

FELIPE JIMÉNEZ BERRIO
NEKANE CELAYETA GIL
ALBERTO DE LUCAS VICENTE
ANA JIMENO ZUAZU

editores

**TENDENCIAS
ACTUALES EN LA
INVESTIGACIÓN
DE ELE**

18

enero-junio
2014



TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN DE ELE

editores FELIPE JIMÉNEZ BERRIO
NEKANE CELAYETA GIL
ALBERTO DE LUCAS VICENTE
ANA JIMENO ZUAZU

ÍNDICE

ROMERO GUALDA, María Victoria Universidad de Navarra Presentación	3
BARRAZA BIZAMA, Jéssica Université Paris Descartes, Cité Sorbonne -Laboratoire Modyco Elementos pragmáticos y no verbales en el aprendizaje de ELE en contexto francófono	5
DEL MORAL MANZANARES, Francisco Università degli Studi di Verona - Universidad Antonio de Nebrija Las fichas de calificación en el proceso de validación de escalas de descriptores para la evaluación de la expresión oral de ELE	20
FESSI, Inés Universidad Nebrija Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1	33
LIU, TzuYu Universidad de Valladolid Análisis contrastivo de las fórmulas lingüísticas para pedir disculpas en estudiantes chinos de ELE	48
LLANOS CASADO, Laura Universidad de León La morfología léxica en clase de ELE: el caso de los compuestos de sustantivo + adjetivo con vocal de enlace	58
PUJANTE CORBALÁN, Rubén y Alberto DE LUCAS VICENTE Universidad de Murcia - Université Rennes 2 / Universidad de Navarra El taller de escritura creativa en la clase de español	70
PULIDO AZPÁROZ, Manuel Universidad de Navarra ¿Qué textos deben aprender a escribir los estudiantes de humanidades? Estudio piloto para una tipología textual	85
RODRÍGUEZ LIFANTE, Alberto Universidad de Alicante Nuevos enfoques teóricos en Lingüística aplicada: el estudio de la motivación en el aprendizaje de ELE en Grecia	100

MARÍA VICTORIA ROMERO
UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PRESENTACIÓN¹

La enseñanza de español como segunda lengua o extranjera fue, y a conciencia empleo esta forma verbal, una pariente pobre que, sin embargo, ofrecía una vía laboral no desdeñable y con cierta promesa de exotismo si se optaba por ir a la búsqueda del hablante no nativo allá donde viviera. Hoy no se vive la misma situación: la “pariente pobre” se ha enriquecido con la investigación no solo de lenguas, en las que la Lingüística Aplicada cuenta con tradición, sino en el propio espacio del español o castellano. A ella dedican sus empeños, jóvenes -y no tan jóvenes- profesionales que aúnan la práctica de la docencia con la investigación de problemas, de posibles métodos y soluciones a cuestiones de diversa índole.

Puede decirse que, en el volumen reunido por los editores se dan las características señaladas. Así encontramos que ante la pregunta *¿por qué se estudia español?*, cuya respuesta difiere hoy un tanto de la que hubieran dado profesores del Centro de Estudios Históricos dirigido por Menéndez Pidal o de los primeros cursos de la Universidad Menéndez Pelayo, allá por los años treinta. Sin embargo, la pregunta sigue en pie y RODRÍGUEZ LIFANTE la ha centrado en estudiantes adultos griegos de la Universidad Nacional de Atenas animado por los estudios de las variables individuales en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Las competencias, que ha de adquirir el hablante no nativo, son de sobra conocidas, pero los modos de adquisición-aprendizaje se abren a iniciativas más novedosas como la planteada por PUJANTE y DE LUCAS, en la cual se ve la interacción cada vez más estrecha entre la enseñanza de una lengua primera, familiar o materna y una segunda o extranjera, con el atractivo de que los autores se centran en alumnos adolescentes menos atendidos, quizá, en la bibliografía al uso. Dos trabajos ofrecen su investigación con objetivos prospectivos que ayuden a mejorar el trabajo en las destrezas orales y escritas, uno, el de DEL MORAL, validando escalas que ayudan a la evaluación de la expresión oral, otro, el de PULIDO, que enlaza con la enseñanza de EFP al examinar la escritura académica de estudiantes universitarios que siguen cursos de esta materia. Fessi entra en un problema emergente que es el de la enseñanza de “lenguas adicionales” como ella misma nombra esa situación del español para muchos estudiantes árabes que dominan como segunda lengua el francés

Dos de los trabajos pueden considerarse más tradicionales: LIU acude al análisis contrastivo y se limita a las fórmulas idiomáticas empleadas por estudiantes chinos y

¹ No por ir en nota, es menor mi agradecimiento a los editores por haberme ofrecido la ocasión de presentar esta monografía.

LLANOS se ocupa del lugar de la morfología léxica en clase de ELE, ya que considera que está desatendida por los estudios gramaticales. Hay que tener en cuenta que mucho de las cuestiones de formación de palabras es tratado por otras disciplinas y que en la práctica docente halla su puesto en explicaciones no estrictamente morfológicas sino léxico-semánticas.

Por último, hoy sabemos de la importancia de lo no verbal para el aprendizaje, la cinésica y la proxémica son disciplinas familiares a los docentes y por ello BARRAZA pregunta a sus encuestados, entre otras cosas, *¿Qué connotación tiene este gesto para usted?* y así investiga elementos pragmáticos y no verbales en estudiantes del este de Francia.

Como verá el lector, aunque se traten en la obra cuestiones que van desde la morfología a la pragmática, desde la necesidad de evaluar el proceso y evaluar-se quien lo hace, de situaciones tan distintas como las que vive un tunecino o un sinohablante, es decir cuestiones muy variadas cuentan con un elemento nuclear que hace impertinente la calificación de miscelánea ("adj. *Mixto, vario, compuesto de cosas distintas o de géneros diferentes*". DRAE, 2001, s.v.) a la monografía: en todos los artículos, la enseñanza-aprendizaje de ELE ha desencadenado la investigación como si de una luz hecha de esfuerzo, saber e ilusión incidiera en una figura poliédrica que, en muchos casos, deja abierta la puerta a siguientes trabajos haciendo cada vez más atractiva la tarea de enseñar y aprender español.

JÉSSICA BARRAZA BIZAMA
UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES, CITÉ SORBONNE,
LABORATOIRE MODYCO
ELEMENTOS GESTUALES Y PRAGMÁTICOS
EN EL APRENDIZAJE DE ELE
EN CONTEXTO FRANCÓFONO

1. INTRODUCCIÓN

Existen elementos que acompañan el desarrollo de la comunicación verbal y proporcionan información que permite complementar aquello que el hablante dice. Esa información, relacionada con el contexto en que se realizan los actos comunicativos, aporta a la comunicación verbal el significado preciso que intenta comunicar el emisor.

Para ser capaz de hablar una lengua de manera eficaz es necesario ser capaz de expresar las necesidades, de interrelacionarse, de manifestarse, de darse a conocer y de introducirse en una cultura diferente de la propia. Por el contrario, no comprender lo que se oye probablemente anulará e imposibilitará la integración. Es innegable la utilidad del aprendizaje de aspectos pragmáticos y de la comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera. En otros términos, el lenguaje no verbal complementa la palabra y la delimita. Nos interesa analizar el discurso no sólo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y de prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura. El siguiente artículo pretende determinar a través de una encuesta cuál es la imagen y connotación que los estudiantes francófonos hablantes de español como lengua extranjera dan a algunos gestos ilustrativos y emblemas y si esta connotación afecta o modifica su uso en un contexto intercultural.

2. ELEMENTOS DEL MARCO TEÓRICO: LA TRIPLE ESTRUCTURA BÁSICA DEL DISCURSO

El modelo antropológico de la comunicación entre seres humanos distingue tres modos de la comunicación humana: lenguaje, paralenguaje y la comunicación no verbal. Poyatos (1994) señala la existencia de esta triple estructura considerando dentro de su construcción las palabras y los movimientos corporales. Esta estructura hace referencia a tres disciplinas semióticas que estudian la comunicación no verbal: la kinésica, la proxémica y la cronémica.

2.1. ASPECTOS RELEVANTES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Efron, en su obra *Gesture and environment* (1942), estableció el rol crucial de la cultura en la formación de muchos de los gestos humanos y fijó un marco para la clasificación de comportamientos no verbales que aún influyen en las investigaciones actuales. En la década de los cincuenta, antropólogos como Birdwhistell (1979), en su artículo incluido en *El lenguaje de la expresión corporal*, y Hall, en su ya conocida obra *Le langage silencieux* (1984), elaboraron programas de investigación kinésica y proxémica. La expresión *comunicación no verbal* posee un significado vasto, dentro del cual podemos incluir todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o que se utilizan para comunicar.

2.2. FACTORES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y REGULACIÓN DEL FLUJO CONVERSACIONAL

Siguiendo a Knapp (1982), los aspectos verbales y contextuales de la comunicación en la interacción cotidiana real son interdependientes. La conducta no verbal puede tener variados significados en función del contexto social. Por una parte, cuando se habla de comportamiento no verbal se hace referencia a las señales a las que se les han de atribuir significados y no al proceso de atribución de significado. Por otra parte, existen diferencias entre los comportamientos reales que se utilizan para estimular el flujo de la conversación entre personas de distintas culturas. Según Birdwhistell (1979), dada la existencia de los contextos sociales, no existen gestos universales y no hay una sola postura o posición del cuerpo dentro del discurso oral que tenga el mismo significado en todas las sociedades. Lo que sí se puede establecer es que ciertos elementos se repiten dentro de los esquemas no verbales y son estos los que muchas veces permiten a los individuos percibir o intuir la dirección de la intención de los actos comunicativos a los que se ven enfrentados. Asimismo, se debe tomar en cuenta la dicotomía existente entre los comportamientos innatos y los comportamientos aprendidos, pues son estos últimos los que podrían transferirse de una cultura a otra.

Todos los seres humanos comparten ciertas funciones biológicas y sociales, por lo cual no es sorprendente encontrar campos de semejanza entre ellos (Eibl-Eibesfeldt, 1979). Si bien existen estas posibles semejanzas de comportamientos no verbales entre culturas, es importante recalcar el papel de la cultura propia que contribuye a diferenciar con rigor los comportamientos no verbales, ya que las circunstancias que provocan tal comportamiento habrán de variar, a la vez que serán distintas las normas y reglas culturales que rigen su utilización, y serán, al mismo tiempo, distintos los criterios de evaluación para estos comportamientos. Todo dependerá del peso que cada uno de esos comportamientos tenga dentro de las sociedades, los grados de sanción social y si son percibidos como actos que afecten a la moral y a las imágenes sociales de los interlocutores. En general, los seres humanos somos mejores intérpretes que emisores.

2.3. PRAGMÁTICA Y COMUNICACIÓN NO VERBAL

Una de las definiciones más conocidas de la pragmática es la de Morris (1938), que define esta disciplina como la relación de los signos con los intérpretes. Sin embargo, existen diferentes definiciones que se ajustan a la perspectiva con la que se asocia. Los elementos analizados por la pragmática son el resultado de la actividad conjunta de sistemas centrales como la memoria, la asociación, el razonamiento y la elección, que suponen un acceso a diferentes tipos de información. La pragmática comparte su dominio de estudio con otras disciplinas. Podemos decir que es una materia interdisciplinaria. Por información pragmática comprendemos el conjunto de creencias, hipótesis, opiniones y sentimientos que un individuo tiene al momento de cada interacción verbal. Emisor o destinatario poseen una serie de experiencias anteriores relacionadas con el mundo, los otros y el entorno. La pragmática toma en consideración los elementos extralingüísticos que determinan la utilización del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje no verbal es un elemento clave dentro de la competencia pragmática. Si no se es capaz de explicitar el contexto, la comunicación no es completamente efectiva.

Por otra parte, y siguiendo a Searle (1972), a la pragmática le corresponde la misión de especificar las condiciones de adecuación y de éxito de un conjunto infinito de frases. La interpretación de los enunciados no está sujeta a un código convencional. Por lo mismo, con base en esto, la pragmática es contextual y se fundamenta en el conocimiento que los hablantes poseen de su interlocutor y de la percepción que tienen de sus características socioculturales. Esta disciplina trabaja con estrategias heurísticas que el destinatario pone en funcionamiento para intentar sacar el máximo partido al enunciado de su interlocutor. Por último, en lo que concierne a la pragmática en contextos interculturales y si bien concordamos con la idea de Birdwhistell (1979) sobre la inexistencia de gestos universales, sí admitimos la existencia de ciertas pautas no verbales que se repiten y que permiten encauzar el flujo interaccional. Debemos tener en cuenta que existen diferencias y similitudes entre los comportamientos que son utilizados para estimular el flujo conversacional entre personas de diferentes culturas.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A través de este estudio se pretende: 1) establecer la existencia de diferencias y/o semejanzas acentuadas en la utilización de la gestualidad dependiendo del contexto; 2) establecer las semejanzas y diferencias en la interpretación de los elementos pragmáticos que los hablantes utilizan como anclaje para otorgar connotaciones a los gestos estudiados; 3) observar si los hablantes dentro de contextos interculturales tienen tendencia a utilizar los elementos gestuales y pragmáticos que utilizan en su lengua materna; 4) observar si existe una cierta universalidad de algunos elementos extralingüísticos; 5) corroborar la importancia de la comunicación no verbal en el aprendizaje de lenguas; 6) demostrar que los hablantes necesitan interiorizar los aspectos socioculturales de una cultura para moverse con propiedad en interacciones en contextos interculturales.



3. 1. ENCUESTA Y MÉTODOS DE ANÁLISIS



Para el desarrollo de esta investigación se ha trabajado utilizando el método hipotético-deductivo, ya que se ha planteado un conjunto de hipótesis analizadas en forma deductiva. El corpus está compuesto por una encuesta y por las observaciones de la investigadora. En primer lugar, se elaboraron una encuesta y unas pautas de reconocimiento de gestos. Se generaron cinco preguntas para tener una idea de la imagen que el gesto evocaba en los encuestados. En la primera pregunta, se les pidió que indicaran el significado del gesto. En la pregunta dos, se les preguntó si usaban o no el gesto, pues el hecho de conocer su significado no implicaba su uso, como se comprobó en los resultados. La tercera pregunta estaba estrechamente relacionada con la pregunta dos. Si los encuestados señalaban que efectivamente usaban el gesto, debían mencionar en qué tipo de contexto lo hacían: formal, informal o familiar. En la cuarta pregunta, se les preguntaba si el gesto tenía una connotación positiva o negativa. Y finalmente, en la quinta pregunta, vinculada con la pregunta cuatro, se les dejaba explayarse sobre sus respuestas anteriores. Luego, se analizaron las interpretaciones entregadas por la muestra. A continuación, se muestra el formato de la encuesta:

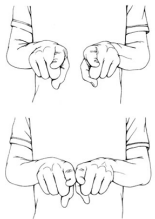

1. ¿Cuál es el significado de este gesto para usted?
2. ¿Emplea usted este gesto? sí/no
3. ¿En qué situaciones? Formales / informales / familiares
4. ¿Qué connotación tiene este gesto para usted? Positiva / negativa
5. ¿Por qué?



En la encuesta se presentan treinta gestos. Para este artículo se han extraído sólo ocho, ya que la exposición completa de los resultados obligaría a un artículo de mayor extensión. Estos gestos se han clasificado como gestos ilustrativos y como emblemas. Las imágenes fueron seleccionadas, en parte, de dos tipos de catálogos de gestos culturales. El primero, corresponde al catálogo de gestos franceses *Le langage des gestes* (Morris, 1994) y el segundo, al *Repertorio básico de signos no verbales del Español* (Cestero, 1999) para los gestos hispano-latinoamericanos. A continuación, se detallan los gestos y las significaciones extraídas de los manuales correspondientes:

Tabla núm. 1

GESTO NÚM. 1 (MORRIS)	GESTO NÚM. 5
<i>Bavard: Bavard, cancanier, il est bla bla / hablador</i> Región: muy expandido por todo el mundo	<i>Estoy escuchando</i> Región: España y América Latina
	

GESTO NÚM. 2 (MORRIS)	GESTO NÚM. 6 (CESTERO)
<i>Entête: Il est tetu (sic) / Él tiene la cabeza dura</i> Región: Francia específicamente, pero en otros lugares de Europa también.	<i>Te lo agradezco</i> Región: España y América Latina
	

GESTO NÚM. 3 (THE GUARDIAN)	GESTO NÚM. 7
<i>Ils sont très amis / Ellos son muy amigos</i> Región: África del norte expandido también en Francia	<i>Actualmente, ahora</i> Región: España y América Latina
	

GESTO NÚM. 4 (MORRIS)	GESTO NÚM. 8
<i>Exquis / Exquisito</i> Región: Europa sobre todo en Francia	<i>No lo sé, no estoy seguro, yo no fui</i> Región: América del Sur
	

La encuesta fue distribuida entre alumnos de colegio y liceo que estudiaban español como lengua extranjera (LV1 y LV2) en el este de Francia. La muestra contiene, además, un sondeo a profesores franceses de entre veinticinco y sesenta años del mismo centro. El total de encuestados es de 71 divididos de la manera siguiente: 64 son alumnos (41 hombres y 23 mujeres) y 7 encuestados eran profesores (4 hombres y 3 mujeres). El segmento de profesores nos ha permitido efectuar un análisis etario comparativo de los significados de los gestos analizados.

3.2. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En primer lugar, se ha realizado un análisis cuantitativo. Los datos se han tabulado y se han organizado en tablas y gráficos estadísticos para obtener generalizaciones empíricas. Sin embargo, en este artículo nos remitimos a exponer sólo los gráficos concernientes a las preguntas tres y cuatro de la encuesta, para exponer los resultados relacionados con los aspectos pragmáticos y contextuales. En segundo lugar, se ha realizado una selección de la información considerada de mayor relevancia para precisar el contenido subjetivo de los gestos expresado por los encuestados. La interpretación de los datos ha permitido, finalmente: 1) determinar la significación y alcance de las propiedades de las variables deducidas del análisis efectuado e inferir las conclusiones pertinentes con relación a las hipótesis planteadas; 2) buscar un significado más amplio a las respuestas, mediante una relación con otros tipos de conocimientos socio-culturales de los hablantes. La encuesta se ha dividido en dos partes. Primero, se ha separado el análisis y resultado de la primera pregunta, ya que se concluyó que las respuestas a esta pregunta condensaban una gran cantidad de información relevante. El resto de las preguntas fueron agrupadas en una segunda parte del análisis para darle un hilo conductor y establecer la relación con los aspectos pragmáticos estudiados.

4. RESULTADOS DE LA INTERPRETACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS GESTOS

4.1. GESTO NÚM. 1: *BAVARD: CANCANIER, IL EST BLA BLA / ÉL ES HABLADOR*

Se advierte que el porcentaje más alto registrado es de 86% y se trata de un acto ilocutivo directivo que, específicamente, se interpreta como una orden directa para provocar el silencio. Con respecto a la significación recogida en el catálogo francés (Morris, 1994), la interpretación de los encuestados difiere del tipo de acto señalado, ya que en el catálogo la significación del gesto es *parlanchín, hablador* y corresponde a un asertivo. Se observa que un alto porcentaje de la muestra comprende el gesto dentro de un enunciado directivo con un tono agresivo y poco cortés que podría dañar la imagen del interlocutor y, por lo tanto, se adscribe la significación y la utilización de este gesto a un contexto más bien familiar, otorgándole un 71.8% de aceptación y un 14.1% a la opción denominada informal. Una gran parte de los encuestados, el 80.3%, considera que este gesto presenta una connotación negativa. Cabe mencionar, a modo de ejemplo de comentario, la aparición de la idea de *burlarse* que corresponde a la intención que presenta el gesto en el catálogo de Morris (1994).

Gráfico n°1

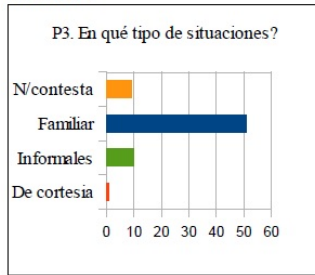
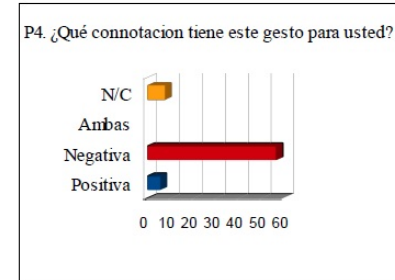


Gráfico n° 2



4.2. GESTO NÚM. 2: ENTÊTÊ: IL A LA TÊTE DURE (SIC), TÊTU / ÉL TIENE LA CABEZA DURA

El análisis de este gesto arroja diversas interpretaciones hechas por los encuestados. Se observa que la tendencia más alta se registra para el enunciado *Soy idiota, soy una bestia*. Este gesto implica, más bien, una autorreferencia, es decir, el locutor se dirige a sí mismo a modo de regaño. Existe una proporción bastante equitativa entre el uso y no uso de este gesto. Un 46.5% de la muestra afirma utilizar este gesto en algún tipo de contexto, mientras que un 42.3% señala que no lo emplea. La tendencia de uso indica que es utilizado con frecuencia en contextos informales, con un 36.6%, y en contextos familiares, con un 35.2%. El 52.1% de los encuestados indica que tiene una connotación negativa. Se observa que se mantiene la tendencia que muestra que los gestos que tienen representaciones negativas se utilizan principalmente en contextos familiares e informales, dadas las relaciones de simetría en las interacciones de los hablantes.

De acuerdo con los resultados, este gesto se relaciona más bien con un acto expresivo que intenta mostrar un estado mental o una característica de la personalidad de alguien y corresponde a un acto asertivo. Los comentarios más relevantes sobre este gesto están relacionados en su mayoría con una expresión no verbal de insatisfacción por alguna acción errónea o no realizada por olvido o despiste. Podemos decir que se trata de un emblema. Es interesante destacar que, si bien el 18% de los encuestados usa la opción No sabe o No contesta con relación al significado de este gesto, un 50 % señala que sí lo usa. El 30% de los encuestados relaciona este gesto con una actitud o actividad personal. Finalmente, en tercer lugar se encuentra la interpretación *No está bien de la cabeza* donde se observa una desviación del centro de la acción hacia un tercero. El resto de las interpretaciones disminuye considerablemente su importancia cuantitativa y todas ellas muestran la actitud del hablante frente a una acción inconclusa o errónea.

Gráfico n° 3

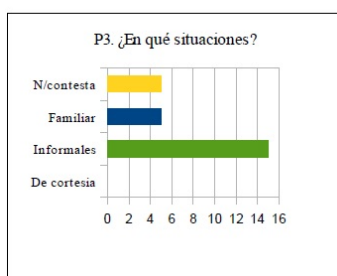
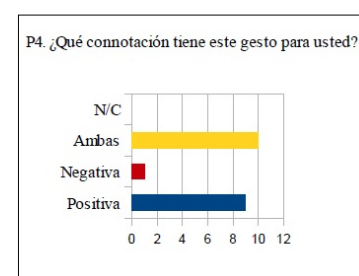


Gráfico n°4



4.3. GESTO NÚM. 3: *ILS SONT TRÈS AMIS / ELLOS SON MUY AMIGOS*

Observamos que alrededor de un 63% de los encuestados no responde o dice no saber qué significa este gesto. Por lo tanto, se deduce que más del 50% de los individuos encuestados no lo utiliza. No obstante, el catálogo de Morris (1994) señala que este gesto tiene una expansión geográfica que abarca desde África hasta Francia. Entonces, podemos inferir que la ola de inmigrantes africanos llegados a Francia en los últimos cincuenta años justifica esta afirmación. Esto explicaría el traspaso de este gesto de la cultura africana a ciertos subgrupos sociales en la cultura francesa.

El resto de las respuestas están relacionadas con la interpretación de un tipo de proximidad física o emocional entre dos personas. Los encuestados señalan también una relación o una comparación en términos más extensos. En la segunda parte de la encuesta –que comprende las preguntas 2, 3, 4 y 5–, una proporción mínima de los encuestados señala utilizarlo. Se puede deducir de los datos estadísticos que este gesto cuenta con una segmentación etaria, ya que son las personas de mayor edad las que indican que comprenden este gesto, dándole una interpretación/connotación más bien homogénea y relacionada con el catálogo fuente. Además, la mayoría de los encuestados señalan no utilizar este gesto, lo que se ajusta a las respuestas sobre su significación y la proporción de edades de la muestra. Los resultados sobre el contexto en que se utiliza son escasos, pero los que existen se concentran en el ámbito informal, con un 7%. La tendencia apunta a una connotación positiva, con un 9.9%. De los cuatro comentarios que se obtuvieron, todos corresponden a ámbitos diferentes y las connotaciones no se relacionan entre sí.

Gráfico n° 5

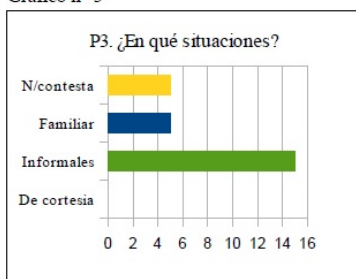
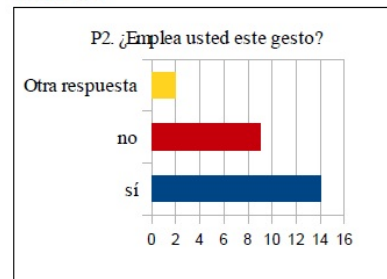


Gráfico n°6



4.4. GESTO NÚM. 4: *EXQUIS, DÉLICIEUX / EXQUISITO, DELICIOSO*

Se puede observar que un tercio de la muestra, un 30%, relaciona este gesto con una restricción, específicamente con *No fumar*. Como segunda tendencia de uso, con un porcentaje de 21.1%, se encuentra la interpretación ligada al enunciado *¿Tienes un cigarrillo?*, y corresponde a un emblema. La diferencia que observamos en la interpretación de ambas opciones se relaciona, desde nuestra perspectiva de análisis, con la forma de expresar la acción, pues la primera opción corresponde a un acto directivo (orden impersonal) mientras que la segunda opción (con una mayor tendencia de uso) corresponde también a un acto directivo, pero con tono de petición. Igualmente, se

observa que cerca de un 10% de los encuestados no contesta. Podemos colegir que, probablemente, esto se debe a que los encuestados no conocen el gesto o no lo usan. Además, encontramos un índice cercano al 10% de aceptación de la significación del gesto *Está bueno* entregada por el catálogo fuente. Este resultado nos indica que aunque los encuestados comprenden el significado *Delicioso* señalado por el catálogo fuente para referirse a la comida, no usan este gesto con ese fin.

Una gran mayoría de los encuestados le da otra connotación que, probablemente, ha adquirido mayor fuerza en las nuevas generaciones. Dicha interpretación corresponde a pedir un *porro* es decir, un cigarrillo de marihuana. Observamos que cerca del 90% de la muestra corresponde a individuos cuyas edades fluctúan entre los 14 y 18 años. Las otras tendencias de uso están relacionadas con un acto igualmente directivo para pedir algo, pero se expresan como orden, a diferencia de la segunda tendencia de uso que corresponde a una solicitud. En esta muestra no se observan respuestas *No sabe*, es decir, que todos los encuestados le atribuyen al gesto al menos una interpretación.

En la segunda parte de la encuesta, cerca de una cuarta parte de la muestra asume la utilización de este gesto, mientras que un alto porcentaje, un 60.6%, indica no utilizarlo. Se observa que es en contexto familiar donde podemos observar un uso habitual, un 43.7%. La mitad de los encuestados confirma que es correcto o adecuado el uso de este gesto en este tipo de ámbito. Por otro lado, una cuarta parte de la muestra lo asocia a contextos informales y menos del 10% concuerda con la opción de usarlo para mostrar cortesía. Con relación a su aprobación o rechazo, un tercio de la muestra señala que posee una connotación positiva y un poco más de la cuarta parte de la muestra percibe en él una connotación negativa. Se observa un índice bastante bajo de aceptación de este gesto como gesto ambivalente, sólo un 5%.

Con respecto a los comentarios obtenidos, podemos señalar que existe una extrema variedad en las explicaciones. Al analizar los enunciados registrados en los comentarios, se aprecia que muchos corresponden a un tipo de advertencia con respecto a los daños que provoca el cigarrillo. Esto puede explicar los resultados tan discordantes de interpretación, pues si bien la mitad de los encuestados lo considera como una advertencia, otros lo interpretan como el emblema para fumar o pedir un cigarrillo.

Además, los resultados del análisis de la segunda parte de la encuesta arrojan que el 60% de los encuestados indica que no utiliza este gesto, y un tercio de la muestra lo considera como negativo. Al observar los comentarios encontramos que muchos de ellos insisten en la idea de que *fumar es dañino, destruye la salud, es malo, es una adicción*. La otra connotación que surge reiteradamente en los comentarios corresponde a la orden de silencio, al acto directivo. Un hablante pide callarse a otro, de manera cortés o autoritaria. El resto de los comentarios que se repiten se encuentran relacionados con connotaciones positivas para señalar las características de una comida como sugiere el catálogo fuente (Morris, 1994).

Gráfico n° 7

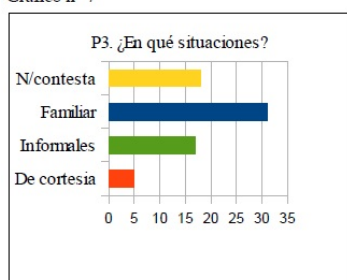
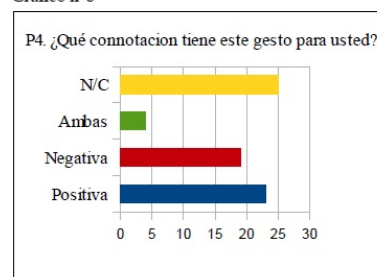


Gráfico n°8



4.5. GESTO NÚM. 5: ESTOY ESCUCHANDO

Al realizar el análisis, se observa que el 56.3% de los encuestados afirma que este gesto significa *No escucho*, un acto asertivo, y si bien tiene relación con la significación que el catálogo fuente (Morris, 1994), para la muestra tiene un sentido opuesto, ya que la acción de escuchar no se efectúa. La segunda tendencia de uso la ocupa la opción *¿Puede repetir?* con un porcentaje de aceptación del 16.9%. En este caso, el hablante asocia el gesto a un acto de habla de tipo directivo (petición). Así, realiza una solicitud y al mismo tiempo intenta modificar la acción realizada por el oyente. La tercera interpretación no sobrepasa el 10 % de aprobación y corresponde a *Hable más fuerte* que también es un acto directivo, específicamente una orden.

Por otra parte, en el análisis de la segunda parte de la encuesta observamos que más de la mitad de la muestra, un 52.1%, señala utilizar este gesto y una parte equivalente indica lo contrario. El 43.7% de la muestra indica que emplea este gesto en contextos principalmente informales y un 33.8% señala que lo utiliza en contextos familiares. El 47.9% de los encuestados indica que este gesto posee una connotación positiva, mientras que una baja proporción, sólo el 12.7% señala que posee una connotación negativa. Un tercio de los encuestados manifiesta que el gesto está relacionado con un tipo de acto directivo, específicamente una orden. Creemos que esto se relaciona con el contenido del enunciado que acompaña al gesto, ya que esta orden permite recibir mejor el mensaje del hablante y es interpretado por los interlocutores como un mensaje que informa del deseo de cooperar en el intercambio conversacional.

Gráfico n° 9

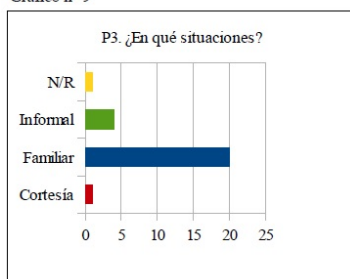
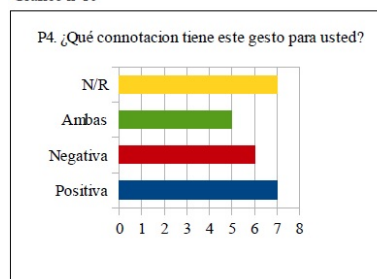


Gráfico n°10



4.6. GESTO NÚM. 6: *TE LO AGRADEZCO*

Observamos que este gesto es interpretado como un acto de agradecimiento y se ajusta al significado dado por el catálogo fuente. Alrededor de la mitad de los encuestados indica utilizarlo y cuenta con el mayor porcentaje de aceptación dentro de la muestra total de gestos. La segunda interpretación señalada, también con un alto nivel de adhesión corresponde a *Por favor*, con un 21% de aceptación, y hace referencia a un tipo de acto directivo convencionalmente cortés. En lo que respecta a otras interpretaciones, encontramos la opción *Nada*, con un 5.6% de aceptación, lo cual indica que para los encuestados este gesto no tiene ninguna connotación. Otras interpretaciones son *Piedad*, *Te lo juro*, *¡Oh Dios!* y *¡Gracias!* Y cada una de estas alternativas posee un 2.8% de aceptación. El resto de las opciones (5) no superan el 2% de aceptación. Por otra parte, encontramos que el 59% de la muestra indica que utiliza este gesto en situaciones familiares, un 22% en situaciones formales y un 11% en situaciones informales. Para un 56% de los encuestados, este gesto posee una connotación positiva, mientras que para un 8% tiene una connotación negativa, y el 16% considera que no tiene ninguna connotación. Esto se contradice con el uso en los dos diferentes tipos de contextos mencionados por los encuestados.

Gráfico n° 11

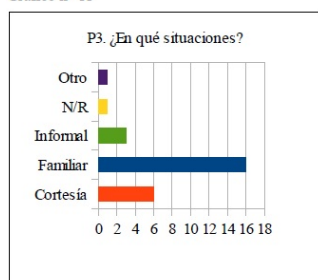


Gráfico n° 12



4.7. GESTO NÚM. 7: *ACTUALMENTE, AHORA*

Este gesto presenta uno de los resultados más dispersos de la muestra. La primera tendencia de uso corresponde al enunciado *Ven aquí*, con un 26.5%. Esta acción es un acto ilocutivo y se presenta como una orden directa. La segunda tendencia de interpretación se asocia al enunciado *Aquí*, con un 15% de aprobación. Esta interpretación corresponde a un déictico de lugar y es un acto igualmente directivo, pero en este caso, con un grado menor de amenaza para el oyente. Alrededor de un 30% de los encuestados indica no conocer o no saber el significado de este gesto. El resto de las opciones de interpretación no supera el 5% de aceptación.

