014). 龙伟华. 泰国师生对 HSK、BCT 和 YCT 考试的态度调查. 汉语国际传播研究. *Investigación de la actitud de profesores y estudiantes tailandeses sobre los exámenes HSK, BCT y YCT. Estudio de Comunicación Internacional de Chino*, 1, pp. 195-202.

Moloney, R. A. (2013). Providing a bridge to intercultural pedagogy for native speaker teachers of Chinese in Australia, *Language, culture and curriculum*, 26(3), pp. 213-228.

Munby, J. (1981). *Communicative Syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge University Press.

- Nassaji, H. y Fu, T. (2016). Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), pp. 159-181.
- Ou, P. (2013). 欧沛.新 YCT 二级考试效度研究. *Investigación sobre la validez de YCT2*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Minzu de China.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Stenhouse, L., & Rudduck, J. (1985). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Heinemann.
- Van Lier, L. (2001). La investigación-acción. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 27, 81-88.
- Wang, X. (2006). A study on the validity of HSK (Primary and Intermediate). *Language Teaching and Linguistic Studies*, 6, pp. 49-56.
- Yang, C. y Zhang, J. (2007). Some proposals on Chinese Proficiency Test (HSK) Reform. *Applied Linguistics*, 3, pp. 107-112.
- Zhang J. y Li, Y. (2009). The assessment of the reliability and validity of Youth Chinese Test. *Journal of College of Chinese Language and Culture of Jinan University*, 3, pp. 40-45.
- Zhang, Y. (2015). 张妍杰. 新 YCT 笔试考试管理心得与西肯孔院考后数据分析.语文学刊. Análisis de la experiencia de gestión del examen de escritura de YCT y sus datos. *Revista de Lengua y Lectura*, 18, pp. 105-107.
- Zhao, J. (2004). 赵金铭.对外汉语教学概论.北京:商务印书馆. *Introducción a la enseñanza de Chino como lengua extranjera*. Beijing: Editorial Comercial.
- Zhao, X. y Zhang, L. (2015). 赵勋, 张玲艳. 2013 年尼泊尔中小学汉语考试 (YCT) 研究现状.世界汉语教学学会通讯. Análisis del desarrollo actual de YCT de 2013 en Nepal. *Enseñanza de Chino mundial*, 2, pp. 8-12.