



Tejuelo

Nº 23, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año IX (enero de 2016). DOI: 10.17398

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



BY SA Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación **SEJ036** Lij de la Universidad de Extremadura, 2016
Texto, los autores

Grupo de investigación “Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas” (LIJ), de la Universidad de Extremadura

Cáceres. 2016

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

239 páginas

CDU: 821.134.2:37.02

ISSN: 1988-8430

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo>

DOI: 10.17398

Editores / Editors

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura
Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

Consejo de Redacción / Editorial Board

Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal
Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal
Dra. Loreta Frattale, Università degli Studi di Roma, Italy
Dr. Carlos Lomas, CEP Gijón, Spain
Dr. Alberto Bustos, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain
Dra. Rosa Luengo, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. José Moreno Losada, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain
Dra. Dimitriva K. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
Dª Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain

Consejo de Revisión / Review Board

Dra. Magda Zavala, Universidad Nacional, Costa Rica
Dra. Christiane Nevelling, Universidad de Leipzig, Germany
Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain
Dr. Giuseppe Trovato, Universidad de Catania, Italy

Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of
Dª Julie Wilhelm, Universidad de Iowa, United States
Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain
Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, Mexico
Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral Côte d'Opale, France
Dra. Esperanza Morales López, Universidad de la Coruña, Spain
Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad de Sevilla, Spain
Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany
Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany
Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal
Dra. Verónica Ríos, Universidad de costa Rica, Costa Rica
Dra. Lidia Uso Vicedo, Universidad de Barcelona, Spain
Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain
Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
Dra. Mariona Casas Deseuras, Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, Spain
Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
Dª. Inmaculada Sánchez Leandro, IES Gonzalo Torrente Ballester, Spain
Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal
D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal
Dra. Montserrat Pons Tovar, Fundación General de la Universidad de Málaga, Spain
Dra. Coronada Carrillo Romero, IES AL Qazeres, Spain

Artículos /Articles

Coestructuración multisistémica y estrategias didácticas en estados iniciales de aprendizaje de la lectoescritura

Multisystem co-structure and didactic strategies in early stages in literacy learning

Francisco José Cantero Serena

Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado
cantero@ub.edu

José Torregrosa Azor

Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado
jtorregrosa@ub.edu

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.6

Recibido el 20 de octubre de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumen: El enfoque auditivo propone el concepto de *mediación fónica* (Cantero, 2002b y 2004) como proceso clave en la didáctica de la lectoescritura y consiste en la identificación de las unidades prosódicas del texto como estrategia de acceso a la comprensión lectora (Recio, 2012). La coestructuración multimodal entre entonación y gestualidad se ha demostrado en estudios pioneros sobre comunicación (Condon, 1979; Kendon, 1987), constatándose recientemente que dicha relación es un elemento esencial del código oral (Torregrosa, 2006 y 2011). Basándonos en este marco conceptual, el objetivo de este trabajo consiste en ofrecer nuevas claves didácticas relacionadas con las estrategias de inicio en la lectura considerando la relación entre el enfoque auditivo en la lectura y la coestructuración multimodal en el discurso.

Palabras clave: proceso lector; mediación fónica; frase gestual; comunicación no verbal.

Abstract: The auditory approach proposes the concept of *phonic mediation* (Cantero, 2002b and 2004) as a key process in teaching literacy, consisting of identifying prosodic units in the text as an access strategy for reading comprehension (Recio, 2012). The multimodal co-structuring between intonation and gesticulation has been proved in several pioneer works on communication (Condon, 1979; Kondon, 1987). Recently, Torregrosa (2006 and 2011) shows that kinesic-intonational costructuring is a key aspect of the oral code. Taking into account this conceptual framework, we provide new didactic clues related to strategies in early reading, considering the relationship between the auditory approach to reading and the multimodal co-structuring (intonation and gesticulation) in discourse.

Key words: reading process; phonic mediation; gestural phrase; nonverbal communication.

1.- Introducción

La comunicación en general y la comunicación humana en particular ha sido objeto de estudio a través de diferentes disciplinas científicas y de las que surgen diferentes concepciones teóricas.

El modelo teórico que se ha impuesto y que ha ejercido su influencia desde mediados del siglo XX procede de una concepción matemática de la comunicación, también conocido como modelo lineal o telegráfico (Shannon, 1948: 381). Propiamente, se trata de un modelo teórico de transmisión de información desde un dispositivo emisor que la codifica en forma de mensaje para que otro dispositivo receptor, destinatario del mensaje, la descodifique posteriormente. Esta información en forma de mensaje se transmite desde un dispositivo hacia el otro a través de un canal adecuado y capaz de soportar dicha transmisión.

Este modelo teórico de transmisión de información tiene posteriormente su eco en el diagrama que propone Jakobson (1960: 353) para presentar los factores constitutivos de todo proceso lingüístico y que ha permanecido prácticamente hasta nuestros días como modelo explicativo de referencia.

El enfoque que se propone en este artículo no considera la comunicación humana como un proceso de transmisión de información, como una suma de factores constitutivos, sino que se trata más bien de un todo sistémico en el que todos los elementos que lo integran intervienen de forma activa y simultánea, estando íntimamente interrelacionados, tanto de forma interna como externa, en la (re)construcción circular de significados, a través de los cuales podemos representarnos la realidad, dar cuenta de ella desde nuestro particular modelo del mundo y actuar sobre ella.

En la interacción, así como también en la comunicación docente-discente y discente-discente, los significados son (re)construcciones negociadas y compartidas socialmente, donde los correspondientes matices subjetivos que se aportan son también significativos, de la realidad externa e interna a la que estamos continuamente expuestos tiene lugar en interacción con dicha realidad y con las demás personas que forman parte de ella. Nuestra mente conceptualiza el mundo que le rodea, el mundo externo y el interno, en interacción con este mundo y basándose en las propias características y posibilidades de cada individuo.

Debemos también tener en cuenta que nuestra actuación comunicativa, consciente o no, con el entorno no ejerce únicamente un efecto sobre el entorno, sino que escapa a nuestro control, ya que a su vez ejerce su influencia sobre el propio agente que la motiva, sobre nosotros mismos, y las consecuencias de esa actuación contiene un alto grado de incertidumbre.

Un ejemplo gráfico es la explotación interesada, desmesurada y desequilibrada de los recursos naturales. No podemos asumir ingenuamente que los efectos causados por este tipo de actuaciones repercutirán únicamente en forma de beneficios. Las consecuencias de este tipo de actuación también serán potencialmente de signo adverso, pero no las podemos calcular en toda su magnitud.

Los intercambios comunicativos humanos se rigen por un patrón procesual similar, aunque las implicaciones de tales actuaciones podría decirse que son inmediatas o casi inmediatas y con un alto contenido de incertidumbre.

En definitiva, todos los componentes que intervienen en los actos comunicativos no son elementos aislados del sistema al cual pertenecen, sino que a través de sus diferentes actuaciones ejercen una doble influencia, que no es posible precisar con exactitud, en el entorno y en sí mismos porque todos estos elementos son parte integrante y activa de un sistema de interrelaciones circulares y complejas.

A partir de este marco constructivista y sistémico de la comunicación humana se pretende ofrecer aplicaciones prácticas de este modelo en la didáctica de la lectoescritura en estados iniciales de aprendizaje, considerando y teniendo en cuenta la complejidad que comporta dicho proceso, tanto a escala individual como en la interacción que se establece con el texto escrito y con los demás agentes que también intervienen en este proceso.

En primer lugar, se expone el papel que desempeña la percepción y los diferentes sistemas semióticos de que hacemos uso en la (re)construcción de representaciones mentales.

2.- Percepción multimodal

La configuración del sistema de comunicación humano considerado en toda su magnitud está determinado por nuestra forma específica de captar la información del entorno y, a su vez, de interactuar con él; pero, también por la forma en que toda esta información aferente y eferente se procesa. Además, los avances tecnológicos han permitido ultrapasar los límites de lo humano y conocer otras formas de comunicación orgánicas, pero también ha permitido conocer y comprender con mayor detalle nuestro propio sistema de comunicación.

La información que procesamos nos llega generalmente a través de los cinco sentidos básicos. Sin embargo, se han realizado estudios (Maurer y Mondloch, 2004) en los que se demuestra que los neonatos, entre 0-4 meses, son *sinestésicos*¹. A esta edad el cerebro no ha disociado las diferentes áreas encargadas de procesar los diferentes estímulos sensoriales, manteniéndose las conexiones neuronales. De esta forma, perciben la realidad como una fusión de sentidos. Por otra

¹ *Sinestesia* es la sensación mediante la cual un estímulo sensorial es percibido y procesado de forma conjunta por la modalidad sensorial estimulada y por otra u otras que no son propiamente estimulada; por ejemplo, un olor puede evocar un sonido, ver un objeto y percibir el sabor de un alimento. También puede suceder que un mismo estímulo provoque diferentes sensaciones en una misma modalidad sensorial; por ejemplo, ver un número o una letra o palabras completas siempre del mismo color. El hecho de que un mismo estímulo pueda provocar respuestas diferentes y simultáneas en una misma modalidad sensorial, sugiere la idea de que en un mismo sentido pueda haber incluso diferentes categorías de sentidos.

parte, las percepciones sensoriales sobre el mundo que nos rodea que experimentan las personas daltónicas, las invidentes y las sordas son radicalmente distintas a como la perciben los sinestésicos, pero no por ese motivo dejan de ser reales o son menos reales porque captan menor cantidad de información del entorno. Simplemente, se trata de (re)creaciones diferentes de la realidad, del entorno inmediato. Incluso las personas normoceptivas, que pueden captar la información del entorno a través de los cinco sentidos, no la perciben de igual forma, sino que presentará variaciones condicionadas por las características particulares de cada individuo.

Como especie, la capacidad de percepción se encuentra delimitada por unos umbrales sensitivos, a partir de los cuales no podemos percibir nada. Estos umbrales pueden variar en función de unos condicionantes individuales, pero se ha podido establecer unos márgenes de aplicación general.

Así, la percepción de la realidad que somos capaces de captar corresponde únicamente a una porción de ésta, ya que biológicamente estamos condicionados sensitivamente. Esta porción de la realidad que percibimos permitirá configurar nuestro sistema de representaciones mentales, nuestro conocimiento del mundo, el pensamiento. La realidad que conocemos, que cada uno conoce es la (re)construcción que realiza nuestra mente en función de la información aferente que percibimos del entorno.

Junto con el filtro biológico comentado en el párrafo precedente, Cantero y De Arriba (1997) indican que operan otros dos más en la conformación de nuestro modelo del mundo: el filtro cultural y el filtro individual. La relación entre las representaciones mentales que conforman este modelo del mundo individual, metáforas de la realidad, es lo que a grandes rasgos podríamos identificar como las primeras manifestaciones del pensamiento. No pretendemos aquí abrir una línea de debate sobre el determinismo entre pensamiento y lenguaje, pero sí que queremos, a continuación, aportar evidencias sobre el hecho de que la capacidad inteligente para relacionar representaciones mentales sensibles parece manifestarse antes de desarrollar la capacidad de

comunicarse mediante el lenguaje verbal. Sin embargo, durante el proceso de adquisición lingüística, la capacidad para generar, construir, recrear representaciones mentales sensibles parece experimentar un desarrollo exponencial porque el lenguaje verbal es un poderoso instrumento que no solo nos permite organizar, estructurar, categorizar y ampliar nuestro modelo del mundo, sino que además nos permite ponerlo en común con nuestros semejantes y (re)construir conjuntamente una visión común de la realidad.

Nuestro modelo del mundo se (re)construye, como dijimos, en base a nuestro particular filtro biológico, a nuestro particular filtro sociocultural y a nuestro particular filtro individual. Atribuimos diferentes significados a los estímulos que aprehendemos de nuestro entorno inmediato, tanto externo como interno, configurando unidades nocionales de información.

Estas unidades nocionales se procesan conformando una red semántica en la que estas unidades se relacionan unas con otras en diferentes niveles de significación, una relación de tipo intrasemiótica e intersemiótica. De tal forma, cuando se estimula o activa una unidad nocional, inmediatamente se ponen en disposición de ser evocadas aquellas que se encuentran próximas dentro de la misma red semántica y a diferentes niveles de significación.

Las asociaciones semánticas que (re)construye el individuo durante el proceso de adquisición de significados no tiene que ser necesariamente idéntica a las asociaciones que pueda realizar otro individuo de una misma comunidad lingüística y cultural, y mucho menos a la que pueda (re)construir un individuo perteneciente a una comunidad lingüística y cultural diferente.

Se trata de una red asociativa de significados compleja en la que las relaciones semánticas se establecen, como hemos mencionado, a diferentes niveles, tanto en extensión dentro de un mismo nivel de significación o a nivel intrasemiótico como en profundidad entre diferentes niveles de significación o a nivel intersemiótico. Esta red semántica compleja daría cuenta de la configuración del propio modelo

del mundo que cada individuo ha ido (re)construyendo a lo largo de su existencia.

Por tanto, cada unidad nocional compartiría diferentes niveles o grados de significación con las demás unidades nocionales de su entorno, atendiendo a la propia relación del individuo con su entorno, tanto externo como interno.

De esta forma, el individuo activaría diferentes niveles de significación de las unidades nocionales dependiendo del contexto comunicativo en el que se encuentre. Para ejemplificarlo, diremos que el individuo procesa niveles de significación más generales y de tratamiento compartido de las unidades nocionales en un contexto sociocultural amplio, como ocurre cuando nos relacionamos con personas con las que no hemos tratado nunca; y, por otra parte, procesa niveles de significación de las unidades nocionales de carácter privativo o más personales en un contexto familiar o íntimo, como ocurre al interactuar con amigos, familiares y, en general, con personas de nuestro entorno más inmediato.

Por este motivo en la comunicación interpersonal e intrapersonal los niveles de significación de las unidades nocionales fluctúan dependiendo de la propia situación comunicativa que se establezca y en la que resulta necesaria negociar y poner en común los diferentes niveles de significación de las unidades nocionales.

En la medida en que los significados que comparten los interlocutores se correlacionen, sean similares o coincidentes como consecuencia de este proceso de negociación y puesta en común, la (re)construcción de los diferentes modelos del mundo, de las diferentes redes semánticas complejas, se lleva a cabo activando niveles de significación más profundos, en consonancia con un ámbito de significación más privativo y cada vez más relacionado con el ámbito personal, donde las connotaciones semánticas de las unidades nocionales son más ricas y extensas, ya que se constituyen a partir de vivencias, de experiencias y de emociones más íntimas y personales de cada individuo.

Se trata, en definitiva, de dos formas distintas de procesamiento de la información y que nos permiten comprender el mundo que nos rodea. Por un lado, un sistema de procesamiento y organización de la información de carácter analógico, sintético, global u holístico que nos permite captar y (re)construir la porción de realidad (externa e interna) que somos capaces de percibir con todos sus matices sensoriales y, por otro lado, un sistema de procesamiento y organización de la información de tipo digital, analítico, parcial y secuencial, mediante el cual (re)creamos y (re)construimos la realidad de forma seriada, relacionando unidades de significado.

La finalidad a la que aspiran ambos sistemas de representación en interacción mutua, en íntima interrelación, es la (re)creación y (re)construcción de representaciones mentales sensibles, de nuestro modelo del mundo y, a la postre, de nuestro pensamiento.

Se trata de procesos recurrentes de (re)creación y de (re)construcción de la realidad, una sucesión de intercambios entre la percepción que realizamos de nuestro entorno y nuestro sistema de creencias o modelo del mundo. Estos procesos de (re)creación y de (re)construcción de la realidad no está limitado únicamente al manejo y concatenación más o menos hábil de conceptos estáticos, sino que estas ideas se representan de forma global u holística, impregnadas de atributos fónicos, dinámicos y sensoriales que las dotan de significatividad.

Nos parece oportuno explorar cómo se desarrollan estos procesos y qué interrelaciones se establecen en los actos comunicativos. En particular, no solo nos parece oportuno sino también relevante la exploración del desarrollo e interrelaciones de estos procesos multimodales y recurrentes en los primeros estadios de aprendizaje de la lectoescritura, ya que se trata de procesos y modalidades comunicativas poco consideradas y estudiadas.

Sin embargo, antes de abordar el tratamiento de esta perspectiva multimodal en relación con las estrategias de aprendizaje de la

lectoescritura, conviene hacer referencia a los diferentes códigos semióticos que tienen una incidencia destacada en estos procesos y, especialmente, de aquellos sobre los que poco o nada se ha escrito.

3.- Coestructuración multimodal

El lenguaje verbal ha sido considerado como el sistema de comunicación del ser humano. En efecto, el lenguaje es un instrumento potentísimo al servicio de la comunicación con nuestros semejantes, que nos permite crear una cantidad ilimitada de mensajes a partir de la combinación de una cantidad limitada de elementos. Sin embargo, la intensa atención centrada en la descripción y comprensión del código verbal ha propiciado probablemente la sobredimensionalización de su capacidad funcional, convirtiéndolo en el sistema de comunicación humano por excelencia, un sistema semiótico mediante el cual podemos representar simbólicamente nuestros pensamientos y compartirlos con nuestros semejantes.

Pero las palabras no son sino metáforas parciales de nuestro pensamiento; se trata de pequeños receptáculos simbólicos que albergan información convencional y estándar, y que solo resultan significativas cuando las vivenciamos, cuando nos apropiamos de ellas y las utilizamos, porque es en este momento cuando proyectamos sobre ellas nuestro particular sistema de creencias y emociones, individualizando el significado convencional para ser comprendido y también compartido.

Así, cuando las personas se comunican haciendo uso de las palabras para dar forma y compartir sus pensamientos con otras personas, cuando interactúan en diferentes situaciones comunicativas, además de utilizar el lenguaje verbal también se activa otra serie de sistemas semióticos que se coestructuran en el discurso verbal y que se manifiestan de forma simultánea. Nos referimos concretamente al paralenguaje y a la gesticulación o kinésica que, juntamente con el lenguaje verbal, conforman la estructura triple básica de la comunicación humana (Poyatos, 1994a). Por medio de la activación consciente o inconsciente de estos sistemas semióticos interpretamos la

realidad de nuestro entorno, damos forma al pensamiento, lo compartimos, lo negociamos y creamos nuevas realidades.