En la segunda parte de la encuesta, se observa que un 43% utiliza este gesto y casi una cuarta parte no lo hace. Se encuentra una tendencia más elevada de uso en el ámbito familiar, con un tercio de aceptación, mientras que en los ámbitos informales la tendencia de uso corresponde a menos de una cuarta parte de la muestra. Asimismo, en los ámbitos formales, la tendencia de uso no alcanza el 5% del total. Podemos señalar que un tercio de los encuestados le otorga una connotación negativa y que sólo el 13% considera que

posee una significación positiva. El resto se abstiene de responder. Se puede relacionar este resultado con la primera parte de la encuesta, donde la tendencia más alta de aceptación de interpretación corresponde a un acto directivo. En este caso, corresponde a una orden y estas son consideradas como actos de amenaza a la imagen (FTA) (Goffman, 1970). Para concluir, un 5% de los encuestados da una connotación ambivalente a este gesto. La idea que se reitera en mayor medida corresponde a una orden y sus variaciones (orden a una persona, a una persona de cierta edad, a un animal, etc.). El resto de los comentarios se diversifican en diferentes sentidos, como *Estar sorprendido*, *Pedir confirmación*, etc.

Gráfico n° 13

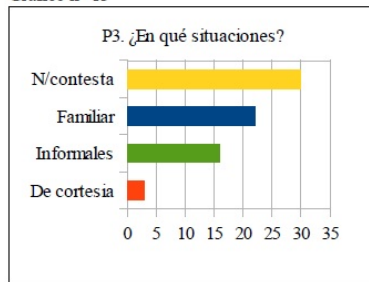
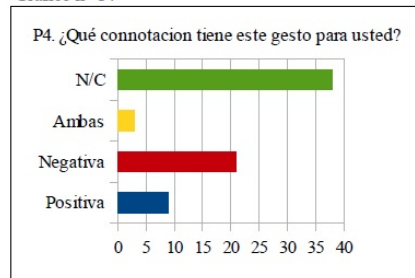


Gráfico n° 14



4.8. GESTO NÚM. 8: NO LO SÉ, NO ESTOY SEGURO, NO FUI YO

Cerca del 50% de la muestra señala utilizar este gesto para expresar *Yo no fui*, *Yo no hice nada*, *No es mi culpa* y se asocian a actos asertivos. Enseguida, encontramos como segunda opción *No sabe* y *No contesta* con un 10% de aprobación. La tercera tendencia de interpretación corresponde a *¡Alto!*, una orden con tono amenazante, con un 5,6% de aceptación. Otra alternativa señalada por los encuestados es *Cálmate*, con un 4.2% y se clasifica dentro de los actos directivos. También encontramos *De nada*, que corresponde a una de las últimas alternativas y presenta cerca de un 5% de aceptación. El resto de las respuestas no alcanza el 3% de aceptación.

En la segunda parte del análisis, un 49.3% de la muestra señala utilizar este gesto y manifiesta su acuerdo con la existencia de este en su repertorio gestual, mientras que un 33.8% de los encuestados indica no utilizar este gesto en ningún tipo de contexto. Un 20% del total de la muestra no responde este ítem. Observamos que los porcentajes de uso en contexto se reparten de la siguiente manera: el porcentaje más alto se encuentra en el ámbito informal, con un 35.2% de aceptación, luego se hace referencia al contexto familiar, con un 33.8% de aceptación y finalmente, aparece el contexto formal, con un 2.8% de aceptación.

Gráfico nº 15

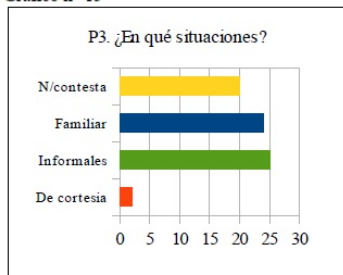
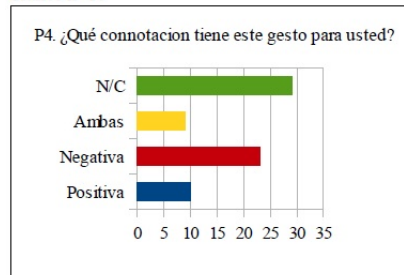


Gráfico nº 16



4.9. RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO

En términos generales, los resultados arrojados por el análisis cuantitativo del estudio serán someramente mencionados en las siguientes líneas. La selección y análisis completos de los veintidós gestos seleccionados en total fueron presentados en la tesina de máster 2 en Ciencias del Lenguaje para la universidad de Nancy 2, en Francia, para la obtención del título de máster 2 en Ciencias del lenguaje, mención Didáctica de Lenguas. En primer lugar, el gesto más utilizado y aceptado en términos de uso e imagen positiva por los encuestados, con un porcentaje de 96% de aceptación, corresponde a *Yo no sé* del manual de Cestero (1999). Por otra parte, el gesto que, según los encuestados, es el menos utilizado corresponde a *Amenaza* del manual de Morris (1994), con un 32% de aparición en los comentarios. Colegimos que esto se debe al tipo de imagen del gesto extraída del catálogo fuente (Morris, 1994), que es un tipo de amenaza observado en contextos anglófonos. Este gesto fue seleccionado precisamente porque se consideró que no tenía un significado específico en contextos hispanófonos ni francófonos. Nuestra hipótesis fue corroborada por los resultados de la muestra. Por otra parte, el gesto con los resultados más acordes a la interpretación del catálogo fuente corresponde a *Gracias* del manual de Cestero (1999). En segundo lugar, dentro de la muestra hemos comprobado que existen gestos que, a pesar de pertenecer al catálogo de gestos franceses (Morris, 1994), no fueron comprendidos por la muestra francófona. Igualmente, hubo varios gestos cuyas interpretaciones estuvieron alejadas de las significaciones y connotaciones recogidas en los manuales. En tercer lugar, el gesto con mayor variación en la interpretación es *Tu es bavard (parlanchín, hablador)*, del manual de Morris (1994). Finalmente, los gestos con una interpretación positiva aceptada por la gran mayoría de los encuestados corresponden a *Merci (Gracias)* y *Excuse-moi (disculpe)* del manual de Morris (1994).

5. CONCLUSIONES

A través de esta encuesta y del análisis de los datos, hemos podido comprobar, en primer lugar, que el movimiento y la proxémica son elementos relevantes en el momento de otorgar una interpretación a los gestos y que, incluso estas variables pueden modificar dicha interpretación o su connotación, pues muchas de las variaciones de interpretación de los gestos expuestos estaban relacionadas con la posición tridimensional que el encuestado aplicaba para la interpretación de dichos gestos. De hecho, el gesto con

mayor porcentaje de interpretaciones corresponde al gesto *Tu es bavard* (hablador, parlanchín), en el que cada encuestado le dio una interpretación subjetiva y personal a la distancia, posición y movimiento de la mano.

En segundo lugar, se ha comprobado que para la interpretación de un gesto, los individuos movilizan todas sus competencias y conocimientos (pragmáticos, proxémicos y paralingüísticos). En tercer lugar, los gestos ligados a actos directivos son generalmente interpretados como gestos negativos y se reproducen con menor frecuencia en contextos interculturales. Sin embargo, son los que primero atraen la atención del locutor de lengua extranjera y los primeros que se aprenden, aunque no se usen en situación de comunicación intercultural. En cuarto lugar, los locutores asocian ciertos gestos ilustrativos y emblemas con representaciones, y por tanto, dichos gestos poseen imágenes positivas o negativas en la mente del locutor, lo que los acerca o distancia de la apropiación de dichos gestos para efectos comunicativos en contextos hispanófonos. En quinto lugar, comprobamos que existe una traslación de la significación y representación de los gestos desde la lengua materna a la lengua extranjera. Por lo tanto, una imagen negativa del gesto en lengua materna, perturba el uso comunicativo en una lengua extranjera, ya que generalmente se evita su uso para respetar las reglas de la cortesía y mostrarse cooperativo.

Para concluir, podemos decir que el contexto es esencial para la precisión de la interpretación y para la elección y el uso que el hablante hace de los gestos. Esta investigación evidencia cómo se sitúa el hablante de español como lengua extranjera con relación a la interpretación y a la connotación que un gesto puede vehicular dentro de un proceso comunicativo intencionado en un contexto intercultural. Observamos cómo esto influye en su uso, ya que estos planos no siempre son convergentes. A través de este artículo, hemos pretendido exponer someramente cómo la multimodalidad en la interacción está sujeta al conocimiento de los diferentes elementos verbales y no verbales, culturales y sociales, que se articulan para dar sentido a nuestra forma de decir e interpretar en contextos tan específicos como los interculturales. Hemos intentado demostrar igualmente que la comunicación no verbal y la pragmática son elementos de base para la comprensión, estudio y enseñanza de lenguas, y si bien este tipo de estudios no son probablemente los más eficaces para el análisis de elementos no verbales utilizados en interacción, al menos nos permiten establecer una serie de datos y nos proporcionan ciertas pistas sobre los aspectos que podrían estudiarse con mayor profundidad desde una perspectiva pragmalingüística e interaccionista en contextos interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

Birdwhistell, R. (1979), *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
Cestero, A. M. (1999), *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1979), *Etología: introducción al estudio comparado del*

comportamiento. Barcelona: Omega.

Efron, D. (1942), *Gesture et environment*. New York: King's Crown Press.

Goffman, E. (1970), *Ritual de la Interacción*. Buenos Aire: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Hall, E. (1984), *Le langage silencieux*. Paris: Ed. Seuil.

Knapp, M. (1982), *La Comunicación no Verbal: El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

Morris, CH. (1938), *Fondations of theory of signes*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Morris, D. (1994), *Le langage des gestes*. Paris: Nouvelles Editions Marabout, France.

Poyatos, F. (1994), *Comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación. II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.

Searle, J.R. (1972), *Les Actes de langage*. Paris: Hermann.

FRANCISCO DEL MORAL MANZANARES
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA
UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA
LAS FICHAS DE CALIFICACIÓN EN EL PROCESO
DE VALIDACIÓN DE ESCALAS DE DESCRIPTORES
PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL DE ELE

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se centra en el papel que han tenido las fichas de calificación en un proyecto aún en curso de validación de escalas de descriptores para la evaluación de la expresión e interacción orales de ELE. Dicho proyecto se enmarca en el programa de Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y se desarrolla en el Centro Lingüístico de la Universidad de Verona.

En la primera fase, ya finalizada, se trató de averiguar si la utilización de una escala de descriptores para la evaluación de la prueba de expresión e interacción orales de nivel C2 permitiría obtener mayor fiabilidad en la evaluación, en comparación con una evaluación holística de la actuación de los candidatos, realizada sin más herramienta que una lista en la que figuran los datos personales de estos y el espacio destinado a la calificación de la prueba oral. Los resultados permitieron concluir que la fiabilidad aumenta cuando se usa la escala de descriptores propuesta, y que el aumento de la fiabilidad externa (interevaluadora, entre evaluadores) es mayor que el de la interna (intraevaluadora, de un evaluador consigo mismo)².

Así pues, en la primera fase de la investigación fue fundamental la utilización de una escala de descriptores, pero no fue esta la única herramienta que se añadió de modo experimental, sino que también se utilizaron unas fichas de calificación, concebidas en un principio para facilitar a los evaluadores una valoración global de sus apreciaciones, y que más tarde han sido una importante fuente de datos sobre el modo en que estos llevan a cabo su tarea. La observación de las mencionadas fichas ha arrojado información importante sobre cómo los evaluadores entienden y usan la escala, así como sobre el contenido de la misma (pertinencia de los descriptores, calidad, lagunas, etc.).

² Para una mayor información sobre los resultados de la primera fase del proyecto, v. Del Moral Manzanares (2013).

1. 1. CONTEXTO Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se ha apuntado, el proyecto se está llevando a cabo en el Centro Lingüístico de la Universidad de Verona. Se basa en las pruebas orales de nivel C2³ grabadas durante la sesión de julio de 2012. Los candidatos que realizaron la prueba fueron 37, de los que se seleccionaron 18 por “muestreo aleatorio estratificado” (León & Montero, 1997: 101). Los evaluadores implicados son dos: la profesora oficial del curso y el propio investigador. Cada uno de ellos evaluó cada prueba oral dos veces por medio de una valoración holística sin utilizar escalas de descriptores, y otras dos con ayuda de estas y de las fichas de calificación. Podemos resumir el proceso con el siguiente esquema⁴:



Fig. 1. Esquema de la primera fase de la investigación

1. 2. FIABILIDAD Y ESCALAS DE DESCRIPTORES

El objetivo principal de nuestra investigación es mejorar la fiabilidad de la prueba oral. Para ello se introdujeron en la primera fase las escalas de descriptores y las fichas de calificación, y en fases sucesivas se modificarán las escalas utilizadas según la información aportada por el análisis de las mencionadas fichas. Asimismo, se someterán después a una validación por parte de expertos y se utilizarán de nuevo en la evaluación de pruebas orales, para determinar el comportamiento de los índices de fiabilidad.

Se entiende por *fiabilidad* la “consistencia en la evaluación” (Bordón, 2006), o la “estabilidad (...) en la obtención de resultados” (Instituto Cervantes, 1997-2013), es decir, la capacidad de una prueba determinada para arrojar los mismos resultados independientemente del contexto. Cuando se trata de pruebas de corrección subjetiva (las de expresión oral o escrita), se suele diferenciar entre *fiabilidad interna* (intraevaluadora o de un mismo evaluador), para referirse a la correspondencia entre los resultados de dos evaluaciones de la misma prueba realizadas por un solo evaluador en momentos diferentes, y *fiabilidad externa* (interevaluadora o entre evaluadores), para aludir a la correspondencia entre la evaluación otorgada a una misma prueba por dos evaluadores diferentes (cfr. Alderson, Clapham & Wall, 1998).

³ El nivel C2 de nuestro centro equivale a 440 horas de clase repartidas en cuatro años académicos, durante los cuales el alumno también asiste a clases impartidas en la Facultad, que pueden tratar temas varios de gramática, traducción, literatura y cultura.

⁴ Para referirnos a cada serie de calificaciones, utilizamos un código que primero indica el número de calificación (C1, C2, C3, C4) y luego identifica al evaluador (E1, E2), de modo que, por ejemplo, C2E1 significa ‘calificación 2 del evaluador 1’; C3E2, ‘calificación 3 del evaluador 2’, etc.

Otro concepto básico en nuestra investigación es el de *descriptor*. Por tal se entiende cada una de las explicaciones que se añaden a las diferentes puntuaciones (numéricas o verbales) para aclarar el significado de un determinado juicio. La serie completa y ordenada de todas ellas constituye una *escala de descriptores* (cfr. Luoma, 2004).

La nuestra está basada en la de los DELE y consta de cinco criterios (coherencia, fluidez, capacidad crítica, corrección y alcance) y de cinco bandas de nivel (50, 65, 75, 85, 95)⁵.

La escala de descriptores es una herramienta fundamental para garantizar un mínimo de fiabilidad en la evaluación de pruebas de corrección subjetiva. A pesar de que los expertos apuntan que la creación de las escalas ha de realizarse simultáneamente a la de las pruebas para cuya evaluación se van a utilizar (cfr. Luoma, 2004), en nuestro caso se introdujeron cuando la prueba ya estaba implantada desde hacía años e, igualmente, la influencia en su fiabilidad fue positiva.

Además de las conclusiones que se refieren a la influencia del uso de la escala en la fiabilidad de la prueba, la primera fase de nuestro proyecto determinó que del análisis de los datos procedentes del diario de investigación y las fichas de calificación podrían extraerse informaciones muy útiles para las fases posteriores. Es precisamente este aspecto el que se desarrolla a continuación.

2. CARACTERÍSTICAS Y USO DE LAS FICHAS DE CALIFICACIÓN

Nuestras fichas de calificación se concibieron como una herramienta destinada a facilitarle al evaluador la tarea de expresar una valoración justa de la actuación del candidato, de manera que tuviera en cuenta sus rasgos fundamentales y los cinco criterios utilizados a tal fin⁶. Por ello se diseñaron en forma de tabla (las columnas se corresponden con los criterios y las filas horizontales, con cada una de las bandas de nivel). En los espacios resultantes, el evaluador había de escribir todo aquello que le facilitara la tarea. Se indicó que dichos apuntes podían ser tanto ejemplos concretos de la actuación del candidato como fragmentos de los descriptores que reflejaran el modo en que este se expresaba (v. fig. 2).

⁵ Dichas puntuaciones responden a la necesidad de nuestro centro de dar una puntuación sobre cien.

⁶ Como se puede observar en la fig. 2, el espacio destinado al criterio de coherencia aparece dividido en dos, para diferenciar entre la actuación del monólogo y la del diálogo (las dos partes de la prueba). De un modo análogo, la división del espacio dedicado a la fluidez se hace para facilitar las anotaciones que se refieren a la fluidez propiamente dicha, por una parte, y la pronunciación, por otra.

NOMBRE:
NÚMERO DE MATRÍCULA
FECHA:

	Coherencia		Fluidez		Cap. Crítica	Corrección	Alcance
95							
85							
75							
65							
50							

NOTA MEDIA:
CALIFICADOR:

Fig. 2. Ficha de calificación en blanco

En nuestra convocatoria, para la identificación del candidato, se utilizó simplemente el número de matrícula, con el fin de evitar que el evaluador pudiera asociar un nombre a una calificación determinada de una evaluación previa, y este hecho pudiera perjudicar consecuentemente su fiabilidad⁷.

En la fig. 3 aparece una ficha de calificación completa. En ningún caso los evaluadores añadieron la fecha de la prueba ni se identificaron en el espacio reservado para ello. Sin embargo, se agregó un código en la parte superior izquierda (en nuestro ejemplo, destacado en azul claro) que identifica tanto el orden de la calificación como al evaluador (en este caso, se trata de la calificación 3 del evaluador 1, C3E1). En el espacio destinado a los cinco criterios aparecen sendas puntuaciones encerradas en un círculo. La media aritmética de todas ellas constituye la calificación final, añadida en el espacio correspondiente, debajo de la tabla (en este caso, 89).

⁷ En la segunda fase del proyecto (aquella en la que se centra el presente trabajo), se ordenaron los números de matrícula y se sustituyeron por el número correspondiente del 1 al 18, de modo que fuera más fácil hacer referencia a una calificación determinada. Por ejemplo, "13, C3E1, coherencia", alude al candidato 13, calificación 3 del evaluador 1, criterio de coherencia.

C3E1

Fichas de calificación
Prueba oral-C2LM

Nombre:
Número de matrícula: 365268
Fecha:

	Coherencia	Fluidez	Cap. Crítica	Corrección	Alcance
95	introducción clara eficaz nivel apropiado fácil de seguir cohesión de	fluidez natural (95)	buen capacidad de escucha		
85		solo se interrumpe a dar explicaciones	expresa opiniones ya enriquecer contenido (85)	errores poco signif. (85)	repertorio amplio (85)
75					
65					
50		consonante doble verdad =		el tema es lo mismo =	

Nota media: 89
Calificador: 89

Fig. 3. Ficha de calificación completa modificada con colores

3. ANÁLISIS DE LAS FICHAS DE CALIFICACIÓN

Antes de proceder a la clasificación de los fenómenos observados, nos resulta imprescindible definir dos términos a los que haremos continuamente referencia: *anotaciones* e *irregularidades*.

Consideramos *anotaciones* cada frase, palabra, grupo de palabras o signo independientes que el evaluador escribe en las fichas de evaluación. Nuestro trabajo en esta fase del proyecto ha consistido principalmente en el análisis de todas ellas, teniendo en cuenta los acuerdos tomados previamente por los evaluadores y el contenido de la escala de descriptores. Así pues, llamaremos *irregularidades* a las anotaciones inapropiadas, incorrectas o defectuosas, en relación a las normas establecidas.

3. 1. IRREGULARIDADES DE LOS EVALUADORES EN LA APLICACIÓN DE LAS ESCALAS

El primer grupo de nuestra clasificación lo forman aquellas irregularidades motivadas por que el evaluador ha pasado por alto o malinterpretado alguna información que le ha sido dada y que, de hecho, en otras ocasiones ha usado correctamente. Distinguimos en este apartado entre las irregularidades *de valoración* y las *de procedimiento*.

3. 1. 1. De valoración

Incluimos dentro de este grupo aquellos casos en que el evaluador hace una ponderación irregular de rasgos clasificados correctamente, o bien aquellos en que, después de detectar un rasgo digno de ser anotado, hace una clasificación equivocada.

3. 1. 1. 1. Puntuación incorrecta

Cuando, dentro de un criterio de evaluación determinado, el evaluador registra anotaciones en bandas diferentes⁸, se encuentra con la dificultad de dar una puntuación global a todas ellas. Por ejemplo, un evaluador que registrara anotaciones en los niveles 85, 75 y 50, podría dudar entre decidirse por una puntuación de 80, 75 o 70. Partiendo de la imposibilidad de crear un mecanismo de ponderación exacta, hemos considerado correcta cualquier puntuación comprendida entre el valor máximo y el mínimo (en este caso ficticio, entre 85 y 50), sin incluir los extremos. Consecuentemente, se han considerado irregularidades las puntuaciones situadas:

- Por encima de la banda de mayor valor
- Por debajo de la banda de menor valor
- En uno de los extremos, cuando existan anotaciones en más de una banda.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, la fig. 4 muestra el porcentaje de puntuaciones de criterio, sobre un total de 360⁹, y diferencia entre:

- Beneficiosas: refleja un valor excesivamente alto, teniendo en cuenta las anotaciones recogidas.
- Perjudiciales: refleja un valor excesivamente bajo, teniendo en cuenta las anotaciones recogidas.
- No justificadas: se trata de los casos en que no se han realizado anotaciones, por lo que la corrección de la puntuación otorgada no puede comprobarse.

⁸ A pesar de que este tipo de irregularidades es mucho más frecuente en los casos en que el evaluador realiza anotaciones en más de una banda, también se da en algunos casos en los que tan solo se ha registrado una anotación (por ejemplo, el evaluador hace solo una anotación en 50 y da una puntuación de 95). Esto puede deberse, sin duda, a que el evaluador está teniendo en cuenta para otorgar la puntuación del criterio correspondiente no solo lo que anota sino también lo que escucha pero no añade a la ficha.

⁹ Como ya hemos explicado, nuestra escala de descriptores contempla cinco criterios (coherencia, fluidez, capacidad crítica, corrección y alcance). Cada prueba oral recibe, pues, cinco puntuaciones de criterio. Si tenemos en cuenta que hay dieciocho candidatos, tenemos un total de noventa (5x18=90) puntuaciones de criterio en cada serie de calificaciones. Y al ser cuatro las series de calificaciones que se realizan con ayuda de la escala de descriptores y las fichas de calificación (C3E1, C3E2, C4E1 y C4E2), obtenemos un total de 360 (90x4=360) puntuaciones de criterio.

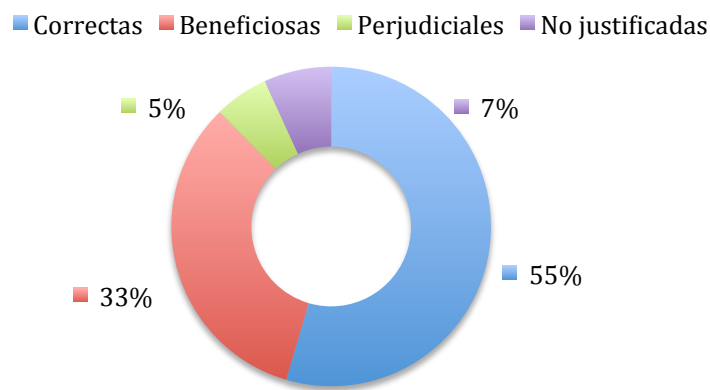


Fig. 4. Puntuaciones de criterio

Se observa, pues, que en los casos en que los evaluadores cometen irregularidades al decidir una puntuación de criterio, existe la tendencia de beneficiar al candidato¹⁰.

3.1.1.2. Error en la asignación de banda

Se trata de aquellos casos en que el evaluador se ha equivocado en la atribución de una banda concreta, dentro del criterio adecuado. Por ejemplo, en nuestra escala, el error que consiste en pronunciar “v” como /v/, por influencia del italiano, está situado en la banda 65, por lo que los casos en que algún evaluador lo ha anotado en otro nivel diferente, (por ejemplo, en 50) se han considerado irregularidad.

3.1.1.3. Error en la asignación de criterio

Este tipo de irregularidades se produce cuando se ha atribuido un fragmento de la actuación del candidato (se trata casi siempre de errores) a un criterio que no corresponde a lo establecido por la escala de descriptores (por ejemplo, fluidez en lugar de alcance).

3.1.2. De procedimiento

En este caso, es en el propio proceso de anotación donde se produce la irregularidad.

3.1.2.1. Modificación de los descriptores¹¹

Cuando el evaluador opta por anotar un fragmento del descriptor que refleja la actuación del candidato, en ocasiones no respeta lo que aparece escrito en la escala. En este sentido, se distingue entre:

- No significativa (no se considera irregularidad)
- Significativa (irregularidad)

¹⁰ Es interesante apuntar que Karavas y Delieza (2009) han observado una tendencia parecida en la actuación de los examinadores de pruebas orales. Concretamente, según el citado estudio, las intervenciones de los examinadores / interlocutores suelen estar encaminadas a facilitar el *output* del candidato.

¹¹ Para ampliar este punto, v. Del Moral Manzanares (2014).

Este tipo de irregularidad es importante porque, en el momento de escribir una anotación en las fichas, los evaluadores deberían reflejar los descriptores con la mayor fidelidad posible, pues el hecho de que esta referencia permanezca invariable durante todo el proceso es lo que va a permitir que la fiabilidad de la prueba sea alta. Si el evaluador, tal vez por razones de eficacia, introduce en sus anotaciones cambios de mayor o menor entidad respecto a las expresiones contenidas en los descriptores, existe el peligro de que, a medida que va examinando, se desvirtúe su referencia de lo que debería ser la actuación correcta de los candidatos. Es decir, en su mente se produciría una progresiva transformación de la idea de “actuación correcta”, que partiría de lo expresado por los descriptores e iría pareciéndose cada vez más a lo que ha ido anotando en las fichas, sobre todo si ha optado por el mismo cambio en más de una ocasión.

3.1.2.2. Falta de claridad

Este apartado incluye aquellas anotaciones incomprensibles o de sentido impreciso, así como signos o símbolos no acordados previamente cuyo significado solo es evidente para el evaluador en el momento de su utilización.

3.1.2.3. Anotación entre dos bandas

Este tipo de irregularidades se comete cuando, al escribir, el evaluador se sale del espacio reservado para un determinado criterio y banda, causando un problema en la interpretación de la anotación.

3.2. IRREGULARIDADES CAUSADAS POR EL CONTENIDO DE LOS DESCRIPTORES

Por lo que se refiere a este segundo grupo, el análisis de la información contenida en las fichas de calificación nos ha permitido detectar que algunas de las irregularidades se deben a que el evaluador necesita información que no está disponible en la escala, o que, si lo está, no es lo suficientemente clara. Esta circunstancia lo lleva a tomar decisiones basándose en su propio criterio (clasificaciones subjetivas), o bien en datos que por sí mismos no deberían bastar para identificar la actuación del candidato con una banda concreta (clasificaciones realizadas con información insuficiente). Concretamente, las irregularidades de este grupo pueden dividirse en:

3.2.1. Clasificaciones subjetivas

3.2.1.1. Por la ausencia de rasgos correctos en la escala

Se trata de fragmentos correctos de la actuación del candidato (construcciones gramaticales, léxico apropiado, conectores, etc.) que el evaluador intenta clasificar sin la ayuda de la escala de descriptores, pues no aparecen en ella.

3.2.1.2. Por la ausencia de errores en la escala

En este caso, son errores cometidos por el candidato no contemplados por la escala de descriptores y que el evaluador trata de encajar en una banda determinada, aplicando su propio criterio.

3.2.2. Clasificaciones realizadas con información insuficiente

Se deben a que hay fragmentos de un descriptor que aparecen en varias bandas y a que el evaluador utiliza uno de estos fragmentos como única referencia para decidir inscribir esa característica de la actuación del candidato en un nivel determinado. Sin embargo, debido a que se trata de rasgos presentes en más de un nivel, para decidirse por uno de estos, el evaluador debería haber tenido en cuenta, además, algún otro rasgo exclusivo de la banda en la que ha colocado la anotación.

4. CONCLUSIONES

La figura 5 representa gráficamente el porcentaje de anotaciones apropiadas e irregulares, así como el tipo de irregularidad de cada una de estas últimas, según la clasificación desarrollada más arriba, excluyendo las puntuaciones de criterio¹². Como puede verse, los grupos de irregularidades más numerosos son la modificación significativa de los descriptores y las clasificaciones subjetivas de segundo tipo (debidas a que algunos errores frecuentes en nuestros estudiantes no están contemplados en la escala utilizada).

Del análisis de las fichas de calificación que hemos realizado se desprenden tres tipos de conclusiones: las que nos sirven para mejorar la fase de formación de los evaluadores, las que podemos aplicar al perfeccionamiento de la escala de descriptores y las que resultan útiles para desarrollar las fichas de calificación.

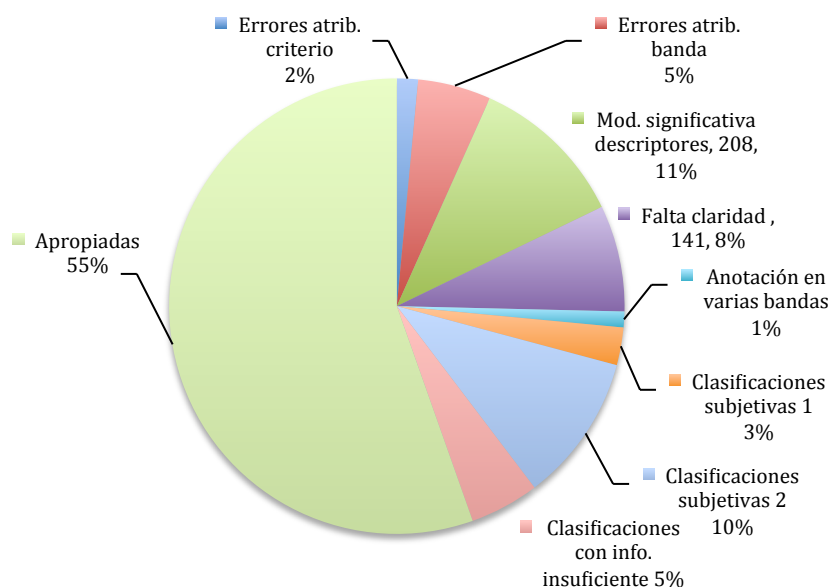


Fig. 5. Cuadro de anotaciones generales

¹² Para presentar los datos estadísticos, hemos preferido separar las irregularidades que se refieren a las puntuaciones de criterio de las demás irregularidades, que hemos llamado *generales*.

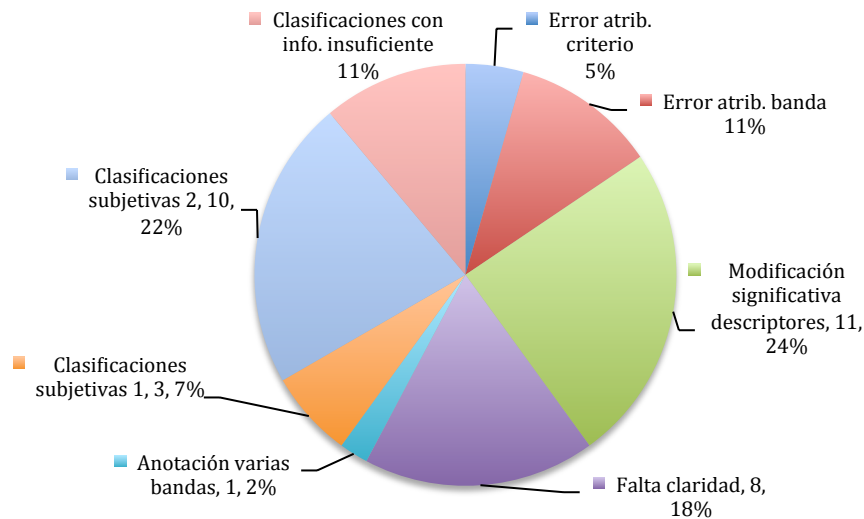


Fig. 6. Cuadro de irregularidades generales

4.1. PARA LA FORMACIÓN DE EVALUADORES

En lo que se refiere a la fase de instrucción de los evaluadores, la observación de las fichas de calificación nos ha permitido establecer dos ejes de actuación.

El primero es la introducción de nuevos elementos: criterios de anotación y criterios de ponderación de las anotaciones.

Antes de llevar a cabo la primera serie de calificaciones no se hizo una reflexión suficientemente profunda sobre cuáles eran los elementos susceptibles de ser anotados y, sobre todo, cómo había que realizar las anotaciones. Es necesario reafirmar de cara a la continuación del proyecto que los descriptores han de ser la base de las anotaciones y, asimismo, hay que establecer normas claras sobre dónde anotar ejemplos de la actuación de los candidatos que planteen dudas (por ejemplo, casos de errores fronterizos entre léxico y fonética). Igualmente, sería muy útil crear un código fácil de utilizar en caso de que el evaluador necesite rectificar una anotación, eliminarla o cambiarla de ubicación, así como indicar la repetición de un rasgo determinado, todo ello para evitar las anotaciones inapropiadas por falta de claridad (18% de las irregularidades generales) y modificaciones significativas de los descriptores (24% de las irregularidades generales).

Otra deducción que nos han permitido las fichas ha sido la necesidad de decidir unos mínimos criterios de ponderación de las anotaciones para puntuar los diferentes criterios. Por un lado, hay que tener en cuenta la calidad general de la actuación y, por otro, la cantidad y la entidad de los errores. Es importante que las anotaciones reflejen ambos aspectos y que todos ellos sean tenidos en cuenta para otorgar cada una de las puntuaciones de criterio. También es necesario plantearse si, en los de corrección y

alcance, debemos establecer una jerarquía que nos permita contabilizar errores fosilizados o logros situados en un nivel superior a la actuación general del candidato.

El segundo eje de actuación en la formación de los evaluadores es la mejora de algunos aspectos ya tenidos en cuenta en la primera fase del proyecto. Concretamente, hemos de insistir en la importancia de que los evaluadores tengan un buen conocimiento de la escala y los criterios de evaluación antes de tener que utilizarla. Han de estar muy familiarizados con los rasgos de la expresión e interacción orales considerados en cada criterio de evaluación, el significado exacto y consensuado de los términos clave y los aspectos distintivos de cada nivel. Para conseguir una evaluación lo más correcta posible no basta con que los evaluadores demuestren cierta destreza en la utilización de las escalas y las fichas de calificación, sino que además han de tener previamente un profundo conocimiento de las mismas. De este modo, creemos que se reducirán al máximo los errores de atribución de banda y criterio, que juntos suponen el 16% de las irregularidades generales.