A través de esas mismas palabras que emitimos se vehicula información de carácter biológico, sociocultural, individual, emocional, actitudinal y que nos identifica frente a otros interactores. En efecto, la entonación y sus correspondientes márgenes de dispersión, el timbre, el volumen, la duración, el ritmo personalizan nuestra voz, tanto la que se externaliza como la que se internaliza, revelan y orientan nuestro posicionamiento con respecto del discurso y de los elementos que integran la propia situación comunicativa; pero también expresan afectividad y emotividad a través de ellas. Todos estos aspectos comunicativamente significativos se activan con el uso del lenguaje, pero se dinamizan a través del paralinguaje, otro sistema semiótico con el que podemos ampliar notablemente el espectro semántico y pragmático de las unidades lingüísticas del discurso verbal, más allá del valor neutro de las palabras y del que se ocupa la Lingüística².

La literatura científica se ha encargado de categorizar, describir y desarrollar las relaciones internas o intrasistémicas que se establecen entre los diferentes elementos del sistema paralingüístico. Por ejemplo, estudios pioneros en este campo son destacables los de Trager (1958 y 1961), Poyatos (1993 y 1994b) y más recientemente los trabajos de Alonso-Cortés (2000 y 2006).

Por otra parte, resulta casi una obviedad el hecho de precisar que cuando las personas se comunican también gesticulan. Gesticulamos incluso cuando hablamos por teléfono (Bavelas *et al.*, 2008), una situación comunicativa en la que es obvio que los interlocutores no mantienen contacto visual entre ellos. Las personas también gesticulan cuando entre ellas no es posible que puedan verse como consecuencia de algún tipo de obstáculo que impide la visión del interlocutor (Rimè, 1982). Otras evidencias ponen de manifiesto que las personas invidentes también gesticulan cuando se comunican; la forma y

² Ni la paralingüística ni el paralinguaje aparecen como entradas en el Diccionario de la lengua española editado por la Real Academia Española en su vigésima segunda edición en su versión electrónica. Sí que se recoge el término *extralingüístico* para referirse a “todo elemento externo de la lengua que ayuda a la desambiguación de palabras y frases”.

contenido de sus producciones gesticulares parecen desarrollarse de manera similar a como lo hacen las personas videntes (Iverson y Glodin-Meadow, 1997; Roth, 2001; Van Deusen-Phillips *et al.*, 2001).

Así, además de utilizar palabras para representar nuestra particular visión del mundo y de expresar también de forma coestructurada con las palabras nuestras emociones y actitudes, mediante las cuales definimos e individualizamos nuestro discurso, sobre todo, a través de la kinésica, de la gesticulación, de los gestos; pero también de las maneras y de las posturas que producimos mientras nos comunicamos, pautamos, matizamos, ilustramos, representamos y, en ocasiones, también podemos contradecir aquello que comunicamos verbalmente o paralingüísticamente.

Toda esta información, por tanto, la codificamos mediante otro sistema semiótico y, de igual forma en que se articulan lenguaje verbal y paralenguaje, la kinésica también se manifiesta de forma simultánea y coestructurada con los demás códigos semióticos que intervienen en los intercambios comunicativos.

El lenguaje, el paralenguaje y la kinésica representan los sistemas semióticos básicos de la comunicación humana. Sin embargo, no son los únicos instrumentos comunicativos que utilizamos. Paralelamente, también hacemos uso de otros sistemas que aportan información relacionada con la conceptualización, estructuración y gestión del espacio –proxémica (Hall, 1963)– y del tiempo –cronémica (Poyatos, 1972)–, cuyas implicaciones comunicativas son distintivas en la esfera de lo socioculturalmente específico.

Por tanto, pretender atribuir toda la responsabilidad de la comunicación humana a un único sistema semiótico, no solo significa mutilar y obviar buena parte de las posibilidades de nuestro sistema comunicativo y limitar con ello el acceso a su mayor conocimiento, a su mejor comprensión y a su aplicabilidad en contextos educativos, sino que además es optar por un posicionamiento que, en rigor, no se ajusta a la realidad comunicativa del ser humano.

Por este motivo, la comunicación humana se caracteriza por ser multimodal o multisistémica (Torregrosa, 2006 y 2011), ya que el término alude a la interrelación que se establece entre diferentes modalidades comunicativas o sistemas semióticos a través de los cuales se procesa información y se comparte la misma finalidad.

Esencialmente, el término se refiere al modo en que se procesa la información. Generalmente, las personas normoceptivas hacen uso predominante, en mayor o menor grado, de las modalidades auditiva y visual, pero no son las únicas. También hacemos uso de otras modalidades y, en algunos casos, de combinación de varias modalidades que pueden ayudar a completar el flujo de información en que se enmarcan los actos comunicativos condicionados a las propias restricciones que impone cada situación comunicativa.

Sin embargo, el término multimodal también se utiliza para referirse a los diferentes canales a través de los cuales se vehicula la información. Así, en la literatura podemos encontrar que el tratamiento que se hace del término multimodalidad puede estar referido tanto a modalidades perceptivas como a canales semióticos (De Ruiter *et al.*, 2003). Otros autores incluso refieren la existencia de submodalidades dentro de cada una de las modalidades principales (Thies, 2003).

En cualquier caso, parece haber consenso sobre la evidencia de que la comunicación no se realiza únicamente a través del lenguaje verbal, sino que en estos procesos comunicativos intervienen otros sistemas semióticos que, a su vez, integran otros (sub)sistemas de procesamiento de la información, autoestructurándose de forma interna y, de forma simultánea, coestructurándose con los demás sistemas semióticos que interactúan.

Esta activación e interrelación de múltiples sistemas o códigos semióticos de carácter analógico y digital se manifiesta inevitablemente en todo acto comunicativo, tanto si es de tipo oral como si es de tipo impreso porque resulta que es también de forma multimodal o multisistémica como integramos la información en nuestra interacción con el mundo que nos rodea.

A continuación, se exponen algunas investigaciones relevantes que analizan la relación que se establece entre los diferentes sistemas semióticos. Principalmente, se exponen trabajos cuyo foco de atención se centra en la coestructuración que se establece entre lenguaje verbal, entonación y gestualidad.

4.- Investigaciones relevantes

Exceptuando el lenguaje verbal, la kinésica corresponde probablemente a uno de los sistemas semióticos no verbales que ha captado especial interés por investigadores de diferentes disciplinas y estudiosos de la comunicación. Este código semiótico ha sido estudiado desde una perspectiva intrasemiótica caracterizando los elementos que lo integran, así como también las relaciones que se establecen entre ellos. Pero también ha sido estudiado desde un enfoque intersemiótico, donde se estudian y analizan las relaciones que se establecen entre los elementos del sistema kinésico y los elementos de otros sistemas semióticos, fundamentalmente, lenguaje verbal y paralenguaje.

Desde la perspectiva intrasemiótica, es obligado hacer referencia al trabajo desarrollado por Birdwhistell (1952 y 1970), antropólogo norteamericano quien acuña el término kinésica. Aplicando métodos de análisis estructuralistas realiza una descripción pormenorizada del sistema kinésico analizando la gesticulación que se desarrolla en situaciones comunicativas protagonizadas por individuos norteamericanos.

La clasificación que obtiene es muy similar a la que se puede observar en el sistema lingüístico. Así, el *kine*, por ejemplo, sería el equivalente gestual del fono así como el *alokine* sería el equivalente gestual del alófono. En los sucesivos niveles de análisis se pueden encontrar equivalencias entre el sistema kinésico y el sistema lingüístico.

Los resultados de su investigación subrayan la existencia de regularidades entre el desarrollo de la secuencia kinésica y las emisiones verbales. Las concomitancias observadas entre los dos sistemas semióticos le llevan a plantear la hipótesis de que tanto el lenguaje verbal como la kinésica no se traten de sistemas semióticos independientes cuando se trata de analizar la comunicación humana, ya que en este nivel de análisis ambos sistemas interfluyen y se coestructuran entre sí.

Otro trabajo pionero que conviene mencionar en el que se analiza la naturaleza intersistémica de la comunicación humana es el llevado a cabo por Condon y Ogston (1966) y Condon (1980 y 1982). El método que aplica en su estudio es el microanálisis y consiste en analizar fotograma a fotograma muestras audiovisuales de situaciones comunicativas anotando cualquier variación fónico-kinésica observada entre ellos.

Las conclusiones de su investigación le llevan a plantear y desarrollar una teoría sobre la sincronización que se establece entre gestualidad y lenguaje verbal, tanto a nivel individual –autosincronía interaccional– como a nivel grupal –sincronía interaccional– (Condon, 1982).

Ambos sistemas se articulan entre sí con el objetivo de poder establecer una comunicación armónica y comprensible, tanto a nivel individual como a nivel interactivo.

Retomando esta línea de investigación, en Kendon (1970) se revisa la teoría de la sincronización desarrollada por Condon obteniendo resultados satisfactorios y en los que no solo se ratifica este presupuesto teórico, sino que además observa que este fenómeno permite al interlocutor anticiparse o predecir la conducta comunicativa del emisor, confirmándose a su vez la teoría analítico-sintética propuesta por Neisser (1967), en virtud de la cual el interlocutor selecciona de forma intermitente muestras significativas de la información que se está codificando –sílabas, sintagmas o unidades semánticas superiores–, (re)construyendo una versión del mensaje, una formulación de

expectativas que posteriormente contrastará y evaluará con información nueva.

En Kendon (1972) se analiza de forma conjunta lenguaje verbal y gesticulación, para observar en qué medida dicha relación intersistémica afectaría a la estructura melódica del discurso.

Los resultados obtenidos indican que la secuenciación kinésica se correlaciona de tal forma con las unidades lingüísticas y con la estructura melódica del discurso que es posible determinar un patrón gestual jerárquico similar al que se obtiene después de analizar la estructura melódica. Este patrón gestual jerárquico es denominado *gesture phrase* (Kendon, 1987), el núcleo de la cual corresponde a la unidad kinésica dinámicamente más relevante y suele manifestarse de forma simultánea con la emisión de la unidad tonal melódicamente más relevante, un núcleo silábico puesto de relieve en relación con el resto de núcleos silábicos de su entorno inmediato.

Tomando como base los trabajos indicados anteriormente, la contribución de McNeill (1985) tiene por objeto demostrar que el lenguaje verbal y la gesticulación coexpresiva forman parte de una misma estructura psicológica y coparticipan en un estadio computacional común, que denomina *growth point* (McNeill, 1992) en el que ambas modalidades comunicativas forman parte de un único sistema integrado de expresión y comprensión del significado y colaboran coestructuradamente en la integración de la información que posteriormente se materializa en la conducta comunicativa.

Finalmente, queremos destacar algunas investigaciones reciente desarrolladas en el campo de la neurología (Xu *et al.*, 2009; Bara *et al.*, 2011; Roby-Brami *et al.*, 2011), en las que se obtienen evidencias de que tanto el lenguaje verbal como la gestualidad coexpresiva que se manifiesta en los procesos comunicativos parecen estar gobernados por las mismas regiones cerebrales que tradicionalmente se asociaban al procesamiento del lenguaje.

A partir de estos trabajos científicos pioneros conocemos la estrecha relación entre lenguaje verbal y gestualidad; esto es, como se autoestructuran las unidades kinésicas (Birdwhistell, 1952 y 1970), como se coestructura con otros sistemas semióticos (Condon y Ogston, 1966; Kendon, 1970, 1972 y 1987; Condon, 1980 y 1982; Kempton, 1980) y como la gesticulación y el lenguaje verbal, así como también el paralenguaje, coparticipan en un estadio computacional previo al acto comunicativo (Mcneill, 1985 y 1992). Todas estas investigaciones se corroboran actualmente mediante la aplicación de modernos instrumentos de análisis de gran precisión³.

Por tanto, el estudio de los procesos comunicativos debería atender a la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los diferentes sistemas que interactúan. Se trata de estudiar las relaciones intersemióticas que se observan entre los diferentes códigos que entran en juego en los actos comunicativos para poder establecer estrategias adecuadas para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Su estudio, por tanto, no debería proponerse de forma aislada, describiendo la estructura de cada sistema semiótico y la forma en que se organizan sus elementos sin atender a las relaciones que se establecen con los demás elementos de cada sistema porque es precisamente de este modo como se manifiesta en los actos comunicativos reales y porque nuestro sistema comunicativo, como dijimos, es multimodal o multisistémico.

5.- Prosodia y lectura

En este apartado, se muestra el papel que juega la prosodia en el proceso de comprensión de textos escritos, tomando como base los presupuestos teóricos desarrollados por Cantero (2002b y 2004).

³ El instrumento de análisis utilizado se denomina *Imagen por Resonancia Magnética funcional* (IRMf). En inglés *functional Magnetic Resonance Imaging* (fMRI). A través de la utilización de este aparato, se puede observar en imágenes las regiones cerebrales implicadas en la realización de una determinada tarea.

Tradicionalmente, la prosodia ha sido uno de los aspectos que ha recibido escasa atención en el proceso lector. Parece que el interés se haya centrado más en la discusión acerca de cual sería el mejor método de iniciación a la lectura que debe ser aplicado en las aulas para formar lectores competentes, dedicando escasos esfuerzos a la reflexión sobre ciertos aspectos técnicos que consideramos fundamentales y que podrían ser además el origen de muchos de los problemas asociados con el acceso a la lectura y a la comprensión de textos escritos; y, por extensión, al elevado índice de fracaso escolar.

Uno de estos aspectos tiene que ver con el código escrito, formado por símbolos gráficos convencionales y arbitrarios que nos permite generar textos y tener acceso a ellos a través de la lectura. Se tiende a considerar que, por el carácter gráfico del código escrito, la responsabilidad de su aprendizaje debe residir en la modalidad visual. Si aprendemos a descifrar, discriminar, identificar y combinar los diferentes símbolos gráficos de que consta el código escrito y sabemos traducirlos a sus correspondientes correlatos fónicos, estaremos capacitados para producir y comprender textos escritos.

Sin embargo, periódicamente nos llegan índices de fracaso escolar desalentadores y docentes que deben lidiar diariamente en las aulas con la dificultad e inapetencia lectora de la mayoría de los alumnos. Quizás, el origen de estos resultados no deban focalizarse en la mayor o menor fortuna en la gestión de las innumerables ‘distracciones’ a las que continuamente se ven expuestos los alumnos, sobre todo, fuera del ámbito escolar; ni tampoco en la mayor o menor fortuna en la aplicación de diferentes metodologías de iniciación a la lectura. Las causas se encuentran en la desafortunada asociación que se hace al considerar que la lengua escrita es visual por su carácter gráfico en oposición a la lengua hablada que es oral por su carácter fónico.

Cuando llegan a la escuela, los niños ya han aprendido a producir y comprender mensajes orales con una destreza aceptable, que les permite desenvolverse en su entorno. La formación inicial en lectoescritura debería aproximarse a esta línea natural de adquisición del lenguaje y en los procesos cognitivos que permiten estructurar,

organizar e integrar la información para que pueda tener sentido y ser comprendida.

Desde esta perspectiva, en Cantero (2002b y 2004) se presenta lo que el autor denomina *el enfoque oral* en el aprendizaje de la lectura y aporta evidencias esclarecedoras que ponen de manifiesto la dirección oportuna que debiera presidir toda acción didáctica encaminada a formar lectores competentes.

Los problemas de lectura que se observan en alumnos normoceptivos suelen estar asociados con la formación deficiente del mediador fónico. Leer y comprender un texto no consiste en saber descodificar la correlación grafofónica, ni la comprensión lectora es la simple suma de significados individuales. Como indica Cantero (2004), para leer y comprender un texto escrito “[...] lo importante no es saber mirar, sino saber oír el texto”. Las personas invidentes no presentan ningún problema en el acceso a la lectura a través de la adaptación gráfica del lenguaje escrito al sistema de codificación en Braille, pero sí que presentan problemas de este tipo las personas con deficiencias auditivas.

La escritura solo es un artefacto gráfico arbitrario que nos ofrece pistas y claves para acceder a las ideas que se abstraen del texto; y el texto en sí mismo no contiene las ideas que el autor ha intentado reflejar a través de la escritura, sino que facilita el acceso a ellas. El acceso y la comprensión de estas ideas requiere, en primer lugar, conocer el código en que el texto ha sido cifrado y, en segundo lugar, ser capaz de atribuir a los símbolos gráficos una progresión melódica adecuada para descubrir el significado y, en definitiva, dotar al texto de una estructura y organización fónica muy similar a como lo hacemos en el lenguaje oral; esto es, identificando las unidades nocionales del texto para comprender el significado global.

Para identificar, comprender e interpretar las unidades nocionales del texto, debemos ser capaces de dotar al texto de la melodía de que carece, porque conviene recordar que el texto escrito no suena. Algunos autores han creído poder realizar análisis acústicos de la

entonación a partir de muestras extraídas de textos literarios. En realidad, el análisis entonativo que realizaban era de carácter intuitivo, escuchándose a sí mismos pronunciar en voz alta o en el interior de sus mentes cómo suenan esas muestras literarias al ser pronunciadas por el mediador fónico, ese *leedor* formado (Cantero, 2002b) que habita en nuestro interior y que es capaz de descifrar los símbolos gráficos en sus respectivos correlatos fónicos y que, además, es capaz de dotarles de una prosodia adecuada e incluso expresiva, similar a como lo hacemos en el habla.

Sin embargo, esta operación compleja que realizamos durante el proceso lector no basta para comprender los textos. Es preciso saber descodificar la estructuración jerárquica en que sutilmente se organizan los sonidos evocados por el texto, porque dicha organización no es una mera sucesión fónica lineal, sino que se organizan en función de su relevancia tonal en el discurso; se trata de la *jerarquía fónica* (Cantero 2002a y 2003). Así, las vocales son el centro alrededor de las cuales se agrupan las consonantes formando sílabas; a su vez, las sílabas se agrupan en torno a las vocales tónicas formando palabras o, para ser precisos, palabras fónicas o grupos rítmicos como en ‘cAsa’, ‘lacAsa’ o ‘enlacAsa’; y todas estas agrupaciones fónicas se integran por una unidad fónica con una relevancia tonal jerárquicamente superior al resto, ésta es una vocal tónica con inflexión tonal y representa el núcleo de la unidad nocional del texto.

En Recio (2012) se demuestra la validez del enfoque oral en la formación lectora, incidiendo en el desarrollo de estrategias de inicio que incorporen el tratamiento de la prosodia como instrumento clave para la estructuración, organización y comprensión del texto a través de las unidades nocionales que dan acceso a su sentido.

6.- Prosodia y comunicación no verbal

El papel mediador de la gestualidad coverbal ha sido argumentado en estudios realizados sobre adquisición y como facilitador del lenguaje (Bates *et al.*, 1979; Greenfield y Smith, 1976);

sobre procesos de aprendizaje (Goldin-Meadow, 2011); sobre su influencia en la integración y conservación de la información, a corto y a largo plazo (Broaders *et al.*, 2007; Church *et al.*, 2007; Wagner *et al.*, 2008 y Wagner *et al.*, 2010); y en la organización y posterior expresión de la información (Cameron y Xu, 2011).