4.2. PARA LA MEJORA DE LA ESCALA DE DESCRIPTORES

Hemos advertido que la aplicación de las escalas sería más fácil si en ellas se introdujeran dos tipos de modificaciones: en primer lugar, la supresión de una serie de rasgos, como son gradaciones sutiles (“ritmo bastante uniforme”), oraciones condicionales (“si la situación lo requiere”), posibles causas (“los errores pueden deberse a...”) o la excesiva longitud de muchos de los descriptores¹³. Todo ello haría más fácil identificarlos con la actuación de un determinado candidato y creemos que reduciría también la tendencia de los evaluadores a modificar los descriptores en las anotaciones, para adaptarlos a sus necesidades.

También es necesario suprimir la repetición de fragmentos de descriptores en bandas diferentes y sustituirlos por otros que sean exclusivos de cada nivel, de modo que todos los logros incluidos en una determinada banda se consideren, por defecto, propios no solo del nivel en que aparecen, sino de todos los superiores, sin necesidad de que esté explícitamente expreso en los descriptores correspondientes¹⁴. Esta mejora evitaría lo que hemos llamado *clasificaciones realizadas con información insuficiente* (11% de las irregularidades generales).

En segundo lugar, también hemos observado la necesidad de añadir algunos elementos: ejemplos representativos tanto de actuaciones correctas como de erróneas, criterios de

¹³ Es interesante subrayar que varias de estas recomendaciones fueron ya tenidas en cuenta antes de la creación de la escala de descriptores, pues forman parte de lo aconsejado por los estudiosos, pero después de su utilización han cobrado mayor importancia.

¹⁴ Por ejemplo, el rasgo “pronunciación clara y natural” que se repite en las bandas 75, 85 y 95 de nuestro criterio de fluidez, debería aparecer solo en el más bajo de ellos (75) y considerarse un rasgo propio de 85 y 95, sin que este aparezca en sus respectivos descriptores. De este modo, el evaluador deberá decidirse por la banda 85 o 95 basándose en otros rasgos que no sean propios también de niveles más bajos.

evaluación de conectores (coherencia) y criterios de evaluación de léxico (alcance), que reducirían la aparición de clasificaciones subjetivas (29% de las irregularidades generales).

4.3. PARA EL DESARROLLO DE LAS FICHAS DE CALIFICACIÓN

Por último, creemos que, para evitar futuros errores en la atribución de banda y criterio, nuestras fichas de calificación podrían incluir una referencia a rasgos concretos (tanto correctos como erróneos), cuya existencia en la actuación del candidato podría indicarse con una simple marca gráfica (por ejemplo, una casilla que rellenar en el caso de observar la presencia del rasgo correspondiente, según se muestra en la fig. 7). Ello reduciría el riesgo de equivocarse en el momento de anotar una determinada característica del discurso del candidato. Si modificamos en este sentido nuestras fichas, compartirían ciertas características con las llamadas *listas de control*, si bien estas, según el MCER, responden a qué contenidos de un elenco determinado (de un curso, por ejemplo) ha adquirido el candidato.

65	/z/ <input type="checkbox"/> /N/ <input type="checkbox"/>
50	ceceo <input type="checkbox"/> acentuación <input type="checkbox"/> cons. dobles finales <input type="checkbox"/>

Fig. 7. Posible modificación de las fichas de calificación (fluidez)

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, J.C., Clapham, C. & Wall, D. (1998), *Exámenes de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Bordón, T. (2006), *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.

Del Moral Manzanares, F. (2013), "Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Disponible en la web:
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/MoralFrancisco%20del.htm>

Del Moral Manzanares, F. (2014), "Dificultades en el uso de los descriptores en el proceso de evaluación de la expresión oral de ELE", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (13).

Dörnyei, Z. (2010), *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Instituto Cervantes (1997-2013), *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Instituto Cervantes (2002) (trad.), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya. (Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe). Disponible en la web:

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Karavas, E. & Delieza, X. (2009), "On site observation of KPG oral examiners: Implications for oral examiner training and evaluation", *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 3 (1): 51-77.

León, O. & Montero, I. (1997), *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: MacGraw-Hill.

Luoma, S. (2004), *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

INÉS FESSI
UNIVERSIDAD NEBRIJA
INFLUENCIA DEL CONOCIMIENTO PREVIO DE UNA L2
EN EL APRENDIZAJE DE UNA L3: ESTUDIO DE UN GRUPO
DE ESTUDIANTES TUNECINOS DE ESPAÑOL DE NIVEL B1

1. INTRODUCCIÓN

Presente a ser un incipiente campo de investigación comparado con su antepasado directo, la Adquisición de segundas lenguas (ASL), la Adquisición de terceras lenguas (ATL) está recibiendo un creciente interés por parte de los estudiosos de los procesos de adquisición de lenguas extranjeras (Cenoz *et al.*, 2001, De Angelis, 2007, entre otros). Las investigaciones llevadas a cabo se han enfocado desde distintas perspectivas a fin de dar cuenta de los fenómenos implicados en dicho proceso. Destacan, en este sentido, las investigaciones relacionadas con las transferencias lingüísticas y en las que se enmarca este trabajo.

Asimismo, se han podido identificar las características propias del proceso de adquisición de terceras lenguas. Estas incluyen (1) la no linealidad, (2) el mantenimiento de la lengua, (3) la variación individual, (4) la interdependencia y el cambio de calidad (Herdina & Jessner, 2000), así como las variables que inciden en él y que rigen en, gran parte, las transferencias lingüísticas. Entre estas variables, destacan las siguientes: la “percepción de la distancia lingüística” o “psicotipología”, la “tipología lingüística”, el “nivel de competencia”, la “edad”, el “uso más o menos reciente” y el “estatus de las lenguas”.

Las investigaciones realizadas en torno al tema de la transferencia desde una L2 hacia una L3 (Cenoz, 2001; Möhle, 1989; Vildomec, 1963, entre otros) y, concretamente, las referidas al estudio de la variable “proximidad tipológica” entre la L2 y la L3 (De Angelis, 2005a, 2007; Ringbom, 1987) nos sirven como base para la formulación de nuestra hipótesis principal. Al igual que han sugerido estas investigaciones, el conocimiento de una L2 que guarda una semejanza a nivel léxico, morfológico y sintáctico con la L3 por pertenecer a la misma familia lingüística puede tener una influencia en el aprendizaje de la L3. Esta influencia se ha puesto de manifiesto en las producciones de los aprendientes en L3, particularmente, en lo referente al léxico, a la morfología y a la sintaxis; contando este último aspecto con escasísimos estudios. De hecho, algunos estudios estipulan que las influencias que se derivan de la L2 se aprecian mayoritariamente en el plano léxico, mientras que las que atañen a la morfosintaxis se derivan de la L1, salvo en el caso de que el nivel de dominio de los aprendientes en la L2 sea muy próximo al de la L1 (Ringbom, 1987) o, también, si la L2 y la L3 son tipológicamente parecidas.

1.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Nuestro estudio atiende a la variable “proximidad tipológica” entre L2 y L3 en el caso concreto de alumnos tunecinos aprendientes de español como L3, cuya L2 es el francés, en un nivel intermedio B1, y pretende observar el uso que hacen estos últimos de un aspecto gramatical concreto: los tiempos de pasado.

- Averiguar si el conocimiento previo de otras lenguas diferentes a la LM (L2) influye en el aprendizaje de una lengua extranjera adicional (L3).

- Atendiendo a la variable “proximidad tipológica” entre la L2 y la L3, tratar de investigar si se produce una transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de la L3 a partir de una L2 morfosintácticamente próxima a la L3.

- Evidenciar cómo la proximidad tipológica entre la L2 (francés) y la L3 (español) puede influir en el aprendizaje de un aspecto gramatical concreto: el uso de los tiempos de pasado por parte de alumnos tunecinos de nivel B1.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

El interés por la Adquisición de terceras lenguas tiene fundamentos sociolingüísticos y psicolingüísticos. En efecto, desde una perspectiva sociolingüística, la difusión que ha tenido el inglés a nivel internacional, la creciente movilidad de la población mundial y el reconocimiento de lenguas minoritarias ha generado situaciones sociales y educativas en las que el aprendizaje de más de una lengua extranjera ya no se considera excepcional. Por otra parte, y desde una perspectiva psicolingüística, la investigación en Adquisición de terceras lenguas presenta características específicas que se derivan del hecho de que los aprendientes bilingües y multilingües presentan un tipo de competencia sustancialmente diferente a los monolingües (Grosjean, 1992; Cook, 1995). Por ende, su proceso de adquisición de lenguas extranjeras va a ser igualmente distinto.

La competencia multilingüe o multicompetencia (Cook, 1992) se ha explicado, con frecuencia, como un caso especial de bilingüismo o de adquisición de segundas lenguas. No obstante, parece ser que el multilingüismo¹⁵ no es un fenómeno raro sino, al contrario, muy frecuente e incluso más que el monolingüismo puro. Y si bien es cierto que el estudio

¹⁵ El multilingüismo ha de distinguirse del plurilingüismo. En términos del MCER, mientras el primero se consigue mediante la adquisición de varias lenguas en una sociedad multilingüe o en un sistema escolar que refleje esa situación, el segundo atañe a la competencia lingüística y comunicativa, es decir, que una persona puede desarrollar una competencia multilingüe, con la adquisición de varias lenguas a lo largo de su vida, sin conocer necesariamente las culturas relacionadas con las mismas. Los enfoques didácticos actuales subrayan la importancia de la dimensión socio-cultural en la enseñanza de idiomas. Con todo, esta distinción no está exenta de ambigüedades y no se corresponde del todo con los conceptos de multilingüismo y “multicompetencia” manejados en el ámbito en cuestión y que tienen que ver con los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de lenguas extranjeras.

de la adquisición de terceras lenguas ha empezado apenas sus andaduras en el mundo de la investigación, una revisión bibliográfica permite percatarnos de que los estudios llevados a cabo en este campo se están multiplicando, convirtiéndolo en un área de investigación plenamente establecida. Aún así, el número de estudios realizados, hasta el momento, queda relativamente limitado. Estos últimos se han enfocado desde varias perspectivas para dilucidar el complejo fenómeno de la adquisición multilingüe. Entre las áreas de investigación que han recibido mayor atención, podemos mencionar la influencia del bilingüismo en la adquisición de terceras lenguas (Bild & Swain, 1989; Thomas, 1988; Cenoz & Valencia, 1994; Lasagabaster, 1997, entre otros), el trilingüismo temprano (Hoffmann, 1985), las interferencias lingüísticas (Clyne, 1997; Williams & Hammarberg, 1998, entre otros) o la adquisición de una L3 en contexto educativo (Hoffmann, 1998).

2.1. ADQUISICIÓN DE TERCERAS LENGUAS VS. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Pese a los numerosos aspectos comunes que comparten los procesos relativos a la adquisición de segundas y terceras lenguas, estos no se pueden explicar por los mismos mecanismos. En efecto, la adquisición de terceras lenguas ofrece una mayor complejidad y está condicionada no solo por la lengua materna sino también por las lenguas extranjeras anteriormente adquiridas.

Herdina & Jessner (2000) entienden la Adquisición de terceras lenguas como un proceso complejo que requiere diferentes habilidades por parte del aprendiente en comparación con el proceso de adquisición de segundas lenguas. Los autores expresan asimismo su convicción de que la investigación en este campo supone retos especiales y proponen un modelo dinámico de adquisición que refleja una visión holística del multilingüismo y explica, según ellos, la complejidad del fenómeno. Los mismos autores presentan igualmente los rasgos distintivos propios o características de la adquisición de terceras lenguas, lo que supone un importante cambio en los paradigmas tradicionales de adquisición de lenguas extranjeras. Los paradigmas en cuestión son: (1) la no linealidad, (2) el mantenimiento de la lengua, (3) la variación individual, (4) la interdependencia y (5) el cambio de calidad.

2.2. TRANSFERENCIAS EN ADQUISICIÓN DE TERCERAS LENGUAS

Varios autores señalan que los conocimientos lingüísticos previos pueden ejercer una influencia en el proceso de adquisición de otras lenguas, produciéndose de esta forma una transferencia lingüística y/o de aprendizaje. La mayoría coincide en considerar que los procesos psicolingüísticos como los fenómenos de transferencia son una parte fundamental en ATL (Cenoz, 2000; De Angelis, 2007, entre otros).

El término “transferencia” se ha referido tradicionalmente a las transferencias de elementos superficiales de una lengua hacia otra, principalmente, desde una lengua materna hacia una lengua objeto. Durante muchos años, la influencia que puede tener la

LM en la adquisición de una segunda lengua extranjera (lengua adicional) ha sido estudiada dentro del marco del bilingüismo. Posteriormente, se han multiplicado las investigaciones y se ha podido demostrar que no solo intervienen los conocimientos en L1 en la adquisición de una L3, sino que también aquellos relativos a sistemas no nativos desempeñan un significativo rol en las producciones (Cenoz, 2000; Williams y Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998; Cenoz *et al.*, 2001).

En la actualidad, el concepto de transferencia se ha desligado de las connotaciones conductistas que marcaron el inicio de su estudio y se considera como un fenómeno cognitivo altamente complejo que depende, en gran medida, de la percepción, conceptualización y asociaciones mentales de los aprendientes, así como de sus inclinaciones individuales. Las lenguas nativas y no nativas se perciben como posibles fuentes de influencia de igual peso, pudiendo originar influencias en varias direcciones –transferencia directa, invertida, bidireccional, etc.–. Se ha podido comprobar igualmente que no existe ninguna restricción categórica sobre la ocurrencia de transferencias, y que todos los componentes de la competencia comunicativa constituyen una información transferible de una lengua a otra. Eso sí, bajo algunas condiciones y en presencia de algunos factores como la proximidad tipológica o el nivel de competencia en las lenguas conocidas, entre otras variables (Jarvis & Pavlenko, 2007).

3. METODOLOGÍA

Tomando como referencia el estudio llevado a cabo por Fernández (1997) con alumnos de cuatro grupos de lenguas maternas distintas –alemán, francés, árabe y japonés– y donde se comenta que los arabófonos presentan una dificultad importante, en el uso de los tiempos de pasado, en comparación con el resto de los grupos, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Es el uso de los tiempos pasados del español un aspecto problemático para los alumnos tunecinos¹⁶, al igual que lo es para el grupo de lengua materna árabe en Fernández (1997)?
- ¿Recurren los alumnos tunecinos en el uso de los tiempos pasados a sus conocimientos en francés L2?
- ¿Ayudan los conocimientos del francés L2 a los alumnos tunecinos a reducir el número de errores cometidos en el uso de los tiempos, en comparación con las cifras registradas por el grupo de lengua materna árabe en Fernández (1997)?

¹⁶ Los informantes en este estudio son tunecinos bilingües, es decir, poseen una competencia prácticamente similar tanto en la L1 (árabe) como en la L2 (francés). Asimismo, las dos lenguas están numeradas por orden cronológico de adquisición, sin embargo, la L3 (español) no es necesariamente la tercera lengua que adquieren (la mayoría ha adquirido el inglés con anterioridad). El español, por tanto, es realmente una lengua adicional y, por referencia al área de investigación en la que se enmarca el estudio, se considera una tercera lengua o lengua adicional.

El estudio se ha llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Túnez. Se ha elegido a un grupo de alumnos tunecinos adultos de nivel B1. Los informantes comparten además de la nacionalidad, la misma lengua materna. Aparte de los 12 informantes que constituyen el principal grupo experimental de este estudio, han participado igualmente otros 10 nativos hispanohablantes de diversas áreas geográficas –españoles y latinoamericanos– como grupo de control. Se suministraron dos pruebas y un cuestionario a los informantes no nativos

3.1. PRUEBAS

- *Redacción*: la prueba está pensada para recoger las ocurrencias espontáneas de los alumnos en torno a un tema determinado, en este caso, una narración en pasado. El tema de la redacción es: “Relata los detalles de un viaje que has hecho o de un día especial de unas vacaciones que has pasado”.
- *Prueba específica*: a fin de aportar mayor contundencia a los resultados obtenidos en las composiciones, se ha aplicado una prueba específica adicional. El objetivo de esta prueba es doble: por un lado controlar aspectos que podían eludirse en la composición libre y, por otro lado, contrastar los resultados con los de la prueba anterior orientada al significado. Se trata de rellenar los huecos de un texto con la conjugación adecuada del verbo.
- *Cuestionario*: para controlar las variables intervinientes y recoger las informaciones necesarias de cara a la homogeneidad de la muestra, se ha pasado una encuesta que incluye información personal, lingüística y académica.

3.2. CRITERIOS DE ANÁLISIS DEL CORPUS

Se han tomado en cuenta los errores y aciertos en la utilización del tiempo verbal adecuado, por lo que quedan excluidos los errores morfológicos sobre la formación del tiempo verbal así como aquellos de falta de concordancia entre el sujeto y el verbo. Asimismo, se ha adoptado un análisis de interlengua y una clasificación de errores por tiempo verbal, poniendo especial énfasis en los siguientes puntos:

- Oposición pretérito indefinido- pretérito imperfecto.
- Oposición pretérito indefinido- pretérito perfecto.
- Uso del pretérito pluscuamperfecto.

3.3. RESULTADOS

3.3.1. Análisis cuantitativo

Sumando las ocurrencias verbales en pasado de la producción escrita y las correspondientes al ejercicio de huecos, hemos recogido, en total, y para el conjunto de la

muestra, 368 usos. El total de los errores alcanza la cifra de 177, lo que representa el 48% sobre el total de los usos de los tiempos pasados entre las dos pruebas. Esto significa que casi la mitad de los usos de las formas pretéritas presenta algún problema y que solo el 52% están bien utilizadas (Figura 1). La repartición de los usos no es correlativa en proporción a la repartición de los errores (Figura 2 y 3).

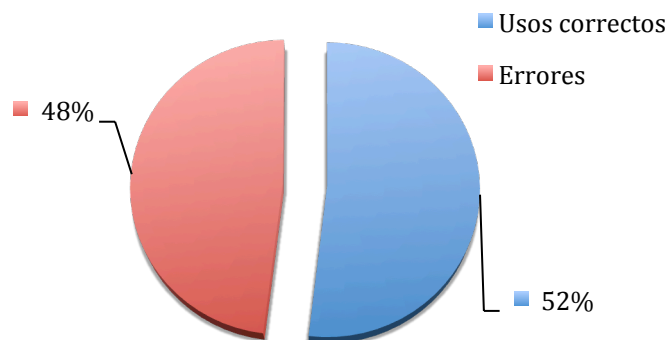


Figura 1: Errores totales sobre los usos del pasado.

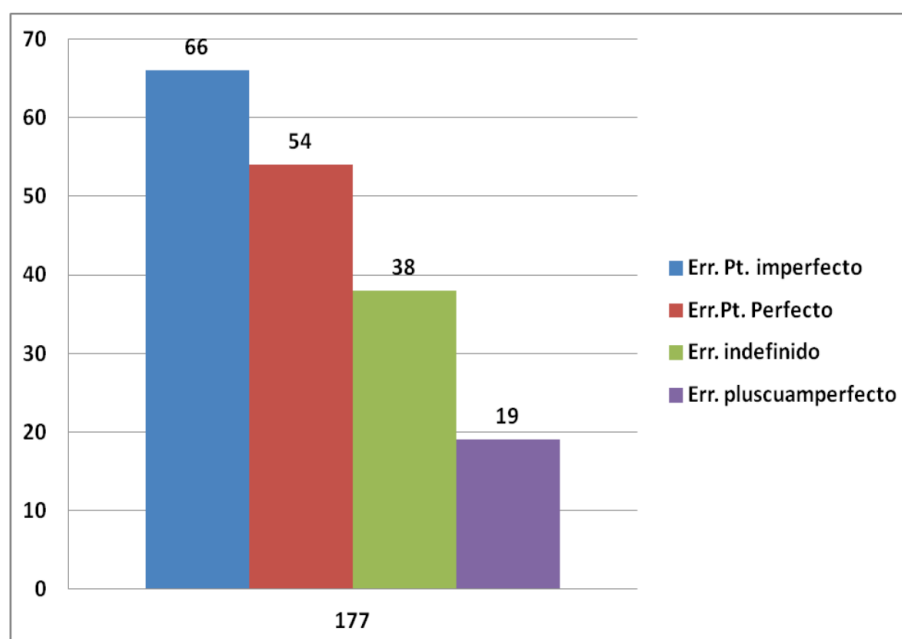


Figura 2: Usos totales de los pasados.

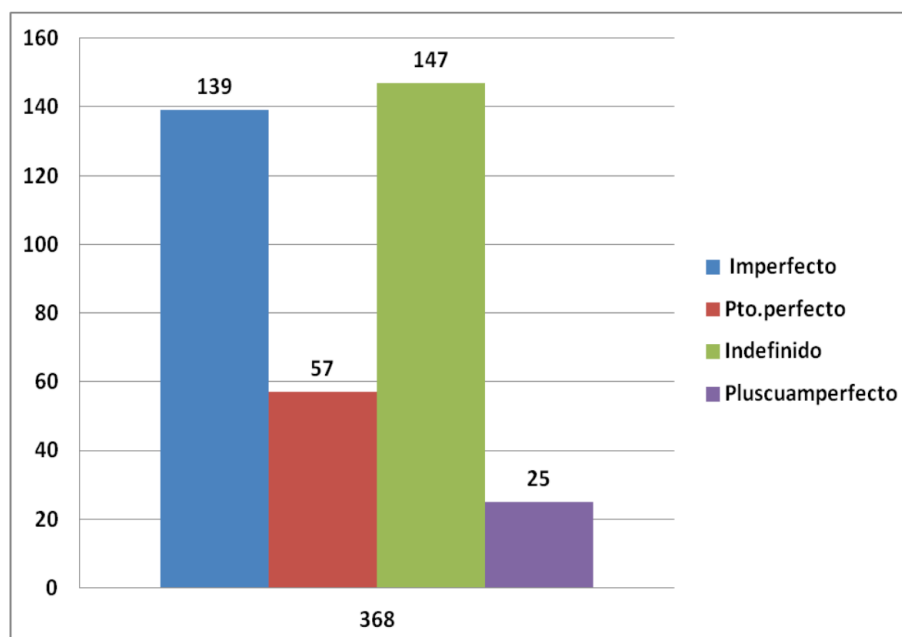


Figura 3: Errores totales sobre los pasados.

Podemos inferir, de entrada, que se trata de un aspecto gramatical particularmente problemático para nuestros informantes y si bien es cierto que no podemos establecer unas comparaciones exactas entre el grupo de lengua materna árabe del estudio de Fernández (1997) y el nuestro, la diferencia es muy notoria –24% de errores sobre los pasados en el estudio de Fernández y 48% en el nuestro–, máxime si consideramos los conocimientos de francés que posee nuestro grupo y que supuestamente deberían facilitar la adquisición de este aspecto. Veamos, a continuación, como se reparten estas cifras entre las dos pruebas.

3.3.1.1. Redacción

Las ocurrencias verbales en pasado alcanzan la cifra de 128, lo que representa el 71% del total de las ocurrencias verbales utilizadas. Las cifras indican un predominio del indefinido y del pretérito imperfecto, lo que corresponde perfectamente al tipo de discurso contemplado (Figura 4).

En cuanto a los errores, el total alcanza la cifra de 42 lo que representa el 33% del total de los usos. Destaca la dificultad en el uso del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto. Los demás tiempos verbales no parecen ser conflictivos (Figura 5).

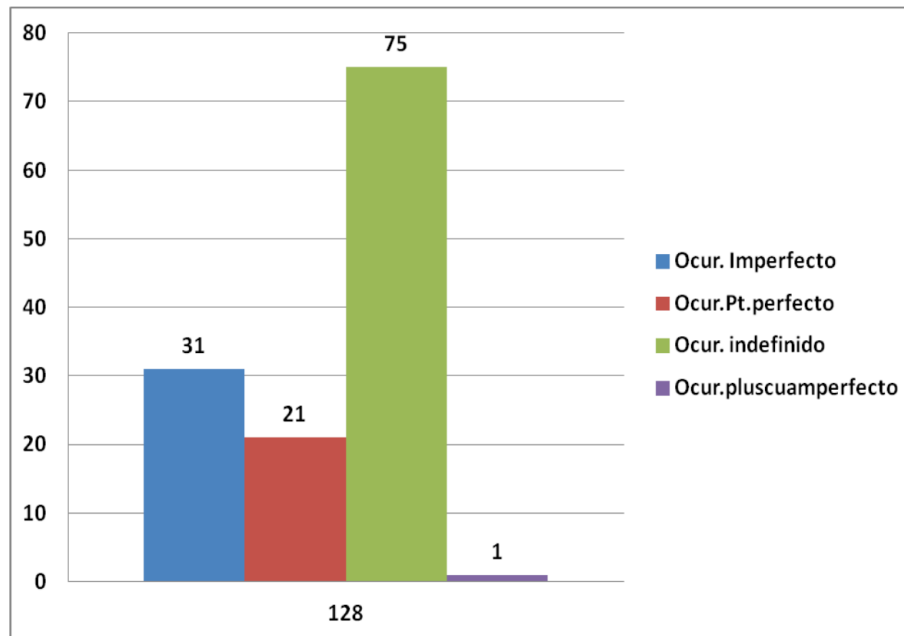


Figura 4: Uso de los pasados en la redacción.

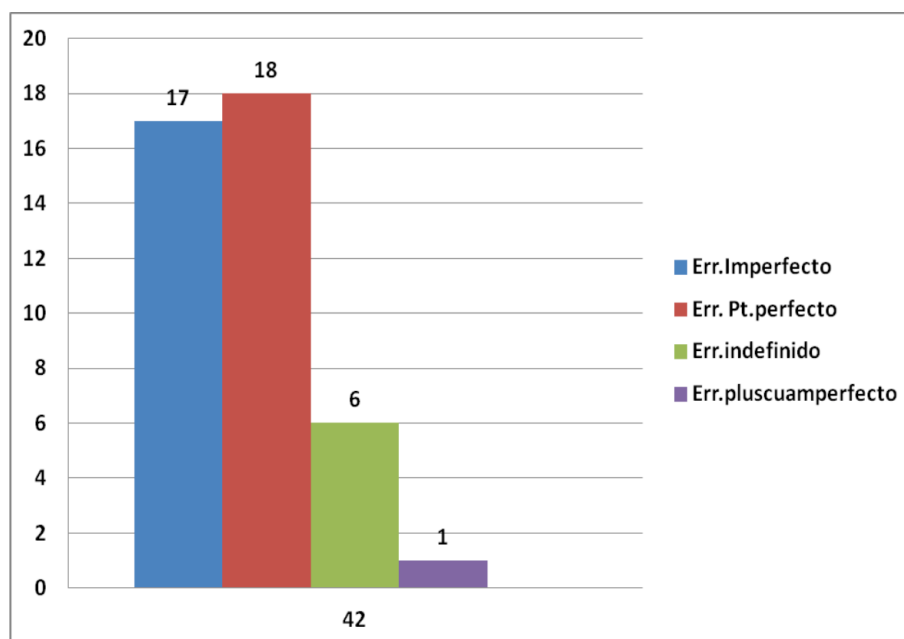


Figura 5: Errores sobre los pasados en la redacción.

3.3.1.2. Prueba específica

Respecto a la prueba específica, hemos registrado 135 errores para el conjunto de la muestra, frente a solo 105 aciertos, lo que corresponde respectivamente al 56% y al 44% del total de las ocurrencias en pasado. Estas cifras revelan una dificultad real en el uso de

los tiempos pasados y vienen a confirmar los resultados obtenidos en la composición escrita. La repartición de errores sigue prácticamente el mismo esquema que el de la prueba anterior (Figura 6).

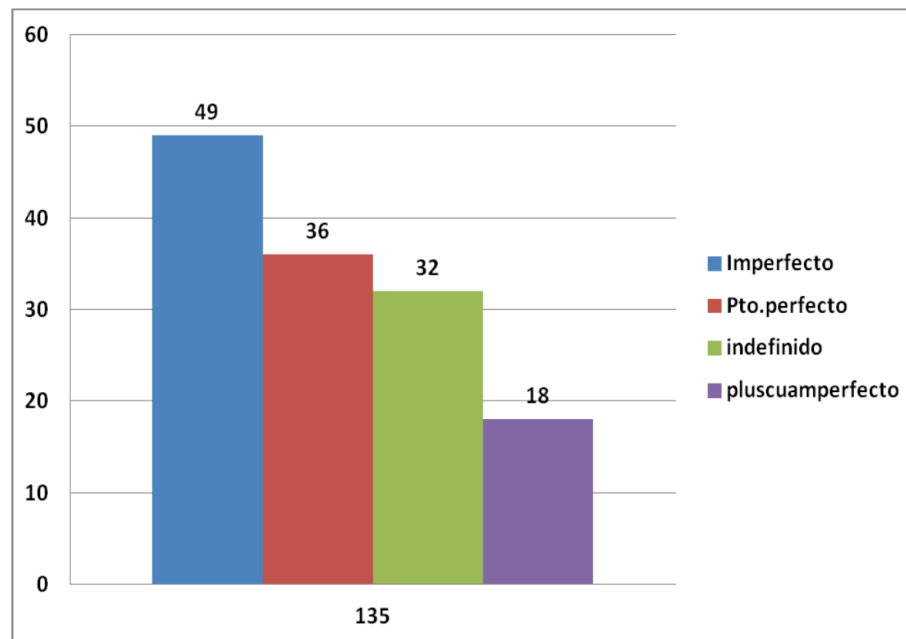


Figura 6: errores en la prueba específica.

3.3.2. Análisis cualitativo

El número de errores por sí solo no puede dar cuenta de la dificultad de adquisición. En muchas ocasiones, unas elevadas cifras de errores pueden ser síntoma de una fase más creativa en el proceso de aprendizaje. De forma análoga, un número reducido de errores puede revelar una estrategia de “inhibición” por la que el aprendiente elude recurrir a ciertas estructuras. Conviene, por tanto, examinar cualitativamente la interlengua de los informantes. Las ocurrencias verbales en pasado representan el 72% del total de las ocurrencias verbales en la redacción. Los tiempos más utilizados son, precisamente, el pretérito imperfecto y el indefinido. La oposición entre estos dos tiempos concentra la mayoría de los errores. La dificultad central es la relacionada con la oposición *pretérito imperfecto - pretérito indefinido*, contando la confusión *pretérito indefinido por pretérito imperfecto* con más errores que la confusión contraria, es decir, *imperfecto por indefinido*.

La neutralización *indefinido - pretérito perfecto* viene en segundo lugar y es menos relevante, pero significativa.

3.3.2.1. Uso del pretérito perfecto

Pese a un empleo restringido del pretérito perfecto en nuestro corpus, lo que se explica perfectamente si consideramos que el tema propuesto –narración de una experiencia pasada– remite a hechos situados en una época acabada y alejada en relación con el

momento del habla, los usos de este tiempo son casi todos erróneos. Se trata en apariencia de una confusión del tipo: *pretérito perfecto* por *indefinido*.

(1) "El domingo no hemos disfrutado mucho del tiempo, visto que no había sol y el mar estaba agitado, almorzamos al mediodía..."

(2) "En 1994 viagé... Había un grupo de música que ha animado la excursión..."

Sin embargo, el uso erróneo del pretérito perfecto en la narración se mezcla con el indefinido de forma injustificada. No se puede deducir que el alumno haya sentido subjetivamente una mayor cercanía de los hechos expresados, como en (1) y (2). Se trata seguramente de una estrategia para evitar el uso del indefinido cuya formación morfológica es indudablemente más compleja. Es igualmente posible que dicha confusión provenga de una influencia de la L2. En efecto, ambos ejemplos se pueden considerar como calcos del francés cuya forma pasada compuesta (el *passé composé*) permite usos no hodiernos.

La misma oposición supuso más problemas en la prueba específica donde el contexto temporal implícito ofrecía más ambigüedad y, por lo tanto, quedaba menos nítida la forma requerida. Con todo, la distinción entre el pretérito perfecto y el indefinido es muy específica en la lengua castellana y constituye una de las áreas impermeables de la lengua. Esto significa que el uso correcto de las dos formas verbales supondría un alto grado de superación de la dificultad, tanto por la inexistencia de esta oposición en la L1 y la L2 de los alumnos como por el estadio de desarrollo de su interlengua.

3.3.2.2. Uso del pretérito imperfecto

Las confusiones que atañen a este tiempo verbal son de tipo: *imperfecto* por *indefinido*. Esto se podría atribuir a la extrema complejidad de aprehensión de las características aspectuales y estilísticas que rigen su uso. Los errores que proceden de la confusión entre el imperfecto y el indefinido corresponden a frases con valor absoluto que marcan el desarrollo de la acción y donde se espera el uso del indefinido (3) y (4). Tal vez la justificación para el uso del imperfecto se deba al valor durativo o iterativo que el alumno ve en la acción.

(3) "Dimos un paseo con el barco de su amigo y sobre todo hablábamos. Fue un momento muy agradable."

(4) "Luego fuimos para dar un paseo. Íbamos a un café, después íbamos al golfo y ahí jugábamos juntos."

3.3.2.3. Uso del pretérito indefinido

El fenómeno contrario, es decir, el uso de *indefinido* por *imperfecto* en acciones copretéritas o en acciones habituales descriptivas, donde se espera el uso del imperfecto, es escaso en nuestro corpus: (5) y (6).

(5) "Cuando no hacía mucho calor, fuimos a la montaña para hacer senderismo."

(6) "Cada día damos un paseo por el pueblo, luego fuimos a la playa."

Cabe mencionar, igualmente, siempre con referencia al estudio de Fernández (1997), que el uso preferencial del indefinido en caso de duda parece ser una característica idiosincrásica de la interlengua de los arabófonos. Sus redacciones se caracterizan por una mayor utilización del indefinido frente al pretérito imperfecto, en contraste con el resto de los grupos. Se advierte la misma tendencia en nuestro grupo.

En resumen, el principal fallo con el que nos encontramos en la oposición *pretérito imperfecto* - *pretérito indefinido* es la asociación del aspecto imperfectivo con el concepto de duración y con el de acción repetida en el pasado. Estos rasgos están fuertemente interiorizados. El aspecto léxico del verbo constituye una dificultad añadida, ya que, como revelan los ejemplos de errores, con frecuencia un lexema imperfectivo induce el uso del imperfecto. Los verbos en los que se ve claramente esta problemática son los que tienen un lexema permanente o que se refieren a estados: *ser, hablar, jugar, viajar*.