Parece haber unanimidad entre los investigadores al considerar la gesticulación coverbal como un elemento clave en los procesos de adquisición, producción y comprensión del lenguaje, ya que aporta información substancial que facilita la (re)construcción del significado comunicativo en la conformación de representaciones mentales a partir de la información aferente obtenida en interacción con el entorno (Alibali *et al.*, 2000; Goldin-Meadow y Alibali, 1999; Bucciarelli, 2007).

Cutica y Bucciarelli (2011) señalan además que la gesticulación coverbal no solo ayuda al emisor a organizar el flujo del pensamiento, sino que también favorece la construcción por parte del oyente de un modelo mental completo y articulado del discurso que está siendo emitido. Las autoras sugieren que la comprensión de un discurso por parte del oyente y la organización de un discurso por parte del hablante dependen de la construcción completa y articulada de modelos mentales, que solo es posible integrando información discreta (lenguaje verbal) con la información de tipo no discreta o lineal (gesticulación coverbal).

Por tanto, nos parece importante remarcar que la gestualidad juega un papel clave no solo en la comunicación oral, sino también en la comunicación escrita porque, juntamente con los demás sistemas semióticos de que hacemos uso en la comunicación, facilita la (re)construcción, estructuración y organización de las representaciones mentales, posibilitando la integración y comprensión de la información oral y escrita.

En el tercer y cuarto apartado se ha hecho alusión a las que posiblemente sean las primeras investigaciones en las que se estudia la relación existente entre lenguaje, entonación y gestualidad coverbal.

Los instrumentos tecnológicos utilizados para el análisis podríamos calificarlos hoy como netamente rudimentarios. Sin embargo, estudios recientes (Loehr, 2004; Payà, 2004 y Torregrosa, 2006 y 2011) llevados a cabo con tecnología actual y aplicando metodologías de análisis melódico distintas confirman los resultados obtenidos en el pasado: la existencia de coestructuración entre los diferentes sistemas semióticos.

En efecto, en el acto comunicativo el desarrollo gestual suele correlacionarse de forma armónica con las secuencias rítmicas que marca la entonación del discurso y que, a su vez, se corresponden con lo que anteriormente se ha denominado palabra fónica y grupo fónico. Las evidencias que llevan a formular la afirmación anterior se pueden resumir en tres puntos clave:

A. La fase dinámicamente más relevante de la secuenciación kinésica suele desarrollarse coincidiendo con el margen de emisión de la vocal tónica y de la vocal tónica con inflexión final.

B. El inicio, desarrollo y final de la secuenciación kinésica suele corresponderse con la emisión completa de las palabras fónicas, de los grupos fónicos y de los grupos nocionales. La frase gestual suele corresponderse con la frase entonativa y con la frase verbal.

C. Los cambios de ritmo en la emisión verbal y la velocidad de dicción afectan a la evolución dinámica de la gesticulación adecuándose de forma sincrónica y coestructurada a estos cambios. Si se habla más rápido, también se gesticula más rápido.

Por tanto, la estrecha relación que se observa entre lenguaje, entonación y kinésica por la que se caracteriza el sistema comunicativo humano, debe corresponderse de igual forma en los procesos cognitivos, como sugieren Cutica y Bucciarelli (2011), implicados en la conformación de representaciones mentales.

Por ello, creemos que en la formación de lectores no podemos cerrar los ojos ante la evidencia de que la realidad comunicativa humana no es solamente verbal, sino multimodal; el tratamiento de las

estrategias de iniciación a la lectura no solo debe contemplar el desarrollo del mediador fónico, como se indicó, sino también el del mediador fónico-kinésico.

7.- Estrategias de inicio en la lectura: algunas claves didácticas

Una acción pedagógica eficaz en la didáctica de la lectura en estadios iniciales, por tanto, debería centrarse en las estrategias basadas en el proceso lector y, dentro de éstas, en el desarrollo de las estrategias de precomprensión. La promoción de actividades conducentes a la identificación de las unidades nocionales del texto y de las que combinen las modalidades comunicativas de que hacemos uso, no solo facilitará el acceso a la lectura mediante la aplicación de una metodología próxima a la adquisición del lenguaje en un contexto natural de aprendizaje, sino que además facilitará la comprensión lectora y el desarrollo de estrategias creativas de lectura. Para ello, proponemos dos aproximaciones didácticas, alternativas y complementarias:

El empleo de cómics para el acercamiento multimodal a la lectura de textos:

El cómic, la tira dibujada e incluso la fotonovela son géneros textuales que incluyen necesariamente paratextos visuales, imágenes cuya expresividad reside, precisamente, en los elementos no verbales de la comunicación.

A partir de ellos, podemos explorar y explotar los conceptos desarrollados en este trabajo, porque integran diferentes modalidades comunicativas, entre las cuales no solo se establecen relaciones concomitantes a nivel estructural, fonológico y semántico-pragmático, sino también interdependencias que, por una parte, facilitan el acceso a la comprensión del contenido semántico del texto y, por otra parte, promueven el desarrollo de escenarios creativos alternativos a partir del texto.

Un buen ejemplo de actividad de precomprensión multimodal sería leer el cómic en voz alta, a la vez que se reproducen miméticamente los elementos kinésicos del paratexto visual y se interpreta la entonación de los personajes: algo así como una dramatización, en tiempo real, a partir de las pistas visuales que ofrece el texto.

Actividades de descodificación y recodificación de la multimodalidad textual:

Otras propuestas para el tratamiento de la mediación fónica, de la mediación fónico-kinésica y de la mediación kinésica podrían agruparse en actividades de descodificación y actividades de recodificación.

Actividades de descodificación: segmentar el discurso verbal en unidades fónicas significativas; identificación y localización de nombres, adjetivos, verbos y adverbios, así como también de las palabras que se agrupan en torno a estas; lectura en voz alta y refuerzo gestual para el seguimiento de los patrones rítmicos. Esta vez, sin embargo, sin ningún refuerzo visual del paratexto.

Actividades de recodificación: transcribir el relato a partir de la selección de las unidades nocionales del texto, del examen compartido de los diferentes matices semánticos que suscitan, permitiendo la evocación de los conocimientos previos de los alumnos, y de las relaciones que se establecen entre ellas y que, en definitiva, permiten estimular la lectura comprensiva del texto; dramatización y recreación mímica de la historia; creación de otros escenarios posibles a partir de la alteración, modificación o adición de algún elemento constituyente como el contexto comunicativo, los personajes, el registro y las posibilidades expresivas que ofrecen la prosodia y la comunicación no verbal.

Este tipo de actividades, centradas en la multimodalidad proyectada del texto, pueden servir para desarrollar las estrategias de

identificación de unidades nocionales significativas, que son el primer paso en la comprensión del texto.

En el habla no hay comunicación verbal sin comunicación no verbal, y nuestros alumnos son expertos usuarios de la multimodalidad oral; en la escritura, sin embargo, nos enfrentamos a discursos exclusivamente verbales: creemos que reforzar la multimodalidad del texto, proyectando sobre él una interpretación entonativa y gestual, permitirá un acercamiento más significativo a los textos, por cuanto el lector inexperto sabrá relacionarse mejor con sus unidades verbales, a partir de su proyección multimodal.

Referencias bibliográficas

Alibali, M. W.; Kita, S. y Young, A. J. (2000). Gesture and the process of speech production: We think, therefore we gesture. *Language and Cognitive Processes*, 15, págs. 593–613.

Alonso-Cortés Fradejas, M^a D. (2000). *La voz en la conversación: propuesta para el análisis de los rasgos del paralinguaje*. Tesis Doctoral, Departamento de Filología Hispánica, León: Universidad de León.

Alonso-Cortés Fradejas, M^a D. (2006). Lo lingüístico y lo paralingüístico en los primeros estudios sobre adquisición del lenguaje, en M. Villayandre (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, págs. 48-65. León: Universidad de León.

Disponible en:
<http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Alonso.pdf> [consulta: 17 octubre 2014].

Bara, B. G. *et al.* (2011). Processing communicative intentions recruits a common neural network regardless of the expressive modalities, en B. Kokinov; A. Karmiloff-Smith y N. J. Nersessian (Eds.), *Proceedings of the European Conference on Cognitive Science*. Sofía: New Bulgarian University Press. Disponible en:
<http://nbu.bg/cogs/eurocogsci2011/proceedings/index.html> [consulta: 17 octubre 2014].

Bates, E.; Benigni, L.; Bretherton, I.; Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. Nueva York: Academic Press.

Bavelas, J.; Gerwing, J.; Sutton, Ch. y Prevost, D. (2008). Gesturing on the telephone: independent effects of dialogue and visibility. *Journal of Memory and Language*, 58(2), págs. 495-520.

Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to kinesics. An annotation system for analysis of body motion and gesture*. Louisville: University of Louisville Press.

Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Broaders, S. C.; Wagner, S.; Mitchell, Z. y Goldin-Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. *Journal of Experimental Psychology*, 136 (4), págs. 539-550.

Bucciarelli, M. (2007). How the construction of mental models improves learning. *Mind and Society*, 6, págs. 67-89.

Cameron, H.; Xu, X. (2011). Representational gesture, pointing gesture, and memory recall of preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 35, págs. 155-171.

Cantero, F^{co}. J. (2002a). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona; Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cantero, F^{co}. J. (2002b). Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura, en A. Mendoza (Dir.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Colección Aulas de Verano.

Cantero, F^{co}. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación, en A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para la educación primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Cantero, F^{co}. J. (2004). La ruta de acceso a la lectura, *Actas del Congreso Internacional El inicio de la lectoescritura en la Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Cantero, F^{co}. J.; de Arriba, J. (1997). *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.

Condon, W. S. (1980). The relation of interactional synchrony to cognitive and emotional processes, en M. R. Key (Ed.),

The relationship of verbal and nonverbal communication. La Haya: Mouton [Contributions to the Sociology of Language, 25], págs. 49-65.

Condon, W. S. (1982). Cultural microrhythms, en M. Davis (Ed.), *Interaction rhythms. Periodicity in communicative behavior*, págs. 53-77. Nueva York: Human Sciences Press Inc.

Condon, W. S. y Ogston, W. D. (1996). Sound film analysis of normal and pathological behavior patterns. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 143(4), págs. 338-347.

Cutica, I. y Bucciarelli, M. (2011). ‘The more you gesture, the less I gesture’: Co-speech gestures as a measure of mental model quality”. *Journal of Nonverbal Behavior*, 35, págs. 173-187.

Church, R. B.; Garber, P. y Rogalski, K. (2007). The role of gesture in memory and social communication. *Gesture*, 7, págs. 137–158.

De Ruiter, J. P.; Rossignol, S.; Vuurpijl, L.; Cunningham, D. W. y Levelt, W. J. M. (2003). SLOT: A research platform for investigating multimodal communication. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 35(3), págs. 408-419.

Goldin-Meadow, S. y Alibali, M. W. (1999). Does the hand reflect implicit knowledge? *Behavioral and Brain Sciences*, 22, págs. 766–787.

Goldin-Meadow, S. (2011). Learning through gesture. *WIREs Cognitive Science*, 2, págs. 595-607.

Greenfield, P. y Smith, J. (1976). *The structure of communication in early language development*. Nueva York: Academic Press.

Hall, E. T. (1963). A system for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 65(5), págs. 1003-1026.

Iverson, J. M. y Goldin-Meadow, S. (1997). What’s communication got to do with it? Gesture in children blind from birth. *Developmental Psychology*, 33 (3), págs. 453-467.

Jakobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and Poetics, en Th. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language*, págs. 350-377. Massachusetts: Massachusetts Institut of Technology Press (M.I.T.).

Kempton, W. (1980). The Rhythmic Basis of Interactional Micro-Synchrony, en M. R. Key (Ed.), *The Relationship of Verbal and*

Nonverbal Communication, págs. 67-75. La Haya: Mouton [Contributions to the sociology of language, 25].

Kendon, A. (1970). Movement coordination in social interaction: some examples described. *Acta Psychologica*, 32(2), págs. 101-125.

Kendon, A. (1872). Some relationships between body motion and speech. An analysis of an example, en A. W. Siegman; B. Pope (Eds.), *Studies in Dyadic Communication*, págs. 177-210. Nueva York: Pergamon Press, Elmsford.

Kendon, A. (1987). On gesture: Its Complementary Relationship with Speech, en A. W. Siegman; S. Feldstein (Eds.), *Nonverbal behavior and communication*, págs. 65-97. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.

Loehr, D. P. (2004). *Gesture and Intonation*. Tesis Doctoral. Georgetown University, Washington, DC. Disponible en: http://www9.georgetown.edu/faculty/loehrd/pubs_files/Loehr04.pdf [consulta: 17 octubre 2014].

Maurer, D. y Mondloch, C. (2004). Neonatal synesthesia: A re-evaluation, en L. Robertson; N. Sagiv (Eds.), *Attention on Synesthesia: Cognition, Development and Neuroscience*, págs. 193-213. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: http://psych.mcmaster.ca/maurerlab/Publications/Maurer_NeonatalSynesthesia.pdf [consulta: 17 octubre 2014].

McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92(3), págs. 350-371.

McNeill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press,.

Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Payà, M. (2004). Interacció del grup tonal i el gest en el discurs: una aproximació d'anàlisi multimodal, en Ll. Payrató; N. Alturo; M. Payà (Eds.), *Les fronteres del llenguatge. Lingüística i comunicació no verbal*, págs. 155-172. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. (PPU) [Lingüística catalana, 7].

Poyatos, F. (1972). The communication system of the speaker-actor and his culture. A preliminary investigation. *Linguistics*, 10(83), págs. 64-86.

Poyatos, F. (1993). *Paralanguage: a linguistic and interdisciplinary approach to interactive speech and sounds*. Amsterdam: John Benjamins.

Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*. Vol. I. Madrid: Istmo.

Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal: paralenguaje, kinésica e interacción*. Vol. II. Madrid: Istmo.

Real Academia de la Lengua. *Diccionario de la lengua española*, edición electrónica. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> [consulta: 18 octubre 2014].

Recio, S. (2012). *Prosodia y comprensión lectora en ELE*. Barcelona: Memoria de Máster, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona, documento inédito.

Rimè, B. (1982). The elimination of visible behavior from social interactions: Effects of verbal, nonverbal and interpersonal variables. *European Journal of Social Psychology*, 12, págs. 113–129.

Roby-Brami, A.; Hermsdörfer, J.; Roy, A. C. y Jacobs, S. (2011). A neuropsychological perspective on the link between language and praxis in modern humans. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 367, págs. 144-160. Disponible en: <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/367/1585/144.full.html#ref-list-1> [consulta: 17 octubre 2014].

Roth, W-M. (2001). Gestures: their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71(3), págs. 365-392.

Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(3), págs. 379-423.

Thies, A. (2003). *First the Hand, then the Word: On Gestural Displacement in Non-Native English Speech*. Bielefeld: Tesina de Licenciatura, Universität Bielefeld.

Torregrosa J. (2006). Análisis multisistémico de la comunicación humana. *Phonica*, 2. Disponible en: <http://www.ub.edu/lfa> [consulta: 17 octubre 2014].

Torregrosa, J. (2011). *Análisis multisistémico de las partículas modales del alemán*. Barcelona: Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de

Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/lfa> [consulta: 17 octubre 2014].

Trager, G. L. (1958). Paralanguage: a first approximation. *Studies in Linguistics*, 13(1), págs. 1-12.

Trager, G. L. (1961). The typology of paralanguage. *Anthropological Linguistics*, 3(1), págs. 17-21.

van Deusen-Phillips, S. B.; Goldin-Meadow, S. y Miller, P. J. (2001). Enacting stories, seeing worlds: similarities and differences in the cross-cultural narrative development of linguistically isolated deaf children. *Human Development*, 44, págs. 311-336.

Wagner, S.; Mitchell, Z. y Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106, págs. 1047-1058.

Wagner, S.; KuangYi, T. y Goldin-Meadow, S. (2019). Gesturing makes memories that last. *Journal of Memory and Language*, 63, págs. 465-475.

Xu, J.; Gannon, P. J.; Emmorey, K.; Smith, J. F. y Braun, A. R. (2009). Symbolic gestures and spoken language are processed by a common neural system, en L. G. Ungerleider (Ed.), *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*. 106(49).

Enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín: ¿qué puede aportar la adaptación del MCER?

Teaching and learning of SFL in Benin: What can provide the adaptation of the CEFR?

Laurent-Fidèle Sossouvi

Université d'Abomey-Calavi (Benín)

laurent.sossouvi108@gmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.36

Recibido el 10 de octubre de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumen: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) funciona en Europa como una herramienta para resolver y mejorar las dificultades de los estados miembros en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. Pese a su universalidad, su obligada referencia y gran importancia en el mundo, sigue siendo desconocido por los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del castellano en Benín. En este trabajo se hace hincapié en las posibilidades que tiene este documento en este país. Por ello, se comienza presentando algunas realidades del contexto de aprendizaje para luego explicar en qué consiste este marco supranacional. Después, se explora su importancia para la mejora de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, para centrarse en sus posibles aportaciones en el aula de castellano.

Palabras clave: MCER; enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera; enfoque orientado a la acción; contextualización; innovación.

Abstract: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) works in Europe as a tool to solve and improve the plight of the state members relating to the foreign languages teaching. Despite the universality, obligatory reference and the great importance of this tool in the world, it remains unknown to foreign language teaching experts, especially those of Spanish as Foreign Language (SFL) in Benin. This paper emphasizes the possibilities of this document in this country. Therefore, we start by presenting some realities of learning context and then we explain what this frame supranational is. Then, we explore its importance for improving teaching, learning and assessment, and focus on their possible contributions to the Spanish language classroom.

Keywords: CEFR; teaching and learning of Spanish as Foreign Language; action-oriented approach; contextualization; innovation.