3.3.2.4. Uso del pluscuamperfecto

En cuanto a este tiempo verbal, se registra un solo uso en el corpus y es erróneo. Se percibe una preferencia por un tipo de narración lineal sin ninguna alteración en el orden de los hechos. Fernández (1997) se refirió a esa tendencia en su corpus como una característica discursiva idiosincrásica de la interlengua del grupo arabófono. El pluscuamperfecto ofrece, pues, una problemática reducida en número de errores. No obstante, se trata seguramente de una estrategia de inhibición, por la que se evita recurrir a este tiempo verbal. Parece como si no formara parte del abanico de posibilidades temporales en una narración en pasado. En cambio, en las pruebas específicas, el enfoque en la forma activó el uso del pluscuamperfecto y en ocasiones, el "sobresuso" del mismo.

Aparte de los aspectos señalados, conviene mencionar que aunque no se han considerado los errores derivados de la formación morfológica de los tiempos de pasado, este es un fenómeno muy notorio en nuestro corpus. Lo cual confirma la dificultad entorno a este aspecto gramatical. Tampoco se han analizado las confusiones en la concordancia verbal y sus implicaciones discursivas que inciden, igualmente, en la coherencia global de las composiciones.

3.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados recogidos en nuestro estudio nos aportan unas respuestas que van en contra de las hipótesis iniciales. En efecto, todo apunta a que el aspecto gramatical considerado es especialmente problemático para los alumnos tunecinos. Tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo confirman este problema. Las cifras de errores son altas en relación con los usos totales e incluso en comparación con las aducidas en Fernández (1997). El examen transversal de la interlengua de los alumnos es indicador de un proceso de construcción incipiente, no solo por las cuotas de errores registradas, sino por la calidad de las mismas.

Por otra parte, los conocimientos de francés que tienen los alumnos tunecinos no parecen tener un efecto facilitador en la adquisición de los tiempos del pasado español, ya que no se ha podido detectar ningún fenómeno de transferencia positiva de la L2 francés. Es incluso probable que ejerza una transferencia negativa en algunas ocasiones. La transferencia negativa a partir de la L1 árabe tampoco es verificable, pero nuestro grupo comparte aspectos idiosincrásicos con el grupo de lengua materna árabe en el estudio de Fernández (1997), en lo referente al uso de los tiempos del pasado –mayor uso del indefinido en la narración, inexistencia del pluscuamperfecto. Asimismo, el factor “proximidad tipológica” no parece tener relevancia en nuestro caso de estudio. El hecho de que el francés y el español sean tipológicamente próximos no incidió en una facilitación de la adquisición para los tunecinos.

Los fenómenos observados son de difícil explicación. En efecto, pese a sus conocimientos de la lengua francesa que posee un sistema de tiempos pasados muy próximo al del español, nuestros alumnos experimentan una dificultad real a la hora de hacer uso de los mismos. Recordemos que en el estudio llevado a cabo por Fernández (1997), el único grupo que parecía tener superada esta dificultad era el grupo de lengua materna francés. La autora atribuía este fenómeno a una transferencia positiva de su LM. El aspecto gramatical ya había sido interiorizado.

No se puede decir lo mismo de nuestro grupo. Por lo que cabría pensar que estamos ante una persistencia de una transferencia negativa de la L1 árabe, como en el caso de los alumnos de lengua materna árabe en el estudio de Fernández (1997). Es probable, también, que el aspecto gramatical en cuestión tampoco haya sido interiorizado en francés, por lo que, esta lengua no puede ejercer de “lengua base” para la adquisición del español en el caso de los alumnos tunecinos.

Conviene recordar, al respecto, que los estudios que han investigado las interferencias lingüísticas en Adquisición de terceras lenguas desde una perspectiva generativa afirman que el estado inicial de la gramática universal en la adquisición de segundas y terceras lenguas es el estado final de la LM o de los demás sistemas lingüísticos previamente conocidos. Nuestro grupo no se encuentra precisamente en un estado inicial de aprendizaje pero sus deficiencias en el aspecto gramatical considerado podrían asimilarse a las que se suelen observar en tales estadios.

Otra explicación es la que proponían los estudios que sugieren que las transferencias que proceden de los sistemas no nativos en la adquisición de una lengua extranjera son de naturaleza formal y que las transferencias de significado o de gramática proceden exclusivamente de la LM.

Es igualmente plausible explicar lo observado por las características idiosincrásicas de nuestro grupo de tunecinos que, independientemente de cualquier transferencia lingüística de lenguas previamente adquiridas, sigue este proceso de adquisición en su *continuum interlingüístico* propio.

Finalmente, los resultados recogidos en este estudio, no dejan ninguna duda sobre la dificultad que experimentan los alumnos tunecinos de nivel B1 en el uso de los tiempos de pasado. Sin embargo, no sabemos si es un motivo suficiente para plantear una acción didáctica específica a fin de superar la dificultad, ya que no se excluye que, en los estadios posteriores de adquisición, la evolución se torne positiva, culminando en un proceso de adquisición exitoso. Con todo, no debemos ignorar las limitaciones de este estudio. Los resultados que hemos podido extraer no son extrapolables, tratándose de una muestra reducida, en un contexto bien determinado, por lo que es preciso seguir investigando.

4. CONCLUSIÓN

En este artículo nos hemos propuesto investigar las influencias que pueden tener los conocimientos lingüísticos previos en la adquisición de una lengua extranjera adicional en el marco de la Adquisición de terceras lenguas con el objetivo específico de averiguar la influencia de una L2 en la adquisición de una L3. Nuestro caso de estudio concreto ha sido un grupo de alumnos tunecinos cuya L1 es el árabe y cuya L2 es el francés y que tienen un nivel B1. El estudio se ha basado en el examen transversal del uso que hacen nuestros informantes de los tiempos de pasado en español, tomando en consideración una variable concreta: La proximidad tipológica entre la L2 francés y la L3 español. Además, hemos recurrido al estudio de Fernández (1997) a fin de contrastar los resultados obtenidos. Hemos podido comprobar, contrariamente a lo esperado, que los conocimientos de francés de nuestro grupo no constituyen una ventaja en la adquisición del aspecto gramatical contemplado. Las dificultades registradas son cualitativamente las mismas de los aprendientes de español que no poseen este conocimiento. Estas se articulan entorno al valor absoluto, relativo en la neutralización del *indefinido* y del *pretérito imperfecto* y en la oposición *pretérito perfecto- pretérito indefinido*.

BIBLIOGRAFÍA

Cenoz, J. (2000), "Research in multilingual acquisition". En Cenoz, J. & Jessner, U. (eds): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. & Genesee, F. (1998), "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual perspectives". En Cenoz, J. & Genesee, F. (eds): *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. & Valencia, J. F (1994), "Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country", *Applied Psycholinguistics* 15, 255-274.

Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Clyne, M. (1997), "Some of the things trilinguals do", *The international Journal of Bilingualism* 1, 95-116.

- Cook, V. J. (1992), "Evidence for multicompetence", *Language learning* 42, 557-592.
- Cook, V. J. (1995), "Multicompetence and the learning of many languages", *Language, Culture and Curriculum* 8, 93-98.
- De Angelis, G. (2005a), "Interlanguage Transfer of function words", *Language Learning* 55(3), 379-414.
- De Angelis, G. (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M. (1998), "Lexical inventions: French Interlanguage as L2 versus L3", *Applied Linguistics* 19(4), 471-490.
- Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- Grosjean, F. (1992), "Another view of bilingualism". En Harris, R. J. (ed): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000), "The dynamics of Third Language Acquisition". En Cenoz, J. & Genesee, U. (eds): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. (1985), "Language acquisition in two trilingual children", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 479-495.
- Hoffmann, C. (1998), "Luxembourg and the European schools". En Cenoz, J. & Genesee, F. (eds): *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2007), *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Nueva York: Routledge.
- Klein, E. C. (1995), "Second versus third language acquisition: is there a difference?", *Language Learning* 45 (3), 419-465.
- Lasagabaster, D. (1997), *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Möhle, D. (1989), "Multilingual interaction in foreign language production". En Dechert, H.W. & Raupach, M. (eds): *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Nar.
- Ringbom, H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Thomas, J. (1988), "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-246.

Vildomec, V. (1963), *Multilingualism*. Leyden: A.W. Sythoff.

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998), "Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model", *Applied Linguistics* 19, 295-333.

TZU YU LIU
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LAS FÓRMULAS LINGÜÍSTICAS
PARA PEDIR DISCULPAS EN ESTUDIANTES CHINOS DE ELE

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años setenta, los estudios que versan sobre la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras, no solamente se centran en la competencia gramatical, sino también en la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y, sobre todo, en la pragmática. Para desarrollar una interacción de carácter eficaz y apropiada en una situación comunicativa, los aprendices necesitan conocer las formas lingüísticas, la función de estas formas y las normas sociales que les permitan interpretar y producir mensajes en una lengua determinada, constituyendo, todo ello, la denominada *competencia pragmática*. Debido al objetivo del presente trabajo, uno de los factores más relevantes de dicha competencia es cómo realizar el acto de habla de pedir disculpas de manera apropiada en el contexto sociocultural de la lengua meta, lo que constituye un foco de atención en los estudios de la pragmática de la interlengua. Hasta ahora, la mayoría de los estudios del acto de disculpa son de comparación intercultural o de la interlengua entre hablantes nativos y aprendices de lenguas extranjeras, con el fin de establecer las semejanzas y diferencias de dicho acto en distintas lenguas (Suszczyńska, 1999; Wouk, 2006); también se ocupan de la transferencia pragmática (Maeshiba *et al.*, 1996), así como de la producción y adquisición de segundas lenguas (García, 1989; Bergman & Kasper, 1993; Trosborg, 1987, 1995; Sabaté i Dalmau & Curell i Gotor, 2007). No obstante, la disculpa es el segundo acto de habla más estudiado tras las peticiones, siendo casi inexistentes las investigaciones centradas en el chino como lengua materna o las de estudiantes chinos de español que focalizan el acto de pedir disculpas en su lengua objeto, ya que casi todos los estudios toman el inglés como segunda lengua¹⁷, de ahí que sea necesario rellenar este hueco.

Desde la perspectiva intercultural, muchos estudios sobre la comprensión y la producción de segundas lenguas o lenguas extranjeras han señalado que los hablantes suelen apelar a sus normas y convenciones nativas al utilizar una lengua extranjera en una situación social concreta. Como consecuencia de esto, en ocasiones puede haber malentendidos, fracasos en la comunicación o errores pragmáticos. Los aprendices de lenguas extranjeras

¹⁷ Los estudios de la pragmática de la interlengua relacionados con el acto de la disculpa comprenden distintos idiomas, a saber: (Trosborg, 1987, 1995) danés lengua materna – inglés como segunda lengua; (Maeshiba *et al.*, 1996) japonés lengua materna – inglés como segunda lengua; (Rose, 2000) cantonés lengua materna – inglés como segunda lengua; (Flores, 2011) español de México lengua materna – inglés como segunda lengua.

pueden ser competentes en formas lingüísticas de su lengua meta, pero es posible que no sean conscientes de las funciones y significados diferentes de tales formas.

El objetivo principal del presente trabajo es analizar y comparar el uso de las estrategias del acto de pedir disculpas por aprendices chinos de español de nivel intermedio (A2-B1) y avanzado (B2-C1) con los hablantes nativos de español peninsular y de chino de Taiwán. Con ello, examinamos el empleo de las estrategias directas (Mecanismo Indicador de la Fuerza Illocutiva, a partir de ahora: MIFI)¹⁸ e indirectas de los aprendices en seis situaciones distintas del contexto de ofensa en español. También tomamos en consideración el uso léxico de las fórmulas explícitas de disculpa en cada situación y su distribución. De esta manera, investigamos el proceso de desarrollo de dicho acto y detectamos problemas en la producción de la lengua española. En este trabajo, los datos obtenidos de los hablantes nativos sirven como norma de ambas sociedades, con lo que no solo nos facilita el poder realizar una comparación entre los dos grupos de aprendices de lengua extranjera, sino que también nos sirve para averiguar la transferencia pragmática del sistema de cortesía china en la producción del acto de pedir disculpas, tanto del factor pragmalingüístico como sociopragmático.

2. EL ACTO DE HABLA DE PEDIR DISCULPAS

La realización del acto de disculpa sirve para compensar la ofensa, sea potencial o verdadera, cuando cierta norma social es violada. Es un concepto universal que existe en cualquier lengua, sin embargo, su empleo está estrechamente vinculado a normas socioculturales (Olshtain, 1989; Bergman & Kasper, 1993). Según Blum-kulka *et al.* (1989: 289-294), las estrategias más típicas de disculpas son las siguientes: de manera directa y explícita, el MIFI; de manera indirecta, reconocimiento de responsabilidad, explicación, ofrecimiento de reparación y promesa de que la acción no se volverá a repetir. Las disculpas se componen, por lo menos, de una de las estrategias referidas, por eso resultan complicadas para los aprendices.

Conforme a los estudios previos que tratan del uso de las estrategias de disculpas, Meier (1998) señala que la estrategia más usada y más frecuente para la disculpa es el MIFI. Bergman & Kasper (1993: 86) también indican que, tanto para los nativos como para los aprendices de lengua extranjera, los componentes más esenciales son MIFI y el reconocimiento de responsabilidad. El resto, como dar una explicación, ofrecimiento de reparación y promesa de que la acción no se volverá a repetir, son optativos, es decir, su empleo tiene que ver con factores sociales (distancia social y el poder relativo entre los interlocutores) y contextuales (la gravedad de la ofensa provocada y la obligación percibida por parte del hablante para llevar a cabo la disculpa).

En cuanto a los estudios de la adquisición de la pragmática de la interlengua con aprendices de distintos niveles, Trosborg (1987, 1995), Rose (2000) y Sabaté i Dalmau &

¹⁸ El término MIFI fue traducido por Díaz Pérez (2003: 312) en español, su término original en inglés es: *Illocutionary Force Indicating Device* (IFID) (Searle, 1969: 64).

Curell i Gotor (2007), en su análisis contrastivo de aprendices de diferentes lenguas maternas, como el danés, el cantonés y el catalán respectivamente con el inglés, han conseguido el mismo resultado: la frecuencia de uso de las estrategias varía dependiendo del nivel, es decir, a medida que se eleva el nivel de la lengua meta los aprendices dominan mejor las estrategias y cuentan con más mecanismos lingüísticos (léxico, gramática) hasta que se aproximan al nivel de los nativos. Por otro lado, para Maeshiba *et al.* (1996) la transferencia pragmática de la lengua materna a la lengua meta disminuye conforme aumenta el nivel.

Basándonos en los estudios citados anteriormente, proponemos dos hipótesis para el presente trabajo. Primero, independientemente del nivel en el que esté el alumno, los aprendices usan las mismas estrategias para pedir disculpas, pero los mecanismos lingüísticos del grupo de nivel intermedio no son tan amplios como los de nivel avanzado, tanto en el aspecto léxico como gramatical. Segundo, a medida que aumenta el nivel de la lengua meta, por un lado, desde la perspectiva pragmalingüística, los aprendices dominan mejor las estrategias y disminuyen los fallos gramaticales. Por otro lado, desde la perspectiva sociopragmática, el uso de las estrategias también es más adecuado en los contextos que realizan.

3. METODOLOGÍA

3.1. INFORMANTES

En este estudio participan cuarenta informantes que se dividieron en cuatro grupos (véase la tabla 1): 10 hablantes nativos de español peninsular (E), la mitad de ellos estudiantes de varias universidades de España y los demás trabajadores de distintos sectores, con un nivel de estudios de licenciatura o más alto. La edad media de los participantes es 28.5 años y varía entre los 19 y los 58 años; 10 hablantes nativos de chino de Taiwán (C), equiparables al primer grupo en la clase social, el nivel de estudios y el espectro de edad. La edad media de este grupo es 27.4 años y varía entre los 18 y los 42 años; y 20 hablantes no nativos de español que tienen el chino de Taiwán como lengua materna. Según su nivel de español, estos últimos se dividieron, a su vez, en dos grupos: 10 de nivel intermedio (A2-B1) (CEI) y 10 de nivel avanzado (B2-C1) (CEA). Los participantes del grupo intermedio son todos estudiantes de tercer curso de Lengua Española en la Universidad Fu-Jen, en Taiwán. Los alumnos de este grupo ya llevan dos años aprendiendo español y nunca han estado en países hispanohablantes, así que existe cierta homogeneidad en su nivel de español. Por otra parte, los alumnos del grupo de nivel avanzado, están cursando estudios de Máster o Doctorado en España y la duración de su estancia varía de 2 a 6 años¹⁹. Estos informantes, con edades comprendidas entre los 22 años y los 35 años, mantienen un nivel de español elevado y no tienen grandes dificultades ni en la expresión ni en la comprensión.

¹⁹ Puesto que la estancia no es un factor que vamos a analizar, no se dividen los informantes según el plazo de tiempo que llevan viviendo en España.

Tabla 1. Descripción de los grupos de informantes.

GRUPO	LENGUA	HABLANTES	NÚMERO DE INFORMANTES
I (E)	español peninsular	nativos	10
II (C)	chino de Taiwán	nativos	10
III (CEI)	español	no nativos	10
IV (CEA)	español	no nativos	10

3.2. INSTRUMENTOS

El método que utilizamos para el presente estudio es el cuestionario para completar el discurso (*Discourse completion Tests (DCT)*) abierto, que sirve para recopilar respuestas escritas de los informantes y está compuesto por seis situaciones distintas de pedir disculpas. Indicamos también el escenario y los participantes de cada situación, que representan el poder relativo y la distancia social de los interlocutores, incluso el diferente grado de ofensa. Al principio del cuestionario, exponemos una breve instrucción sobre el objetivo de la investigación y la definición de los factores sociales en español para todos los grupos, excepto el de nivel intermedio, que se explica en chino. La descripción de todas las situaciones se hace en segunda persona y los informantes necesitan poner una respuesta como inicio de un diálogo dependiendo de cada situación. Nuestro cuestionario es abierto, a diferencia del cuestionario para completar el discurso clásico, y la réplica del interlocutor no está incluida, ya que creemos que podría limitar la respuesta de los informantes. En cuanto al contenido de las situaciones, trata de reflejar escenas de la vida cotidiana que podrían ser familiares tanto para hablantes de la cultura occidental como de la oriental, así como para alumnos universitarios o trabajadores de diferentes sectores sociales. Las seis situaciones varían según la distancia social y el poder relativo que existen entre los interlocutores. El cuestionario para completar el discurso es el instrumento más empleado en los estudios de la pragmática intercultural y de la interlengua. Aunque cuenta con desventajas, consideramos que es el método más apropiado para el presente trabajo, ya que nos permite controlar de forma precisa los contextos socioculturales que pueden influir en el uso de las estrategias y términos lingüísticos.

3.3. CODIFICACIÓN

Los datos obtenidos del cuestionario para completar el discurso están codificados según los esquemas de la codificación que proponen Olshtain & Cohen (1983), Blum-kulka & Olshtain (1984), Blum-Kulka *et al.* (1989), y Trosborg (1987, 1995). El empleo de las estrategias para la realización del acto de pedir disculpas es muy variado, bien con uno o dos tipos de estrategias, o bien con una combinación de diferentes categorías. Las estrategias principales son las siguientes:

- a) Fórmulas de disculpas explícitas (MIFI): *lo siento, disculpe, perdona*
- b) Reconocimiento de responsabilidad: *es mi culpa, ¡qué torpe soy!*
- c) Explicación: *había mucho tráfico y no he podido llegar antes*
- d) Ofrecimiento de reparación: *en cuanto pueda te compro otro igual*

e) Promesa de que la acción no se volverá a repetir: *le prometo que no volverá a suceder*

4. ANÁLISIS

En este trabajo, solo estudiamos las fórmulas de disculpas explícitas (4.1.) y el uso de las estrategias de disculpa (4.2.) y tratamos de analizar el porcentaje de las estrategias que emplean los informantes de cada grupo y la distribución de las cinco estrategias de disculpa. También hacemos, en ambos apartados, un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los datos recogidos del cuestionario.

4.1. FÓRMULAS DE DISCULPAS EXPLÍCITAS (MIFI)

Los MIFI son fórmulas fijas para pedir disculpas de manera directa. Según los datos recogidos, podemos clasificar las expresiones de disculpa en tres categorías dependiendo de su función y significado:

- 1) expresión de arrepentimiento: *lo siento, siento + infinitivo / adverbio de cantidad / que + subjuntivo, lamento*
- 2) ofrecimiento de disculpas: *disculpa/e (me), te pido disculpas*
- 3) petición de perdón: *perdón, perdona / perdóneme (me)*

Tabla 2. El uso léxico de los MIFI en los nativos de español y en los dos grupos de aprendices chinos de español

uso léxico de MIFI %	nativos de español peninsular (n=10)	avanzado (n=10)	intermedio (n=10)
lo siento	24.64% (17)	40% (30)	60.71% (34)
siento + infinitivo / adv. de cantidad / que + subjuntivo	8.7% (6)	2.67% (2)	0
lamento	4.35% (3)	0	0
perdón	2.9% (2)	20% (15)	12.5% (7)
perdona/e (me)	24.64% (17)	17.33% (13)	25% (14)
disculpa/e (me)	28.99% (20)	18.67% (14)	1.79% (1)
(quería) disculparme	1.45% (1)	0	0
te pido disculpas	2.9% (2)	1.33% (1)	0
mil disculpas	1.45% (1)	0	0
total	100 (69)	100 (75)	100 (56)

Como vemos en la Tabla 2, con respecto a la fórmula de disculpa más usada en español existe una gran diferencia entre el grupo de nativos y el de aprendices en el presente estudio. Para los nativos españoles, la expresión *disculpa/e (me)* se usa con más frecuencia (28.99%), seguida por *perdona/e (me)* (24.64%) y *lo siento* (24.64%). En general, el uso léxico de las fórmulas de disculpa de los nativos cuenta con más variedad y con expresiones formales como *te pido disculpas* y *(quería) disculparme*. En cuanto al grupo de nivel avanzado, la fórmula más usada es *lo siento* (40%), seguida de las de pedir perdón

(*perdón* (20%) y *perdonale (me)* (17.33%)) y ofrecimiento de disculpas (*disculpale (me)* (18.67%)). Aunque la distribución del uso léxico es parecida al grupo de nativos, la expresión *perdón* tiene un porcentaje mucho más alto que los otros grupos y no encontramos ningún ejemplo de *lamento*, (*quería*) *disculparme* y *mil disculpas*. Estas son fórmulas muy comunes e importantes en español, de ahí que los de nivel avanzado aún no puedan alcanzar el nivel de los nativos. Por otro lado, las fórmulas de disculpa que emplea el grupo intermedio son bastante limitadas, con un mayor porcentaje de la expresión *lo siento* (60.71%), seguida después de las de petición de perdón (*perdonale (me)* (25%) y *perdón* (12.5%)); no existe ningún ejemplo de las demás fórmulas. Debido a esta limitación, los de nivel intermedio apelan a las fórmulas rutinarias que les resultan más fáciles y aprenden primero. A medida que su nivel se eleva, su empleo léxico también es cada vez más amplio. El exceso de empleo de la fórmula *lo siento* está vinculado a las expresiones de disculpa en chino. Como se indica en la tabla 3, las fórmulas principales de disculpa en chino solo tienen dos categorías: expresión de remordimiento (對不起 *duìbùqǐ*, para una ofensa grave o leve, acepta la responsabilidad; 抱歉 *bàoqiàn*, para una ofensa menos grave) y de vergüenza (不好意思 *bùhǎoyisi*, sentimiento de vergüenza por la ofensa). El uso de la fórmula *lo siento* del grupo de nivel intermedio y avanzado es el 60.71% y el 40%, respectivamente, mucho aún si lo comparamos con el grupo de nativos españoles y eso se debe a la transferencia de la lengua nativa 對不起 *duìbùqǐ* y 抱歉 *bàoqiàn*. En cuanto a la fórmula *perdonale (me)*, tanto el grupo de nivel intermedio como el de avanzado la usan con la misma frecuencia que los nativos. Todo esto, junto con el resultado mencionado, refleja que los aprendices conocen la forma y la función de las expresiones mientras adquieren dichas fórmulas de aspecto semántico y sintáctico, pero aún no pueden dominarlas sistemáticamente por la limitación de nivel y lo hacen con un uso demasiado generalizado, como el caso de “lo siento” del grupo intermedio. Asimismo, repiten las mismas expresiones para evitar errores. Por eso, cuanto más elevado es el nivel, el uso de las estrategias se acerca más a los nativos y no solo se limitan a ciertas fórmulas, sino que también toman en consideración el contexto situacional.

Tabla 3. Las fórmulas de disculpas explícitas en chino

CATEGORÍA	EXPRESIONES	FONÉTICA	SIGNIFICADO LITERAL	USO PRAGMÁTICO
expresión de remordimiento	對不起	<i>duìbùqǐ</i>	Sentimiento de arrepentimiento por no cumplir la expectativa del otro	en un contexto de infracción grave o leve, acepta la responsabilidad
	抱歉	<i>bàoqiàn</i>	sentimiento de arrepentimiento	para una ofensa menos grave
expresión de vergüenza	不好意思	<i>bùhǎoyisi</i>	ser vergonzoso o sentimiento de vergüenza	en un contexto de violación leve

4.2. USO DE LAS ESTRATEGIAS DE DISCULPA

En este apartado vamos a analizar, en primer lugar, el promedio de las estrategias que emplean los cuatro grupos en cada situación. Conforme al gráfico 1, el uso de las

estrategias entre los dos grupos de nativos y el de nivel avanzado es muy parecido. Los aprendices de nivel avanzado usan casi la misma cantidad de estrategias que los nativos españoles. Sin embargo, la única diferencia que existe se da entre el grupo de nivel avanzado y el intermedio. Esto se debe a la limitación lingüística, que no les permite emplear más estrategias. Igual que el caso de MIFI, cuanto más nivel tienen, aumenta el empleo de las estrategias.

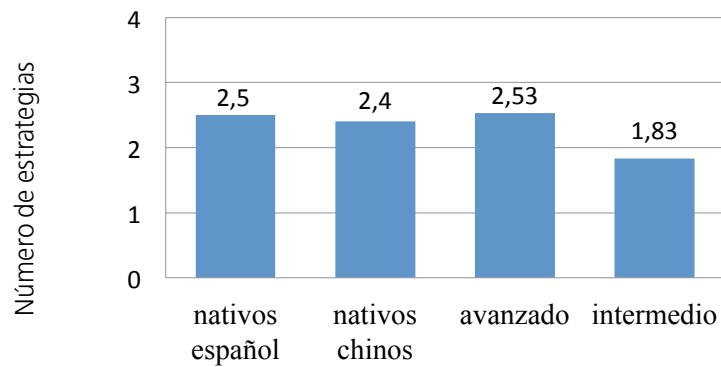


Gráfico 1. El promedio de las estrategias en cada situación.

Acerca de la distribución del empleo de las cinco estrategias de disculpa entre los cuatro grupos en la tabla 4, el MIFI es la estrategia más usada de todas, tanto por los nativos como por los aprendices. Debido a su naturaleza explícita y directa, se emplea con bastante frecuencia y no depende del contexto situacional. En el uso de las estrategias indirectas no hay una diferencia notable entre los dos grupos de nativos ni en los de aprendices. En el caso del nivel avanzado, el empleo de reconocer la responsabilidad y la reparación son más altos que en los dos grupos de nativos, y el porcentaje del resto de las estrategias indirectas se acerca al de los nativos chinos. En el grupo de nivel intermedio, por otra parte, todas las estrategias indirectas se acercan más a los nativos chinos, esto es, su distribución de las estrategias aún no es tan amplia como en los otros grupos. No obstante, encontramos muchos fallos gramaticales de este grupo en los cuestionarios recogidos, por ejemplo: *Cerramos la música inmediatamente* (CEI/1/4), *compro uno otro vez a ti* (CEI/4/2), *no sé qué ir a Correos* (CEI/12/5). Según el resultado del análisis del uso de las estrategias, cuanto más se eleve el nivel, más cantidad de estrategias se emplean para realizar el acto de disculpa y la transferencia de la lengua materna es cada vez menor. Sin embargo, el empleo de distintas estrategias en cada situación no se relaciona con el nivel de la lengua meta, ya que la distribución de las estrategias del grupo de nivel intermedio es muy parecida a la de los nativos españoles. Esto supone que tanto los aprendices como los nativos cuentan con el mismo conocimiento sociopragmático en los distintos contextos del cuestionario, pero por la limitación del nivel de la lengua extranjera, los del intermedio no usan tantas estrategias como los del avanzado. Conforme a las fases de desarrollo de la competencia pragmática que propone Blumkalka (1991: 270), los aprendices de nivel intermedio utilizan “any linguistic and non-linguistic means at his or her disposal to achieve a communicative end”. Debido a esta limitación lingüística, ellos recurren a estrategias simplificadas para interpretar y producir

la fuerza ilocutiva de diferentes actos dependiendo del contexto situacional. De este modo, su competencia pragmática aún es restringida y asistemática.

Tabla 4. Distribución de las estrategias de disculpa de los cuatro grupos

ESTRATEGIAS DE DISCULPA	NATIVOS ESPAÑOLES	NATIVOS CHINOS	AVANZADO	INTERMEDIO
MIFI	42.86% (69)	47.67% (82)	43.6% (75)	49.12% (56)
responsabilidad	15.53% (25)	15.12% (26)	20.35% (35)	14.91% (17)
explicación	18.63% (30)	15.7% (27)	13.95% (24)	14.91% (17)
reparación	18.63% (30)	18.6% (32)	20.93% (36)	19.3% (22)
promesa	4.35% (7)	2.91% (5)	1.16% (2)	1.75% (2)
TOTAL	100 (161)	100 (172)	100 (172)	100 (114)

5. CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta los datos del presente trabajo, suponemos que cuanto más elevado es el nivel de la lengua meta, no solo el uso de las estrategias se acerca más al de los nativos, sino que también tiene menos transferencia pragmática de la lengua materna. De esta manera, comprobamos también las hipótesis que hemos propuesto al principio. Primero, la realización de las estrategias de disculpa no está vinculada al nivel de la lengua meta, sino que a causa de la limitación de la competencia gramatical y pragmática, los aprendices de nivel intermedio no pueden emitir tantas estrategias en cada situación y repiten los MIFI para compensar la falta de recursos lingüísticos. Segundo, a medida que aumenta el nivel de la lengua meta, los aprendices cometen menos errores gramaticales y el uso de las estrategias también corresponde mejor a contextos situacionales. En general, los del nivel intermedio tienen más problemas pragmalingüísticos, mientras que los problemas del nivel avanzado son errores de carácter sociolingüístico. Aunque ellos cuentan con más léxico que los de nivel intermedio, su uso estratégico todavía se centra más en los MIFI, en lugar de en fórmulas más elaboradas para asegurarse emitir una disculpa sintácticamente correcta. Además, no toman en consideración las variantes sociales, es decir, el registro del contexto, por eso sería una cuestión más complicada que los errores lingüísticos.

Podemos considerar el resultado del presente trabajo un análisis exploratorio. Para un análisis más profundo sobre la adquisición de la competencia pragmática, es necesario combinar otro tipo de instrumentos para recoger datos y poder analizarlos desde distintas perspectivas.

BIBLIOGRAFÍA

Bergman, M. L. & Kasper, G. (1993), "Perception and performance in native and nonnative apology". En G. Kasper & Blum-Kulka, S. (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.

- Blum-Kulka, S. (1991), "Interlanguage pragmatics: The case of requests". En Phillipson, R. *et al.* (eds.) *Foreign/second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Faerch*, Clevedon y Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1984), "Requests and apologies: A cross-cultural study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)", *Applied Linguistics* 5 (3), 196-213.
- Blum-Kulka, S. *et al.* (eds.) (1989), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: NJ, Ablex.
- Díaz Pérez, F. J. (2003), *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Flores, E. (2011), *The Pragmatics of Requests and Apologies*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- García, C. (1989), "Apologizing in English: Politeness strategies used by native and non-native speakers", *Multilingua* 8 (1), 3-20.
- Hymes, D. (1972), "On communicative competence". En Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Maeshiba, N. *et al.* (1996), "Transfer and proficiency in interlanguage apologizing". En GASS, S. & NEU, J. (eds.), *Speech acts across cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Meier, A. J. (1998), "Apologies: what do we know?", *International Journal of Applied Linguistics* 8 (2), 215-231.
- Olshtain, E. & Cohen, A. (1983), "Apology: A speech-act set". En Wolfson, N. & Judd, E. (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury.
- Olshtain, E. (1989): "Apologies across languages". En Blum-Kulka, S. *et al.* (eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Rose, K. R. (2000), "An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development", *Studies in Second Language Acquisition*. 22 (1), 27-67.
- Sabaté i Dalmau, M. & Curell i Gotor, H. (2007), "From 'I am sorried' to 'I do apologise'", *Intercultural Pragmatics* 4 (2), 287-315.
- Searle, J. R. (1969), *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suszczyńska, M. (1999), "Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies", *Journal of Pragmatics* 31(8), 1053-1065.

Trosborg, A. (1987), "Apology strategies in native/non-natives", *Journal of Pragmatics* 11 (2), 147-167.

Trosborg, A. (1995), *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Wouk, F. (2006), "The language of apologizing in Lombok, Indonesia", *Journal of Pragmatics* 38 (9), 1457-1486.

LAURA LLANOS CASADO
UNIVERSIDAD DE LEÓN
LA MORFOLOGÍA LÉXICA EN CLASE DE ELE:
EL CASO DE LOS COMPUESTOS DE SUSTANTIVO + ADJETIVO
CON VOCAL DE ENLACE²⁰

1. LA MORFOLOGÍA LÉXICA COMO MODO DE AMPLIAR EL CAUDAL LÉXICO DEL ESTUDIANTE

La morfología léxica, integrada, *grosso modo*²¹, por los procesos de derivación, parasíntesis y composición, permite al estudiante de español adquirir vocabulario sin tener que echar mano de la simple y tediosa memorización de un listado de palabras. La postura tradicional que defiende la adscripción de la morfología a la gramática (v. RAE, 2009: 21) no es compartida por todos los autores, sino que para estudiosos como Varela (1993: 31) esta es un subcomponente autónomo dentro del componente léxico. Esta postura, propia de la escuela generativista, es especialmente útil para el profesor de ELE, si bien no podemos negar el carácter interdisciplinar de la morfología, como demuestran sus relaciones con la lexicología, la lexicografía, la fonología y la sintaxis (v. Pena, 1999: §66.1.2).

Si el alumno conoce qué procedimientos de formación de palabras son productivos en español, podrá crear vocablos a partir del material léxico que ya conoce. No obstante, hemos de tener en cuenta que no todas las creaciones del estudiante estarán recogidas en el diccionario, como tampoco lo están las creaciones del hablante nativo (piénsese en los neologismos); y es ahí donde la morfología generativa establece una distinción teórica entre dos conceptos: el léxico (o “lexicón”), por un lado, y el vocabulario, por el otro. El primero de ellos está integrado por cuantas palabras son posibles en un idioma según las reglas morfosintácticas de la lengua en cuestión. El vocabulario, por su parte, es la actualización real del léxico, es decir, no integra las palabras posibles, sino solamente las existentes, las registradas en los diccionarios. La siguiente cita de Baralo (2001: 23) explica las diferencias entre ambos conceptos:

Llamamos “lexicón” a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto de “léxico”,

²⁰ El presente trabajo ha sido posible gracias a la concesión de una ayuda del Programa de Formación de Personal Investigador de la ULE. Agradezco igualmente la posibilidad de consultar el *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)*, en virtud de la colaboración entre la RAE y la ULE para el desarrollo de este proyecto en el que participo como miembro del equipo investigador.

²¹ También se integran en la morfología léxica otros procesos de formación de palabras como los acortamientos, siglas y acrónimos.

como sinónimo de “vocabulario”, entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos.

Así, el modelo generativo de Halle (1973) da cuenta de esta diferencia, puesto que consta de:

- a) un listado de morfemas;
- b) unas reglas de formación de palabras (RRFPP, en adelante);
- c) un filtro;
- d) un diccionario.

El filtro cumple dos funciones. Por un lado, se encarga de especificar las irregularidades de las palabras complejas (*auténtico-autenticidad*, y no **auténtiquidad*) y, por el otro, es el responsable de bloquear la entrada en el diccionario de las palabras posibles pero inexistentes²² en una lengua, aplicándoles el rasgo (“-inserción léxica”). La aportación más valiosa de la morfología generativa al campo de la enseñanza de ELE es la concepción dinámica y creativa de este componente. Pinker (1994: 136) reivindica esa creatividad léxica que el conocimiento de las reglas de formación de palabras es capaz de incentivar en el alumno, esa posibilidad de “hacer un uso infinito de medios finitos”²³:

(...) las palabras se construyen también a partir de unidades más pequeñas mediante la aplicación de otra clase de reglas: las reglas de la morfología. En todas las lenguas la morfología tiene un gran poder creador de palabras, aunque se manifieste en unas más que en otras.

También Salazar García (1994), considerando la tradicional distinción que ya Krashen estableció entre adquisición y aprendizaje, aboga por extender el conocimiento interno e inconsciente que el hablante nativo tiene sobre la formación de palabras para hacerlo explícito en la clase de ELE. De tal manera, las palabras posibles pero inexistentes integran el lexicón gramatical de hablante nativo y no nativo. Bien es cierto que el límite entre las palabras posibles y las que se actualizan en el discurso es una fina línea que continuamente se traspasa. Sin ir más lejos, nuevas formaciones como *culisuelto*²⁴ (perteneciente al tipo de compuestos que nos ocupa) dan cuenta de la productividad de este esquema para crear palabras.

Por otro lado, cualquier docente de español como lengua extranjera habrá reparado en que, frente a la morfología flexiva²⁵, la léxica parece ser la hermana pobre de la gramática, el campo lingüístico más desatendido en los manuales de ELE. Esta carencia tiene su explicación en que, dentro del enfoque comunicativo actualmente predominante, se priman los aspectos pragmáticos y las funciones comunicativas sobre los contenidos puramente gramaticales. Sin embargo, y pese a no disentir de esta corriente, debemos ser

²² Este concepto de palabra posible pero inexistente jugará, asimismo, un importante papel en el estudio de la interlengua manejada por el aprendiente de un idioma extranjero.

²³ Palabras tomadas de Humboldt (1990: 131).

²⁴ Este original compuesto da nombre a un grupo musical argentino:

<http://trome.pe/fiesta/1649668/noticia-grasse-becerra-llamorobanovios-daniela-cilloniz>, [8/11/2013].

²⁵ Piénsese a este respecto en las horas invertidas en el aula y en las páginas que los manuales dedican a la explicación de la flexión verbal.

conscientes de que el manejo de las nociones gramaticales básicas permite al alumno enriquecer sus intercambios comunicativos. Así, la morfología léxica toma en cuenta el nivel fonológico y las reglas de formación de palabras como instrumentos para la adquisición del léxico derivado y compuesto, frente a la base semántica de otros enfoques. En concreto, el enfoque estructuralista, que prestaba más atención a la forma de las palabras, ha sido abandonado en favor de este enfoque comunicativo, más centrado en el significado. Varela (2003: 572) insiste en esta idea al apuntar que en el enfoque comunicativo se priman los “aspectos semánticos” y, por consiguiente, se enseña “el vocabulario en contexto, por bloques temáticos o por campos nocionales”. Lo mismo ocurre con el enfoque léxico de Lewis (1993) que, como señalan Martín García y Varela (2009: 71), “se centra en las unidades superiores a la palabra” y hace caso omiso de los niveles inferiores, “aunque la estructura sea transparente”. Coincidimos plenamente con Serrano Dolader (2004) en la importancia de incluir en las clases de ELE actividades para profundizar en los mecanismos y RRFPP. La siguiente cita resume el motor de la presente contribución:

Aún cuando la enseñanza-aprendizaje de las palabras que surgen de los procedimientos de lexicogénesis en español debe fijarse a través de su inclusión, como léxico, en diversas actividades comunicativas, la importancia innegable de la lexicogénesis -y su tradicional olvido en los manuales de ELE y en los estudios monográficos sobre aspectos diversos relacionados con ELE- justifican, sin duda, una presentación de actividades específicamente dedicadas a esta cuestión de la formación de palabras.

2. LOS COMPUESTOS DE SUSTANTIVO + ADJETIVO CON VOCAL DE ENLACE: CARACTERIZACIÓN

Junto al mecanismo verbo + sustantivo²⁶, del tipo *abrelatas* o *girasol*, el esquema sustantivo + adjetivo con vocal de enlace (*barbinegro*) es el más productivo dentro de la composición. En ambos casos estamos ante compuestos de núcleo a la derecha, puesto que la categoría del vocablo resultante (sustantivo y adjetivo, respectivamente) es la misma que la del elemento que aparece en segunda posición y que actúa como núcleo morfológico (*abrelatas*, *barbinegro*).

La adjunción a la base sustantiva, desprovista de su última vocal, de la vocal de enlace²⁷ *-i* constituye un esquema de formación de palabras culto, heredado del latín, que ya conocía compuestos como *barbirasus* (García Lozano, 1993: 207). El primer elemento del compuesto pierde tonicidad, con lo que el término resultante presenta como sílaba tónica la del lexema adjetivo (*LINdo* > *barbiLINdo*). La siguiente figura muestra la definición²⁸ del diccionario *Clave*, que aporta información fonológica y resulta, por tanto, muy útil en la clase de ELE:

²⁶ El tipo compositivo más productivo en español, como señala Bustos Gisbert (1986: 182).

²⁷ García Lozano (*ibid.*) sostiene que esa *-i-* es un “morfema de enlace con la única función de mostrar el engranaje de las partes componentes.

²⁸ Nótese que esta obra ofrece también ampliación paradigmática. Así, recoge *barbilucio* como sinónimo de *barbilindo*, como se verá más adelante.

barbilindo bar·bi·lin·do

adj./s.m.

Referido a un hombre joven, que presume de guapo y de atractivo:


Era un galán barbilindo y presumido.  **barbilucio.**

Figura 1: Diccionario *Clave*, s.v. *barbilindo*.

3. LOS COMPUESTOS DE SUSTANTIVO + ADJETIVO CON VOCAL DE ENLACE EN EL AULA DE ELE

3.1. PRESENTACIÓN Y PRODUCTIVIDAD DE LOS COMPUESTOS

La atención a este tipo particular de adjetivos compuestos en obras de referencia como el *Plan Curricular del Cervantes* se limita a los calificativos referidos al color, del tipo *rojiblanco* o *blanquinegro*. En el *MCERL* ni siquiera se menciona este tipo de compuestos, sino que se centran en los sustantivos formados por verbo y sustantivo y en los compuestos sintagmáticos. No obstante, la productividad y la facilidad para asimilar este esquema de composición por parte de los alumnos hacen de este mecanismo de formación de palabras un recurso morfológico idóneo para llevar al aula.

Dominar la competencia morfológica permite al alumno establecer sinergias y relaciones con otras estructuras no morfológicas que comparten significado con, en este caso, los compuestos que estudiamos. De este modo, el estudiante ha de tomar conciencia de la relación de sinonimia que se establece entre, por ejemplo, las siguientes estructuras:

- *Un hombre con el rostro torcido*
- *Un hombre de rostro torcido*
- *Un hombre rostritorcido*

La paráfrasis se da con un complemento preposicional que hace explícito el valor de posesión y, evidentemente, el adjetivo (o participio, en su caso) concuerda con el sustantivo de la construcción sintáctica en la que aparece²⁹ (*una mujer rostritorcida*). Sin embargo, conocer una palabra va más allá de estar familiarizado con su proceso de formación y con su significado, tal y como Varela (2003: 573-574) plantea al resumir los puntos esenciales apuntados por Richards (1985). Las seis características que un usuario competente ha de reunir se recogen a continuación, ejemplificándolas debidamente con compuestos de sustantivo + adjetivo (*barbinegro*).

a) No solo ha de conocer el valor semántico básico de la palabra, sino también las extensiones metafóricas y su posible uso figurado. Mientras que *barbinegro* se predica de

²⁹ Véase Val Álvaro (1999: 4815).

quien “tiene la barba negra”, *lengüilargo* equivale a “lenguaraz, deslenguado, aquel que es atrevido en el hablar” (*DRAE*³⁰, s.v. *lengüilargo*).

b) Hay que diferenciar también el ámbito de utilización, puesto que *barbinegro*, por ejemplo, es una palabra aséptica en su uso, pero no así *cullilindo*, vocablo propio del habla coloquial o familiar.

c) Conocer una palabra implica, igualmente, saber con qué tipo de términos suele combinarse y qué limitaciones presenta su uso según la función y la situación. El lexema *barba* exige, en principio, un sujeto masculino, por lo que la construcción *mujer barbinegra* es, cuanto menos, poco probable.

d) El estudiante debe conocer en qué estructuras sintácticas es esperable encontrar un término. Estos compuestos funcionan normalmente como modificadores nominales, si bien están capacitados para desempeñar todas las funciones propias del sintagma adjetivo y, si van sustantivados, del nombre. De ahí, la equivalencia funcional entre *un hombre barbinegro* y *un hombre de barba negra*.

e) Conocer estos compuestos permite al alumno predecir otras posibilidades combinatorias intrasintagmáticas de los lexemas que los integran. Sobre el esquema *barbinegro* se forman, variando el lexema adjetivo, *barbicano*, *barbicastaño*, *barbitaheño*, *barbiespeso*, *barbilampiño*, etc. La productividad de este esquema de formación de palabras es especialmente visible con el sustantivo *barba*, con lo que queda patente que conocer una palabra es también conocer los derivados (*barbado*, *barbero*, etc.) y compuestos a los que da lugar.

f) Como toda palabra, también estos compuestos ocupan una posición en el sistema de relaciones semánticas con otros vocablos, de tal manera que *barbilucio* y *barbilindo* son sinónimos³¹ (la definición del primer término en el *DRAE* remite al segundo) mientras que entre *pelilargo* y *pelicorto* se establece una relación de antonimia.

Retomando la idea de Salazar (1994), Varela (2003: 575) menciona tres factores determinantes en la adquisición del lenguaje que pueden trasvasarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, a saber:

a) Transparencia. Hay distintos grados de transparencia en estos compuestos. Así, la paráfrasis “que tiene x la barba” solo funciona en el caso de *barbinegro*. *Barbihecho* sería sinónimo de “recién afeitado” (la lectura “que tiene hecha la barba” no sería tan transparente para una hablante extranjero), *barbilucio* se predica del “preciado de lindo y bien parecido” y *barbitonto* no es otra cosa que una metonimia de un adjetivo que se aplica a quien “tiene cara de tonto”. El significado del compuesto varía y, mientras que con conocer el significado de los lexemas que aparecen en *barbinegro* podemos acceder

³⁰ Todas las definiciones de este trabajo se extraen del *DRAE*.

³¹ V. Fig. 1.

al significado del compuesto, en otros casos como *orejisano*³² será el profesor quien debe dejar claro que este adjetivo se aplica a las reses que no están marcadas y que en modo alguno tiene que ver con individuos sin problemas de otitis.

b) Simplicidad. Este tipo de compuestos presenta un sencillo esquema de formación. Como ya hemos recogido, se elimina la última vocal del sustantivo y se añade, ante el adjetivo, como vocal de enlace una *-i-*: *barba + negro > (barb-i-negro)*.

c) Productividad. En último lugar, la productividad de este esquema es innegable, si bien es cierto que hay sustantivos como *barba*, *pelo* o *cara* que dan lugar a muchos adjetivos compuestos (además de los ya mencionados, existen *barbiluengo*, *barbirrapado*, *barbirrucio*, *barbiteñido...*), mientras que otros como *espalda* o *carne* solo forman uno (*espalditendido*, *carniseco*).

3.2. PARTICULARIDADES DE LOS COMPUESTOS

Hemos de notar que el hecho de que el segundo elemento sea un adjetivo no relacional permite la adjunción de morfemas de grado: *barbirrubiejo*, *carilindona*, *cuellilargote*, etc. Si bien hemos tratado los adjetivos formados por este tipo tan especial de composición, debemos señalar que existen también particularidades categoriales. De este modo, algunos de estos compuestos son sustantivos (*cuadrilongo*, en su segunda acepción, para referirse al rectángulo). Ocurre sobre todo con los compuestos exocéntricos, esto es, sin núcleo, que solo se usan como nombres para denominar ciertas especies animales: *cariblanco*, *petirrojo*, *piquituerto* o *rabilargo*.

Se documentan igualmente verbos formados mediante este esquema³³ ya en época temprana. Así sucede con *culimpinar*, usado por Rulfo, y *culipandear*, verbo dialectal propio de la zona caribeña, que significa “evadir con astucia una dificultad prevista para no enfrentarla”.

Una de ellas, la Filomena, que se había estado callada todo el rato y que por mal nombre le decían la Muerta, se *culimpinó* encima de una de mis macetas y, metiéndose el dedo en la boca, echó fuera toda el agua de arrayán que se había tragado, revuelta con pedazos de chicharrón y granos de huamúchiles. (Rulfo [1953]: *El llano en llamas*, ap. CORDE)

Según la resolución del tribunal sentenciador, el Lcdo. Barreto Ríos expresó lo siguiente: “que no tenía que ir a ningún sitio, qué sacaba con ir donde el Juez Administrador, que ustedes los empleados de la Secretaría de un tiempo para acá, mejor dicho de unos días para acá, están con una dejadez, arrastrando las nalgas, *culipandeándose* por la Secretaría y gúeveando, que se nota que están trabajando disgustados”. (Queja del caso AB-2001-184, Lcdo. Enrique Ocasio López. Tribunal Supremo de Puerto Rico; 28/06/2002³⁴).

³² Compuesto extraído de la nómina que ofrece García Lozano (1993: 206-207).

³³ Bustos Gisbert (1986: 36) se refiere, por ejemplo, al verbo *alicortar*, formado mediante el esquema <sustantivo + verbo>, también con vocal de enlace.

³⁴ Consultado a través de <http://www.lexjuris.com/LEXJURIS/tspr2002/lexj2002089.htm>, [8/11/2013].

Un caso parecido, pero en vez de <sustantivo + verbo> con <adverbio + verbo>, es el que presenta *cultiparlar*, verbo puesto de moda por Quevedo y que en él equivale a *gongorizar*:

- Mas si el *cultiparlar* se te conceda, / quieres, no has de mentar a la moneda. (Quevedo, "Musa VI", ap. CORDE)

Por último, la coaparición de este tipo de compuestos en algunas obras da cuenta de que la rentabilidad del esquema de formación de palabras es tanto mayor cuanto más se use. Los ejemplos de Pérez Galdós y Brandán Aráoz ilustran este hecho.

- En la habitación próxima tropezaron con dos hermanillos de Posturitas más chicos que él, *carisucios* y *culirrotos*, los zapatos agujereados y los mandiles hechos una sentina. (Pérez Galdós [1888]: *Miau*, ap. CORDE).

- Un muchacho *pelilargo*, de gorra con visera, al que no se le veía bien la cara, hablaba con un joven robusto y *cejijunto*, de ademanes torpes, que bebía cerveza sin parar. (Brandán Aráoz [2011]: *Detectives en Mar del Plata*, ap. CORPES).

3.3. RESTRICCIONES DE LOS COMPUESTOS

A fin de evitar vocablos inexistentes en español, debemos señalar que en la formación de estos compuestos existen ciertas limitaciones. Dos son las restricciones de orden formal que contempla García Lozano (1993):

a) En primer lugar, solo se admiten sustantivos bisílabos, a excepción de *cabeza*, *espalda* y *oreja*, que dan lugar a los compuestos *cabeciancho*, *espalditendido* y *orejiancho*. *Cabeza* comparte con *arista* la peculiaridad de que estos sustantivos trisílabos se apocopan en *cabizbajo* y *arisnegro*. Nótese, como curiosidad, que la antigua forma de *cabizbajo* era *cabecibajo* (Clave, s.v. *cabizbajo*), sustantivo trisílabo.

b) En segundo lugar, la tendencia al sustantivo bisílabo se manifiesta también en el hecho de que los monosílabos o bisílabos en sílaba final trabada no son rentables para la formación de este tipo de compuestos y, así, no se documentan formas como **naricilargo*, **pielimoreno* o **sieniestrecho*.

Además de estas restricciones formales, hay que señalar otras de tipo léxico, pues los sustantivos que forman estos compuestos designan solo partes exteriores del cuerpo humano (*barbinegro*, *cuellilargo*) o del animal (*piquituerto*, *zanquilargo*), pero no sustantivos referidos a partes interiores, por lo que **huesiflojo* o *sangriazulado* no son esperables. Asimismo, son excepcionales los sustantivos que no denotan partes de seres animados (Val Álvaro, 1999: 4813 y ss.) y tan solo el primero de la siguiente lista será productivo para el alumno de ELE: *falda* (*faldicorto*, *faldinegro*), *arista* (*arisblanco*, *arisnegro*), *caña* (*cañihueco*, *cañilavado*, *cañivano*), *capa* (*capialzado*, *capipardo*).

3.4. REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE

3.4.1. ¿En qué nivel(es) de dominio del español incluir estos compuestos?

Este tipo de adjetivos puede incluirse en cualquier nivel de dominio del idioma, ya que el proceso de formación de palabras es simple y transparente. No obstante, hay que tener en cuenta que la inclusión de dichas palabras será subsidiaria del conocimiento de los lexemas que participan en el proceso de composición. Así, aunque la mayoría de sustantivos y adjetivos que participan en estos compuestos forman parte del inventario léxico de los niveles A1 y A2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*³⁵ (*ala, barba, cabeza, cara, cuello, culo, pata, pecho, cerrado, corto, gordo, largo, moreno, negro, etc.*), no parece recomendable incluir compuestos como *barbinegro* en estos niveles iniciales. En los niveles intermedios podría incluirse *barbinegro*, por ejemplo, mientras que *barbitaheño* formará parte del vocabulario de estudiantes de nivel C1. Para enriquecer el caudal léxico del alumno, insistimos, es básico recurrir a las RRFPP, en vez de memorizar listas de vocabulario. El aprendizaje por asociación formal, morfológica, es tan o más rentable que el aprendizaje por asociación semántica.

En cuanto a la función descriptiva, uso en el que este tipo de adjetivos aparecerán con mayor frecuencia, el *Plan Curricular* la presenta en todos los niveles. Así, tomando el ejemplo que proponen para A1 dentro de la macrofunción descriptiva de personas, podemos introducir el compuesto *ojinegro*, pero ya en niveles intermedios: "*Es moreno, alto y tiene ojos negros*" (*es ojinegro*). En la oración propuesta para C1 ("*Ángel era ancho de hombros, de complexión fuerte...*") podríamos utilizar *hombriancho*, vocablo que no recoge el *DRAE*, pero sí se documenta en varias novelas:

- Era una criatura joven y sonriente, paticorto y *hombriancho*³⁶, que no paraba de silbar alegres canciones. (Heller, J [2005], *Trampa*³⁷).

- Los músculos de las extremidades, tan subrayados, hacen la figura un tanto *hombriancha* y anquiboyuna. (Lasso de la Vega, J. S. [1971], "Sobre lo clásico", *Cuadernos de Filología Clásica*, Madrid, UCM).

3.4.2. Resultados obtenidos en el aula

El conocimiento de las reglas formales y semánticas antes descritas implementó en el aula la creatividad léxica de los alumnos³⁸, quienes vieron aumentar su vocabulario, pero también su lexicón. De esta manera crearon palabras posibles pero inexistentes como *culiprecioso, ojibonitas* o *manifina*; esta última con un significado metafórico, como se colige del enunciado en el que la utilizó una alumna japonesa de nivel B2: "A mí nunca se me caen los anillos por ayudar en casa; no soy tan *manifina* como tú".

³⁵ Sin embargo, tan solo *paticorto* y *cejijunto* aparecen de forma explícita en el inventario de C2.

³⁶ La creación de este término por parte de la traductora se debe, probablemente, a que en la versión original aparece otro compuesto: *wide-shouldered*.

³⁷ Versión consultada a través de:

<http://www.novelas.rodriquezalvarez.com/pdfs/Heller,%20Joseph%20%27%27Catch%2022%27%27-Xx-En-Sp.pdf>, [8/11/2013].

³⁸ Esta experiencia se ha llevado a cabo con cuatro grupos de estudiantes extranjeros, de diversa procedencia, de niveles B1, B2, C1 y C2.

Como apuntan Varela, Serrano Dolader y otros expertos morfológicos, no hemos de condenar estas creaciones léxicas, puesto que manifiestan la autonomía morfológica del alumno y, además, en las obras literarias los escritores utilizan estos procedimientos para crear palabras inexistentes en español que recubran sus necesidades expresivas. Así lo hacen Fernán Caballero y Miguel Hernández, por ejemplo, cuando utilizan *cuellisacado* y *pechiabierto*, respectivamente:

- En las primeras vacaciones que el estudiante vino a pasar a su casa, se le notó muy *cuellisacado*, muy perezoso, muy desastrado, con un falsete recio y destemplado, y unas ganas de comer que horrorizaron a su madre. (Fernán Caballero [1862]: *Lágrimas. Novela de costumbres contemporáneas*³⁹)
- ¡Y qué buena es la tierra de mi huerto!: / hace un olor a madre que enamora, / mientras la azada mía el aire dora / y el regazo le deja *pechiabierto*⁴⁰. (Hernández [1934]: "¡Y qué buena es la tierra de mi huerto!", *El silbo vulnerado*, ap. CREA)

Consultando el *Nuevo diccionario histórico del español* comprobamos que ninguna de estas palabras ha figurado nunca como entrada del diccionario académico en ninguna de sus ediciones.

Una de las dificultades a la hora de utilizar estos compuestos es que su significado no siempre es transparente, ya que alguno de ellos tiene una lectura figurada. Sucede así, por ejemplo, con *ojiplático*, que se predica de quien tiene "los ojos como platos" y, por esta misma razón, puede también quedarse *boquiabierto*. *Boquisucio* se usa, igualmente, para el que habla de forma tan indecente que habría que lavarle la boca con jabón.

Algunos adjetivos están tan lexicalizados que ni siquiera los hablantes nativos tienen conciencia de que nos encontramos ante un compuesto, como es el caso de *casquivano*.

Respecto a la caracterización semántica de estos compuestos hemos de apuntar que establecen entre sus componentes relaciones de sinonimia (*barbiponiente* y *barbipurgente*, *barbirrojo* y *barbitaheño*, *patituerto* y *patizambo*, etc.) o entre sí mismos, sin que compartan uno de los componentes: *culibajo* y *paticorto*. Obviamente, si se añaden adjetivos contrarios, tendremos compuestos antónimos como *pelilargo* y *pelicorto* o *cuellilargo* y *cuellicorto*. La riqueza semántica permitió a los alumnos adquirir aún más vocabulario, atendiendo no solo a relaciones formales (*barbilargo*, *cuellilargo*), sino también semánticas (*cuellilargo*, *cuellicorto*).

Curiosamente, los alumnos también reflexionaron sobre el hecho de que algunos de estos vocablos resultan redundantes, en tanto en cuanto el sustantivo que entra a formar parte del compuesto está sobreentendido en el propio significado del adjetivo, puesto que *tuerto* se predica de quien está "falto de la vista en un ojo" y, sin embargo, se forma el adjetivo *ojituerto*. Lo mismo ocurre con los casos recogidos en la siguiente tabla (Fig. 2):

³⁹ Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/92699.pdf>, [8/11/2013].

⁴⁰ También J. de Valdivieso (1565-1638) en "A las llagas de Cristo": "Son de un rosal encarnado / cinco rosas descubiertas, / cinco granadas abiertas / de un PECHIABIERTO granado".

COMPUESTO	DEFINICIÓN DEL ADJETIVO EN EL DRAE
<i>Barbilampiño</i>	Dicho de un hombre: Que no tiene <u>barba</u> .
<i>Patizambo</i>	Dicho de una persona: Que por mala configuración tiene juntas las rodillas y separadas las <u>piernas</u> hacia afuera.
<i>Ojizarco</i>	Dicho del agua o, con más frecuencia, de los <u>ojos</u> : De color azul claro.
<i>Barbitaheño</i>	Que tiene el pelo o la <u>barba</u> rojos.

Fig. 2: Ejemplos formados sobre un adjetivo en cuya definición aparece el sustantivo que forma parte del compuesto (subrayado).

No obstante lo anterior, el sustantivo *cuellidegollado* no se aplica a quien se le ha rebanado el cuello (por tanto, no sería uno de estos “compuestos redundantes”), sino que se predica de quien lleva un vestido escotado, como se ve en este ejemplo:

Quiero marchar de retorno a la panza de mi madre, aunque vaya de vacío, y estaréme uchoando de talanquera, que todo lo he bien menester para responder al reto de un fisgón, que, andando ayer *cuellidegollado*, ha salido hoy con una escarola de lienzo tan aporcada como engomada, más tieso y carrancudo que si hubiera desayunándose con seis tazones de asador. (López de Úbeda (1605): *La pícara Justina*, ap. CORDE).

4. CONCLUSIONES

Los aprendientes tienden a reproducir los esquemas morfológicos (y sintácticos, léxicos...) del *input* que reciben. Si en las descripciones físicas del enunciado de un ejercicio incluimos un compuesto de sustantivo + adjetivo con vocal de enlace, es más probable que el alumno reutilice este esquema en su respuesta. Se trata de un comportamiento social de imitación que se reveló decisivo en las actividades propuestas en el aula. De los cuatro grupos en los que se propuso una actividad de elaboración de texto descriptivo, solo en los dos en los que el enunciado presentaba uno de estos compuestos se obtuvieron en las respuestas adjetivos así formados, aun cuando en todos los grupos se había trabajado este contenido gramatical.

Si bien es cierto que estos compuestos constituyen un léxico pasivo, raramente actualizado en el discurso de los hablantes nativos, que prefieren estructuras con preposición (*duro de cabeza* por *cabeciduro*, *con la boca torcida* por *boquitorcido*), la facilidad para asimilar esta regla de formación de palabras y el incremento del vocabulario específico de nuestros alumnos nos parecen suficiente razón para defender que se incluya en las sesiones el estudio de estos compuestos.

Recojo en la siguiente tabla (Fig. 3) algunos de los compuestos usados por los alumnos de niveles B2 y C1 en una composición en la que se les pedía que describieran al ser más repelente que pudieran imaginar.

boquisucio	carisucio	cuellilargo	dientitorcido	ojjunto	piernitorcido
cabiztuerto	caritorcido	culibajo	gargantinfecto	patituerto	rostrisombrío
carigranudo	cejipoblado	culifétido	maniárido	piernipeludo	zarpienorme

Fig. 3: Compuestos utilizados por alumnos de los niveles B2 y C1.

Trabajar con las palabras, jugar con ellas, separar sus componentes y reutilizarlos para crear nuevos vocablos como si de un rompecabezas se tratara le resulta al alumno –y también al profesor– mucho más motivante y gratificante que memorizar listados de términos. Hemos intentado destacar la importancia que el conocimiento de la morfología léxica tiene en el aprendizaje del vocabulario, haciendo hincapié en la creatividad y autonomía que incita en el estudiante. Se trata tan solo de una propuesta de contenidos que pueden llevarse al aula con muy diversas actividades y que, quizás, pueda abrir camino para que la morfología léxica se integre en las clases de español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo Otonello, M. (2001), "El lexicón no nativo y las reglas de gramática", *Estudios de Lingüística* 1: 23-38.

Bustos Gisbert, E. (1986), *La composición nominal en español*. Salamanca: Universidad.
 Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea]. Madrid: MEC y Anaya. Disponible en la web:

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

García Lozano, F. (1993), "Los compuestos de sustantivo + adjetivo del tipo *pelirrojo*". En Varela Ortega, S. (coord.): *La formación de las palabras*, Madrid, Taurus, 205-214.

Humboldt, W. von (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*. Barcelona: Anthropos.

Instituto Cervantes (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea]. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013), *Corpus del Nuevo diccionario histórico (CDH)* [en línea]. Disponible en la web:

<http://web.frl.es/CNDHE>, [08/11/2013].

Martín García, J. & Varela Ortega, S. (2009), "La prefijación en E/LE: prefijos verbales". En Serrano-Dolader, D., Martín Zorraquino, M.^a A. & Val Álvaro, J. F. (eds.): *Morfología y Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Pressas Universitarias de la Universidad de Zaragoza, 67-89.

Montes Giraldo, J. J. (1998), "Otra incursión en los compuestos nominales con infijo -i-", *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo* 53, 3: 568-571.

Pena Seijas, J. (1999), "Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico". En Bosque, I. & Demonte, V. (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3, Madrid, Espasa Calpe, 4305-4366.

Pinker, S. (1994): *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza.

Real Academia Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, I. Madrid: Espasa Libros.

Real Academia Española, Banco de datos (CORPES XXI) [intranet]. *Corpus del español del siglo XXI*, [08/11/2013].

Real Academia Española, Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*.
<http://www.rae.es>, [08/11/2013].

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* [en línea].
<http://www.rae.es>, [08/11/2013].

Salazar García, V. (1994), "Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno". En Miquel, L. & Sans, N. (eds.): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 165-197.

Serrano Dolader, D. (2004), "Introducción", en Serrano Dolader, D. (coord.): *La formación de palabras en la clase de ELE*, [en línea] Centro Virtual Cervantes. Disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm

SM: *Diccionario Clave* [en línea] Disponible en la web:
<http://clave.smdiccionarios.com/app.php> [08/11/2013].

Val Álvaro, J. F. (1999), "La composición". En Bosque, I. & Demonte, V. (coords.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. Madrid: Espasa Calpe, 4757-4841.

Varela Ortega, S. (1993), *Fundamentos de Morfología*. Madrid: Síntesis.

Varela Ortega, S. (2003), "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística*, 17: 571-588.

RUBÉN PUJANTE CORBALÁN
UNIVERSIDAD DE MURCIA / UNIVERSITÉ RENNES 2
ALBERTO DE LUCAS VICENTE
UNIVERSIDAD DE NAVARRA
EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

1. INTRODUCCIÓN

El sintagma elegido para referirnos al ámbito que circunscribe esta investigación, *la clase de español*, es una denominación voluntariamente ambigua, que engloba a su vez procesos diversos como la adquisición o el perfeccionamiento de la lengua materna (en adelante L1 o LM) y la adquisición (o, de nuevo, perfeccionamiento) de una segunda lengua. Este segundo caso puede darse, además, en un entorno de inmersión natural (tradicionalmente, L2) o en un contexto artificial e institucional (LE, en nuestro caso, E/LE) (cfr. Baralo, 1999: 28 y ss.).

El presente trabajo nace de la voluntad de los autores de confeccionar un método para la adquisición de la competencia escrita, al percatarse (a través de la propia experiencia como docentes de español como L1 y L2/LE) de las dificultades que entraña siempre este proceso para los discentes. No está en nuestras aspiraciones el ofrecer un método definitivo, sino que pretendemos proponer una actividad útil que contribuya al esfuerzo colectivo para subsanar un problema arraigado. La actividad propuesta parte de las notables diferencias —pero también, y sobre todo, de las muchas similitudes (cfr. Baralo, 1999: 23 y ss.)— que se dan en las dimensiones del problema en los distintos contextos de aprendizaje antes citados; de manera que buscamos que sea versátil para aumentar su utilidad. Al mismo tiempo, creemos que esta versatilidad puede fácilmente convertirse en antesala de futuras investigaciones contrastivas acerca de los resultados de la aplicación de esta tarea en los distintos ámbitos posibles para los que se ha diseñado. Esa versatilidad, no es obstáculo, sin embargo, para que podamos hablar de un alumnado concreto al que se dirige nuestra propuesta. De modo general, como se explicará más adelante, la actividad que presentamos se pensó para alumnos de educación secundaria, tanto en el caso de la enseñanza de L1 como en la de ELE o E/L2. En cuanto al nivel de competencia comunicativa, de acuerdo con el MCER, proponemos un nivel intermedio; B1 o B2, dependiendo del enfoque final que se le dé a la actividad. Precisamente, este suele ser el nivel, aproximadamente, de los alumnos de la enseñanza secundaria que estudian en ella esta materia.

Así pues, por un lado, en el contexto de enseñanza de la L1, pocos son quienes, en nuestros días, no piensan que la competencia lecto-escritora atraviesa por una manifiesta *crisis* en el sistema educativo español. Sea en mayor o menor consonancia con las

circunstancias socio-económicas actuales, lo cierto es que las características de esta deficiencia apuntan a un problema de base, arraigado ya en décadas anteriores, que manifiesta las carencias de nuestros jóvenes estudiantes a la hora de comunicarse entre sí y con el mundo que les rodea. A todas luces, esta sensible atrofia de la competencia lingüística constituye una realidad palpable en nuestras aulas debido en gran medida al ansia fagocitaria de la vigente sociedad de la información⁴¹ de la que forman parte, cuyo envío indiscriminado de datos ha entronizado a la imagen como medio hegemónico de intercambio cultural. No es de extrañar, por tanto, que nuestros estudiantes hayan relegado a un vergonzante ostracismo a la palabra, sustituyéndola por el imperio inmediato y abiertamente accesible de lo visual.

Por otra parte, en el contexto de E/LE o E/L2, las condiciones son similares, pues si, como veremos, hoy en día es patente la necesidad de (re-)creación de contextos reales en el aula, ante una sociedad que parece despreciar (o, como mínimo, descuidar) la escritura, se torna difícil encontrar dichos contextos, y la adquisición de la competencia escrita se ve, a menudo, desplazada a un segundo plano:

La expresión escrita es la destreza supuestamente más compleja, la que porcentualmente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español, sea como segunda lengua (a partir de ahora L2) o como lengua extranjera (ELE a partir de ahora) [...]. Pero en un mundo letrado como el actual [...], escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje (Cassany, 2005: 7).