1.- Introducción

La aldea planetaria ya no es un mito y el conocimiento de lenguas, distintas de la primera lengua (L1) se ha convertido en una necesidad indiscutible en el ámbito personal, cultural y social de las personas, un requisito sine qua non en el mundo profesional y empresarial dentro del mundo globalizado del siglo XXI. En efecto, el tener un buen nivel de lenguas extranjeras (LEs) es una estipulación imprescindible en la mayoría de los trabajos y las ofertas en aprendizaje de lenguas se multiplican, así como las metodologías y las herramientas para mejorar, aprender rápido y eficaz. La Unión Europea en aras de la promoción del plurilingüismo, de intercambio, de confianza mutua, la movilidad entre los países europeos, facilitar la comparación de niveles, el aprendizaje permanente, etc., reunió a veinte expertos de distintos países europeos para confeccionar el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, en adelante), que está convirtiéndose en una referencia universal. Su adopción o adaptación ya es una realidad en varios países de casi todos los continentes. En la actualidad, para el estudio de la enseñanza y aprendizaje de LEs es de obligada mención este documento en Europa y fuera de ella. Sin embargo, hemos podido observar en los actores de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en Benín, un desconocimiento casi total de esta herramienta, que, con todo, sigue conquistando al mundo entero; tampoco existen programas comunes de enseñanzas de las LEs, ni instrumentos comunes de evaluación de los aprendientes de lenguas extranjeras. Ahora bien, aunque, actualmente, se habla de innovación inversa, que hay algunas críticas contra este documento (por ejemplo, Figueras, 2008¹; Bento², 2013), y que tiene sus

¹ Para profundizar en esta cuestión se puede consultar el trabajo de Figueras (2008: 27-29).

² Este autor cree que el MCER no promueve ninguna teoría.

detractores y puntos débiles, creemos que la contextualización y adaptación del MCER puede ser de gran utilidad para la mejora de la calidad y eficacia de la enseñanza y aprendizaje del ELE en el país, donde esta lengua está en auge y en continua expansión³. Entendemos por contextualización, una elección entre los recursos, los planteamientos establecidos en el MCER, así como su adaptación y enriquecimiento. Además, consideramos que enseñar el ELE, hoy por hoy, quiere decir formar a aprendientes que sepan comunicarse en castellano, aptos para interactuar con hispanohablantes nativos, tanto en el mundo académico, profesional, como extraescolar.

Así, con este trabajo nos proponemos presentar los principales posibles aportes de la adaptación del MCER en Benín y algunos factores que se debe tener en cuenta, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del ELE, y para que los aprendientes gocen en grado sumo e ilimitado todas las virtudes de la lengua cervantina. Así pues, en primer lugar, presentaremos sucintamente algunas realidades actuales de la enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín, con el fin de familiarizar a los lectores con el contexto; a continuación, nos adentraremos a recordar los objetivos y las principales características de esta herramienta. Finalmente, esbozaremos lo que su adaptación puede aportar al país.

2.- Algunos aspectos de la enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín

El español es una de las LEs ofertadas para estudiantes de Institutos de Educación Secundaria, tanto públicos como privados, y para estudiantes universitarios del sector público y privado. Los primeros empiezan el aprendizaje del ELE en *Quatrième* (más o menos 2º de ESO⁴) hasta *Terminale* (más o menos 2º de

³ Para más detalle de la información se puede consultar Sossouvi (2014).

⁴ Educación Secundaria Obligatoria.

Bachillerato). Cabe señalar que los hay que empiezan a partir de *Seconde* (más o menos 4° de ESO), sobre todo en el marco de los institutos públicos. El segundo tipo se refiere a los estudiantes universitarios del departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Abomey-Calavi (UAC), de la Escuela Universitaria de Magisterio de Porto-Novu; los estudiantes de filología francesa, inglesa de las universidades públicas y privadas, y los estudiantes de las escuelas universitarias como escuela nacional de administración y magistratura (ENAM) que eligen el castellano como asignatura opcional o específica. La lengua cervantina todavía no se da en la Educación Infantil y Primaria como el inglés. No obstante, cabe resaltar que después del inglés es la LE más popular en los Institutos de Educación Secundaria, las universidades beninesas e incluso en la población beninesa.

La enseñanza-aprendizaje del castellano que empezó en los años cincuenta (Sossouvi, 2004, 2007, 2014) se desenvuelve en un contexto sociolingüístico y educativo multilingüe de una evidente complejidad. En este contexto, los aprendientes disponen de lenguas de estatus muy diversos: las lenguas locales, las lenguas europeas estudiadas en clase, las lenguas esotéricas o secretas y las lenguas alóctonas traídas por los inmigrantes, si bien el francés es la lengua de uso más generalizado. Por causa de la política lingüística heredada de la Francia colonial, Benín sigue siendo muy dependiente lingüística y culturalmente de la metrópoli. Esta actitud de sujeción ha dificultado mucho el fomento de las lenguas locales. El inevitable impacto de este hecho es el bajo estatus de las lenguas nacionales que solo se utilizan en el marco de la casa, en contextos tradicionales de casamientos, de fiestas y en otros tipos de interacciones informales, si bien actualmente la expansión del francés lo llevar a invadir un número cada vez mayor de hogares, además de ser el vehículo de transmisión en la escuela, la administración, los medios de comunicación, en la calle en general y entre las diferentes etnias.

Por otra parte, la mayoría de los aprendientes benineses relacionan la adquisición de la lengua cervantina exclusivamente con los contextos y las prácticas más formales de aprendizaje, tales como los materiales didácticos, los cursos, los ejercicios preparados, ya que carecen en su entorno inmediato de oportunidades auténticas para usarla. En algunos casos su concepción de aprendizaje de LE se reduce al estudio formal, a la memorización de unidades lingüísticas o a la resolución de ejercicios. Los aprendientes e incluso los docentes se preocupan más por la producción escrita, que es prioritaria, según la gran mayoría de los aprendientes entrevistados. Solo se llena al aprendiente de contenidos escritos. Por consiguiente, se hace más hincapié en la adquisición formal y poco en la práctica del español. Este hecho se debe a las fórmulas de evaluación vigentes en el país. Solo se aplican pruebas que examinan conocimientos globales, en lugar de evaluar aptitudes. Los planes de estudios, sobrecargados, son excesivamente especulativos y se asientan básicamente en la transmisión de conocimientos (gramática, traducción, literatura, etc.). Cabe recordar que el aprendiente no está implicado en las decisiones curriculares, para que pueda ir siendo autónomo. Excepto la Escuela Universitaria de Magisterio, no se preparan a los aprendientes (que estudian español) para la inserción profesional.

Las aulas están repletas de aprendientes, las aulas equipadas para atender a cincuenta alumnos están sobrepobladas con más de noventa alumnos, a veces, en los institutos públicos. En la Universidad de Abomey-Calavi, las aulas construidas para recibir a cien estudiantes se han vuelto diminutas ante el aumento cada vez más exponencial del efectivo del primer curso del Grado en Filología Hispánica. En efecto, las matrículas en este crecieron de 20 estudiantes en el curso académico de 1986-1987, 126 en 2004-2005, 700 en 2012-2013 a más de 1800 en el curso 2013-2014. Las clases están formadas por grupos muy heterogéneos en cuanto al nivel de competencia lingüística y al grado de dominio de la lengua española, lo que significa que hay aprendientes que no participan

en las clases o no tienen la oportunidad de practicar las estructuras enseñadas. De este modo, algunas clases son problemáticas para los docentes a la hora de planificar y ejecutar el proceso de enseñanza. También dificulta el uso del enfoque por competencias, vigente en el país, que se vuelve ineficaz porque un alumnado numeroso no permite entablar un intercambio significativo en horario de clase. En realidad, si se observa minuciosamente las clases en el sistema educativo del país, elementos identificadores del método tradicional siguen vigentes.

Otros factores, tales como la escasez de materiales didácticos adecuados, la falta de una política de promoción del español, la escasez de profesores calificados, algunos déficits en su formación (por ejemplo, la falta de formación en lingüística aplicada, didáctica del español como lengua española, español para fines específicos, etc.) y la extrema formalidad del contexto de aprendizaje del ELE también dificultan el uso del enfoque por competencias. Muchos docentes no poseen el saber y las competencias imprescindibles para responder a las obligaciones escolares y la mayoría de las veces consideran los libros de texto como un tipo de dogma de cumplimiento obligado. Ello acarrea muchas restricciones al aprendizaje del español y no acerca al aprendiente a la auténtica competencia comunicativa. Asimismo, aunque la situación de la enseñanza del ELE va mejorando, los aprendientes siguen teniendo dificultades para expresarse y para entender a los nativos (por ejemplo, una película española, un podcast), especialmente cuando su contacto con la LE se reduce a algunas horas de clases semanales. Estas dificultades podrían estar relacionadas con la naturaleza del aprendizaje formal.

El análisis de la serie de libro de texto vigente en la Educación Secundaria nos permite dudar de que pueda responder eficazmente a las nuevas necesidades sociales, lingüísticas del siglo XXI. Si aborda algunas realidades africanas, la competencia pragmática es descuidada, con textos dialogados artificiales muy alejados de la lengua de uso, con ilustraciones sin gracia. La lengua

de aprendizaje, en clase de español, no prepara a la utilización real de la lengua castellana. Pues la distancia entre la lengua de aprendizaje y la lengua de uso es considerable. No se acompaña de CD ni DVD o Blu ray. El contenido es obsoleto y no ha sido puesto al día con las novedades y cambios normativos más ilustres aparecidas en las últimas obras académicas, tales como *Nueva gramática de la lengua española* (2009), la *Ortografía de la lengua española* (2010), Gómez Torrego (2011), etc. Total, las observaciones de Leather (2003) y Luis Banegas (2011) acerca de los libros de texto de enseñanza de LEs (falta de realismo, insípidos, aburridos, poco atrayentes, y, a veces, engañosos) parecen también válidas para esta serie.

Otro dato de importancia es las mezclas y alternancias de códigos que se observan con frecuencia entre los benineses. Con independencia del dominio que tienen tanto de sus lenguas locales como del francés, escasos son los aprendientes que hablan sus lenguas nacionales o lenguas locales sin introducir de vez en cuando algunas expresiones francesas, y al revés (en el contexto informal). Asimismo, el manejo deficiente de la lengua cervantina es notorio; la gran mayoría de los aprendientes se basan mucho más en la lengua francesa para aprender o hablar español, convirtiendo la primera en su lengua de referencia (Sossouvi, 2004, 2009a, 2009b).

Por otra parte, las numerosas huelgas de los diferentes sindicatos de la educación pública por cuestiones laborales, pedagógicas o políticas, a menudo, perturban el buen desarrollo de los cursos, sobre todo, en el sector público. Cabe señalar que la gran mayoría de los profesores entrevistados todavía desconocen el MCER y siguen evaluando conocimientos sin conseguir pasar a la evaluación de competencias de verdad.

De lo anteriormente expuesto, si el objetivo prioritario de la escuela beninesa es formar a aprendientes capaces de entender y comunicarse sin problemas con hablantes nativos de la lengua

meta, expresarse eficazmente en español, tanto en forma escrita como oral, es deseable pensar en una reforma de la enseñanza del ELE, adaptando el MCER al contexto beninés.

3.- Consideraciones generales sobre el MCER

Es abundante la literatura de los últimos años acerca de este documento teórico, sin embargo, antes de entrar en el meollo de la cuestión que nos interesa, a continuación intentaremos abordar las grandes líneas de este instrumento que tiende a ser universal en el ámbito tanto de la enseñanza como del aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.1.- El MCER, pero ¿qué es exactamente?

El MCER es una herramienta innovadora de referencia que describe, de modo exhaustivo, pero flexible, lo que se debe tener en cuenta en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras; presenta una serie de preguntas para guiar a los educadores, a los profesionales de la educación, para que sepan las necesidades de aprendizaje de los discentes y lo que tienen que hacer con la LE. Este documento de consulta elaborado por iniciativa y dentro del Consejo de Europa⁵, durante una decena de años de trabajo científico, tiene varios objetivos:

[...] provide a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively (Council of Europe, 2001: 1).

⁵ El Consejo de Europa, fundado en 1949, es la organización política más antigua en Europa, su sede permanente se encuentra en Estrasburgo, Francia. Actualmente, esta instancia independiente de la Unión Europea consta de 46 estados miembros.

En otras palabras, sus objetivos consisten en mejorar las habilidades de comunicación de los europeos, facilitar la comparación de los sistemas educativos, así como la transparencia y la coherencia en la enorme diversidad de los sistemas de evaluación y certificaciones en Europa. Por tanto, el MCER aspira a restablecer la confianza y transferencia entre los distintos sistemas educativos y formativos de Europa, así como favorecer la comparación de los niveles de comprensión y producción en lengua extranjera, prosperar la movilidad. Estos objetivos ponen de relieve que en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el elemento principal es la realidad cotidiana, la comprensión entre los distintos pueblos y la concordia; en pocas palabras, el querer vivir juntos.

El MCER propone un enfoque centrado en la acción, en que se considera al aprendiente como miembro de una sociedad en la que tiene que realizar tareas. Las principales categorías de habilidades, como las de competencias generales, de competencias comunicativas de la lengua, de actividades lingüísticas, de campo de acción estructuran el documento, que también dedica capítulos particulares a conceptos como tareas, estrategias, textos, aprendizaje y un capítulo sobre el currículo en relación con la diversificación lingüística y el multilingüismo. Asimismo, desarrollos significativos están dedicados a la evaluación de competencias, incluso el MCER incluye propuestas para poner en escena el grado de habilidades en tres niveles principales (A, B y C).

Generalmente el Marco está en consonancia con los anteriores trabajos del Consejo de Europa sobre las lenguas extranjeras. Viene acompañado por guías dirigidas a los profesionales de la enseñanza de lenguas, diversas categorías de usuarios, tales como autores de libros de texto, diseñadores de programas, profesores, formadores, creadores de material escolar, etc. Esta guía renovadora tiene en cuenta el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua y el desarrollo de las competencias generales del individuo. El primer tipo de estas, tiene

que ver con los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos; mientras que el segundo tipo se refiere al conocimiento, el conocimiento sociocultural, la toma de conciencia intercultural, las aptitudes y las destrezas y habilidades (el saber hacer), la competencia existencial (el saber ser) y la capacidad de aprender (el saber aprender).

De lo anteriormente dicho se puede estar de acuerdo con Morrow (2004), que compara el MCER con un mapa detallado; pero que solo, según Rosen y Varela (2009: 42), da detalles topográficos indispensables para que el aprendiente trotamundos pueda planear su viaje, o por lo menos pueda averiguar si se trate del mejor camino.

Recordemos que esta herramienta ha sido un impulsor en el área de la formación del profesorado, dado que ha estimulado el desarrollo y actualización de congresos, seminarios, talleres y ha ayudado a replantear el concepto de lengua, la manera de enseñar y aprender, etc. En resumidas cuentas, el MCER constituye un estándar que aspira a servir de modelo universal con el objeto de mensurar el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en lenguas extranjeras. El MCER no es normativo, sino descriptivo. Por eso, según Coste (2007), no es un método para enseñar, ni tampoco un documento de normalización, sino solo es un documento de referencia, un desencadenante de renovación metodológica, una herramienta de contextualización. De ahí que haya que considerar este documento como flexible, maleable y ajustable a todos los contextos y circunstancias.

3.2.- Algunos aspectos clave del MCER

3.2.1.- Los niveles comunes de referencia

El Marco propone criterios para definir los descriptores de competencias de lenguas y niveles comunes de competencias divididos en tres niveles de dominio de una lengua extranjera (el usuario básico (A), el usuario independiente (B) y el usuario competente (C)) o en seis subniveles importantes comunes de referencia: los niveles A1 (acceso) y A2 (plataforma), que incumben al usuario básico; los niveles B1 (umbral) y B2 (avanzado), que conciernen al usuario independiente; y los niveles C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría), que tienen que ver con el usuario competente. En cada nivel, se describe el grado de competencia de la lengua que el usuario debe alcanzar; en otras palabras, se da cuenta de lo que el aprendiente puede hacer en cada uno de los seis subniveles de referencia. Eso facilita la comparación entre los distintos sistemas de calificaciones. Cabe señalar que estos niveles se pueden subdividir de acuerdo con las diferentes realidades (por ejemplo, A1: niveles intermedios A1.1, A1.2, A1.3, A1.4, etc.) para definir mejor las progresiones esperadas.

3.2.2.- El enfoque orientado a la acción

Otro aspecto importante de este documento teórico tiene que ver con el enfoque de acción, el aprender haciendo, que considera, antes que nada, al aprendiente como usuario de la lengua meta, un agente social capaz de realizar tareas en circunstancias y en un entorno determinado. Así, el aprendiente constituye un integrante de la colectividad dentro de la cual tiene trato social y en la que interactúa oralmente con el objeto de ejecutar tareas, actividades, que no son únicamente lingüísticas, en un entorno y circunstancias determinados. A este respecto, cualquier proceso de aprendizaje o de enseñanza de lenguas extranjeras se relacionaría con cada una de

las dimensiones que entran en juego en la comunicación tales como las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales, las competencias comunicativas, las actividades lingüísticas, los procesos, los contextos y los ambientes.

Algunos autores como Richer (2005: 65), consideran esta nueva denominación como un desplazamiento real de paradigma teórico. En efecto, con este enfoque se plantea formar a agente social que puede actuar con los demás compañeros en forma de coacción. Esta percepción del aprendiente como agente social de pleno derecho es muy reveladora, dado que, metódicamente, representa la evolución de estatuto de sujeto aprendiente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua, más específicamente, la transformación de un educando, que recibe una enseñanza impuesta por la institución, en un agente social que aprende y utiliza la LE con miras a integrarse, en lo que cabe, en una comunidad distinta, pasando por un sujeto aprendiente que se dedica a saber aprender. Por tanto, desde el punto de vista didáctico, el reconocimiento oficial del aprendiente de LE como agente social entronca lógicamente con el concepto de autonomía en el sentido de aprender a aprender, así como el de centralización en el aprendiente. Además, a diferencia del enfoque comunicativo que capacita al aprendiente para poder comunicarse durante una estancia corta, el enfoque de acción habilita al discente para una larga estancia, para que pueda integrarse adecuadamente en los colectivos de la lengua meta. Para Tagliante (2006: 25), este enfoque no ha hecho nada más que añadir a todos los conceptos del enfoque comunicativo, la idea de tarea a realizar por el aprendiente en varios contextos de la vida social. En resumidas cuentas, es una versión más sofisticada del enfoque comunicativo y sus palabras clave son: el desarrollo de las adquisiciones dentro y fuera del aula, el uso sistemático de las tics en la docencia y una pedagogía por proyectos.