2. LA ESCRITURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL L1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La lecto-escritura es una de las capacidades fundamentales para el adecuado desarrollo académico y personal de los estudiantes. Hablar de carencias en estas destrezas lingüísticas de naturaleza básica es sinónimo de problema educativo general y de un previsible déficit comunicativo social. Así lo han expresado P. Guerrero Ruiz y J. Belmonte Serrano al preguntar representativamente *¿Fracaso lecto-escritor, fracaso escolar?*:

Todas las estadísticas sobre fracaso escolar están conducidas por el principio de que quien no sabe leer y escribir eficazmente obtiene peores resultados en el resto de las áreas que quien logra un aprendizaje lecto-escritor en buenas condiciones (2001: 11).

No resulta difícil imaginar que el sistema educativo español necesite una revitalización de la competencia comunicativa que comience por el afianzamiento de los hábitos lectores desde edades escolares tempranas y culmine con la posibilidad de canalizar la experiencia individual del *intertexto lector* (Mendoza Fillola, 2006) en tareas de creación literaria que estimulen la imaginación y el espíritu crítico de los alumnos.

⁴¹ En ocasiones se ha acuñado el término *infoxicación* para referirse a este fenómeno (cfr. Báez Montero y Suárez Rodríguez 2012).

Por otro lado, la escasez de publicaciones sobre modelos didácticos de creación literaria aplicados al desarrollo de la capacidad crítica en la educación obligatoria, como resultado de una tradición propensa a la especialización normativa y funcional del currículo del área de Lengua y Literatura, constituye un obstáculo añadido al de por sí sinuoso terreno del fomento de la escritura en nuestro actual sistema educativo.

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, podemos formular del siguiente modo la hipótesis de trabajo sobre la que se ha confeccionado esta investigación: “Si atendemos al desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes a través del diseño didáctico de tareas que fomenten la escritura y el análisis de textos literarios, contribuiremos a realizar el necesario cambio de paradigma educativo hacia una enseñanza de competencias básicas y comunicativas”.

Así, en compromiso con nuestras ideas, estamos convencidos de que impulsando tanto la imaginación y la expresión creativa como el espíritu crítico-reflexivo de los alumnos estos podrían comprender y entender mejor su vida cotidiana y el mundo que les rodea como transición que favorezca su incorporación a la realidad social y cultural de la cual formarán parte activa y primordial en un inmediato futuro.

3. LA COMPETENCIA ESCRITA EN LA CLASE DE E/LE Y EL ENFOQUE POR TAREAS

Desde la incorporación de los contenidos culturales hasta el empleo de la literatura como método, pasando por el intento de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para la interpretación de textos literarios, se ha escrito mucho sobre las relaciones entre literatura y E/LE, por lo que no nos detendremos aquí en esta cuestión (cfr. Stembert, 1999, Martín Peris, 2000, Benetti, Casellato y Messori, 2003, Mendoza Fillola, 2007, o Iriarte Vañó, 2009, entre otros). Nos interesa más en este punto reflexionar sobre la adecuación de un taller literario en el aula de E/LE (o L2) y su idoneidad dentro de un enfoque general de enseñanza. Para ello, presentamos nuestra propuesta como la realización de un texto literario (esencialmente narrativo) como tarea final a la que se destinan varias actividades, de acuerdo con el enfoque por tareas.

Es bien sabido que el enfoque comunicativo es hoy el que cuenta con una mayor aceptación y prestigio en la enseñanza de segundas o nuevas lenguas. El enfoque por tareas, que vino a completar a este cubriendo ciertas carencias y concretando algunos puntos para el día a día del aula (pues se trata de una teoría de la enseñanza y adquisición, de aplicación inmediata), comparte este reconocimiento. De tal modo es así que, a priori, parece redundante explicar la elección de este enfoque en el aula de E/LE, más allá de remitir a la abundante bibliografía que existe sobre el tema. Nos proponemos aquí, en cambio, defender el propósito concreto de esta actividad, a saber, la creación de un texto literario como tarea –incluimos en el concepto *actividades* y *producto*, según la nomenclatura propuesta por Martín Peris (2004: 4)– de los alumnos para la enseñanza de E/LE.

Uno de los problemas que se plantea al intentar encuadrar en este marco teórico nuestra propuesta es la incorporación de los anhelados *realia*, para provocar situaciones comunicativas reales en el aula.

Un taller literario convierte la lengua en objeto de reflexión y en eje de una situación comunicativa que, a pesar de ser creada *ex profeso* (pero no recreada) para el aula, tiene sentido por sí sola y se convierte en realidad, no en mera imitación de realidad. Además, la creación literaria permite que la lengua sea una herramienta, además del objeto de enseñanza, para obtener un aprendizaje útil y atractivo en principio para el aprendiente, y el proceso le dotará de los contenidos funcionales necesarios para moverse en él. Por otro lado, en la actividad propuesta se introducen los contenidos lingüísticos de una manera justificada por la función para la que son precisos y los contenidos funcionales por su necesidad para la tarea requerida, como exige el enfoque por tareas. Asimismo resulta un contenido fácilmente adaptable a distintos alumnos, en función de sus gustos, aficiones, edades, entornos, culturas de origen, niveles de lengua, etc.

Así, podemos decir que se adapta a la perfección al enfoque comunicativo, en su derivación como enfoque por tareas, pues permite el desarrollo de comunicaciones reales en situaciones comunicativas reales con producciones auténticas. De modo que aúna los beneficios del aula como espacio social (Martín Peris, 2004: 23) y los de una situación de aprendizaje natural o por inmersión. Además de lo dicho, hay otras muchas ventajas de la enseñanza de la expresión escrita en la clase de L2/ELE que no podemos desarrollar aquí (crf. Cassany, 2005: 14).

Es cierto que el producto de nuestra propuesta no es por sí mismo tan habitual ni, quizás, tan imprescindible como pudieran serlo otros mucho más habituales en el aula de E/LE; pero el enfoque por tareas, como los programas procesuales de los que derivó en cierta medida, plantea que “en el aprendizaje, como en la vida, es más importante el camino que el destino, o sea, los procesos que los productos” (Martín Peris, 2004: 4). Por otra parte, nuestra idea (y este es otro de los pilares del enfoque) es que la lengua, además del objeto de enseñanza y aprendizaje, sea también vehículo para la obtención de ese producto y cuánto mejor si ese producto se presenta como materia de interés por útil y desconocido y, mientras se aprende la lengua, se aprenden también otras destrezas o habilidades o se adquieren otros conocimientos. Se trata, al fin y al cabo, del intento de reproducir el aprendizaje natural o de inmersión en el aula, con todo lo que ello implica, como se ha dicho más arriba.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si, de acuerdo con las posibilidades que ofrece este enfoque de enseñanza, la actividad propuesta se organizará como un *proyecto* o como una *tarea*; pero antes parece oportuno recordar en qué son distintos ambos conceptos y las realidades a las que refieren. Martín Peris (1999: 31) explica la diferencia entre uno y otro del siguiente modo:

Una tarea tiene generalmente una extensión mucho más reducida (normalmente no abarca más que una o dos sesiones de clase, mientras que el proyecto puede llevar a estructurar todo un curso). [...] Una tarea suele presentarse como una unidad más breve que el proyecto y con más elementos definidos de antemano.

La creación literaria puede ser el motivo de una tarea o un proyecto. Puede, efectivamente, ser el eje vertebrador de un curso completo. Esto es posible porque se trata de una enseñanza fácilmente adaptable y graduable. En función del número de sesiones al que la destinemos, podremos profundizar más o menos, con la ventaja de que siempre concluiremos nuestro trabajo: hay distintos formatos de narración desde el microcuento hasta la novela. Además, puesto que la creación está siempre abierta a que se pueda mejorar continuamente lo hecho y añadir cuantos detalles se desee, como veremos más adelante, sería muy fácil integrar en esta secuencia didáctica actividades previas o derivadas (Martín Peris, 2004: 4), o, como se han llamado tradicionalmente, *posibilitadoras*.

Lo que nos hace plantearla como tarea, sin embargo, es que de este modo es cuando se muestra del todo adaptable a cualquier situación, aula o alumnos (incluso cualquier profesor), y por tanto es cuando se lleva a su máximo exponente. La decisión es simplemente metodológica, para la orientación de este artículo, que sería más difusa en el caso de querer detallar todas sus posibilidades en lugar de seleccionar, como hemos hecho, una de ellas.

No obstante, a pesar de elegir el planteamiento de tarea, creemos que limitarla a una o dos sesiones, como plantea Martín Peris en la distinción arriba mencionada entre tarea y proyecto, no es lo más apropiado, pues nos parece que sería un aprovechamiento muy pobre, y por ello proponemos un cronograma de ocho sesiones, que se corresponde con la periodización media de una unidad didáctica en contextos de enseñanza de español como L1.

4. EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

Para comprender las líneas maestras de nuestro trabajo, será necesario, primero, realizar un breve peregrinaje por las experiencias previas llevadas a cabo en el campo de los talleres de escritura. Sólo mediante una retrospectiva sinóptica referida a este fenómeno docente que atienda tanto a los antecedentes *remotos* como a los antecedentes *próximos*, podrán entenderse propiamente los pilares sobre los que edificaremos nuestra pequeña y modesta aportación didáctica a este tipo de iniciativas pedagógicas conocidas bajo la denominación de *talleres literarios*.

4.1. ANTECEDENTES

Si precisamente quisiéramos comenzar nuestro recorrido evocando el rasgo más específicamente definitorio de los talleres de escritura, deberíamos señalar que este encontraría su fuente primaria en el eje comunicativo integrado por un emisor y un receptor, binomio que en el terreno de la praxis se correspondería con la instancia de un instructor o profesor, de un lado, y la figura de un aprendiz o alumno, de otro. En efecto,

en la relación de base dialógica establecida entre ambos participantes del proceso comunicativo descansaría la esencialidad pragmática del taller literario.

Es bien conocida la unión que ha existido, desde sus orígenes, entre la Oratoria y la Retórica y la educación. Ya en el mundo clásico la enseñanza pasaba por ejercicios de redacción y estilo. Es interesante subrayar el esplendor que vivió esta relación pedagógica durante la época clásica grecolatina gracias al nacimiento de lugares de estudio y reflexión llamados *escuelas* y *academias*. En el siglo pasado los estudios retóricos vivieron un nuevo resurgir, gracias a la Neorretórica, aplicada de forma limitada a lo literario. Entre un periodo y otro, las *preceptivas literarias* o *poéticas* constituyen un antecedente a nuestro trabajo, aunque casi siempre su papel se vio reducido al peso de las herramientas estilísticas ofrecidas por el estadio de la *elocutio*, marginando de esta manera las otras dos fases programáticas que intervienen en el proceso de la producción textual: la *inventio* y la *dispositio*. Otra diferencia sustancial es su fin muy concreto y restringido (normalmente destinadas a jóvenes escritores) y la distancia entre emisor y receptor.

Efectivamente, si bien la definición esencial del taller de escritura recae en la relación básica establecida entre la instancia de un emisor y un receptor, la especificidad del taller literario implica también, por su naturaleza, la presencia compartida de ambos participantes en el desarrollo de las tareas de escritura. Este es, pues, el rasgo que acaba por definir la iniciativa didáctica del taller literario y que lo diferencia de las experiencias anteriores. Los talleres literarios son, por definición, un fenómeno moderno por la implicación activa y cooperativa de sus integrantes en un proceso de reflexión y creación que tiene lugar en un mismo espacio y en un mismo tiempo. Por ello su aplicación didáctica en las aulas y en la formación de los alumnos del sistema de enseñanza puede resultar eficiente en el marco pedagógico.

Desde este punto de vista, los talleres literarios tienen también sus antecedentes *cercanos*. Entre estos antecedentes inmediatos o próximos relacionados con el taller literario en España es alusión obligada el trabajo desarrollado por Juan Sánchez-Enciso y Francisco Rincón en nuestro sistema de enseñanza a lo largo de los años ochenta. En sus obras, sustentadas por una sólida fundamentación teórica y reflexiva, puede apreciarse una honda preocupación por fomentar el hábito de escritura entre los alumnos y por contribuir a una modificación y mejora del sistema educativo. La realidad con la que se enfrentaban la mayoría de los profesores de Lengua y Literatura en España llevaba a un análisis de las causas que inspiraban el generalizado hastío entre los estudiantes:

Esa es exactamente la intuición que uno tiene sobre la cultura que impartimos, un 'barniz', una 'cultura genérica' en función de la cual se plantean los programas, una cultura que no capacita para nada en concreto y que se basa en contenidos que se administran caóticamente, sin relación mutua, una cultura que no controla su grado de abstracción, y que se desentiende de los procesos del aprendizaje [...]. Una cultura de relleno, ideal para un bachillerato que 'entretiene' la salida al mercado de trabajo (Sánchez Enciso y Rincón, 1985: 15).

En sus talleres, estos autores promueven un clima afectivo de colaboración con el profesor, «reformulando el papel de la historia literaria y el comentario de textos más allá

del frío academicismo positivista, inclinándose por un modelo de heteroevaluación formativa»⁴² a través de la revisión y corrección de los resultados.

Consideramos otra referencia obligada a María Teresa Caro Valverde, quien ha recogido en su estudio *Los clásicos redivivos* su trayectoria innovadora, durante diez años de experiencia en grupos de trabajo, en tareas de creación literaria desde una perspectiva de investigación-acción, amplio ejercicio de transposición didáctica y metodología interdisciplinar en educación literaria mediante un motivador “encuentro 'redivivo' –renovado y significativo– con los clásicos en el aula” (Caro Valverde, 2006: 26). Ciertamente, “la escritura creativa en las aulas, bien conocida por la actividad de los 'talleres literarios', es una actividad de larga tradición educativa ya que constituye una destreza expresiva al alcance de cualquier persona”⁴³.

4.2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

La aportación actual que en mayor medida valoramos en torno a una pedagogía de la escritura relacionada con la iniciativa didáctica de los talleres literarios fundamenta sus investigaciones en la enseñanza de una escritura basada en el proceso. De hecho, creemos que el carácter procesual de esta clase de pedagogía ha cambiado significativamente la manera en que se enseña a escribir. Así lo ha manifestado el autor escandinavo Lennart Björk (2000). Como defiende este teórico sueco, el enfoque fundamental de esta enseñanza se basa sencillamente en el *sentido común*, en la premisa de que “escribimos mejor si tenemos oportunidad de revisar y de que para revisar de manera eficaz probablemente nos será de gran ayuda conocer la reacción de otras personas” (*op. cit.*, 15). En efecto, no nos referimos aquí a una mera tarea de corrección lingüística o adiestramiento ortográfico, sino a un cariz procedimental mucho más profundo: a la consideración de “la escritura como una herramienta útil en numerosos procesos para verbalizar y desarrollar ideas (y emociones) en situaciones de aprendizaje y comunicación” (*op. cit.*, 17). De este modo puede comprenderse mejor el cambio que señalábamos líneas arriba, “la transición desde una visión *atomística* y conductista del desarrollo del lenguaje y de la escritura a otra de tipo *holístico*, socio-cultural y cognitivo” (*op. cit.*, 16).

Conviene, por tanto, establecer las diferencias entre la enseñanza de la escritura de signo conductista, tradicional, y una pedagogía de la escritura de enfoque cognitivo, renovada; diferencias que, de forma simplificada, pueden concretarse en el siguiente esquema:

⁴² Cfr. Caro Valverde, 2006: 30.

⁴³ En cuanto a los antecedentes *próximos* del taller literario, Caro Valverde realiza en su estudio un recorrido panorámico por los casos más relevantes, una síntesis de los proyectos más representativos desarrollados a lo largo del último siglo bajo el signo de distintos países y nacionalidades (*op. cit.*, 28-31).

Tabla 1: Conductismo frente a enfoque cognitivo (Lennart Björk, 2000: 16).

CONDUCTISMO	ENFOQUE COGNITIVO
Centrada en el profesorado	Orientada hacia el estudiante
Función del profesorado pasiva, limitada a prescribir tareas y evaluar	Función del profesorado destinada a inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora
Responde solo ante el producto final	Crítica durante el proceso creativo
Borrador único y lineal	Revisión de varios borradores

En virtud de este cambio metodológico, puede sustituirse el superficial y mecánico *aprender a escribir* por un apropiado y reflexivo *escribir para aprender* en el que los procesos del escribir y del pensar se dan la mano.

De la recapitulación de todos los factores y componentes anteriores observamos claramente que

la pedagogía de la escritura basada en el proceso es el término utilizado para referirse a un cambio de paradigma general de la enseñanza tradicional –que hace hincapié en la corrección de errores del texto (acabado) de los alumnos– a un énfasis en el proceso de escritura que conduce a textos finales (*op. cit.*, 20);

o dicho de otro modo: la traslación, en las tareas de escritura, de un interés por el *producto final* a un interés por el *proceso* que conduce a dicho producto.

En efecto, el modelo propuesto por Lennart Björk coincide con algunos de nuestros objetivos de investigación, a saber: que el conocimiento del estudiante está constituido por lo que este es capaz de formular con sus propias palabras, demostrando que el lenguaje no está separado del conocimiento, sino que constituye el conocimiento; que la escritura es una herramienta particularmente útil para estimular el desarrollo cognitivo y lingüístico, que beneficia su actitud reflexiva y la educación global del estudiante.

5. UN CASO PRÁCTICO

5.1. PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra particular aportación o propuesta didáctica a la enseñanza de la escritura de carácter procesual defendida por Lennart Björk pretende afianzar, precisamente, la perspectiva crítica del alumnado mediante la utilización de una condición inherente a nuestra sociedad actual, en consonancia con los intereses inmediatos que suelen expresar hoy los estudiantes. Si, como apunta Ángeles Marco Furrasola, “una cultura como la nuestra, la occidental, esencialmente libresca... ha sido sustituida por una avalancha de imágenes sin sentido”, mientras que, por otro lado, “la palabra, antes vehículo de razón y sabiduría, ha sido barrida por el ruido siempre contaminante de una verborrea estrepitosa” (Marco Furrasola, 2009: 228); parece razonable que, ante esta aparente

perspectiva apocalíptica en la cual se halla inmersa la esfera educativa –y social en la que se inserta–, las tareas de creación literaria tengan como impulso promotor y aliado a las imágenes mismas, adoptando, desde cierto punto de vista, *lo visual como método*. Efectivamente, cuando se habla en nuestros días de una “crisis del lenguaje”, se está hablando también de una crisis del propio pensamiento, de la razón. Por este motivo, más que considerar a la imagen como un adversario que fomente el sedentarismo crítico, debe replantearse la situación en términos opuestos, de modo que lo visual adquiriera fuerza dentro de las actividades de creación literaria destinadas a desarrollar una actitud reflexiva sobre la escritura y la lengua y, por medio de estas, acerca del mundo en sí. De esta manera podría dirimirse la inicial paradójica, dotando de sentido al superficial *sin sentido* antes señalado.

En la misma línea crítica, tampoco la semiótica, en cuanto ciencia general de los signos, ha soslayado la importancia de una interpretación pertinente sobre el trasiego de información visual que domina hoy nuestra sociedad, conformando así la denominada *retórica visual*. Jean-Marie Klinkenberg, uno de los lingüistas integrantes del Groupe μ de la Universidad de Lieja, señaló incisivamente en una entrevista (Loya Moreno, 2002) que:

Se aprende literatura en las escuelas, pero enseñarnos a leer la imagen que es tan presente, eso no ocurre; de tal forma que mucha gente puede ser engañada con las imágenes.
Me parece que una de las tareas de la semiótica [...] es precisamente hacer que tengamos *espíritu crítico* hacia estas imágenes... me parece que la semiótica tiene que salir de las academias y de las universidades para entrar en los recursos que tiene el ciudadano *para comprender y entender mejor su vida cotidiana*. Me parece que este es el papel más importante de la semiótica.

También nosotros, al igual que el semiótico belga, creemos firmemente en el peso de la imagen como medio para interpretar el mundo, así como en su potencial conexión con la materia verbal a la hora de fomentar esa actitud crítica y reflexiva que es objeto de nuestro estudio. Estamos convencidos de que la palabra y la imagen pueden multiplicar la comprensión de los planos de significado denotativo y connotativo tan necesarios para el mayor entendimiento de la cultura actual, apuntando así hacia el fortalecimiento de una competencia comunicativa de naturaleza básica. Estas implicaciones dan cabida, además, a una justificación interdisciplinar y transversal de nuestro proyecto, en consonancia con los métodos de interpretación ekfrástica que favorecen las conexiones culturales, la educación artística y la formación integral del alumnado (Guerrero Ruiz, 2008)⁴⁴.

Por supuesto, para la obtención de unos resultados eficientes es fundamental el oportuno y adecuado tutelaje del profesor. Según ha señalado acertadamente Lennart Björk,

un malentendido muy común en relación a la metodología de la escritura centrada en el proceso es que la función del profesorado se considera menos importante que en la enseñanza tradicional [...]. Es el profesorado quien planifica y saca adelante la instrucción, de principio a fin (2000: 50-51).

Para el desarrollo apropiado del proceso crítico-creativo el profesor debe aspirar a dominar la complicada cualidad pragmática de “dar prioridad a aspectos diferentes según

⁴⁴ Guerrero Ruiz señala en otro lugar: «La ékfrasis es la descripción literaria de una obra de arte y el principio ekfrástico conduce a la representación verbal de la expresión visual» (2003, 181; cfr. Caro Valverde, 2007).

el momento" (Lennart Björk, 2000: 53). Así lo suscribe también el autor belga Jean-Paul Bronckart (2007) a través de la denominada *semántica del actuar* y del pertinente concepto de *ergonomía* en educación.

5.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Como se ha dicho en la introducción, nuestro modelo está destinado a alumnos de educación secundaria y, más específicamente, al alumnado de la etapa terminal por las características cognitivas que presentan estos estudiantes, en coherencia con las condiciones de aprendizaje y desarrollo de la personalidad en tales edades, si bien el modelo podría extrapolarse a otros niveles educativos con las oportunas matizaciones y cambios. Del mismo modo podría adaptarse esta propuesta a distintos niveles de competencia comunicativa, pero nos parece que el idóneo, por las destrezas que se trabajan, es el nivel B del MCER, en cualquiera de sus dos etapas (B1 o B2).

Las tareas de escritura que aquí se plantean tienen como origen o impulso motivador un *hipotexto* plástico, de acuerdo con los presupuestos establecidos en la llamada metodología ekfrástica (Guerrero Ruiz, 2003; Caro Valverde, 2007). Como ya hemos apuntado, ello dota de una dimensión interdisciplinar a nuestro proyecto, explicitando la estrecha relación existente entre lo visual y lo lingüístico, la imagen y la palabra. Entre la gran diversidad de hipotextos plásticos que se prestan a una abierta vinculación con lo literario, nos hemos inclinado por los movimientos vanguardistas de principios de siglo xx, en concreto por las tendencias surrealista y dadaísta, corrientes íntimamente ligadas que ya en sus manifiestos artísticos formularan la integración de pintura y escritura. Consideramos, asimismo, que la naturaleza de las obras enmarcadas en estos movimientos propicia una actitud reflexiva y crítica ante los objetos representados, impulsando un sucesivo cuestionamiento y afán de comprensión sobre una realidad onírica e ilógica casi siempre predominante. En este sentido, muchos son los autores y obras que ilustran emblemáticamente esta concepción artística, como Marcel Duchamp, Man Ray, Max Ernst, René Magritte o, en especial, Salvador Dalí y Pablo Picasso, si se trata de añadir contenidos culturales propios de la clase de español.

El profesor puede integrar a los alumnos en grupos, según cada estadio de la intervención, si estima que dicha estrategia puede aumentar el rendimiento y la eficacia de las tareas en los destinatarios. De ser así, coincidimos en designar Phillis 6/6 como la técnica más adecuada (Guerrero Ruiz, 2003).

5.2.1. Modelo de intervención

Siguiendo las pautas estructurales comúnmente aceptadas en esta clase de investigaciones (Guerrero Ruiz, 2003), dividimos nuestra propuesta didáctica en tres grandes fases, a saber: preparación, análisis y resultados e interpretación. A continuación procedemos a la exposición detallada de este plan:

1. Fase de preparación:

Este estadio inaugural se abre con una breve presentación del taller literario y la explicación de los objetivos que se pretenden conseguir con las tareas de escritura. Se trata de una apertura que gestiona la propia pericia del profesor, ya que en buena medida puede condicionar el ánimo de los alumnos. Por tanto, desde el mismo comienzo ha de poder transmitirse la relevancia del taller, remarcando un sentido que consiga motivar a los estudiantes y les predisponga a cooperar. También es importante dejar constancia de las técnicas de trabajo utilizadas a lo largo del taller (fichas, diario de clase, cuestionarios, portafolio), las cuales servirán de registro de la actividad y contarán con una función básica en la valoración de los resultados y en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras este *introito*, es conveniente realizar una serie de preguntas orientadas a detectar los posibles conocimientos previos que los alumnos puedan tener sobre los contenidos, así como explicitar la oportuna conexión curricular del taller con los contenidos previstos en la programación docente.

Puede también desarrollarse una pequeña introducción a las vanguardias artísticas de principios del siglo xx, con especial atención a las corrientes surrealista y dadaísta y su fuerte vinculación. Esta panorámica sirve para preludear el segundo estadio de la investigación.

2. Fase de análisis:

Esta fase comienza con la selección de los hipotextos plásticos (unidades de análisis) que han de activar la reflexión de los alumnos (actitud crítica) e impulsar la concreción de los ejercicios de escritura (producción hipertextual). En el caso de L1, nos decantamos por la originalidad de Max Ernst en su serie de grabados *Une semaine de bonté* (1934), sucesión de composiciones enigmáticas de gran fuerza subyugadora en el receptor⁴⁵; en el caso de E/LE, las figuraciones cubistas de Picasso sobre el mundo taurino (o, más recientemente, la *Tauromaquia* de Juan Barjola, que a su vez podría compararse con la clásica obra homónima de Goya), pueden introducir componentes culturales oportunos sobre los que promover un interesante debate. En cualquier caso, es un momento capital del proceso, que, según nuestro programa, dividimos a su vez en cuatro subfases:

2.1. Descripción de lo contemplado. Se abre con la proyección de las obras elegidas, proponiéndose el comentario colectivo de lo representado. Se trata de iniciar ya una puesta en común de observaciones destinadas a la descripción objetiva de las imágenes. De este modo, la lectura global matiza, aumenta y enriquece cada lectura individual. Con esta cooperación, gestionada por la moderación del profesor, se ofrece el primer ejercicio de escritura: la descripción literaria de lo contemplado. La descripción ha de ser objetiva y limitada al plano estrictamente denotativo de significaciones. El trabajo de escritura se realiza en clase con la mediación del profesor. En este momento es importante que los

⁴⁵ No es casual la elección de este artista y de esta obra en particular, ya que se trata de una auténtica novela surrealista en *collage*. Como vemos, la relación entre lo visual y lo literario no es aquí nada azarosa o caprichosa.

alumnos intervengan con sus comentarios, al tiempo que el profesor coordina y tutela con su experiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Narración de lo evocado. Sobre la base del ejercicio descriptivo, se propone una segunda tarea: la narración de lo sugerido por las imágenes. Se trata de explicitar la red de asociaciones internas que despiertan las obras en cada alumno, es decir, la manifestación de todas aquellas connotaciones potenciales que entrañan las obras surrealistas. También un comentario colectivo puede inspirar las composiciones. Después se suministran los correspondientes organizadores previos y, en su caso, los modelos textuales que puedan orientar a los aprendientes en las tareas de escritura, y se hace hincapié en el cariz imaginativo, subjetivo y crítico de la tarea, que continúa en casa hasta completar la extensión exigida (que habrá de ser breve, especialmente en el caso de la enseñanza de E/LE).

2.3. Lectura colectiva y coloquio. Una vez acometida la crítica, revisión y corrección de las tareas, esta subfase se cierra con la lectura de viva voz de los textos finales en clase. Esta lectura coral dará la oportunidad a cada alumno de compartir su esfuerzo con el resto de sus compañeros, trasladando su experiencia al conjunto del aula. Desde el punto de vista psicológico y social, es un ejercicio interesante no solo por cuanto continúa reforzando la competencia lecto-escritora de los estudiantes, sino sobre todo porque puede ayudar a estimular la autoestima de los alumnos, así como su percepción individual dentro del grupo, en la medida en que disponen de un lugar y tiempo exclusivos en la clase.

2.4. Debate. Se trata de una subfase optativa que depende de la temática de los hipotextos. Para la adecuada realización de este apartado, se propone que toda la actividad presentada gire en torno a un tema controvertido de la realidad cultural española, como puede ser el de la tauromaquia, según apuntamos antes.

3. Resultados e interpretación:

Finalmente, es imprescindible recabar la opinión de los alumnos sobre la valoración final de las tareas, información que se adjunta al diario de clase mediante un cuestionario de preguntas. Todas las anotaciones registradas a lo largo de la intervención pasan a formar parte del portafolio del taller, herramienta de ampliación sucesiva que posibilita al profesor la evaluación progresiva y final de todas las actividades. Mediante estos instrumentos pueden identificarse tanto los posibles logros alcanzados en las tareas, como los puntos o momentos de menor aceptación. Por tanto, es una fase vital para la modificación y perfeccionamiento del modelo, con vistas a próximas aplicaciones.

Tabla 2: Cronograma de tareas y sesiones.

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
1. FASE DE PREPARACIÓN: - Presentación del taller y técnicas de trabajo. Detección de conocimientos previos. - Introducción a las vanguardias artísticas de principios del siglo xx	2 SESIONES

(surrealismo y dadaísmo): relaciones entre escritura y pintura (modelos).	
<p>2. FASE DE ANÁLISIS:</p> <p>a) Descripción de lo contemplado (plano denotativo y perspectiva objetiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyección y comentario sobre las proyecciones seleccionadas (unidades de análisis). Descripción (organizadores previos). - <i>Borrador A</i>: crítica y revisión. <p>b) Relato de lo evocado (plano connotativo y perspectiva subjetiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narración (organizadores previos). - <i>Borrador B</i>: crítica y revisión. <p>c) Lectura colectiva de los ejercicios realizados y coloquio.</p> <p>d) Debate.</p>	5 SESIONES
<p>3. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de evaluación (cuestionario, diario de clase, etc.). - Posible difusión de los textos del taller en Internet. 	1 SESIÓN

6. CONCLUSIONES

Mediante el modelo presentado pretendemos lograr una mejoría y progreso en la capacidad lecto-escritora de los estudiantes de español (en sus diversos ámbitos), así como un estímulo en su imaginación y actitud enjuiciadora, gracias a las tareas programadas y su sistemática crítica y revisión por parte del profesor, y a la puesta en común de las reflexiones y comentarios de los alumnos. En general podemos decir que esperamos, también, un avance paulatino en el aprendizaje de los alumnos, correlativo a las fases del programa de intervención observadas. Así, en la fase de preparación indagamos en los conocimientos previos de los alumnos como base de un aprendizaje *significativo* en el que los participantes del taller puedan relacionar los contenidos con sus propias experiencias y bagaje cultural, para pasar después a un aprendizaje *constructivo* donde puedan asimilar las instrucciones y orientaciones ofrecidas por el profesor (presentación del taller, introducción a las vanguardias artísticas y preparación de organizadores previos). Por su parte, en la fase de análisis pasamos progresivamente de dicho aprendizaje constructivista, activado gracias a la mediación del docente, a un auténtico desarrollo *heurístico* de las tareas, motivando la indagación introspectiva y la valoración subjetiva, e impulsando la realización de ejercicios creativos. Todo ello desde una perspectiva *holística*, global e integradora, en la que el comportamiento intersubjetivo y el aprendizaje cooperativo tienen cabida en la última fase de resultados e interpretación, a través de una oportuna autocrítica y reflexión colectiva de la experiencia del taller literario, reforzadas por la dialéctica del debate.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Benetti, G., Casellato, M. & Messori, G. (2003), *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

Bronckart, J. P. (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Santa Fe: Editorial Miño y Dávila.

Caro Valverde, M. T. (2006), *Los clásicos redivivos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria*. [en línea] Disponible en la web: <http://hdl.handle.net/10201/117>

Caro Valverde, M. T. (2007), "Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia", *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética* 2: 9-18.

Cassany, D. (2005), *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Guerrero Ruiz, P. & Belmonte Serrano, J. (2001), *Lengua y literatura y su didáctica*. Murcia: ICE-Universidad de Murcia.

Guerrero Ruiz, P. (2003), "La interpretación ekfrástica: Una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico". En Mendoza Fillola A. & Cerrilo, P. (coords.): *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 181-223.

Guerrero Ruiz, P. (2008), *Metodología de investigación en educación literaria. El modelo ekfrástico*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor.

Iriarte Vañó, M. D. (2009), "Cómo trabajar textos literarios en el aula de ELE", *Tinkuy: Boletín de investigación y debate* 11: 187-206.

Lennart Björk, I. B. (2000), *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

Loya Moreno, I. (2002), "Entrevista al Dr. Jean-Marie Klinkenberg" [en línea], *Encuadre, revista de la enseñanza del diseño gráfico* 2002: 28-32. Disponible en la web: http://www.encuadre.org/sala_autor_f.html

Marco Furrasola, Á. (2009), *El silencio en la enseñanza. Las hieles de un sistema educativo delirante*. Barcelona: PPU.

Martín Peris, E. (1999), "Libros de texto y tareas". En Zanón J. (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas* vol. 1.. Madrid: Edinumen, 25-52.

Martín Peris, E. (2000), "Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera", *Lenguaje y textos* 16: 101-129.

Martín Peris, E. (2004), "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *redELE* 0.

Mendoza Fillola, A. (2006), "El intertexto lector". En García Gutiérrez, E. (coord.): *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, 93-124. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Mendoza Fillola, A. (2007), *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE-Horsori.

Sánchez-Enciso, J. & Rincón, F. (1985), *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.

Stembert, R. (1999), "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE", *Cuadernos de tiempo libre. Colección Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 247-265.

MANUEL PULIDO AZPIROZ
UNIVERSIDAD DE NAVARRA
¿QUÉ TEXTOS DEBEN APRENDER A ESCRIBIR
LOS ESTUDIANTES DE HUMANIDADES?
ESTUDIO PILOTO PARA UNA TIPOLOGÍA TEXTUAL

1. INTRODUCCIÓN

La popularidad creciente del español, junto con el proceso de internacionalización de numerosas universidades de habla hispana, ha llevado a cada vez más estudiantes extranjeros a iniciar estudios en universidades españolas. En la Unión Europea, España aventaja desde el año 2001 a Francia y Alemania en el número de estudiantes que acoge en el marco de los intercambios del programa Erasmus⁴⁶. Sin embargo, algunos autores ya han señalado las dificultades con las que muchos de estos estudiantes se enfrentan, que socavan el enriquecimiento asociado al intercambio académico y conllevan un rendimiento académico inferior al esperable (Vázquez, 2001). La índole de estos obstáculos es tan cultural como lingüística. La escritura académica, en particular, es uno de los mayores escollos para alumnos que vienen de otras tradiciones académicas y que no están habituados a utilizar el español en un contexto escrito y formal. Se puede decir que a pesar de que a un alumno se le atribuya un alto dominio de la lengua meta, la escritura plantea retos comunicativos, situacionales y culturales que van más allá de la preparación lingüística en la que la mayoría de estudiantes se han educado.

Son muchas las universidades que ofrecen cursos de escritura de ELE. Algunos de estos cursos, como adaptaciones de cursos de expresión escrita para estudiantes nativos, se centran en la corrección, que conforma solo una parte de la *literacidad*⁴⁷ o *alfabetización académica*. El éxito o el fracaso en la comunicación escrita guarda relación, ante todo, con el cumplimiento de una serie de expectativas sobre la producción de un texto en un género concreto, en el contexto de una comunidad discursiva (Cassany, 2008; Swales, 1990), y siguiendo variables culturales (Kaplan, 1966; Vázquez, 2001; entre otros).

⁴⁶ En el curso académico 2011-2012, España recibió a 39 300 alumnos, frente a 28 964 alumnos visitantes en Francia y 2 7872 en Alemania. Desde el curso 2009-2010, España también es el país que más alumnos envía a otros países de la Unión (Comisión Europea, http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm#4).

⁴⁷ *Literacidad* (del inglés *literacy*) se emplea aquí para referirse a la *alfabetización académica*, como se suele denominar en el español de España.

Sin embargo, antes de enseñar a escribir en la universidad, el docente de ELE debe saber para qué tareas escritas y tipos de texto preparar a sus alumnos. Los estudios sobre el español han atendido a las características generales del discurso académico (Pastor Cesteros, 1996; Montolío, 2000; Vázquez, 2005; Aleza, 2010; Llamas *et al.*, 2012; Regueiro & Sáez, 2013), y sus consecuencias en la enseñanza de ELE, tarea en la que destaca el proyecto ADIEU (Vázquez, 2001). Sin embargo, la cuestión de qué tienen que escribir los alumnos de una universidad, que ha recibido una atención profusa durante las últimas décadas en el ámbito anglosajón (Braine, 1989; Horowitz, 1986; Hale *et al.*, 1996; Cooper & Bikowski, 2007; por citar algunos ejemplos prolongados en el tiempo) no se ha explorado en detalle cuáles son en el caso del español. La tipología textual del discurso académico parece no estar definida en parámetros equivalentes en ambas tradiciones académicas. En años recientes, los estudios contrastivos han indicado la necesidad de examinar las distintas retóricas empleadas en la construcción de textos en idiomas como el inglés y el español (Oliver del Olmo, 2004; Trujillo, 2002). Determinar qué tipos de “trabajos” o tareas redactan los estudiantes es el primer paso para responder a cuestiones clave como qué géneros académicos se utilizan actualmente en la universidad; qué expectativas tiene el lector sobre un género dado; o qué similitudes guardan con los géneros que otros estudiantes han aprendido en su propia cultura y tradición universitaria. El presente artículo presenta los resultados de un estudio piloto para determinar a qué géneros académicos se enfrentan los alumnos en el ámbito de las humanidades en España.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La entrada en la universidad supone la entrada en una nueva etapa educativa y en nuevas comunidades discursivas. Carlino (2007) señala diferencias importantes entre el tipo de escritura que los estudiantes realizan en la escuela y en la universidad, así como diferentes expectativas sobre la escritura en las diversas asignaturas. La “falta de preparación” de la que a menudo se acusa a los estudiantes no se debe, entonces, tanto a un rendimiento inferior a lo esperable en las etapas educativas preuniversitarias, como a una carencia de orientación e instrucción en formas nuevas del discurso entre especialidades. Pero si desconocer las convenciones y expectativas de una comunidad discursiva es, como se puede ver, una dificultad inicial para los hablantes nativos, podemos imaginar el reto al que se enfrentan quienes no solo no dominan la lengua, sino que han sido educados en una cultura y una tradición académicas distintas. Estas diferencias se han constatado en la incapacidad de no pocos estudiantes extranjeros de intercambio en la Unión Europea para producir textos escritos de forma satisfactoria –exámenes, trabajos monográficos– a pesar de un nivel de corrección idiomática aparentemente adecuado (Vázquez, 2001).

Las diferencias culturales y su efecto en la tradición discursiva y académica en los diferentes países han sido objeto de análisis desde que Robert Kaplan abrió las puertas a los estudios entre distintos idiomas al acuñar el término de la “retórica contrastiva” (1966). No obstante, aunque desde la década de los sesenta se han realizado estudios en universidades de habla inglesa, hasta la llegada del nuevo milenio los estudios de este tipo en español han sido exigüos. El proyecto ADIEU, coordinado desde la Freie Universität de

Berlín con otras universidades españolas, inició el estudio del discurso académico en español –además de otros idiomas– como respuesta al fracaso de no pocos alumnos extranjeros en alcanzar un nivel satisfactorio de lenguaje para desenvolverse en ámbitos académicos en el extranjero.

Aunque este proyecto pionero en el discurso académico español ya dio resultados con la publicación de la guía sobre las particularidades del discurso académico escrito en español (Vázquez, 2001), sus observaciones parten de una perspectiva generalista. Hasta el momento, no se ha dedicado atención suficiente a las comunidades discursivas académicas y sus particularidades, ni a determinar las tipologías textuales propias de forma sistemática. Es cierto que, en los últimos años, han surgido estudios y proyectos sobre el español académico (Aleza, 2010; Llamas *et al.*, 2012; Regueiro & Sáez, 2013); sin embargo, por lo común han abordado los géneros desde una perspectiva transversal, aun cuando examinan aspectos específicos como la expresión de la modalidad y evidencialidad. Cuando sí se ha atendido a comunidades discursivas específicas, esos estudios se han ocupado casi siempre de los discursos profesionales, estudiando la imagen corporativa (Montolío *et al.*, 2010), contrastando el discurso académico y el profesional (Montolío & López Samaniego, 2010), o una determinada tipología textual, por ejemplo en el ámbito jurídico (Montolío *et al.*, 2010; López Samaniego, 2011; Taranilla & Yúfera, 2012). Por tanto, el primer paso para fundamentar la docencia de la escritura en las especialidades debe ser definir su actividad, entendiendo los textos como el producto de una comunidad discursiva activa.

2.1. COMUNIDADES DISCURSIVAS

Según señala Daniel Cassany (2008) los miembros de una comunidad profesional –como quienes ejercen la profesión de arquitecto, odontólogo u otra actividad laboral– y académica –incluyendo a investigadores y profesores, pero también a alumnos– “llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y acaban constituyéndose como una marca de identidad” frente a otras comunidades. El estudiante que inicia una carrera universitaria lo hace con las expectativas de adquirir una serie de conocimientos propios de su disciplina, y de lograr unos objetivos concretos. Y sin embargo, tal vez antes incluso de haber aprendido algo, ya habrá empezado a lidiar con las convenciones de una nueva comunidad discursiva.

Lejos de aprender simplemente una “jerga”, adquirir el lenguaje de especialidad implica aprender a desenvolverse según unas convenciones sociales. Esas convenciones pueden resumirse en la producción, transmisión y recepción del conocimiento propio del ámbito en cuestión (Cassany, 2008). Es decir, aprender el lenguaje de la especialidad supone conocer una “constelación de géneros propios” preestablecidos y saber cómo utilizarlos. Así es que moverse en un género –término que describiremos a continuación– de forma adecuada puede entenderse como responder a ciertas expectativas, o responder a unas condiciones “estereotípicas” para que el acto de comunicación sea efectivo (Paltridge, 1995).

Ser miembro de una comunidad de discurso implica, además, tener y ejercer un rol y estatus determinados, que se ven reflejados en los textos; así como funcionar según unos parámetros dados de producción de conocimiento, comunicación, y evaluación de sus miembros. Paltridge pone por ejemplo el artículo científico, género en el que un miembro de esa comunidad discursiva informa sobre un experimento realizado. Las convenciones indican que, como paso previo a redactar un artículo, se debe haber producido un experimento sobre el que informar. Además, la persona que lo realiza e informa debe ser un investigador, o un profesor, o un científico y debe tener conocimientos del área en cuestión, e incluso experiencia y conocimiento sobre cómo llevar a cabo una investigación experimental. Todo esto lo determinan las expectativas, a menudo tácitas, en las que se basa la comunicación de una disciplina.

Ya hemos mencionado que esas comunidades de discurso son diferentes ya incluso dentro de una misma lengua. La dificultad principal para el estudiante universitario novel, así como para el estudiante de español en un programa de intercambio, radica en conocer esa “constelación de géneros” a la que Cassany hace referencia. Conocer, pues, ese grupo de textos con sus propias particularidades –a menudo en forma de reglas no escritas pero según las cuales se escribe– supone un reto importante, y que no siempre se afronta con éxito.

Podemos decir que dominar los géneros de la propia especialidad es, tanto para el estudiante nativo como para el extranjero, una destreza clave para el desarrollo de su carrera académica. Bruce (2008) observa los textos como una producción adscrita a géneros sociales -determinados por convenciones- y géneros cognitivos –definidos por un propósito retórico (*rhetorical purpose*). Apunta que para comprender el funcionamiento de los géneros sociales de comunidades profesionales y académicas es necesario conocer cuatro aspectos. Además de su epistemología y de su contexto -entendido este último por Widdowson (2004) como el conocimiento del campo y de su lenguaje especializado- otros dos elementos más son importantes: uno de ellos es lo que Hyland (2005) denomina metadiscurso, es decir, la postura adoptada por el autor y su forma de dirigirse y presentarla a su audiencia. El otro aspecto está relacionado con la estructura esquemática (Hasan, 1989) o los pasos y secuencias (*moves and steps*) descritos por Swales (1990).

Precisamente, parece que son estos últimos aspectos retóricos los que presentan una mayor variación cultural. Buscando explicar la ruptura de expectativas entre lector y escritor procedentes de ámbitos culturales diversos, Vázquez (2001) menciona el caso de una investigadora que pidió a un colega británico que revisara un artículo, con el fin de corregir algún posible desliz lingüístico. La respuesta del británico podría haber sido la de un profesor hacia un buen estudiante de intercambio: el artículo era lingüísticamente impecable; el estilo era “elegante”. Sin embargo, en su opinión el artículo no era “inglés”; lo describía como demasiado “teórico”, cuando en opinión de la autora contenía numerosos ejemplos. Independientemente de la cantidad de ejemplos en el texto, se descubre un problema de retórica que se enmarca en el nivel de las tradiciones discursivas, al margen de otros aspectos estilísticos. La anécdota ilustra una aparente tendencia en el artículo español, más propenso a basarse más en la teoría, demostrar el

conocimiento sobre el campo y a emplear las citas para apoyar afirmaciones teóricas; la retórica inglesa, más directa, citaría los ejemplos para hacer avanzar la argumentación hacia su conclusión. De ahí también la necesidad de analizar y describir los géneros discursivos en el contexto tanto de una comunidad profesional o académica concreta, como de la tradición discursiva cultural, lingüística e, incluso, nacional.

2.2. EL GÉNERO DESDE LA PRAGMÁTICA

Para distinguir formas diversas del discurso académico, el concepto de género supone una valiosa herramienta que permite dividir, categorizar y comparar tipos de discurso en una misma disciplina y entre disciplinas. El acuerdo sobre un término como género, sin embargo, no es fácil de alcanzar. Parece claro que un género –por ejemplo, el artículo científico del caso descrito– puede ser una cosa en una disciplina como el periodismo, o en un idioma dado, como el inglés, y otra muy diferente si se trata de un artículo sobre sociología en italiano. En cuanto a la controversia sobre si se debe enseñar la escritura en las disciplinas de forma general, Johns & Swales (2002) destacan la necesidad de que los estudiantes sepan identificar las características propias de los géneros, mediante la exposición y preparación en los cursos de escritura en lengua extranjera. Aunque no es posible, apuntan, conocer todos los tipos de texto –ni siquiera, tal vez, en su propia disciplina– ni se puede preparar al alumno para todos los géneros con los que trabajará en el futuro, sí es posible y necesario hacerles conscientes y capaces de analizar las diferentes características de los textos con los que se encuentren. Entre las características del género discursivo para su aplicación a la enseñanza, Cassany (2008) destaca (1) el aspecto dinámico del texto –el género adquiere una forma que evoluciona y se adapta a lo largo del tiempo, y a la vez identifica un tipo de discurso–; que el género (2) está situado en un idioma, una cultura, etc., es decir, cada género se define, en principio, en una disciplina y un idioma en particular; (3) y que tiene una forma y contenido definidos.

No obstante, puede ser que algunos de estos aspectos sean más determinantes que otros a la hora de clasificar un texto. A pesar de la rigidez de las afirmaciones teóricas, la práctica a veces está dispuesta a ignorar ciertas convenciones y expectativas. Frente a los casos en que se incumplen las convenciones y expectativas sobre el género, Paltridge (1995) planteó la cuestión de qué lleva a los hablantes de una lengua a reconocer un evento comunicativo como ejemplo de un género concreto. Esto ocurre mediante el reconocimiento de una “semejanza suficiente” (*sufficient similarity*) respecto al modelo ideal que tienen los miembros de una comunidad discursiva. A este modelo ideal Paltridge lo denomina el “prototipo” del género; por supuesto, no todos los textos reales siguen sus características al pie de la letra, pero sí cumplen con una noción de semejanza suficiente. Lo pragmático y extralingüístico desempeña un papel fundamental en todo contexto comunicativo, sin ser aquí una excepción.

Retomando el ejemplo del artículo científico, podemos ver nociones igualmente importantes, de naturaleza extralingüística: el experimento y la investigación en un artículo científico deben haber sido realizados por la persona adecuada en el contexto adecuado y con un objetivo específico –un tema relevante para ese ámbito– para que ese

acto comunicativo funcione. Aplicando el concepto de “condiciones de éxito” (*felicity conditions*) de la lingüística pragmática, así pues, se decide también si un texto pertenece a un género dado.

Podemos pensar en un género altamente específico como es el discurso de Navidad de la realeza. En España, para que el discurso de Navidad sea un acto exitoso, debe ser pronunciado por un miembro de una comunidad discursiva –en la familia real, el monarca–, en un medio audiovisual y tratar sobre un contenido concreto. Si el discurso lo da otra persona o por otro medio, como el correo electrónico, o trata sobre cualquier otro tema no relevante a la Navidad y el estado de la nación, no funciona.

El discurso, precisamente, tiene un contenido esperable, una estructura muy similar, y cierto lenguaje formulaico convencionalizado. Pero podemos pensar que si la estructura, o el tipo de lenguaje cambian –es más informal, por ejemplo–, o tiene una extensión muy distinta de la esperada, seguiría considerándose el mismo tipo de discurso. Por tanto, ante la ausencia de características prototípicas del género, se emplea un criterio pragmático basado en lo extralingüístico en la atribución a un género. En los ejemplos anteriores, parece claro que las nociones de la “finalidad” y de la “comunidad discursiva” tienen un peso superior a la noción de “forma”⁴⁸.

Centrándose así más en el propósito de un texto que en su estructura –al menos en un primer acercamiento– los principales estudios realizados recientemente en las universidades para determinar qué textos piden los profesores escribir a los estudiantes, utilizan taxonomías basada en “tareas”.

Un alto número de estos estudios en universidades de habla inglesa han empleado el método del cuestionario en alguna de las siguientes tres formas: (1) estudios en estudiantes de grado sobre los tipos de tareas y trabajos escritos que han realizado (Kroll, 1979); (2) cuestionarios en los que se pregunta a docentes sobre el tipo de tareas que piden y sus expectativas (Braine, 1989; Bush, 1994); (3) estudio de las tareas mediante la recolección de los documentos, rúbricas o programas donde se detalla qué deben escribir los estudiantes (Braine, 1989).

Algunos autores (Cooper & Bikowski, 2007; Bruce, 2010, entre otros) han expresado reservas respecto al uso de métodos que, como los anteriores, pueden dar lugar a resultados poco fiables, debido al uso asistemático de la nomenclatura empleada para referirse a los distintos tipos de texto en la práctica común. Incluso cuando se da una respuesta más concreta –como “una reseña”, o “un ensayo”– las expectativas de los profesores son a menudo divergentes entre sí, y en ocasiones opacas para los que deben ser los autores de los trabajos. Por ello, Horowitz (1986) utilizó etiquetas descriptivas diferentes de las empleadas por académicos y estas u otras similares se han venido utilizando en estudios posteriores. Ello no indica, sin embargo, que estas categorías no

⁴⁸ También el mismo libro que dio lugar a estas nociones, *How to Do Things With Words* (Austin, 1962), como apunta Paltridge (1995), es un estudio de filosofía del lenguaje a pesar de consistir en transcripciones de clases y alejarse significativamente de las expectativas del género.

sean identificables con los géneros conocidos en las disciplinas por términos como *reseña*, *monografía*, *ensayo*, etc.

3. METODOLOGÍA

3.1. ESTE ESTUDIO

El presente estudio se realizó en la Universidad de Navarra, una universidad del norte de España de tamaño medio, con una matriculación de en torno a 9000 estudiantes anuales. De ellos, 234 eran estudiantes internacionales o en programas de intercambio, 134 de los cuales eran alumnos de habla no hispana en la Facultad de Económicas y Empresariales. No obstante, esta facultad ofrece una gran parte de sus asignaturas también en inglés, motivo por el cual atrae a más estudiantes de otros países pero a los que a menudo no se les pide escribir en español. A esta facultad la seguían la de Filosofía y Letras, con 34, seguida, a su vez, por las Facultades de Comunicación y la de Farmacia, con 13 cada una. Asimismo, de los alumnos que cursaron las dos asignaturas de escritura dirigidas a estudiantes de español, el grupo más numeroso, el 61%, era el de quienes asistían a asignaturas de Filosofía y Letras.

Tabla 1. Descripción de la muestra

FACULTAD	ALUMNOS	PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CURSOS DE ESCRITURA ELE
Económicas y Empresariales	134	25%
Filosofía y Letras	34	61%
Comunicación	13	11%
Farmacia	13	3%

3.2. CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Tras recabar datos entre los alumnos de dos cursos de escritura de español, se comprobó, así pues, que la mayor parte de ellos cursaban asignaturas de Filosofía y Letras. La primera cuestión del estudio piloto es determinar qué géneros se pide manejar a los estudiantes en dicha facultad. En los planes de estudios actuales, los cursos que realizan los estudiantes son variados y, en cierta medida, abiertos; por ejemplo, un estudiante del grado de Historia puede decidir un itinerario compuesto también por algunas asignaturas optativas de otras disciplinas, como Arte, Literatura, Filosofía, Economía o Pedagogía orientadas a su formación y su futuro profesional. De acuerdo con estudios anteriores para el discurso académico español (Vázquez, 2001b), se partió de la hipótesis de que los tipos de texto comunes a disciplinas de letras serían los del examen, los apuntes, las monografías y quizás otros mencionados en estudios en inglés (Horowitz, 1986; Hale *et al.*, 1996) como el resumen, la reseña, el informe sobre un proyecto o el ensayo.

Una segunda cuestión, relativa a la intención del texto, es determinar cuáles son las expectativas funcionales del docente al asignar la tarea; es decir, qué busca evaluar y qué

información espera obtener sobre el alumno a través de la comunicación escrita –por ejemplo: en el caso de un resumen, saber si ha leído y comprendido un texto, etc.

Una tercera cuestión del estudio es determinar cómo se refieren los académicos a los tipos de textos en un medio educativo, y si el uso de estas etiquetas es consistente o, por el contrario, inconsistente y puede llevar a equívoco a los estudiantes. La hipótesis inicial era que, dentro de un grado diverso de especificidad, algunas indicaciones podrían no ser lo suficientemente claras en su terminología respecto a la tipología textual, con etiquetas ambiguas como “trabajo”. También, se pretende comprobar en qué medida son equiparables los tipos de tareas descritos en el estudio con los géneros.

3.3. RECOLECCIÓN DE DATOS

Para comprobar las hipótesis descritas arriba, y debido a las reservas metodológicas expresadas sobre los resultados derivados de la recolección exclusiva de cuestionarios, se optó por un sistema triple: por un lado, se recogerían los programas de asignaturas de tres departamentos de la facultad: Historia, Historia del Arte y Geografía, Filología y Educación. En segundo lugar, tras seleccionar las asignaturas en las que la entrega de trabajos fuera parte de la evaluación, se enviaría un cuestionario sobre las características del trabajo y referidas a las cuestiones de la investigación detalladas arriba. Adicionalmente, y por último, se solicitó una copia de las indicaciones entregadas a los alumnos a la hora de entregar el trabajo, de hacerse por escrito; con algunos de los profesores, que daban indicaciones de forma oral, se mantuvo una breve entrevista. De las 25 asignaturas seleccionadas inicialmente, se obtuvieron respuestas sobre 17 tareas, de las cuales un participante fue descartado por responder solo parcialmente y no poder ser contactado más adelante.

Tabla 2. Relación de asignaturas y tareas seleccionadas

DEPARTAMENTO	NÚMERO DE ASIGNATURAS	NÚMERO DE TAREAS
Historia	2	2
Geografía	3	4
Literatura	3	3
Lingüística	3	3
Educación	2	2
Filosofía	2	2
	15	16

3.4. TIPOLOGÍA

Después de una exhaustiva búsqueda en la que no se encontró una tipología similar previa en español, se partió de la clasificación de estudios anteriores realizados por Horowitz (1986) y Hale *et al.* (1996) para la escritura en inglés.

-*Reacción a una lectura*: se resume el contenido y se expresa la opinión/reacción a la lectura de un libro o artículo.

-*Resumen de una lectura*: se diferencia de la anterior en que no hay crítica sobre la lectura, solo se sintetiza el contenido.

-*Síntesis de múltiples fuentes*: sintetiza y relaciona la información de varias fuentes bibliográficas, destacando la información recopilada sobre la opinión personal.

-*Ensayo*: presenta un planteamiento en respuesta a una cuestión y se compone al menos de presentación, cuerpo y conclusión. Su diferencia con el ensayo documentado es que no requiere la síntesis de fuentes bibliográficas.

-*Ensayo documentado*: un ensayo que además incluye información sintetizada de varias fuentes bibliográficas.

-*Plan / propuesta*: un esbozo que detalla cómo se realizará un trabajo más extenso.

-*Proyecto de investigación / artículo*: presenta una investigación original, propia del alumno, propuesta por él mismo o por el profesor. Su estructura está profundamente detallada, a menudo para adecuarse a las convenciones editoriales de la disciplina y sintetizando bibliografía.

-*Escritura libre*: consiste en escritura no sujeta a normas estilísticas ni a una estructura dada, como la que se realiza en bitácoras, foros, blogs, etc.

-*Tarea breve*: esta tarea no tiene una extensión superior a media página. Puede tratarse de respuestas a preguntas de una tarea, o cuestionarios sobre la materia o lecturas.

4. RESULTADOS

En relación a la primera cuestión de la investigación, se determinaron ocho categorías diferentes –enumeradas de mayor a menor frecuencia–: ensayo documentado, proyecto de investigación/artículo, reacción a una lectura, y –con la misma frecuencia– resumen de una lectura, síntesis de múltiples fuentes, ensayo, plan/propuesta, tarea breve. No se encontró ningún caso de tarea libre, una categoría mencionada en estudios anteriores. De los datos recogidos, surgió una nueva distinción entre el ensayo, mencionado en estudios anteriores como el de Horowitz (1986), y el ensayo documentado. Esta distinción se debe a las distintas expectativas sobre la preparación y cómo realizar la tarea.

Tabla 3. Tipos de texto y representación en la muestra

TIPO DE TEXTO	NÚMERO	PORCENTAJE
Reacción a una lectura	2	14,3%
Resumen de una lectura	1	7,1%
Síntesis de múltiples fuentes	1	7,1%

Ensayo documentado	4	28,6%
Ensayo	1	7,1%
Plan/propuesta	1	7,1%
Proyecto de investigación / artículo	3	21,4%
Tarea breve	1	7,1%

Con el objetivo de discernir si una tarea debía ser clasificada como síntesis de fuentes bibliográficas, ensayo o proyecto de investigación, se preguntó, en primer lugar, sobre la necesidad de consultar fuentes o no. Asimismo, sobre el objetivo de documentar la tarea: sintetizar la información encontrada en las fuentes (síntesis de múltiples fuentes) y simplemente exponerla; emplear esa información para apoyar una tesis (ensayo); o documentar un proyecto que implica una aportación o investigación original (proyecto de investigación / artículo). Como resultado, surgió una distinción relevante entre ensayo y ensayo documentado, pudiendo ser el primero una tarea realizada en el aula, sin apoyo bibliográfico y tal vez sin conocimientos previos, y de una extensión breve; en el caso de los ensayos documentados, consistían en trabajos más extensos (5-15 páginas) que requerían preparación y labor de investigación bibliográfica.

En respuesta a la cuestión de qué se busca evaluar, se empleó la información detallada de los cuestionarios y entrevistas sobre cuáles eran el objetivo de la tarea y las expectativas puestas por el docente en ese trabajo.

Tabla 4. Aspectos evaluados en cada tipo de texto

TIPO DE TEXTO	ASPECTOS EVALUADOS
Resumen de una lectura	la capacidad de sintetizar y comprensión lectora
Reacción a una lectura	se evalúan tanto la capacidad de síntesis como la capacidad de lectura crítica
Síntesis de múltiples fuentes	se evalúa la capacidad de documentarse, sintetizar y relacionar información en un texto polifónico
Ensayo	definir una premisa y responder con originalidad, de forma personal a una cuestión, apoyando los conceptos con datos relevantes
Ensayo documentado	definir una premisa y emplear la bibliografía, como en la síntesis de múltiples fuentes, para explorar una cuestión planteada
Plan/propuesta	planificación de contenido y estructura adecuado al fin y extensión determinados
Proyecto de investigación / artículo	diseñar un estudio, documentarse y realizar una aportación original basada en datos
Tarea breve	responder a la cuestión planteada de forma sucinta y directa

La tercera cuestión se centra en la nomenclatura empleada por los docentes para referirse a las tareas incluidas en la clasificación detallada arriba. Referirse de forma clara a un tipo de texto como, por ejemplo, el artículo científico, implica activar una serie de conocimientos previos sobre las expectativas que genera el texto enmarcado en un género (Paltridge, 1995; Fernández Toledo, 2005). Para determinar si existe en la práctica una asociación entre tipo textual y su denominación, se incluyó un punto a tal efecto en el cuestionario, preguntando por todas las formas que se empleaban para referirse al trabajo en cuestión.

Los resultados confirmaron, para la mayoría de las tareas, la hipótesis inicial de una falta de especificidad. En el caso de la reacción a una lectura, ensayo, ensayo documentado, síntesis bibliográfica, proyecto de investigación y la tarea breve, los docentes se referían al trabajo o tarea, sencillamente, como “trabajo”. En el caso del ensayo documentado, la síntesis bibliográfica y el proyecto de investigación, también se registró la frase nominal “trabajo de investigación”, que parece indicar el requisito de una documentación bibliográfica previa, pero sin detallar si se espera una aportación original –como en el caso del proyecto de investigación– o no.

Para el resumen, se registraron dos etiquetas: “recensión” y “reseña”, a pesar de que el trabajo requería en este caso la síntesis de información, pero no expresar la opinión propia o un comentario crítico de la lectura. Aunque estas etiquetas podrían juzgarse más adecuadas para la tarea de reacción a una lectura, en esta última se registraron tan solo “trabajo” y “trabajo sobre un artículo”. Sería posible relacionar tareas con géneros, como la reacción a una lectura con el género de la reseña, pero los datos obtenidos sobre la denominación de los géneros no permiten establecer correlaciones estables.

5. COMENTARIOS

5.1. COMPARACIÓN CON ESTUDIOS ANTERIORES

A pesar de los estudios recientes en España y Latinoamérica sobre *literacidad y escritura académica*, este trabajo quiere responder a un vacío en la literatura que detalle una tipología textual en el discurso académico. Si bien estudios anteriores (Vázquez, 2001b) han detallado géneros escritos como la monografía, u orales, como la clase magistral, los docentes de ELE han recurrido a las suposiciones a falta de datos concretos sobre qué textos se piden en las distintas facultades y con qué frecuencia. Este estudio a pequeña escala pretende identificar algunos de esos textos e indicar de forma preliminar una tipología, que puede tomarse como punto de partida para orientar estudios a mayor escala que resultan necesarios.

Los tipos de textos recogidos en este muestreo inicial se corresponden, a falta de análisis para el caso del español, con la clasificación de los estudios realizados para la escritura en inglés que se han tomado como referencia (Cooper & Bikowski, 2007; Hale *et al.*, 1996; Howoritz, 1986), añadiendo la categoría adicional del ensayo documentado, que permite distinguir esta tarea de otros ensayos en los que la labor de investigación bibliográfica no es un requisito. Los contextos y propósitos diferentes para los que se van a realizar las dos tareas parecen un aspecto relevante a la hora de señalarlos como categorías diferentes.

Otra diferencia respecto a los artículos anteriores es que, además de centrarse exclusivamente en asignaturas de grado, al ser el español escrito el objeto de estudio y no el inglés, y dado el perfil de los estudiantes en cursos de escritura en la universidad donde se llevó a cabo la investigación, este trabajo se ha centrado en asignaturas de Filosofía y Letras y no de ciencias, a menudo el objeto de otros artículos (Braine, 1989; Cooper & Bikowski, 2007). Al menos en el caso de la universidad donde se ha realizado este estudio,

el número de estudiantes extranjeros que cursan asignaturas en dicha facultad en español es más numeroso. Aunque la Facultad de Económicas y Empresariales aventaja por mucho a otras facultades en su número de estudiantes de otros países, el papel del inglés parece más consolidado como lengua académica en esa disciplina. La presencia del español para la enseñanza, sin embargo, sigue siendo predominante en carreras de letras, y así lo reflejaba también la composición del alumnado en los cursos específicos de escritura en español.

Por último, este artículo aporta como objetivo –no presente en los otros estudios– comparar la variedad de textos y tareas a los que los estudiantes se enfrentan con la demostrada escasez de etiquetas con las que esos textos son denominados en el aula.

5.2. CONCLUSIONES

Este estudio piloto a pequeña escala ha identificado los tipos de tareas escritas que son parte del currículo de asignaturas de Filosofía y Letras. Algunos textos, como la tesina o proyecto de final de carrera existente en algunos grados universitarios no están presentes y es de esperar que la tipología detallada resulte ampliada en un análisis a mayor escala. El modelo de investigaciones anteriores realizadas en universidades de países anglófonos se ha adaptado al estudio del caso de una universidad española. Tras examinar el currículo de 25 asignaturas, los datos recogidos a través de programas de asignaturas, cuestionarios y entrevistas han permitido detallar los tipos de tareas y su frecuencia en estos cursos. También se ha revisado en qué medida los docentes, como miembros de una comunidad discursiva, distinguen estos tipos de textos y los identifican o no como géneros textuales. Los datos recogidos no permiten establecer una correlación entre las tareas identificadas y denominaciones de uso común sobre géneros. Estas limitaciones están impuestas en esta primera etapa piloto de investigación, que se pretende sea ampliada posteriormente con un estudio a mayor escala, que ofrezca resultados más exhaustivos, de referencia para el diseño del currículo de cursos de escritura.

Los datos apuntan a que el ensayo documentado bibliográficamente y el proyecto de investigación son los trabajos demandados con mayor frecuencia en la facultad sondeada. Además se identificaron otras tareas: reacción a una lectura, resumen de una lectura, síntesis de múltiples fuentes, ensayo, plan/propuesta y tarea breve. Para la mayoría de estas tareas, las destrezas requeridas son similares, si bien las características del producto final difieren. Por tanto, centrarse en las tareas más frecuentes en los cursos de escritura académica en español puede ser formativo para los estudiantes, sean cuales sean los textos que deban producir.

De forma complementaria a la clasificación de las tareas obtenida en este estudio, se pidió a los docentes que ellos mismos identificaran los textos que los alumnos producían con un género académico. En la mayor parte de los casos, la identificación era equívoca y vaga, empleando tan solo términos como “trabajo”, presente en todos los casos; o “trabajo de investigación”, empleado, en general, cuando se requería documentación bibliográfica, independientemente de otras características de la tarea. Dada la conveniencia de que los

alumnos conozcan y sepan identificar el género que están produciendo y sus características (Johns & Swales, 2002; Paltridge, 1995), parece que no solamente es necesario que los géneros sean un concepto aclarado en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en toda asignatura que requiera la entrega de un trabajo escrito. La cooperación entre docentes de idiomas, docentes de expresión escrita y el resto del profesorado puede conducir a resultados más satisfactorios no solamente entre estudiantes extranjeros provenientes de tradiciones académicas diversas, sino previsiblemente también entre el resto del alumnado.

Los estudios a mayor escala que se realicen en el futuro podrían ampliar la tipología descrita en este estudio con otros tipos de texto. Asimismo, parece necesario examinar en detalle las diferencias que presentan los textos en los aspectos que, además del funcional descrito en este estudio, los identifican con un género, como la organización y la retórica propios de cada uno. Conocer esos aspectos es una tarea preliminar que permitiría el estudio contrastivo de los elementos textuales en la escritura entre hablantes de distintas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

Aleza Izquierdo, M. (coord) (2010), *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Austin, J. L. (1962), *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

Braine, G. (1989), "Writing in Science and Technology: An analysis of assignments from ten undergraduate courses", *English for Specific Purposes* 8: 3-15.

Bruce, I. (2010), "Textual and discursual resources used in the essay genre in sociology and English", *Journal of English for Academic Purposes* 9: 153-166.

Bush, D. (1994), "Writing at university: what faculty require", *EA Journal* 13(2): 16-28.

Caixal, E.: "Diseño de un curso en línea de español con fines académicos", *Biblioteca Virtual redELE* [en línea]. 2011, núm. 12 (2º trimestre) [consulta: octubre de 2013]. Disponible en la web:

<http://bit.ly/1g1wlu3> ISSN 1697-9346.

Carlino, P. (2007), "¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?", *Cuadernos de Psicopedagogía* 4, 21-40.