3.2.3.- La puesta en evidencia de las nociones de competencias

Otra contribución muy importante del MCER consiste en su distinción o sutileza entre las competencias generales individuales y las competencias comunicativas de la lengua del aprendiente. De acuerdo con este prestigiado documento de homogeneización y referencia, las competencias generales individuales de un aprendiente consisten en las que este último ha adquirido anteriormente y que necesita movilizar para cumplir diversas actividades, incluso lingüísticas. Se componen de conocimientos que cubren la cultura general, el conocimiento del mundo y el saber intercultural; el saber hacer (conocimientos especializados), que se refiere tanto a las aptitudes sociales como a los conocimientos interculturales; el saber ser, que compiten a rasgos de personalidad y modos de ser; y el saber aprender, que tiene que ver con la capacidad de observar nuevas experiencias, participar en ellas, e integrar este nuevo conocimiento con riesgo de modificar los conocimientos previos. Pues, esta capacidad se construye a partir de combinaciones diferentes de conocimientos (saberes), tales como la cultura general, el conocimiento del mundo y el conocimiento intercultural; de destrezas y habilidades (saber hacer), es decir, las aptitudes sociales; y de competencia existencial (saber ser), como los rasgos de la personalidad y la forma de ser.

La toma en consideración de las competencias generales individuales del aprendiente como agente social es muy importante para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo del ELE en Benín, ya que se confirma que aprendiendo una LE, en nuestro caso la lengua castellana, se puede acceder a una mejor comprensión de España, del mundo hispánico y sus culturas, y con el tiempo enriquecerse en materia de competencias generales individuales, e incluso la cultura general y el saber intercultural. Con otras palabras, el aprendizaje de lenguas extranjeras es una manera entre tantas otras para descubrir las culturas de la lengua meta, enriquecerse y desarrollarse cultural y personalmente. Lo que certifica la tesis de Galison (2002: 498) *“l'éducation par les*

langues-cultures” [la educación por las lenguas-culturas]. De este modo, la enseñanza y aprendizaje del español en Benín se desmarcaría de la concepción pura y sencillamente instrumentalista, para, por fin, considerar la LE como un instrumento de comunicación, para que los aprendientes sean, lingüísticamente, más competentes en la vida social y profesional.

En lo que atañe a las competencias comunicativas de la lengua, (y más específicamente a las competencias parciales), el MCER se suma fundamentalmente a las definiciones anteriores, sobre todo, la del enfoque comunicativo, pero desarrolla un tercer componente pragmático al lado de los dos otros componentes lingüísticos y sociolingüísticos. La competencia pragmática se refiere a la competencia discursiva y la competencia funcional, es decir, la capacidad de desenvolverse correctamente en las interacciones de la vida diaria, del mundo real. Rosen (2007: 26-30) y Rosen y Varela (2009: 25-28) han hecho una excelente exposición de la diferencia entre esos tres componentes. La noción de competencias parciales introducida por el MCER parece un reconocimiento oficial de un dominio imperfecto, desequilibrado en un estadio dado de la LE por un aprendiente, y al mismo tiempo, de una “competencia funcional” (Consejo de Europa, 2002: 122) respecto a un objetivo definido. En este documento, la competencia parcial se ve inscrita en una competencia plural, plurilingüe que enriquece, puesto que puede extenderse no solo a las actividades lingüísticas de recepción (comprensión oral y escrita) o de producción (expresión oral y escrita), sino también a ámbitos personal o público, profesional o educacional, o una tarea específica de comunicación, o aun a competencias generales individuales. La legitimación de competencias parciales, en cierto modo, de perfiles no equilibrados en términos de aptitudes de un aprendiente de LE es muy útil y preciosa debido a que, en el contexto formal beninés de aprendizaje de LE, se dedica por regla general a querer formar a superaprendiente de LE, capaz de hablar, actuar como un español, y que no debe cometer ningún error.

En cuanto a las competencias comunicativas de la lengua, el MCER ha hecho una clara y precisa distinción entre, de un lado, lo que tiene que ver con competencias generales individuales parciales y competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y del otro, lo que forma parte de actividades de recepción, de producción, de interacción y de mediación (Rosen, 2007: 31-36). En adelante, escuchar, hablar, leer y escribir son procedimientos, entre otros, para llevar a la lengua-cultura meta, pues se puede animar una clase de ELE por medio de cantidad enorme de recursos didácticos, por separado o conjuntamente.

3.2.4.- La autoevaluación: el portffolio

El portafolio europeo de lenguas (PEL) dirigidos directamente a los aprendientes y a los usuarios individuales se centra en las directrices generales de MCER. El portafolio es una herramienta que permite a las personas que deseen grabar y mantener al día los distintos componentes de los resultados de su experiencia en la LE, en un contexto formal o informal. Es más, este documento pone de relieve, de forma positiva, los logros de diversa índole que pueden informar al aprendiente en algún momento de su carrera. Consta de tres partes, a saber, un pasaporte de lenguas, en el cual el aprendiente apunta las informaciones sobre los diplomas, su nivel en todas las lenguas extranjeras que está aprendiendo; una biografía lingüística, que facilita la reflexión sobre el aprendizaje y la autoevaluación, así como un dossier, integrado por documentos que dan fe de niveles mencionados y experiencias aludidas. Cabe señalar que puede haber una cuarta parte que aporta información sobre experiencias interculturales en el contexto formal o informal (Rosen y Varela, 2009: 64).

Para resumir, debe retenerse que el MCER es, primeramente, una herramienta (de planificación) al servicio de las necesidades de mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras en los sistemas educativos. No obstante, para que su utilización sea

eficiente, es deseable que su uso sea precedido por análisis de necesidades, del contexto, una contextualización.

4.- Elementos a considerar y posibles aportes al contexto beninés

En la sección anterior hemos examinado algunos conceptos clave del MCER que son todos apreciables y útiles, no obstante, no son automáticos, ni directamente trasladables a todos los ejemplos ni a todas las teorías. Es conveniente proceder al ajuste de este instrumento con vistas a su adaptación (y no a su adopción). Además, es el espíritu esencial del MCER, que recuerda varias veces su abertura, plasticidad y flexibilidad. Por lo que es muy posible contextualizarlo y adaptarlo a la lengua española en Benín. Se puede hacer algunos cambios en el mismo que tengan en cuenta las tradiciones, la situación sociolingüística y la cultura educativa del país. En efecto, el docente puede realizar una serie de ajustes a su contexto institucional, a sus aprendientes (por ejemplo, necesidades y características) y a sus propósitos (por ejemplo, funciones y tareas).

Una primera adaptación posible sería las escalas y los descriptores, que Rosen y Varela (2009: 34) califican de “corazón del Marco”. El MCER podría proporcionar una base común y legítima a los diversos actores de la educación beninesa, concretamente, a profesores, estudiantes, formadores de docentes, especialistas curriculares y diseñadores de material escolar, autores, etc., en lo que se refiere a la división en niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), la programación y contenidos gramaticales necesarios para cada nivel. La evaluación de los aprendientes benineses podría establecerse sobre la base de los seis subniveles. Ello favorecerá más, entre otras cosas, la movilidad de los estudiantes benineses tanto académica como profesionalmente, incluso el pleno reconocimiento internacional de su título o diploma. Asimismo, serán capaces de localizar su nivel de conformidad con las normas internacionales. Si un estudiante beninés, con un nivel intermedio

del dominio de la lengua española (B1 o B2), va a estudiar a España, se puede saber más o menos lo que ya sabe sobre la lengua y la cultura española; eso puede facilitar la convalidación rápida de sus títulos y evitar que se ponga en el título sacado en España “[...] para los poseedores de títulos extranjeros no homologados a un título español de segundo ciclo [...]”. La contextualización al público beninés y la consideración de las realidades sociolingüísticas, geográficas de Benín son necesarias. La certificación y libros de texto podrían incumbir a lingüistas y profesionales hispanohablantes y benineses del campo de lengua española. Es deseable que los libros tengan en cuenta las especificaciones del MCER, para la estructura del libro y las actividades propuestas. A la vez, los libros de texto podrán incluir videos (DVD, Blu ray), música, CD audio con las audiciones del libro, etc., ya que, a los estudiantes benineses les gustan escuchar y cantar canciones en español, ver películas. Además, es recomendable que cada año, el Ministerio de Educación se informe de las necesidades e intereses de los profesionales, actores de la educación respecto al aprendizaje del ELE o lenguas extranjeras.

La idea de que Benín se beneficiaría a adaptar el MCER se ve reforzada por el hecho de que la aplicación ya está tácitamente en las costumbres pedagógicas a través de diplomas y certificaciones alineados en el Marco como el DELE (Diploma del Español como Lengua Extranjera), que ya han sido sacados por algunos benineses en España o Guinea Ecuatorial. Por otro lado, la introducción de la reforma GMD (Grado, Máster y Doctorado), actualmente, está cambiando mucho el modo de funcionamiento de las escuelas beninesas, principalmente de las universidades. También cabe señalar que algunos libros de texto inscritos en las directrices generales del Marco o del Instituto Cervantes ya comienzan a circular en el país. Por lo tanto, se puede apoyarse en su referencia para el desarrollo de los planes de estudio y aprendizaje de ELE, para la organización de certificación, los procedimientos de evaluación, incluso para el establecimiento de un autoaprendizaje. Sin embargo, se debe asegurar de que las

pruebas valoran las diferencias culturales, reflejan la distancia cultural y / o integran las experiencias, los sistemas culturales de Benín; ya que varios candidatos con quienes hablamos en países como China, Taiwán, Japón, etc., se quejaban de la falta de datos de su entorno personal: una serie de ítems no encajaba con sus costumbres, con la realidad de su entorno y a veces se citan referencias culturales hispanas que los estudiantes ignoran.

La elaboración de los programas de estudios y de métodos de enseñanza y aprendizaje puede inspirarse del enfoque orientado a la acción contextualizado. Así, la evaluación de los aprendizajes se volverá más rigurosa, transparente y fiable. Este enfoque haría de los aprendientes benineses, agentes sociales activos, dicho en otros términos, autónomos y actores de su aprendizaje. Podría permitir a que se desarrollase su espíritu creativo y que tuviese más sentido o espíritu crítico. Esta autonomía puede facultarles operar con su propio estilo cognitivo, evolucionar a su propio ritmo utilizando estrategias, materiales, recursos que les parecen más eficaces, útiles y / o motivantes. Por consiguiente, los aprendientes benineses dejarían de ser meros "consumidores" y espectadores para convertirse en "productores" de sus programas de aprendizaje. Además, pueden aprender la lengua española a lo largo de toda la vida. Con este enfoque, el aprendiente beninés sabrá movilizar el conjunto de sus competencias y recursos estratégicos, cognitivos, verbales y no verbales para acertar en la comunicación lingüística y alcanzar mayor fluidez. Podrá hacer un uso efectivo del castellano en las diferentes situaciones cotidianas, en contextos formales e informales sin viajar a ningún país de habla española, sin inmersión lingüística. Resumiendo, este enfoque puede dar más sentido al aprendizaje del español en el país africano.

La realización de exámenes o pruebas finales podría basarse en las directrices del MCER como en Austria, Países Bajos, entre otros. Generalmente a los aprendientes benineses les gusta trabajar en equipo. El Marco podría, por lo tanto, presentar muchas ventajas, ya que aboga por estrategias de aprendizaje que

involucran la dinámica de grupo: fomenta actividades de interacción, recepción, mediación (traducción, interpretariado, el resumen de texto, etc.), producción (oral y escrita), los conocimientos metalingüísticos y metatextuales. Estas estrategias podrían promover el desarrollo de los estudiantes benineses, dándoles más confianza en sí mismos. Asimismo, las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y la variedad de los discursos se tienen en cuenta. Se podrá trabajar con aprendientes reducidos en número y distribuidos en niveles. Con este documento se podrá hacer más énfasis en la interacción, tanto a nivel oral como escrito y los aprendientes podrán aprender a través del uso real de la lengua española, ya que el aprendizaje y uso constituyen dos conceptos inseparables. Además, la utilización del Marco para la evaluación en ELE aumentará la fiabilidad y la transparencia de los diplomas y exámenes. Por otra parte, se podía poner en marcha un sistema de doble indicación que tomará en cuenta las notas obtenidas en las pruebas oficiales del estado beninés y las del examen de DELE correspondiente.

La toma en consideración de las competencias generales del individuo, del agente social puede permitirle que comprenda mejor el castellano y las culturas hispanas. Puede aprovechar del capital cultural y lingüística existente, la experiencia adquirida anteriormente, sus propias experiencias, las de sus compañeros, sus propias imaginaciones, para llevar a cabo todos los tipos de tareas. Por ejemplo, puede utilizar todas las lenguas de su repertorio lingüístico o verbal para descubrir mejor y más rápidamente la lengua española. Los aprendientes pueden ayudarse de su bagaje léxico y sintáctico acumulado durante el aprendizaje del francés, del inglés y de las lenguas nacionales. En ese sentido, el aprendiente de una nueva lengua no es una tabla rasa, no parte de cero, todas las lenguas previamente aprendidas también sirven para descubrir mejor y más rápido la lengua meta. El Marco puede ayudar a que el aprendiente beninés movilice un conjunto de competencias y de recursos, tales como la capacidad de comunicación verbal e incluso no verbal. Se podrá hacer entrar las

escuelas, la enseñanza del ELE en la era digital. El docente podría utilizar recursos auténticos, las tics, medios fílmicos, actividades lúdicas y musicales (popularizar el karaoke), Blu ray, plataformas académicas (en español) en línea, software, redes sociales, Internet, e-learning, foros y blogs; dar a conocer al alumnado esta gran accesibilidad de recursos; en pocas palabras, dotarlo de instrumentos y métodos que también le permiten aprender fuera de la escuela. Todo eso puede ayudar al aprendiente a apropiarse elementos lingüísticos y culturales volátiles, que no están representados en los libros, así como lograr la capacitación para hacer un uso del español como herramienta de comunicación. El profesor podrá tener en cuenta del todo la acción, es decir, todo tipo de actividades e incluso no lingüísticas, considerando la clase como una microsociedad auténtica de pleno derecho. Además, se tiene en cuenta la gramática del habla y se toman los errores como una herramienta para enseñar. El uso de las tics permitirá trabajar casi todas las competencias, a saber, la comprensión oral y escrita (con la radio, foros, chat, podcast, periódicos electrónicos en línea), la expresión oral y escrita (por ejemplo, con el blog, Facebook, podcast, Twitter, wiki.), así como la interacción en tiempo real (por ejemplo, con Skype, Messenger, WhatsApp) con hispanohablantes o casi nativos. También es deseable que el Ministerio de Educación establezca más contactos, favorezca convenios con las distintas universidades de España, sobre todo la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), para proporcionar a las universidades beninesas cursos de español a distancia, formación permanente del profesorado, intercambios de profesores e incluso de estudiantes universitarios.

Las tareas metacomunicativas preconizadas en este documento permitirá que los aprendientes sean agentes activos de pleno derecho de su aprendizaje, y el profesor solo sea un tutor, un guía o consejero en lengua española, que no enseña en materia de gramática todo lo que sabe, sino que se limita a ayudar a los educandos a reutilizar lo que ya saben desde el punto de vista gramatical para dominar mejor el castellano. Estos ejercicios

podrán fomentar en ellos una metalingüística contrastiva que tiene como objetivo no las lenguas, sino las categorías y argumentos a partir de los cuales son analizadas, enseñadas y aprendidas.

En cuanto a las competencias comunicativas de la lengua, el hecho de que el MCER es favorable al reconocimiento de competencias parciales, puede permitir a que ciertos aprendientes benineses tímidos, taciturnos, abandonen el miedo a hablar. El hecho de saber que la mezcla de códigos es normal, útil y transitoria los tranquiliza, los anima a ir más lejos en el aprendizaje del español, e incluso les da una motivación adicional. Como el nivel de competencia esperado ya no está relacionado con ambiciones perfeccionistas, estarán encantados con sus conocimientos imperfectos en castellano, ya que saben que, en adelante, ya no se necesita cueste lo que cueste ser un aprendiente omnisciente, que lo sabe todo y puede hablar como un nativo español. Además, esta concepción del MCER concuerda con la cultura lingüística de Benín donde se permiten las mezclas y alternancias de códigos. Efectivamente, estas últimas son producciones normales y naturales de la interacción entre dos o más benineses en contextos informales. Estas prácticas lingüísticas y comunicativas son rasgos distintivos de los contextos multilingües (Ambadiang Omengele, 2009: 162), y pueden ser didactizadas por el docente.

Este nuevo enfoque permitirá a los profesores considerar, por ejemplo, las similitudes y diferencias importantes entre el español y el francés (incluso las lenguas nacionales) en fonética y fonología, la gramática, y dejar de considerar los errores como un "pecado" para erradicar, y desarrollar estrategias de compensación y la capacidad de asumir riesgos. Eso mejoraría su conocimiento de las diferentes lenguas en presencia. Además, el Marco aconseja las actitudes posibles del profesor ante los errores de sus aprendientes, esto es, ser tolerante y analizar los errores.

Por otra parte, se podría inspirarse de los portfolios, estas herramientas de autoevaluación del aprendiente, este pasaporte lingüístico, para ayudarlo a reflexionar sobre su aprendizaje, así como entrar en contacto con la lengua española dentro y fuera de la escuela. Pueden serle de gran utilidad para hacer el balance de todas sus competencias en lenguas, sus contactos, sus experiencias, sus estancias; puede desarrollar su autonomía aprendiendo a autoevaluarse. Para ello, hace falta tener en cuenta sus necesidades y motivaciones reales. En el contexto beninés, es deseable que los portfolios tengan en cuenta, tanto las lenguas europeas como las lenguas del entorno beninés, para evitar que el alumnado y los colectivos benineses creen que las lenguas no incluidas en el portfolio tienen menos importancia. Por eso, el diseño del portfolio africano ha de incluir por defecto todas las lenguas ambientales que se suele usar en el entorno del aprendiente. No obstante, la introducción del portfolio se hará de manera paulatina, ya que hará falta tiempo para que las culturas y las costumbres de docencia y aprendizaje de LEs beninesas acepten la autoevaluación de los aprendientes.

En resumen, el MCER contextualizado podría ofrecer un gran potencial educativo. Es capaz de proporcionar una aplicación eficaz de las normas de competencia de apoyo, pistas para el diseño de programas educativos, de actividades, la evaluación de los educandos, el tratamiento de los errores, posibilitar una educación multilingüe, etc. Los docentes podrán diagnosticar mejor el estado real de competencias de los aprendientes, así como identificar lo que es verdaderamente imprescindible para llevar a bien los estudios. Con esta herramienta innovadora, Benín tendrá una base común para la confección de syllabus, instrucciones curriculares, cursos, pruebas, materiales didácticos, etc., como en los demás países del mundo que ya han optado por esa, inclusive mejorará la gestión y la práctica educativas. Todos los docentes deben ser formados al Marco de modo a ser incitados a reflejarlo en sus prácticas de clase.

5.- Consideraciones finales

El objetivo de este trabajo consistió en mostrar los posibles aportes de la integración contextualizada del MCER en la enseñanza del ELE en Benín, con el fin de mejorar su calidad. Por eso, hemos empezado por describir algunas razones que nos motivaron, ya que aunque la introducción del ELE data de más de 64 años, su docencia y aprendizaje siguen teniendo algunos problemas. Después, hemos abordado la importancia del MCER y se infiere que presenta muchas ventajas para la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación del ELE en el país; finalmente, hemos identificado algunas pistas de propuestas.

Plantear la utilización contextualizada del Marco en la enseñanza y aprendizaje del español no responde a un esnobismo, sino a una necesidad, y es del todo posible en la práctica. La teoría de las competencias en la que se basa corresponde a la cultura lingüística del país; los descriptores de la competencia lingüística son claros; además, el Marco es bastante elástico y puede sufrir algunas modificaciones que tendrán en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje. La aplicación de esta herramienta puede proporcionar innovación metodológica, tanto educacional como en la política lingüística. Podría ofrecer una base común a los docentes de ELE para evaluar (homogeneidad) y reconocer la competencia lingüística de los aprendientes, y así, permitir un control de su progresión. Además, la adaptación podría ayudar a los aprendientes a planear su aprendizaje de modo más autónomo y a situar su nivel conforme a criterios internacionales. Los exámenes internacionales como DELE podrían ser una manera eficaz de empezar a aplicar el Marco, ya que los aprendientes benineses dan mucha importancia al reconocimiento de sus competencias en español más allá de las fronteras africanas. Con eso, Benín podrá mejorar la eficacia de la enseñanza del ELE.

Para finalizar, no se trata de una adaptación ajustada con fines políticos, ni tampoco un mimetismo, sino una que tenga en cuenta las necesidades reales de los africanos, la complejidad de su entorno, y no excluye el recurrir a otros modelos y referencias de renombre. Sin embargo, es obvio que, sin una buena formación de los docentes, la colaboración y un esfuerzo integrado entre todos los actores o profesionales de la educación, no se puede esperar un milagro en las aulas.

Referencias bibliográficas

Ambadiang Omengele, T. (2009). Cultura lingüística, derechos lingüísticos e integración sociocultural, en Gobierno de España y Ministerio de Educación (Eds.), *La pluralidad lingüística: aportaciones sociales, culturales y formativas*, págs. 157-177. Madrid: IFIIE, Aulas de verano.

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & didactique*, 7(1), págs. 87-100.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Anaya.

Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coste, D. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation?, en *Le Cadre européen, une référence mondiale?*, Actes du colloque de Sèvres 2007, 54, págs. 19–29. Paris : Fédération internationale des professeurs de français, *Dialogues et Cultures*.

Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.

Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. *Monográficos marcoELE*, 7. *Evaluación*, págs. 26-35.

Leather, S. (2003). Taboos and issues. *ELT Journal*, 57(2), págs. 205–206.

Luis Banegas, D. (2001). Comment: Teaching more than English in secondary education. *ELT Journal*, 65(1), págs. 80–82.

Morrow, K. (Ed.) (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press,.

Moya Guijarro, A. J., Albentosa Hernández, J. I. y Harris, C. (Eds.) (2006). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el marco europeo/The teaching and learning of foreign languages within the European framework*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española (2010). *Ortografía de la lengua española*. México D. F.: Planeta Mexicana, bajo el sello editorial Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa libros, S.L.U. 2 vols.

Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues? *Synergies Chine*, 1, págs. 63-71.

Rosen, É. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé international.

Rosen, É. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid: Clave-ELE.

Sossouvi, L.-F. (2004). *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*. Madrid: Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.

Sossouvi, L.-F. (2007). La situación actual de la enseñanza / aprendizaje del español en Benín, en Gloria Nistal Rosique y Guillermo Pié Jahn (Dirs.), *La situación actual del español en África*, págs. 456-478. Madrid: SIAL y Casa de África.

Sossouvi, L.-F. (2009^a). El aprendizaje del español en la enseñanza secundaria de Benín: implicaciones teóricas. *Estudios Filológicos*, 44, págs. 211-225.

Sossouvi, L.-F. (2009^b). La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, págs. 319-344.

Sossouvi, L.-F. (2014). La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas, en Javier Serrano Avilés (Ed.), *La situación del español en África subsahariana*. Madrid: Editorial Catarata.

Tagliante, C. (2006). L'évaluation et le Cadre européens commun de référence. *Le français dans le monde*, 344, págs. 25-26.

La promoción de una educación literaria - la familia e el maestro como mediadores de lectura

The promotion of a literary education – the family and the teacher as reading mediators

Inês Bento

Universidade de Évora, Portugal
inesb.bento@gmail.com

Ângela Balça

Universidade de Évora, Portugal
apb@uevora.pt

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.63

Recibido el 20 de octubre de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumo: Este artigo relata o desenvolvimento de um projeto de educação literária no 1.º ano da escola primária. Com este projeto pretendeu-se desenvolver a educação literária junto das crianças e das famílias, numa relação estreita com o professor e a escola. O projeto desenvolvido centrou-se na metodologia do trabalho por projeto. Após a realização do projeto pudemos concluir que as crianças desenvolveram o seu conhecimento do mundo, expandiram as suas competências literárias e estéticas, começaram a gostar dos livros e da leitura e iniciaram a sua formação como leitores críticos e reflexivos.

Palavras-chave: leitura; educação literaria; familia; escola; trabalho por projeto.

Abstract: This article reports the development of a literary education project in the 1st year of primary school. With this project, we was intended to develop the literary education to children and families in a close relationship with the teacher and the school. The project developed focused on the methodology of the work by project. After the project, we concluded that children developed their knowledge of the world, expanded its literary and aesthetic skills, began to like books and reading and began their training as critical and reflective readers.

Key-words: reading; literary education; family; school; work by project.

Intrrodução

O presente artigo pretende relatar a experiência vivenciada pelas crianças do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico(CEB)¹, de uma escola de Évora, Portugal, assim como dos seus familiares através do projeto de educação literária *Os livros vão para casa*. O referido projeto surgiu no âmbito do meu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e no 1º CEB, orientado pela segunda autora deste artigo, e realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. A investigação-ação foi realizada no âmbito da temática: a promoção de uma educação literária.

O projeto *Os livros vão para casa* trata-se de um projeto de cariz literário, enquadrado na área curricular de português, e mais concretamente no domínio da iniciação à educação literária, sendo que este assenta essencialmente na fruição através do livro de literatura de potencial receção infantil em dois contextos: a escola e a família. Como participantes ativos no projeto estiveram as crianças do 1º ano do 1º CEB que integraram a investigação, assim como a sua família, eu e a professora cooperante. Posto isto, coloca-se uma questão pertinente: considerando o facto de a investigação ter incidido em contextos de pré-escolar e de 1º CEB, qual a razão pela qual o projeto apenas se realizou no segundo contexto? Tal aspeto deveu-se ao facto de as crianças, em contexto de pré-escolar e durante a investigação que levei a cabo, estarem envolvidas num projeto de natureza similar, promovido pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), e intitulado *Leitura Vai e Vem*.

Neste sentido, e uma vez as crianças estavam perante um processo de transição de ciclos, pretendi que tal transição também

¹ O 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico corresponde ao 1.º ano da Educação Primária, cuja idade das crianças anda à volta dos 6 anos.

ocorresse ao nível da educação literária, pelo que lhes sugeri a realização do projeto *Os livros vão para casa*. A transição literária a que me refiro deve ocorrer, segundo Balça (2007a) e Barros (2007), de forma natural e também de forma a que a presença do texto literário de potencial receção infantil seja diária junto das crianças.

A promoção de uma educação literária: a família e os professores enquanto mediadores de leitura

A importância e a participação das famílias na vida escolar dos seus educando é algo incontestavelmente importante. A participação de tais agentes educativos é também essencial, no que concerne à promoção da educação literária junto das crianças e das suas famílias, pelo que os educadores de infância e professores devem sempre tentar promovê-la. Barros (2014) considera que o educador de infância/professor, para além de mediador de leitura das crianças, será também mediador de leitura dos pais, uma vez que o referido profissional de educação tem a função de envolver a família na formação de leitores críticos e reflexivos, mediando esta formação e fornecendo à família todas as ferramentas necessárias para que esta possa ser também um mediador de leitura das crianças.

Para que possamos formar leitores, torna-se necessário que as crianças e as suas famílias sintam necessidade de ler, uma vez que “o querer ler é crucial para a criação de leitores e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança.” (Rio *et al* 2014: 357). Da ideia explanada, pelos autores anteriormente citados, decorre a necessidade de a família, enquanto mediadora de leitura e promotora da educação literária, se constituir enquanto modelo de atos literários; uma vez que as crianças irão seguir o exemplo do seu modelo, e se o exemplo que este lhe mostra e transmite for o de um leitor assíduo e que frui através das suas leituras, então a criança seguirá o exemplo do seu modelo, da sua figura de referência e tornar-se-á leitor assíduo, capaz de fruir através do livro (Barros, 2007).

A formação de crianças leitoras literárias tem de ser iniciada desde cedo, junto daquele que será o seu primeiro mediador: a família. Cerrillo (2006) e Balça (2008) consideram que a família tem o papel de transmitir às crianças o gosto pelo livro e pela leitura, através da leitura diária e encarando o livro enquanto objeto lúdico e que possibilita a descoberta do mundo.

Partilho da opinião de Barros (2014) quando a autora afirma que o apoio das famílias se revela crucial no desenvolvimento do gosto pela leitura e pelo livro literário, revelando-se este agente essencial na consolidação de hábitos de leitura. De modo a que possamos usufruir do apoio das famílias na promoção da educação literária torna-se necessário incentivá-las e envolvê-las em projetos de educação literária, dando-lhes apoio e partilhando com elas estratégias para que tal seja possível. É fundamental, também, partilhar com as famílias conhecimentos por forma a que tais agentes se sintam seguros e com vontade de intervir na formação literária dos seus educandos.

A par dos aspetos supra enunciados, há que consciencializar as famílias para os contributos fornecidos pelo livro e pela leitura ao nível do sucesso e felicidade dos seus educandos (Silva, Lira, Rego e Sampaio, 2014). Rio *et al.* (2014) consideram que é também necessário sensibilizar as famílias para o facto de que o ambiente que envolve a criança ser capital para a construção dos seus educandos enquanto leitores; pelo que cabe às famílias motivar e incentivar as crianças para o ato de ler, com o intuito de que estas desenvolvam o gosto pela leitura e para que se tornem leitoras literárias.

Rio *et al.* (2014) e Mata (2007) atentam que o contacto da criança com o livro no contexto familiar é decisivo, na medida em que lhe possibilita a apropriação de competências fulcrais para a aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências literárias manifesta-se de modo mais positivo quando as crianças têm um contacto diário com o livro literário. De acordo com

Stevens Jr., Hough e Nurss (2010), o encorajamento da leitura dos pais para os filhos possibilita às crianças benefícios como o prazer, a aquisição linguística e literária, assim como o desenvolvimento cognitivo.

A literatura deve ser valorizada pelos mediadores, pais e educadores de infância/professores que têm a responsabilidade e o desafio de complexificar de forma crescente os reptos literários que propõem às crianças, tal como afirmam Rio *et al.* (2014). O educador de infância/professor têm também de propor às famílias atividades lúdicas que sejam promotoras do reforço de laços afetivos através do livro literário e conseqüentemente da leitura, tal como atentam Barros (2014) e Cardoso (2013). Os laços afetivos entre o texto literário de potencial receção infantil, a criança e o adulto só serão possíveis através da mediação do adulto que será o intérprete entre a criança e o texto literário (Balça, 2008).

Importa ainda referir que, de acordo com Mata (2007), cabe à instituição de ensino mobilizar formas de literacia familiar e dar-lhes continuidade, com o intuito possibilitar aprendizagens significativas. A leitura de textos literários de potencial receção infantil nos dois contextos (escola e família) desencadeará interações de cariz afetivo e também no que respeita à “aquisição de conhecimento e desenvolvimento conceptual” (Mata, 2007:11).

Os mediadores, quer os educadores de infância/professores quer a família, terão de ter um conhecimento da literatura atual e realizar o processo de seleção dos livros, considerando aspetos como a adequação das obras às idades das crianças, a adequação aos níveis de leitura e compreensão leitora dos recetores (Simões, 2008; Cerrillo, 2006), a escolha de livros multiculturais e também de livros cujos textos harmonizem os valores sociais e literários (Balça, 2006). A seleção dos livros, realizada pelo mediador de leitura, é deveras importante na promoção da educação literária, e fundamental para fomentar junto das crianças o prazer pela leitura. Um dos critérios

mais importantes na seleção prende-se com a questão da estética literária e plástica, na medida em que muitas vezes os livros encerram uma componente icónica superior à verbal (Balça, 2007b). A diversidade, no que concerne aos géneros literários, à autoria (autor e ilustrador) são aspetos a considerar na seleção do corpus textual, tal como afirma Barros (2014).

Estes conhecimentos, que permitem uma mais adequada seleção das obras para as crianças pelas famílias são basilares, dado que, de acordo com Wilkinson (2003), os pais, quando escolhem livros para os seus filhos, em geral estão mais preocupados com o facto destes irem ou não ao encontro dos interesses particulares das crianças, do que propriamente centrados em aspetos relacionados com a qualidade das obras.

Em suma, e com o intuito de promover projetos de educação literária numa parceria escola-família, torna-se de capital importância investir na formação destes mediadores, particularmente de mediadores educadores de infância e professores, e daqueles que o serão futuramente, tal como sublinham Balça e Pires (2012). A formação a que me refiro deverá ser realizada através da procura de estratégias eficazes para o grupo que estes profissionais têm em presença; através da criação de ambientes apelativos, enriquecedores e que estimulem as crianças para a leitura; e acima de tudo através de estratégias que as levem à fruição da leitura. Posso então concluir que “é urgente fazer do professor um verdadeiro mediador de leitura” (Barros, 2014: 21), para que tal agente possa auxiliar na formação de famílias mediadoras de leitura, que promovam, efetivamente, a educação literária.

A metodologia de trabalho por projeto

A metodologia de trabalho por projeto tem ganho uma enorme relevância nos últimos tempos, uma vez que se trata de uma metodologia que conceptualiza a criança como ativa na construção dos seus conhecimentos e na realização de aprendizagens significativas. Gamboa (2011) encara a referida metodologia como “uma forma inovadora, flexível e capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Gamboa, 2011:49).

Tal metodologia rege-se por quatro princípios fundamentais, sendo estes: a planificação e colaboração adulto-criança, o desenvolvimento de competências, as atividades dotadas de sentido pedagógico e o trabalho em grupo, enquanto fomentador do desenvolvimento pessoal e social. No trabalho em grupo, todas as crianças se devem sentir confiantes para contribuir para o grupo, mesmo que a contribuição seja realizada de diferentes modos, tal como afirmam Katz e Chard (2009).

Folque (2012) afirma que o trabalho de projeto possibilita a partilha de ideias e o aceitar de diferentes perspetivas, e Niza (2013) acrescenta que a planificação deste trabalho deve passar pela formulação, balanço diagnóstico, distribuição de trabalho e também pela comunicação.

A par do que assevera Niza (2013), outros autores como Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), Katz e Chard (2009) e Vasconcelos (sd) definem quatro fases que a metodologia de trabalho de projeto deve seguir: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e divulgação/avaliação.

Na primeira fase, intitulada pelos teóricos de definição do problema, é formulado o problema ou questões que serão alvo de

investigação e é feita uma partilha dos saberes que as crianças já têm acerca da temática. O problema ou as questões podem surgir de interesses e necessidades das crianças, mas também de necessidades que o professor sinta que carecem ser colmatadas.

Segue-se a planificação e lançamento do trabalho, a segunda fase, na qual se determina o que vai ser feito, como o vai ser e quem o fará. Nesta segunda fase, inventariam-se os recursos materiais e gere-se o tempo em função do que se pretende realizar. São formados grupos de trabalho que definem e distribuem as tarefas a realizar ao longo do tempo e com os recursos disponíveis. O papel do adulto será o de observador participante, o de mediador que orienta, dá ideias e aconselha.

Numa terceira fase, denominada de execução, “as crianças partem para a pesquisa através de experiências directas” (Katz *et al.*, 1998: 142). É também nesta fase que se procede à organização, seleção e registo da informação pesquisada e recolhida. Posteriormente, as crianças comparam os conhecimentos anteriores com os que detêm após todo o referido processo. São também realizados pontos de situação sempre que se trabalha no projeto, assim como avaliações que possibilitam a planificação do que se sucederá. Na fase de execução surgem os produtos concretizados pelos grupos de trabalho, que serão alvo de discussão e avaliação na fase seguinte.

A quarta e última fase intitula-se divulgação/avaliação, e é nesta fase que o saber é socializado e tornado útil a outrem e, para que tal divulgação seja possível, é realizada uma sistematização visual dos saberes das crianças (Vasconcelos, sd). Nesta fase deve também ser realizada uma avaliação por parte das crianças, na qual assumem uma postura crítica e reflexiva que lhes possibilite avaliar os conhecimentos adquiridos, o contributo dos membros de cada grupo, e quiçá lançarem-se num novo projeto.

O projeto que apresentamos, em seguida, foi desenvolvido de acordo com esta metodologia de trabalho por projeto.

Projeto de promoção de uma educação literária - *Os livros vão para casa*

Com o intuito de colocar em prática os pressupostos teóricos que explanei, desenvolvi, em parceria com as famílias das crianças que integraram a investigação-ação em contexto de 1º CEB, um projeto de promoção da educação literária, que visava a leitura de livros literários de potencial receção infantil em casa e cuja partilha era realizada em contexto de sala de aula. A par da leitura realizada entre pais e filhos, era também elaborado um objeto alusivo a essa mesma leitura, cujo fim era criar cumplicidade e laços de afeto entre a criança, a família e a leitura da obra.

Importa referir que o projeto decorreu no período compreendido entre 6 de novembro de 2014 e 9 de dezembro do mesmo ano, portanto no primeiro período do 1º ano do 1º CEB, isto é, durante a transição de ciclos e adaptação das crianças.

Tal projeto foi desenvolvido através da metodologia de trabalho por projeto compreendendo, por isso, as fases que o mesmo encerra: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e divulgação/avaliação. Apesar de todas as fases terem ocorrido, elas não sucederam separadamente, uma vez que, tal como explana Vasconcelos (sd), “As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, sd: 17). A afirmação de Vasconcelos, que citei anteriormente, retrata de uma forma bastante clara o projeto realizado pelas crianças em parceria com as respetivas famílias e que apresentarei em seguida; pois só tal afirmação possibilita a perceção

do modo como decorreu o projeto a que me refiro. Profiro isto porque no projeto *Os livros vão para casa* existem fases que ocorrem simultaneamente, e várias vezes no mesmo projeto, pois dada a sua natureza, de outra forma, este projeto não seria exequível.