Cassany, D. (2008), "Metodología para trabajar con géneros discursivos". En Salaburu, P. & Ugarteburu, I. (eds.): *Espezialitateko Hizkerak Eta Terminologia III*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Cooper, A. & Bikowski, D. (2007), "Writing at the graduate level: What tasks do professors actually require?", *Journal of English for Academic Purposes* 6: 206-221.

Fernández Toledo, P. (2005), "Genre analysis and reading of English as a foreign language: Genre schemata beyond text typologies", *Journal of Pragmatics* 37: 1059-1079.

Hasan, R. (1989), "The identity of a text". En M. A. K. Halliday & Hasan, R. (eds.): *Language, text and context*. Oxford: Oxford University Press.

Hyland, K. (2005), *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.

Horowitz, D. M. (1986), "What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom", *TESOL Quarterly* 20: 445-460.

Johns, A. & Swales, J. M. (2002), "Literacy and disciplinary practices: Opening and closing perspectives", *Journal of English for Academic Purposes* 1: 13-28.

Kaplan, R. (1966), "Cultural Thought in Inter-Cultural Education", *Language Learning* 16: 1-20.

Kroll, B. (1979), "A survey of the writing needs of foreign and American college freshmen", *English Language Teaching Journal* 23: 219-227.

Llamas, C. et al. (2012), *La comunicación académica y profesional: usos, técnicas y estilo*. Cizur Menor: Aranzadi.

López Ferrero, C. (2006), "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad", *Signo y Seña* 39/61: 205-229.

López Samaniego, A. (2011), "El género profesional del informe jurídico. Recomendar e interpretar la ley". En Chierichetti, L. & Garofalo, G. (eds.): *Lengua y Derecho: Líneas de investigación Interdisciplinaria*. Berna: Peter Lang.

Montolío, E., García, M. Á., Gras, P., López, A. & Polanco, F. (2010), "Los géneros textuales de la Responsabilidad Social Corporativa. Análisis lingüístico y pragmático de las recomendaciones para elaborar la memoria". En García de Enterría, J. (ed.): *El español lengua de especialidad: la comunicación de las organizaciones empresariales*. Comillas: Fundación Comillas.

Montolío, E. (coord.) (2000), *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.

Montolío, E. & López Samaniego, A. (2010), "Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: el caso de la recomendación profesional". En Parodi, G. (ed.): *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Madrid: Planeta.

Mur-Dueñas, P. (2011), "An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish", *Journal of Pragmatics* 43-12: 3068-3079.

Oliver del Olmo, S. (2004), *Análisis contrastivo español / inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Paltridge, B. (1995), "Working with genre: A pragmatic Perspective", *Journal of Pragmatics* 24: 393-406.

Regueiro Rodríguez, M. L. & Sáez Rivera, D. M. (2013), *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.

Swales, J.M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taranilla, R & Yúfera, I. (2012), "La tipología textual en la enseñanza de la lengua del derecho: consideraciones a partir de una experiencia docente", *Revista de Llengua i Dret* 58: 37-52.

Trujillo, F. (2002), *RC y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Vázquez, G. (coord.) (2001a), *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2001b), "El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje". En Pastor, S. & Salazar, V. (eds.): *Estudios de Lingüística*: 337-347.

ALBERTO RODRÍGUEZ LIFANTE
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
NUEVOS ENFOQUES TEÓRICOS EN LINGÜÍSTICA APLICADA:
EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN
EN EL APRENDIZAJE DE ELE EN GRECIA

0. PRELIMINAR

El estudio de las variables individuales es una de las líneas de investigación principales en el ámbito de adquisición de segundas lenguas (ASL, en adelante). Hasta la fecha, se han llevado a cabo estudios entre diferentes variables individuales del aprendiz de lenguas (sexo, edad, aptitud o motivación, entre otras) y el éxito de los resultados de aprendizaje. Todos estos se han realizado en diferentes países y con aprendices de inglés, francés, alemán y español en enseñanzas regladas y no regladas. Sin embargo, mientras las investigaciones sobre la motivación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera han recibido la mayor atención, las que se han realizado sobre la relación de la variable motivación y aprendizaje de español han ido haciéndose paulatinamente un hueco. En este sentido, nuestro artículo es una pequeña aportación a todas estas investigaciones –a algunas de las que haremos mención más adelante– que estudian la motivación y su relación con el aprendizaje de español en contextos de lengua extranjera, revisando los modelos teóricos más recientes sobre la motivación en ASL y analizando su futura aplicación al contexto griego.

1. INTRODUCCIÓN

Una revisión del campo de ASL confirma el gran interés, a lo largo de las últimas décadas, por descubrir los procesos que subyacen al aprendizaje y enseñanza de idiomas, como apuntó Pit Corder (1973: 106), uno de sus pioneros:

Resulta de gran importancia mantener una distinción entre enseñanza y aprendizaje de la lengua. Y de estos dos, son los procesos de aprendizaje los que tienen prioridad en la investigación. Hasta que no tengamos una idea mucho mejor de lo que son esos procesos, no podremos crear –sobre bases sistemáticas y fundamentadas en principios– las condiciones necesarias para un aprendizaje óptimo. [...] Eso es tanto como admitir que en el momento actual carecemos de un cuadro claro y con bases sólidas del proceso de aprendizaje; que nuestros procedimientos de enseñanza se fundan –si es que están fundados en algo más que la prueba y el error– en teorías generales del aprendizaje, y en las extrapolaciones que se pueden hacer, de manera especulativa, de las teorías de la ejecución y adquisición de la lengua, así como también de los experimentos en pequeña escala de laboratorio experimental, relacionado con el aprendizaje de segundas lenguas.

Lo realmente espectacular es la celeridad con la que esta disciplina se ha desarrollado, adquiriendo incluso una dimensión empírico-teórica, lo que le ha permitido situarse al nivel de otras ciencias cognitivas. El objetivo en esta comunicación no es dar cuenta de la

evolución que ha experimentado esta disciplina y sus numerosas líneas de investigación desde sus orígenes hasta la actualidad. Pretendemos, por el contrario, centrarnos en tendencias actuales en las que se halla inmersa la ASL⁴⁹ y presentar de manera más detallada una de sus líneas de investigación: el estudio de las variables individuales. De hecho, un examen detenido de los eventos científicos (congresos, seminarios, simposios, encuentros, etc.), las diversas publicaciones (libros, actas de congreso, boletines, revistas científicas del campo de ASL, manuales, memorias de máster y tesis doctorales, etc.) y los programas de enseñanza reglada en universidades puede mostrarnos algunas de las orientaciones y los intereses que sigue esta disciplina.

Por otro lado, si el campo de ASL se define por algo es precisamente por su carácter multidisciplinar, lo que le ha permitido nutrirse de los avances científicos que se han desarrollado en campos como la Biología, la Psicología, la Sociología o las ciencias cognitivas, entre otras. A estas debemos añadir algunas ramas de las ciencias de la salud como la Terapéutica o la Psicología oriental. De estas últimas, han surgido algunas teorías y técnicas que si bien han sido aplicadas a campos tan diversos como el de los negocios, el del deporte o el psicológico, también han alcanzado el terreno de la enseñanza de idiomas. Nos referimos a la Programación Neurolingüística, el *Coaching* o el *Mindfulness*. Nuestro interés por estas técnicas en el ámbito de la ASL se explica por la conexión que se establece entre todos ellos: la atención a las variables individuales. A continuación, explicamos en qué consisten algunas de estas técnicas y su relación con el ámbito de la enseñanza de idiomas⁵⁰:

1.1 Programación Neurolingüística, conocida también con las siglas PNL, nació a principios de los años 70 gracias a las investigaciones que llevaron a cabo el psicólogo Richard Bandler y un estudiante de Lingüística, John Thomas Grinder. En sus orígenes, este sistema de técnicas perseguía poner de manifiesto los rasgos de aquellas personas que habían obtenido éxito en su ámbito profesional, en concreto, los estudios se llevaron a cabo con terapeutas. Sus creadores desarrollaron la PNL con el objetivo de dotar a los terapeutas de técnicas que pudieran emplear con sus clientes. Ahora bien, a pesar de que en un principio sus presupuestos no buscaban una aplicación en el campo de la enseñanza de idiomas, más recientemente algunos autores (Revell & Norman, 1997) han observado la utilidad de aplicarlos al aula de idiomas. Estos pilares básicos han sido resumidos por Richards & Rodgers (1998: 127) en su ya conocida obra: *resultados, comunicación, agudeza sensorial y flexibilidad*. En sus páginas recogen de qué modo puede aplicarse la PNL al aprendizaje de idiomas y, para ello, parten de una serie de presuposiciones propuestas por Revell & Norman (1997), a las que no haremos mención

⁴⁹ Las preocupaciones actuales de la ASL están centradas en numerosos aspectos como los métodos de investigación (investigación cualitativa y cuantitativa), el análisis del discurso, los enfoques sociolingüísticos, la socialización en el aula, el discurso e identidad, la cognición y emoción en la interacción, la neurocognición o el procesamiento del *input*, entre otras.

⁵⁰ Para una mayor profundización en estas técnicas sobre su origen, evolución y aplicación a la enseñanza remitimos al lector interesado a la consulta de las siguientes referencias: O'Connor & Seymour (1993); Revell & Norman (1997); Williams & Burden (1997); Richards & Rodgers (2003) para PNL; Whitmore (2003), Ravier (2005) y Bou Pérez (2009), para *Coaching*; y Oman *et al.* (2008), Schoeberlin (2011) y Shapiro *et al.* (2011) para *Mindfulness*.

en estas líneas por una cuestión de espacio. Entre estas, encontramos algunas como la de retroalimentación, la del error y la de la negociación y explicitación de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Además, los estados afectivos de los aprendientes son de gran importancia en el aprendizaje y un proceso más centrado en el alumno y su equilibrio con el papel del profesor.

1.2. *Coaching* se entiende como el conjunto de procesos o técnicas de acompañamiento orientadas al cambio y al desarrollo de personas, grupos u organizaciones. El origen de estas técnicas, según algunos expertos, se remonta a Sócrates y su método aporético, que consistía en el planteamiento de hábiles preguntas que ayudaban a iluminar el entendimiento. Sin embargo, el sentido reciente de *coaching* proviene del vocablo inglés *to coach* (entrenar), de modo que el que *coach* es aquel que ejerce el *coaching*. A lo largo del siglo XIX esta figura apareció en Inglaterra en el ámbito académico universitario (tutores) para guiar a los estudiantes de primer curso que ingresaban en estas instituciones a organizar y preparar los exámenes, hasta que en los años 60 del siglo XX en Nueva York se utilizó el término para designar a un programa educativo en el que había estudiantes más desaventajados. Estas técnicas fueron evolucionando y se empezaron a aplicar en otros contextos, como el canadiense, en el que, además, se combinó con técnicas de *coaching* empresarial. Desde entonces, Timothy Gallwey, en el terreno del deporte y, más tarde, John Whitmore, en el ámbito empresarial, han sido las figuras que han promovido la aparición de numerosas líneas de actuación mediante estas técnicas en los ámbitos profesionales, educativos y personales. A pesar de que su aplicación al ámbito de la educación cuenta con una década, muchos de sus principios, relacionados con la PNL, han ocupado el interés de profesores e investigadores sobre innovación docente, aplicando algunos de sus principios: las técnicas de aprendizaje, hábitos positivos, superación de bloqueos o mantenimiento de la motivación.

1.3. *Mindfulness* o "atención plena", como en el caso de la PNL y del *coaching*, se presenta como un modo de enseñar promoviendo la integración de componentes académicos, emocionales y sociales, al mismo tiempo que los profesionales de la educación también progresan como personas. Las técnicas de la "atención plena" responden a la necesidad de una búsqueda del equilibrio entre los diversos elementos que tienen lugar en el proceso de aprendizaje y enseñanza, atendiendo al profesor, al alumno y a otros factores externos. Los orígenes de estas técnicas podemos encontrarlos a finales de los años 70 en Estados Unidos con la fundación del *Centro Mindfulness en Medicina, el Cuidado de la Salud y la Sociedad*⁵¹ por el Dr. Jon Kabat-Zinn. Desde ese momento, el programa de reducción de estrés basado en la atención plena se encargó de su aplicación a diversos ámbitos como el hospitalario, el educativo, el institucional y el empresarial. En general, el empleo de estas técnicas, según demuestran las investigaciones en diferentes campos, ha dado lugar a resultados de gran interés en estudios, por ejemplo, sobre el aumento de la creatividad verbal en alumnos de Bachillerato, la reducción de la percepción de estrés en estudiantes de Magisterio o atención plena y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria.

⁵¹ Para conocer la historia, evolución y programas de actuación recomendamos la consulta del siguiente enlace: <http://www.umassmed.edu/cfm/index.aspx>

En todas estas técnicas, podemos observar el papel relevante de las diferencias individuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De todas ellas, la motivación ha sido la que ha recibido mayor atención desde diversos ámbitos e incluso ha sido considerada una de las claves del éxito del aprendizaje, hasta llegar a calificarse de “piedra filosofal” (Stevick, 1999: 63). En este sentido, creemos que la motivación tanto del docente como del aprendiz de lenguas es importante en su proceso, pero no es el único factor que determina el éxito de la enseñanza o del aprendizaje. Ahora bien, debido a la complejidad que entraña el constructo en sí y las numerosas teorías y propuestas que se han planteado sobre la motivación, proponemos un análisis del papel de la motivación de acuerdo con los enfoques más recientes en aprendizaje de idiomas.

2. DIFERENCIAS INDIVIDUALES: UN MODELO TEÓRICO SOBRE LA MOTIVACIÓN EN ASL

La primera cuestión que se nos plantea al abordar la motivación en el ámbito de segundas lenguas y lenguas extranjeras es averiguar si existe un documento oficial que reconozca el papel que la motivación y, por ende, las variables afectivas tienen en el ámbito de ASL. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001) (MCER, en adelante) recoge, entre sus competencias, la conocida como “competencia existencial” (saber ser) que define como (MCER, 2001: 21-22):

La suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados.

Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo

Para el *Marco* estos factores individuales, que hemos denominado variables individuales a lo largo de este texto, están comprendidos por las siguientes (MCER, 2001: 103-104):

2.1. *Las actitudes*; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo:

- Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
- Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
- Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.

2.2. *Las motivaciones*:

- Intrínsecas y extrínsecas.
- Instrumentales e integradoras.

- Impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse.
 - Los valores; por ejemplo, éticos y morales.
- 2.3. *Las creencias*; por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas.
- 2.4. *Los estilos cognitivos*:
- Convergente y divergente.
 - Holístico, analítico y sintético.
- 2.5. *Los factores de personalidad*; por ejemplo:
- Locuacidad y parquedad.
 - Espíritu emprendedor e indecisión.
 - Optimismo y pesimismo.
 - Introversión y extraversión.
 - Actividad y pasividad.
 - Personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora.
 - El miedo y la vergüenza o la personalidad liberada de ellos.
 - Rigidez y flexibilidad.
 - Mentalidad abierta y mentalidad cerrada.
 - Espontaneidad y autocontrol.
 - Grado de inteligencia.
 - Meticulosidad y descuido.
 - Capacidad memorística.
 - Diligencia y pereza.
 - Ambición y conformismo.
 - Autoconciencia y falta de autoconciencia.
 - Independencia y falta de independencia.
 - Seguridad en sí mismo y falta de seguridad.
 - Autoestima y falta de autoestima.

Por su parte, el estudio de la motivación, que es la variable que nos interesa, ha sido objeto de estudio de psicólogos desde las perspectivas conductista, humanista y cognitiva, por un lado, y de lingüistas, por otro. El valor que poseen las investigaciones en Psicología es innegable, incluso en su aplicación al ámbito educativo, pero, a pesar de ello, nos centraremos en los trabajos que nos han servido de partida en nuestras investigaciones sobre motivación en ASL (Gardner & Lambert, 1972/ 1990; Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Williams & Burden, 1997; Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei, 2005 y 2009; Ushioda, 2008 y 2009). En este sentido, como afirma Zenotz (2012: 76), “las diversas perspectivas que se han adoptado en el estudio de la motivación en ASL pueden agruparse en tres enfoques fundamentales: el enfoque psicológico social, el enfoque cognitivo y las perspectivas actuales”. Los modelos que hemos empleado en nuestra investigación doctoral, aún en proceso, están basados, por un lado, en enfoques cognitivos (Crookes & Schmidt, 1991), en los que, por primera vez, asistimos a la conexión entre psicología y aprendizaje de lenguas. Esta conexión es muy antigua, no de ahora, además de aplicarse a contextos en los que las lenguas que se aprenden no sean solo segundas lenguas (como era el caso canadiense), sino también de lenguas extranjeras en el aula. Por otro, también nos basamos en los enfoques actuales que predominan en las investigaciones sobre motivación en los últimos años y cuyos máximos representantes son Marion Williams y Robert Burden, István Ottó, Zoltán Dörnyei y Ema Ushioda, aunque en este caso nos centramos en estos dos últimos autores y sus aportaciones. De todas estas, las más recientes (Dörnyei y Ushioda) comparten la concepción de la motivación como un proceso –y no de producto– con un carácter dinámico y con diferentes fases, y, además, otorgan

gran relevancia a los componentes sociales, que viene influenciada por los enfoques en segundas lenguas como el constructivismo social (Williams & Burden, 1997).

De todos estos modelos mencionados sobre motivación entendida como proceso, nos centraremos en las propuestas más recientes de Dörnyei (2005, 2009) y Ushioda (2008, 2009), con el fin de analizar más tarde si dichos modelos podrían emplearse para llevar a cabo una investigación en un contexto como el griego.

Dörnyei (2005, 2009), basándose en la Teoría de psicología social formulada por Markus & Nurius (1986), propone un modelo formado por tres componentes: el *self* de L2 ideal (*ideal L2 self*), el *self* de L2 que deberíamos ser (*ought-to L2 self*) y la experiencia de aprendizaje de L2 (*L2 Learning experience*). Para entender estos conceptos, debemos acudir a las propuestas de Markus y Nurius sobre los *selves* posibles (autoconceptos posibles). Ellos hablan de tres tipos de *self*: lo que a la persona le gustaría llegar a ser, lo que debería llegar a ser y lo que tiene miedo de llegar a ser. Esta formulación, sobre la que se basa el modelo de Dörnyei, pone de manifiesto que la idea que las personas tienen de sí mismas no solo se centra en el momento actual, ya que estos *selves* posibles conviven con esa idea orientando el recorrido entre el presente y el futuro. En este sentido, Dörnyei se nutre tanto de la teoría de Markus y Nurius, sobre los que se basan los dos primeros componentes de su modelo, como de toda la investigación anterior sobre la motivación en ASL, que da como resultado el tercer componente. El modelo de Dörnyei, que se conoce como *L2 Motivational Self System*, ha sido validado en diversas investigaciones que han tenido lugar en diferentes contextos, como Hungría, Arabia Saudí, China, Corea, Japón, Irán y Suecia (Ryan, 2009; Al-Sherhri, 2009; Taguchi *et al.*, 2009; Csizér & Kormos, 2009; Csizér & Lukacs, 2010; Yang & Kim, 2011). Entre los resultados generales que se obtuvieron en estos, cabe destacar la correlación positiva entre la motivación integrativa⁵² y el *self* de L2 ideal, por un lado, y la evidencia de que la creación en los aprendices de *selves* de L2 ideales posee un papel crucial en el mantenimiento de la motivación.

Por su parte, para Ushioda (2008, 2009, 2011), la motivación depende tanto del aprendiz como de las prácticas sociales que rodean a este proceso, es decir, la construcción de la motivación, como proceso, es un fenómeno que tiene lugar en un contexto social. De esa interacción social entre docentes y aprendices emerge la motivación, quedando relegada a un lado la idea de que los procesos motivacionales tienen su origen en el docente. Por ello, el modelo que plantea Ushioda concibe la motivación de manera relacional y no lineal, ya que considera que el proceso de aprender una lengua no solo tiene en cuenta aspectos cognitivos, sino también contextuales (una cultura y un espacio temporal). Por tanto, la motivación surge de la interrelación entre los contextos, que sufren constantes cambios, y de la compleja red de relaciones sociales, por un lado, y de la conexión de esta interrelación con los aprendices. Si esta visión la trasladamos a la práctica en el aula de

⁵² Recordemos que la motivación integrativa en la propuesta de Gardner hace referencia al deseo de aprender una L2 perteneciente a una comunidad con el fin de que pueda ser capaz de comunicarse con los miembros de ésta e incluso a veces llegar a convertirse en uno de ellos. Sin embargo, Dörnyei, posteriormente señala que el significado de este concepto es mucho más amplio y propone su reinterpretación relacionada con el *self* de L2 ideal, que consiste en el hablante de L2 que al aprendiz le gustaría llegar a ser.

idiomas, debemos fomentar que los estudiantes desarrollen y expresen sus propias identidades a través de la L2 que están aprendiendo, porque, en definitiva, son personas que vienen ya con identidades, historias, metas y motivaciones propias; y en medio de todo este proceso, el aprendizaje de un idioma es una (pequeña) parte de sus vidas.

Como podemos comprobar, los modelos teóricos que hemos presentado son relativamente recientes, por lo que el número de estudios que se basan en estos no es muy numeroso. Hemos señalado, por ejemplo, algunos trabajos sobre la motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en diversos contextos siguiendo el *L2 Motivational Self System* (Dörnyei & Ushioda, 2009; Csizér & Lukacs, 2010); sin embargo, si revisamos los de motivación sobre la enseñanza y aprendizaje de ELE, los casos en los que se utilizan los marcos teóricos mencionados son prácticamente inexistentes. En algunos de ellos, el objetivo es trazar un perfil de los estudiantes universitarios de ELE y analizar su motivación (González Boluda *et al.*, 2003); en otros, se persigue obtener datos acerca del tipo y grado de motivación en estudiantes brasileños de ELE de diferentes niveles de enseñanza reglada (Trindade Natel, 2003) o en la investigación sobre la motivación y las actitudes de estudiantes alemanes de ELE en un contexto de instrucción no reglada (Minera Reyna, 2009). En general, los resultados de estas investigaciones describen el perfil del estudiante de ELE en diferentes contextos y niveles, llegando, en ocasiones, a establecer correlaciones entre variables, como en el estudio de Minera Reyna (2009: 69-71), donde se correlacionan positivamente las variables actitud, motivación, rendimiento lingüístico y perseverancia.

Por ello, creemos que un marco de estudio de la motivación con estas características debe ser aplicado a otros contextos llevando a cabo no solo estudios descriptivos correlacionales –también importantes–, sino también investigaciones longitudinales, que nos permitan analizar el proceso de construcción de la motivación. Además, a la hora de llevar a cabo estudios sobre motivación partiendo de las propuestas de Dörnyei y Ushioda, es importante tener en cuenta tanto a los alumnos, como centro del aprendizaje, como a los profesores, como parte de ese proceso. En ese sentido, ambos paradigmas son complementarios y ofrecen un marco amplio para abordar la complejidad que entraña el estudio de la motivación.

3. PARADIGMAS DE MOTIVACIÓN ACTUALES: APLICACIÓN AL CONTEXTO GRIEGO

La aparición de los modelos teóricos sobre motivación (Dörnyei, 2005 y 2009; Ushioda, 2009, 2009; Dörnyei & Ushioda, 2011) a lo largo de los últimos años ha permitido replantearnos el modo de abordar los procesos motivacionales en el aula de idiomas. Además, la revisión de otras investigaciones que se han servido de estos modelos teóricos en otros contextos, especialmente asiáticos, validando así los instrumentos para el análisis de dichos procesos, nos ofrece el primer paso para poder llevar a cabo otras investigaciones similares en otros contextos para contrastar los resultados y conocer más sobre los procesos motivacionales que tienen lugar en el aprendizaje de idiomas.

En nuestra investigación, iniciada en 2011, partimos de la misma concepción de motivación para analizarla junto con las actitudes en estudiantes adultos que aprenden español en el Centro de Lenguas Extranjeras (Διδασκακείο Ξένων Γλωσσών) de la Universidad de Atenas. Sin embargo, adoptamos diferentes enfoques (el sociopsicológico, de Gardner; los principios de la perspectiva cognitiva de la motivación propuestos por Dörnyei (1994); aspectos de la teoría del constructivismo social de Williams y Burden, 1997) y añadimos elementos de la propuesta teórica del *L2 motivational self-system*. Aunque en un principio nuestro estudio pretendía ser longitudinal, nos dimos cuenta de las dificultades que ello implicaba: incorporación o abandono de alumnos de un curso académico a otro, modificación del cuerpo de profesorado contratado, cambio de la situación social, negativa por parte de la institución para realizar la investigación, etc. Por ello, decidimos realizar un estudio durante dos cursos académicos: el primero (2010-2011) como parte de las observaciones de clases y del pilotaje de los cuestionarios, y el segundo (2011-2012), para suministrar los definitivos tanto a docentes como discentes y obtener la muestra para nuestra investigación (un total de 284 estudiantes y 14 profesores). De ahí que nuestro estudio sea transversal y no longitudinal, como algunos a los que hemos hecho referencia, debido a los impedimentos administrativos y muchas veces físicos enunciados. Ahora bien, los resultados que obtengamos nos permitirán sentar las bases para poder realizar en un futuro otras investigaciones longitudinales, incluso a gran escala, sirviéndonos de los modelos de Dörnyei y Ushioda.

Por otro lado, conviene plantearse si el panorama de la enseñanza en Grecia en general y del aprendizaje de ELE en particular permitiría una investigación de estas características. Si la década de los noventa supuso un gran auge para la cultura y la lengua españolas en el país heleno (creación del Instituto Cervantes, apertura e introducción del español en numerosas academias y centros privados de Grecia, difusión de nuestra lengua y cultura a través de la Asesoría Técnica, ubicada en Atenas, y de la Embajada de España en Atenas, entre otras instituciones), la década siguiente, desde el 2000 hasta el 2008 fueron los años de consolidación y mayor desarrollo del español en Grecia: el número de candidatos al DELE se encontraba entre los primeros de todo el mundo, las cifras oficiales sobre los alumnos que aprendían ELE en academias o centros privados superaba la cifra de 20.000, el español se introdujo como programa piloto en los centros de enseñanza secundaria (2006-2009) con intención de que pasado este período de prueba pasara a formar parte del currículo de lenguas extranjeras en secundaria y se introdujera también en la enseñanza primaria y, por último, también reseñable, la aparición de departamentos y programas de estudios hispánicos en las universidades griegas (Universidad Nacional de Atenas, Universidad Abierta de Grecia, Universidad de Corfú y Universidad Aristóteles de Tesalónica)⁵³. Además, hasta hace relativamente poco, el único título oficial que acreditaba el grado de competencia y dominio de la lengua española era el DELE,

⁵³ La evolución del ELE en Grecia es un proceso mucho más complejo y ha experimentado grandes cambios a lo largo de las últimas décadas. Para una descripción más exhaustiva al respecto, recomendamos al lector interesado las revisiones y estudios de Leontaridi (2009) y Rodríguez Lifante (2010 y 2011).

otorgado por el Instituto Cervantes, pero a partir de 2007⁵⁴, junto con otros idiomas, el sistema estatal de exámenes (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας) comenzó a elaborar una serie de pruebas avaladas y diseñadas por Ministerio griego de Educación (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού), en colaboración con las principales universidades griegas (en concreto, la Universidad Nacional de Atenas era la responsable de preparar y coordinar las pruebas de español) con el fin de certificar el conocimiento de español desde el nivel B1 hasta el C1⁵⁵. A partir de 2009 y principios de 2010, debido a la situación económica, todos estos avances a los que hemos hecho mención, fueron deteniéndose paulatinamente hasta desembocar en la década presente en una pérdida de gran parte de lo que se había alcanzado. De ahí que, en esta situación, nos preguntemos si es posible llevar a cabo una investigación cuyo objetivo persiga encontrar un modo de estudiar la motivación de los estudiantes de español en diversos niveles, sobre todo si muchos de ellos no pueden seguir cursando estos idiomas. A pesar de las dificultades, creemos que es posible y, además, necesario, máxime en circunstancias como las actuales en las que los factores sociales poseen un papel de gran relevancia en el resto de ámbitos.

4. CONCLUSIÓN

El interés por las investigaciones en motivación relacionada con la ASL sigue manteniéndose vivo como ponen de manifiesto las constantes publicaciones en este ámbito y las sucesivas revisiones de los marcos teóricos en los que se inserta. Además, el conocimiento de los avances que se están produciendo en otras disciplinas puede brindarnos valiosas e interesantes aportaciones a nuestro campo de estudio, en especial, el de la motivación, por tratarse de un constructo complejo y relacionado con múltiples factores. Por ello, debemos aunar las diferentes perspectivas para su aplicación en aquellos contextos en los que existe un gran vacío, como es el caso de España o Grecia.

En este sentido, en cualquier contexto en el que trabajemos con variables individuales, debemos conocer cuál ha sido la evolución hasta llegar a la situación actual y plantearnos las posibles perspectivas futuras. En nuestro caso, creemos que es necesario trazar una descripción de la situación actual de Grecia para entender mejor de qué modo podemos aplicar un modelo teórico sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas en general y del español en particular. Para ello, y partiendo de una concepción de la motivación como proceso, es clave realizar estudios previos que analicen el tipo de motivación en los aprendices y su relación con otros factores como la sociedad, el curso, los compañeros o el aula. Sus resultados, aunque de carácter descriptivo, pueden ser muy útiles para docentes y creadores de materiales didácticos que necesitan información sobre las necesidades, intereses o deseos de sus aprendices.

⁵⁴ En el caso del español, el primer nivel de certificación que se ofreció fue el B2 (desde 2008), seguido del C1 (a partir de 2009) y, por último, el B1 (desde 2011).

⁵⁵ En estas líneas, hacemos referencia únicamente al español, pero este sistema estatal también certifica otras lenguas (inglés, francés, alemán, italiano y turco).

Sin embargo, según indican las investigaciones más recientes realizadas en este campo, los estudios longitudinales en diversos contextos y niveles, sirviéndose de una metodología mixta, pueden arrojar más datos que profundicen en el proceso de aprendizaje de idiomas y su relación con la motivación, del que aún queda mucho por decir.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Shehri, A. H. (2009), "Motivation and vision: the relation between the ideal L2 self, imagination and visual style". En Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.), 164-171.

Arnold, J. (ed.) (1999), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge U. P., 2000.

Bou Pérez, J. F. (2009), *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: ECU.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg).

Corder, P. (1973), *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Impesa, 1992.

Crookes, G. & Schmidt, R. (1991), "Motivation: Reopening the research agenda", *Language Learning*, 41: 469-512.

Csizér, K. & Lukacs, G. (2010), "The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary", *System*, 38: 1-13.

Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 78, (3): 273-284.

Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998), "Motivation in action: A process of L2 motivation", *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds) (2009), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2011), *Actituds, orientacions i motivacions en l'aprenentatge de llengües: progressos en els àmbits de la teoria, la recerca i les aplicacions*. En Marí, I. & Strubell, M. (eds.), *La voluntat de comunicar, objectiu de les aules de llengües*. Editorial UOC: Barcelona. 133-154.

Franco Justo, C. (2010), "Intervención sobre los niveles de *burnout* y *resiliencia* en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (*mindfulness*)", *Revista Complutense de Educación*, 21, (2): 272-288.

Franco Justo, C., Mañas Mañas, I. & Justo Martínez, E. (2009), "Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de *mindfulness*", *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (3): 11–22.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972), *Attitudes and motivation: Second language learning*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Gass, S. Y Mackey, A. (2013), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

González Boluda, M. (2003), "Perfil de los alumnos que estudian español como lengua extranjera en la Universidad de las Indias Occidentales en Jamaica", *Glosas didácticas*, 10. Disponible en:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/anteriores.html>

Langer, E. (2000), *El poder del aprendizaje consciente*, Barcelona: Gedisa.

León, B. (2009), "Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria", *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3): 17–26.

Leontaridi, E. (2009), "Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα", *Αθήνα, Μέντορας*, 11: 197-221. Disponible también en:

<http://www.pi-schools.gr/publications/mentor>

Lorenzo Bergillos, F. (2006), *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Markus, H. R. & Nurius, P. (1986). "Possible selves", *American Psychologist*, 41: 954-969.

Minera Reyna, L. E. (2012), "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (3): 53-73. Disponible en:

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/articulos_n6/investigacion_1.pdf

O'Connor, J. & Seymour, J. (1993), *Introducción a la programación neurolingüística*. Londres: The Aquarian Press, 1999.

Oman, D. *et al.* (2008), "Meditation lowers stress and supports forgiveness among college students: A randomized controlled trial", *Journal of American College Health*, 56 (5): 569–578.

Pastor Cesteros, S. (2000), "Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas", *Cuadernos Cervantes*, 26: 38-44.

Pastor Cesteros, S. & Salazar García, V. (eds.) (2001), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, *Estudios de Lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante.

Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching*. Buenos Aires: Dunken.

Revell, J. & Norman, S. (1997), *In your Hands. NLP in ELT*. Londres: Saffire Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Barcelona: Grijalbo.

Rodríguez Lifante, A. (2010), "Enseñanza / aprendizaje de ELE en el ámbito griego: una propuesta de investigación", *Interlingüística XXI*: 597-607.

Rodríguez Lifante, A. (2011), *Español como lengua extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada*, *Biblioteca virtual RedELE*, 12. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/AlbertoRodriguez.html>

Ryan, S. (2009), "Self and identity in L2 motivation in Japan: the ideal L2 self and Japanese learners of English". En Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.): 120-143.

Schoeberlein, D. (2012), *Mindfulness para enseñar y aprender*, Neo Person.

Shapiro, S. L. *et al.* (2011). "Toward the integration of meditation into higher education: a review of research", *Teachers College Record*, 113: 493-528.

Stevick, E. W. (1999). "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química", en Arnold, J. (ed.) (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge U. P., 2000.

Trindade Natel, T. (2003): "¿El aprendiz brasileño estudia español por ser una lengua fácil o porque está motivador a aprenderla?", *Glosas didácticas*, 10.

Ushioda, E. (2008): "Motivation and good language learners". En Griffiths C. (ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press: 19-34.

Ushioda, E. (2009). "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity". En Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.), 215-228.

Ushioda, E. (2011). "Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives", *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3): 199-210

Vellegal, A. M. (2004). *La programación neurolingüística como herramienta para la enseñanza de E/LE*, Biblioteca Virtual RedELE, 3.

Whitmore, J. (2003). *Coaching*. Barcelona: Paidós.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yan, J. & Kim, T. (2011). "The L2 motivational self system and perceptual learning styles of Chinese, Japanese, Korean and Swedish students", *English Teaching*, 66 (1): 141-162.

Disponible también en:

<http://works.bepress.com/taeyoungkim/21>

Zenotz, V. (2012). "Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión", *Filología y Didáctica de la lengua*, 12: 75-81.