O projeto *Os livros vão para casa* surgiu de uma necessidade que senti durante a minha PES em 1º CEB: promover a educação literária numa parceria escola-família. Esta necessidade apenas surgiu em contexto de 1º CEB, porque em contexto de pré-escolar existia um projeto similar lançado pelo PNL e denominado de *Leitura Vai e Vem*, tal como já havia referido. Uma vez que se tratava de uma necessidade minha, expus a proposta ao grupo, sendo que a mesma assentou nos seguintes pressupostos: cada criança levaria um livro literário de potencial receção infantil para casa, numa sexta-feira; durante o fim de semana um ou vários familiares contar-lhe-iam a história, acerca da qual conjuntamente elaborariam um objeto com materiais recicláveis e que apresentariam ao grupo na segunda-feira seguinte. Estabeleci como condição que o objeto teria que ser realizado com materiais recicláveis, pois existiam famílias com carências económicas e outras famílias bastante estáveis a este nível, pelo que quis criar um critério que não interferisse na economia familiar e que respeitasse a igualdade de oportunidades.

Durante a exposição da proposta ao grupo foi-me possível constatar que esta era do seu agrado através das reações das crianças. Após este momento, as crianças colocaram diversas questões que se prendiam com a fase de lançamento e execução do trabalho, pelo que combinámos que para podermos responder a todas as questões seria preciso planificarmos conjuntamente o projeto.

As fases de planificação e execução, apesar de distintas, são bastante próximas e surgiram diversas vezes no decorrer do projeto. Numa primeira instância, e no que respeita à planificação do projeto em questão, começámos por dialogar acerca de quando e quem iria levar o livro para casa, pelo que acordámos o que explico em seguida:

cada sexta-feira, seis crianças levariam os livros para casa, todavia este acordo quebrou-se e, nas últimas duas semanas, foram sete as crianças a levarem livros para casa.

As crianças estavam muito focadas em levar os livros para casa e não estavam a conseguir pensar em possíveis etapas do projeto no que respeita ao que seria essencial realizar, pelo que induzi o diálogo nesse sentido através do questionamento, questionamento este que as levava a refletir acerca do processo até o livro ir para casa. Tal diálogo encontra-se presente nas notas de campo do dia 6 de novembro de 2014, cujo excerto apresento em seguida:

Eu acho que antes de poderem levar os livros para casa temos algumas coisas para fazer: que livros vão levar? Como é que sabemos quem é que levou, quando é que levou, se trouxe o livro de volta e se cumpriu com o combinado? Não seria boa ideia criarmos a imagem do projeto, o chamado logotipo? As crianças pensaram um pouco e o G.L. (5:9) exclamou “Pois é professora, temos muitas coisas para fazer e como é que fazemos?”. Respondi à questão da criança dizendo-lhe que deveríamos pensar conjuntamente no que há a ser feito e dividir tarefas. Passados breves segundos a C.M. (5:10) exclamou: “Eu acho que devíamos primeiro fazer os logotipos, e depois escolher o mais bonito e depois combinávamos as tarefas do quadro para dizer os livros e quem levou, e isso.” Todos concordaram com a menina e foi então que lhes distribuí o suporte para a realização do logotipo (Bento, 2015: 130).

Aquando do início da realização do logotipo questionei as crianças acerca do que é que estas achavam que este deveria conter e todas responderam que deveria ter os pais a ler para elas. Posto isto, as crianças iniciaram a realização do logotipo que selecionaram numa fase posterior. Para a seleção do logotipo, coloquei todos os desenhos no quadro e acordámos que ninguém diria qual o seu logotipo ou o de outro colega, com o intuito de não influenciar o processo de seleção.

À seleção do logotipo seguiu-se a inventariação dos aspetos a contemplar no quadro de registos do projeto, assim como a distribuição de tarefas para a realização do mesmo. As crianças começaram por preferir que o quadro de registos deveria ter os

seguintes elementos: título, nomes das crianças, espaços para as datas em que o livro foi para casa e também para as datas em que o livro regressou à sala. Concordei com todos os aspetos avançados pelas crianças, contudo senti necessidade de as advertir acerca de outros aspetos cuja presença no quadro de registo seria também essencial. Estes aspetos eram os espaços para a verificação do cumprimento das tarefas: escutar a história, realizar o objeto e apresentá-lo ao grupo. As crianças concordaram com o que referi e iniciaram a planificação desta nova etapa, tal como se pode ler no excerto das notas de campo do dia 7 de novembro de 2014:

Eu acho que cada um podia escrever o nome num cadinho de cartolina para ser mais rápido e depois cada um colava na cartolina grande com tudo.”, oralizou a B.A. (7:4). Ao que o J.R. (5:10) acrescentou: “E podíamos ver quem é que quer fazer os desenhos do que vamos escrever no quadro e quem é que quer escrever com a professora.”. Após escutar as crianças e verificar que existia consenso entre elas disse-lhes que me parecia uma excelente ideia, mas que deveríamos distribuir tarefas para conseguirmos uma melhor organização do projeto (Bento, 2015: 131).

As crianças dialogaram entre elas e procederam à distribuição de tarefas e, após este momento, teve início uma nova fase de execução. Tal fase de execução prendeu-se com a realização do quadro de registos do projeto. Numa primeira ocasião distribuí às crianças retângulos de cartolina nos quais cada uma delas registou por escrito o seu nome. Depois de escritos os nomes, as crianças colaram, em cartolinas, os cartões por ordem alfabética, socorrendo-se da ordem da listagem da turma.

Numa fase posterior, uma das crianças colocou o logotipo no canto superior direito da cartolina e seis crianças realizaram as legendas do que viria a ser escrito na cartolina: nomes dos alunos, data em que o livro foi para casa, data em que o livro regressou à escola, escutou a história, realizou o objeto e apresentou o objeto. Enquanto isso, seis crianças responsabilizaram-se pela escrita do que enunciei anteriormente e foram elas próprias que sugeriram que eu escrevesse, ficando a seu cargo passarem por cima do registo com caneta de feltro,

e assim fizemos. Em simultâneo, uma outra criança escreveu o título do quadro e quis fazê-lo do mesmo modo que as crianças que estavam a escrever os referidos elementos. Quando as crianças responsáveis pelas ilustrações as concluíram, seis outras crianças colaram as mesmas na cartolina.

Procedeu-se, então, à exposição do quadro de registos e à planificação da etapa seguinte, na qual se procurou responder às seguintes questões - Como são selecionados os livros? Quando iniciamos as leituras em casa? Quando é que cada criança levará o livro? Como é que os pais vão saber? Como é que será o momento de apresentação?

A pré-seleção dos livros foi por mim realizada através dos livros existentes na biblioteca escolar e também através da minha pequena biblioteca pessoal. Coloca-se, então, a questão: porquê uma pré-seleção? Porque nem todos os livros para a infância presentes na biblioteca escolar têm um cariz literário, qualidade estética e plástica; e para que a escolha das crianças não incorresse nesses livros, seria necessária uma pré-seleção da minha parte, enquanto mediadora. Tal pré-seleção baseou-se em pressupostos como a qualidade estética e plástica, a qualidade do texto verbal, a relação de complementaridade existente entre os textos verbal e icónico, os interesses e necessidades das crianças, assim como as idades das mesmas.

No dia 7 de novembro de 2014 combinámos que o projeto teria início nesse mesmo dia. Gerou-se um enorme entusiasmo e todas as crianças queriam fazer parte das seis crianças que iriam levar o livro para casa e, perante tal situação, resolvi proceder a um sorteio (um papelinho com o nome de cada criança, retirar seis papelinhos cada semana), uma vez que era um procedimento já utilizado na escolha dos responsáveis pelas tarefas semanais da sala. No que respeita à escolha do livro, as crianças preferiram escolhê-lo apenas no dia em que o fossem levar para casa, aspeto com o qual concordei.

Num momento posterior disse às crianças que eu havia elaborado um documento que informava os pais acerca do projeto e do que se pretendia que estes realizassem conjuntamente com os seus educandos. O documento a que me refiro foi disponibilizado a todos os encarregados de educação no dia 7 de novembro de 2014, e como algumas crianças só iriam participar no projeto mais tarde, elaborei um outro documento que não só resumia o que se pretendia que os familiares realizassem com as crianças como também continha a indicação de quando é que o livro deveria regressar à escola. Partilhei, ainda, com as crianças, que iriam levar mais um documento no qual os encarregados de educação registariam os seguintes elementos: título e autor do livro e a reação do educando ao escutar a história.

Numa fase final de resposta às questões supra colocadas, dialogámos acerca de como é que as crianças achavam que deveria ser o momento de apresentação ao grupo. Em mais um excerto das Notas de Campo do dia 7 de novembro de 2014, podem ler-se algumas linhas que aludem a esse momento:

Eu acho que nós podíamos tipo dizer o nome do livro, depois quem contou a história lá em casa e depois mostrar o objeto.”, L.V. (6:9); “Sim, e podemos dizer também como é que o fizemos e quem é que ajudou.”, L.S. (6:6); “Pois, sim, e temos que dizer um cadinho da história.”, C.M. (5:10). Eu concordei com as crianças e acrescentei que seria interessante que explicassem o porquê de terem realizado determinado objeto, e não um outro. As crianças mostraram consenso entre o que algumas delas proferiram e também entre o que eu acrescentei, ficando assim definido como seria o momento de socialização (Bento, 2015: 133).

Todas as sextas-feiras as crianças que iriam participar no projeto selecionavam o livro que pretendiam levar para casa e registavam, no quadro de registos, a data em que tal iria acontecer.

Durante o fim de semana as crianças escolhiam os seus grupos de trabalho que deveriam ser compostos pelas crianças e por familiares das mesmas. Numa breve análise no que concerne à

constituição dos grupos verificou-se que na grande maioria foram as mães que, conjuntamente com as crianças, formaram o grupo; todavia também existiram pais e irmãs mais velhas na constituição dos mesmos. Os objetos realizados pelos grupos de trabalho eram portadores de uma enorme qualidade estética e plástica, refletindo o empenho das crianças colaborativamente com as respetivas famílias.

Centrar-me-ei, agora, naquela que foi a fase de socialização/avaliação do projeto. A fase a que me refiro decorreu no mesmo período de tempo no qual sucedeu a fase de execução. Todavia, a fase de execução foi realizada em contexto familiar, enquanto que a fase de socialização/avaliação ocorreu no período da manhã de todas as segundas-feiras em contexto de sala de aula.

Em todos os momentos que integraram a fase de socialização/avaliação, as crianças começavam por proferir a constituição do grupo de trabalho, seguindo-se a enunciação do título do livro lido, mostrando esse mesmo livro ao grupo. Posteriormente, as crianças mostravam o objeto realizado, explicando como o realizaram e contextualizando-o no livro que lhe havia sido lido. Neste momento de contextualização, as crianças realizavam um relato da história, sem que este lhes fosse solicitado, e focavam os aspetos que mais gostaram na mesma e aqueles que mais as surpreenderam, tentando cativar o grupo para a leitura dessa mesma história. Terminado este momento era dada a palavra ao grupo para que pudessem ser expressadas apreciações, realizadas questões e esclarecidas possíveis dúvidas. Tal momento de partilha revelou-se sempre muito rico, pois as crianças expunham as suas críticas e refletíamos conjuntamente acerca do trabalho desenvolvido e do livro em questão.

Decorridos os momentos de socialização e avaliação do projeto, as crianças completavam o preenchimento do quadro de registos, colando um autocolante branco em cada um dos itens, caso tivessem cumprido o combinado ou um autocolante cor de rosa no

caso de tal não se ter verificado. Para terminar, as crianças expunham o objeto realizado numa prateleira destinada a esse fim, colocavam o livro na biblioteca da sala para possíveis leituras por parte de outras crianças, e entregavam-me os documentos preenchidos pelos encarregados de educação.

Apreciação das crianças e dos seus familiares ao Projeto *Os Livros Vão para Casa*

Uma vez que os grupos eram constituídos pelas crianças e por familiares das mesmas, considerei pertinente perceber de que forma é que o projeto foi encarado por cada um dos intervenientes. Deste modo preparei um documento, a ser preenchido pelos encarregados de educação, no qual lhes solicitei que escrevessem algumas linhas acerca da importância que o projeto teve para o desenvolvimento do seu educando, que aprendizagens teria a criança realizado e de que forma teria o projeto contribuído para a promoção do gosto pelo livro e pela leitura.

A par deste, preparei ainda um outro documento destinado às crianças e no qual constavam as seguintes ideias orientadoras: o que foi para a criança o projeto, que aprendizagens realizou e se ficou ou não com mais vontade de ler e escutar leituras de livros. O preenchimento do referido documento foi realizado de forma individual com cada uma das crianças; para tal, escutava o que estas tinham a dizer acerca do projeto e registava por escrito, sendo que, numa última fase, lia às crianças o que havia escrito, com o intuito de que estas pudessem confirmar se haviam sido essas as ideias que pretendiam transmitir e se pretendiam acrescentar ou suprimir alguma das ideias registadas.

Após a análise dos dados contidos nos documentos acima enunciados, foi-me possível concluir que as famílias das crianças consideraram o projeto proveitoso e relevante, afirmando que o

mesmo tinha contribuído para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como tinha sido promotor de momentos de leitura no seio familiar.

No que respeita às apreciações realizadas pelas crianças, concluí que estas fruíram, através da escuta, as histórias encerradas em livros literários de potencial receção infantil, assim como nutriram o gosto pela realização de produtos de pós-leitura. Fiquei agradavelmente surpreendida e feliz ao perceber que muitas das crianças sentiram a necessidade de continuação do projeto, o que é deveras importante, uma vez que tal aspeto demonstra que consegui, de algum modo, promover junto delas, em parceria com as famílias, uma educação literária.

Conclusão

Parece-me, então, poder concluir que os elementos que constituíram os grupos de trabalho, crianças e respetivos familiares, consideraram o projeto importante, promotor de aprendizagens e impulsionador do gosto pelo livro literário de potencial receção infantil. Constató assim que, através do projeto *Os livros vão para casa*, consegui, de algum modo, numa parceria escola-família, promover a educação literária em dois contextos distintos, porém bastante próximos: o contexto escolar e o contexto familiar.

O projeto possibilitou às crianças desenvolver o conhecimento que detêm do mundo, expandir as suas competências literária e estética, assim como contactar com uma enorme variedade de livros literários de potencial receção infantil. São todos estes aspetos, aliados ao que refiro no parágrafo anterior, que evidenciam a promoção da educação literária proporcionada através do projeto *Os livros vão para casa*.

Para além da promoção da educação literária, foi possível através do projeto em questão iniciar a formação de leitores críticos e reflexivos. A crítica e reflexão a que me refiro foi possível de observar através do processo de avaliação/socialização, no qual as crianças explanaram as suas reflexões e também através do qual todo o grupo refletiu criticamente e expressou opiniões. Nas apreciações, cuja realização solicitei às crianças, também se encontra bastante presente a capacidade reflexiva aliada ao espírito crítico.

Considero de extrema importância explicar que tanto as crianças como os familiares envolvidos no projeto manifestaram interesse na continuidade do mesmo. O desejo de continuidade do projeto, por parte dos seus participantes, foi algo que me deixou um sentimento de dever cumprido; pois para além de ter sido promovida a educação literária junto dos referidos agentes, foi possível incutir o desejo de continuidade de tal promoção através do projeto que apenas iniciei.

Ainda no que concerne à continuidade do projeto, e uma vez que já não me encontro presente no contexto educativo em questão, solicitei à professora cooperante que para além de continuar o projeto invertesse os papéis quando as crianças já tivessem concluído a aprendizagem da leitura. Quero com isto dizer que, solicitei à professora cooperante que, numa fase posterior, alterasse a metodologia e que fossem as crianças a ler livros de literatura para a infância aos seus familiares.

Em jeito de conclusão, o projeto que desenvolvi numa parceria escola-família é apenas o início de um grande projeto de promoção de educação literária que poderá decorrer ao longo de todo o percurso escolar das crianças no 1º CEB.

Referência bibliográficas

Balça, A. (2006). A Promoção de Uma Educação Multicultural Através da Literatura Infantil e Juvenil. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, págs. 231–244. Lisboa: Lidel.

Balça, A. (2007a). Formar leitores literários – contributos para uma perspectiva global. Recuperado a 16-01-2015 de <http://www2.cm-evora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>.

Balça, A. (2007b). A promoção de uma educação literária em contexto pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, págs. 24–26.

Balça, A. (2008). *O papel da família na formação de crianças leitoras*. Recuperado a 25-03-2015 de <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=48>.

Balça, A., & Pires, M. N. C. (2012). O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances*, 22, págs. 92–104.

Barros, L. (2007). *Formar Leitores: Pais e Professores Protagonistas*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança

Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*, págs. 19-29. Lisboa: Tropelias & Companhia.

Bento, I. (2015) *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a promoção de uma educação literária*. Manuscrito não publicado, Universidade de Évora.

Cardoso, C. A. H. (2013). *O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas: Caminhos em prol da qualidade educativa em contexto de Educação*

Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Manuscrito não publicado, Instituto Politécnico de Castelo Branco–Escola Superior de Educação

Cerrillo, P. C. (2006). *Literatura Infantil e Mediação Leitora*. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, págs. 33–46. Lisboa: Lidel.

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Gamboa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. O. Formosinho (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, págs. 47–82. Porto: Porto Editora.

Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L.; Ruivo, J. B.; Silva, M. I. R. L. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mata, L. (2007). *Literacia Emergente–Investigação e Práticas*. *Cadernos de Educação de Infância*, 80, págs. 9-12.

Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, págs. 141 – 160. Porto: Porto Editora.

Rio, A.; Lima, C. A.; Lisboaeta, C.; Gomes, D. B.; Gonçalves, H. M.; Rio, I. & Rocha, R. M. (2014). *Livros sobre livros: Nós, vós e os livros – 1.º CEB*. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*, págs. 357–373. Lisboa: Tropelias & Companhia.

Silva, L.; Lira, F.; Rego, C. & Sampaio, P. (2014). *Contos Tradicionais: Pré-Escolar*. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*, págs. 313–326. Lisboa: Tropelias & Companhia.

Simões, R. A. V. (2008). *Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de literatura infantil portuguesa publicadas entre 2000 e 2006 e a formação do leitor crítico*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho–Instituto de Estudos da Criança.

Stevens, J. H. Jr.; Hough, R. A. & Nurss, J. R. (2010). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, págs. 761–794. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (sd). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wilkinson, K. (2003). Children's favourite books. *Journal of Early Childhood Literacy*. London: Sage Publications, 3 (3), págs. 275-301.

Un espacio (trans) fronterizo. El cambio de actitud

A (trans) border's area. The attitude's change

Silvia Amador Moreno

Dpto. Lenguas Modernas y Literaturas Comparadas
Universidad de Extremadura
samador@unex.es

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.85

Recibido el 20 de octubre de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumen: Dentro del imaginario de una nación, del imaginario político y cultural existen las llamadas fronteras. En ocasiones, viene a ser una metáfora de la transgresión, pero las fronteras no siempre cumplen ese papel. La frontera del oeste Ibérico (Extremadura-Alentejo/Beira) bien podría ser el caso de una raya llena de convenios bilaterales, de trabajo en equipo y buenas relaciones. Un cambio surgido en las últimas décadas gracias al Estatuto de Autonomía de la región extremeña y del interés que los ciudadanos han demostrado por la cultura del otro.

Palabras Clave: espacio de frontera; actitud lingüística; lenguas en contacto.

Abstract: To help explain the National, Political and Cultural Identity we often use the term “Boundaries”. Sometimes, this term becomes a metaphor for transgression, but the “boundaries” do not always fulfill that role. The West Iberian border, between Spain and Portugal, could well be the case of bilateral agreements, teamwork and good relationships. Recently, a change emerged thanks to the Statute of Autonomy. The citizens of this region full interest is became for each others culture not too much time ago.

Keywords: area border; language attitude; languages in contact.

1.- Introducción

España y Portugal comparten más de 1200 km de frontera convirtiéndola en la raya más larga de la Unión Europea. Extremadura es, por su situación geográfica, una importante bisagra entre Portugal y el resto de España pues es en esta región desde donde, por fin, se están actualmente impulsando los estrechamientos de vínculos de muchos tipos: humanos, culturales y económicos en el país vecino.

La frontera Ibérica o frontera hispano-lusa es considerada, también, una de las fronteras más antiguas de Europa. Nace en el siglo XII y queda delimitada gracias al tratado de Alcañices en 1297. Eusebio Medina García asegura que al mismo tiempo que se formaban las fronteras peninsulares “surgía el reino de Portugal y se fraguaban los demás reinos peninsulares” (2006: 714). Según la historia, la manera en la que nacieron los reinos en la península no siempre fue diplomática, sino que el belicismo era un factor, por norma, presente, y por extensión las fronteras que delimitaban esos reinos también eran considerados lugares de conflicto. Juan Antonio Caro del Corral en su artículo “La frontera ante la Guerra de la Restauración de Portugal... (1640-1668)” asegura que el *odio* y el *miedo* fueron dos de esos factores que mantuvieron a castellanos y portugueses en una situación invadida por penalidades, violencia y muerte a ambos lados de la frontera. Y es que en las fronteras -desde su nacimiento en el siglo XII hasta mediados del siglo XVI- reinaba la presión militar en las sociedades fronterizas y parece que se crea, de este modo, una nueva forma de luchar así, los daños colaterales provocados por la nueva forma de guerrear, se convirtieron en el accidente no natural más temido por toda la ciudadanía (Caro del Corral, 2012: 193). Es por ese motivo por el que surgen el odio y el miedo que según este autor son:

[...] caracteres que alcanzaban su máximo esplendor en territorios fronterizos, espacio dónde la guerra se experimentaba en mayor medida

que ningún otro lugar. Por lo anterior es fácil comprender porqué Extremadura, como región limítrofe con uno de los enemigos de la monarquía hispánica, se convirtió en escenario preferente donde dirimir rivalidades, y campo de cultivo excelente para que germinase el binomio de odio y miedo comentado (Ibidem, 2012: 193).

Sin embargo, esta frontera como *espacio limiall* viene a ser un lugar que delimita la diferencia entre lo propio y la *otredad*² y quedan abiertas a la bidireccionalidad de una sociedad en permanente situación de contacto. Esto es lo que nos encontramos hoy en la frontera extremeño-portuguesa. Las fronteras han cambiado de forma positiva quedando en el olvido luchas, guerras, malas relaciones y ese “vivir de espaldas” tan presente durante siglos pasados en estas dos sociedades. Nos encontramos ante una situación de desplazamiento de una actitud positiva ante la cultura del otro por ambas partes. Nuestro estudio se centra en los cambios de actitudes sufridos en la parte española de la frontera. Sin embargo, es de rigor recordar -volviendo al inicio oficial de la formación de la Raya en la Edad Media y saliendo del espacio geográfico extremeño- que según los historiadores, en el linde gallego-portugués reinaban relaciones de buena vecindad que se echaron a perder a finales de la Edad Media y han durado siglos, por lo que es posible que venga de ahí la denominación actual: “vivir de espaldas”. Ese sentimiento de rechazo ante el país vecino lo revela Carlos Barros, de la Universidad de Santiago de Compostela, en un interesante estudio que pone en manifiesto porqué entre españoles y portugueses ha habido siempre un clima de mofa, a veces un clima ofensivo de afrentas e injurias. Así lo recoge el investigador Barros:

[...] *en el contexto de las guerras por la hegemonía peninsular entre Castilla y Portugal, en la segunda mitad del siglo XIV y en la segunda*

¹ Considerando “espacio limial” el definido por Turner 1967, 93, como a “*social zone situated betwixt and between powerful systems of meaning*”.

² “Otrredad” es un término elaborado en el campo de la Antropología Cultural durante el siglo XX, designando el objeto de estudio de esta disciplina: la alteridad cultural. Dicho objeto de estudio no ha sido examinado del mismo modo a lo largo del tiempo, sino que fue explicado de diferentes maneras dependiendo del contexto histórico y social; por ejemplo, mientras que el evolucionismo (fines del siglo XIX) lo interpretó a través de la diferencia cultural, el funcionalismo y el estructuralismo (mitad del siglo XX) lo descifró a través de la diversidad cultural.

mitad del siglo XV, se constituyen en el reino de Galicia sendos bandos: uno pro-Portugal y otro pro-Castilla, el segundo acabó por triunfar en las dos guerras civiles. Síntoma del grado alcanzado por la polarización mental, incluso en los medios populares, son los mote e insultos que empiezan a dirigirse gallegos y portugueses unos a otros; palabras ultrajantes que reflejan sentimientos colectivos de mutua hostilidad deudores, en última instancia, de vastos procesos de recomposición estatal y social (Barros, 1994: 37-38).

Según este documento, fue después de 1385 cuando los habitantes de Tui (Galicia) empezaron a llamar *chamorros* a los de Valença (Portugal) y aunque parece que con el tiempo las relaciones entre Valença-Tui recobran su cordialidad el mote permaneció durante muchos siglos después. Dice este investigador que “chamorro significaba tener el pelo corto y la barba rapada, moda propagada en Portugal a partir del rey Fernando (1367-1383), que sirvió como pretexto para que los castellanos dieran un mal nombre a los portugueses al quedar resentidos de la “Batalha de Aljubarrota” (1994: 38) y, en resumen, asegura que *chamorro* tiene unas connotaciones muy peyorativas: “corto de haberes, pobre o vil”³ son algunos de los adjetivos que lo califican. Aunque para ser justos, hay que reconocer que no todo son insultos y falta de entendimiento fronteriza. También sabemos de un sinnúmero de documentos históricos que hacen referencia al buen juicio de los gobernantes Castellanos y Portugueses. Sólo hace falta revisar los diferentes tratados de paz firmados entre España y Portugal, como el de Badajoz en 1267, el de Alcañices en 1297 y otros posteriores como el de Torrellas 1304, el de Ayllón en 1385, Tordesillas en 1494, el de Lisboa en 1701 o el actual tratado de Valencia firmado en 2002 -entre otros muchos que nos quedamos atrás sin nombrar. Estos tratados han garantizado la paz en los reinos a lo largo de la historia y, por consiguiente, de sus fronteras. Sus habitantes conseguían vivir en paz como demuestran mis investigaciones de tesis⁴.

³ Citado en Carlos Barro (1994:8): J. COROMINAS, Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, II, Madrid, 1984, pág. 320.

⁴ Amador Moreno, Silvia. Tesis Doctoral: “Las actitudes lingüísticas en la frontera hispano-lusa”. Universidad de Extremadura, 2014.

2.- La realidad de la actual situación fronteriza

En la Comunidad Autónoma extremeña se comienzan a tirar barreras estereotipadas contra el vecino luso apartando: “lo portugués” como concepto de “el otro” y pasando a formar parte de una condición más cercana debido a la conciencia adquirida en los últimos años. Se adopta una armoniosa situación fronteriza que forma parte del conjunto de los ciudadanos. Esto lo demuestran, también, los estudios realizados en el campo de la lusofonía. Sin duda, estos estudios han sido interdisciplinarios, pero son las Ciencias Políticas y los políticos los que hacen los primeros escarceos sobre la situación del portugués en Extremadura:

Desde Extremadura hemos tenido siempre una novedosa visión de la vieja frontera y los extremeños trabajamos para convertirla en realidad [...] nuestro interés por Portugal deriva de una sólida identidad regional, de su personalidad como pueblo, de su cultura propia e intransferible.

Estas son las primeras líneas que el ex-Presidente de la Junta de Extremadura introduce en el libro de Actividades de Cooperación 1998-2002, titulado “Extremadura y Portugal Actividades de Cooperación 1998-2002”, publicado en 2005. Parece que es entre estas fechas cuando la región extremeña empieza a suscitar un interés relevante por la Región Alentejana y Centro portuguesa, y comienzan a caer algunos estereotipos. La presencia de la lengua portuguesa en la región y de las relaciones entre esta Comunidad Autónoma y el país vecino están estrechamente relacionadas. La importancia de desarrollar estas relaciones viene recogida en el propio Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Extremadura.

El primer texto de la Ley Orgánica sale a la luz en 1983, pero no recoge información referida a las lenguas en general o la lengua portuguesa en particular. Tampoco lo hacen las reformas de estatuto posteriores (5/1991: Reforma del Estatuto de Autonomía de Extremadura) o la del 24 de marzo de 1994 (donde se realiza una

nueva reforma del Estatuto de Autonomía de Extremadura). Habrá que esperar, sin embargo, hasta el 6 de mayo de 1999 para ver un nuevo documento que reforme el primer Estatuto. En este último, el artículo 6 refleja, por primera vez, las relaciones con Portugal e Hispanoamérica dentro del marco de su competencia.

*En la reforma del Estatuto fijada el 29 de enero de 2011 también se hace alusión a la reforma del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se publica en el título preliminar del capítulo -en lo que atañe a las Disposiciones generales del Artículo 1 titulado *Comunidad Autónoma de Extremadura (punto nº4)* expresa que:*

[...] son elementos diferenciales de Extremadura, y han de orientar la actuación de los poderes públicos, la vitalidad de su reciente identidad colectiva, la calidad de su medioambiente y su patrimonio cultural, el predominio del mundo rural, su proyección en Portugal e Iberoamérica, los condicionantes históricos de su desarrollo socioeconómico y la baja densidad de su población y su dispersión, entendida como dificultad relativa de acceso a los servicios y equipamientos generales (Ibidem, 2011: 9470).

El Artículo 7 mantiene que el gobierno se compromete a impulsar *todo tipo de relaciones con Portugal [...] bajo los principios de lealtad, respeto por la respectiva identidad, mutuo beneficio y solidaridad (Ibidem, 2011: 9473)*, pero como modificación recoge (artículo 71) la cooperación con Portugal y expresa que:

[...] en el marco de sus competencias y con respeto de las que corresponden al Estado, la Comunidad Autónoma desarrollará y fomentará la cooperación con las instituciones y la sociedad portuguesas en todos los ámbitos de interés común de acuerdo con los siguientes procedimientos, entre otros: a) La creación de un órgano específico de la Comunidad Autónoma encargado de las relaciones con Portugal y sus entidades territoriales. b) La participación en las entidades, foros o instituciones españolas o mixtas en las que se formulen o desarrollen políticas relativas a las competencias regionales. c) La planificación, negociación y ejecución de acciones y programas compartidos con entidades portuguesas, cualquiera que sea el origen de la financiación. d) La planificación,

negociación y ejecución de su propia política de cooperación transfronteriza. e) La creación de organismos y servicios mixtos de interés común de cualquier naturaleza. f) La difusión y promoción del portugués y de la cultura portuguesa en Extremadura, bajo el principio de reciprocidad. g) La celebración de acuerdos con instituciones y entidades territoriales portuguesas, en el marco de las leyes y tratados aplicables. h) La participación en las reuniones gubernamentales hispano-portuguesas de carácter periódico que puedan afectar a la región, en el marco de los acuerdos bilaterales correspondientes. i) El fomento de unas relaciones económicas, comerciales y empresariales equilibradas y mutuamente beneficiosas (Ibidem, 2011: 9494-9495).

En el Diario de sesiones número 122 del 17 de noviembre de 2009 en el Congreso de los Diputados pleno y diputación permanente de las Cortes Generales (Legislatura núm. 122 cuyo presidente es José Bono) se discute sobre la reforma del Estatuto de Autonomía de Extremadura donde Aitor Esteban, del grupo parlamentario vasco dice al respecto que:

[...] hacen unas apuestas valientes, sinceramente. Por ejemplo, afirmar que las normas, disposiciones o actos de las instituciones extremeñas podrán tener efectos extraterritoriales, cuando sea necesario para el pleno ejercicio de aquellas de sus competencias cuya naturaleza lo requiera, me parece correcto y valiente, y seguro que constitucional. Y han hecho dos menciones, el artículo 71 y el artículo 7.19 que habla de todo tipo de relaciones con Portugal, tanto de las instituciones como de las sociedades extremeñas. Es más, nos han dado una idea, porque en la próxima reforma del Estatuto Vasco mi grupo va a proponer que también se haga eso con Francia, porque hay igualmente gente que culturalmente habla euskera en Francia, y que están al lado, al otro lado de esa frontera, y hay que hablar con total naturalidad de relaciones, de acuerdos, de convenios con las instituciones francesas. Es un artículo largo y prolijo, y me parece una innovación al complejo autonómico español. Les aplaudo.

Este Estatuto solo demuestra que existe una gran sensibilidad y cercanía con la problemática lengua-cultura de la comunidad autónoma fronteriza, pues siendo conscientes de que el conocimiento de este binomio es un instrumento particularmente útil que enriquece a la población en esta parte de la frontera Ibérica, se

aprueban medidas para el desarrollo y el aprendizaje de la lengua en la región a todos los niveles y a todos los sectores de la población. Y esta es una actuación desconocida para cualquier otra Comunidad Autónoma española de frontera. Por lo tanto, el darle verdadera importancia a la vecindad con Portugal, a la realidad social transfronteriza, es una actuación gubernamental que cambiará la actitud lingüística de los ciudadanos al oeste de la Península Ibérica. Este Estatuto, de hecho, no solo ayuda a intensificar las relaciones de toda índole con Portugal, sino que reconoce legalmente que en el territorio extremeño existen zonas luso parlantes colaborando con la caída de estereotipos de la que hablábamos en la introducción de este trabajo.

Para que el lector de haga una idea de lo que está sucediendo en entre Extremadura y sus fronteras: Alentejo y Beira -espacios donde existen dos culturas diferentes-, y cómo está cambiando la actitud con respecto a la imagen del otro, es interesante apelar al concepto etimológico: *estereotipo*. Dice el investigador Mário Vilela que:

No início do séc. XIX⁵ estereótipo tinha apenas o valor de prancha com caracteres não móveis que servia para repetir a impressão diminuindo assim os seus custos. Por força das mudanças sociais artísticas -a industrialização, a ascensão da burguesia, a valorização do individualismo, a eclosão do romantismo- surgiu a condenação dos clichés, dos lugares comuns, dos chavões, das ideias feitas, das expressões estafadas, e depois estereótipo ligou-se, pormetáfora, ao valor de frases estereotipadas, esse valor de "repetição", ganhando assim a palavra estereótipo uma conotação negativa que ainda conserva em alguns domínios (Viela, 2000: 11).

Aunque en lingüística es William Labov quien lo cataloga en 1978. Para explicar la variación lingüística fueron relevantes las

⁵Ver Cabecinhas, R. (2004). Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. <http://repositorium.sdum.uminho.pt> [consultado en febrero 2014]. Esta investigadora de la Universidade do Minho, Portugal, data los estereotipos en 1798.

investigaciones de Putnam el que en alusión expresa que *el estereotipo forma parte del significado de una palabra, porque comprende trazos asociados frecuentemente al contenido de la significación y comprende también marcadores sintácticos y semánticos necesarios para la categorización de los “objetos” a los que se refiere* (Putman 1990: 74). Sin embargo, la introducción de este término en Ciencias Sociales se hace por influencia directa de la obra “Public Opinion” del periodista Walter Lippmann en 1992 quien habla también de los estereotipos y de cómo funcionan a favor de los intereses del individuo. *The systems of stereotypes may be the core of our personal tradition, the defenses of our position in society [...] In that world people and things have their well-known places, and do certain expected things. We feel at home there. We fit in. We are members* (Lippmann, 1922/1961: 95).

Muy cercano al concepto de *estereotipo* está el concepto de *representación*. G. Zarate se centra en las representaciones del grupo y su actividad dentro de una comunidad asegurando que:

[...] *construisent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres, définissent “des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités. Elles mettent le monde en ordre. Puisque partager des représentations, c'est manifester son adhésion a un grupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d'un processus de définition de l'identité social* (Zarate, 1993: 33).

Es decir, esas representaciones que los diferentes grupos sociales hacían relativamente a otros grupos eran representaciones que interferían en la propia interacción entre esos mismos grupos.

Si hablamos de *representaciones* y *estereotipos* no podemos dejar de mencionar el término *actitud* pues van muy de la mano. Todo lo que tiene un cierto significado afecta al individuo, por consiguiente, nos hace reaccionar y tomar una *actitud*. No existiría la *actitud* sin

haber tomado de algún sitio⁶:

La mayoría de las actitudes mantenidas por una persona son adquiridas por la conversación con la familia y amistades. Aunque estas actitudes no son particularmente intensas [...]; También aprendemos actitudes de los miembros de los grupos a que pertenecemos, o nos gustaría pertenecer [...]; Mediante la exposición directa al objeto [...] éstas son más intensas [...] por la experiencia directa [...]; Finalmente, podemos desarrollar actitudes mediante una “experiencia traumática” [...] éstas son extremadamente intensas (Triandis, 1974: 104-105).

Un previo estereotipo que, a su vez, derive hacia una posible *representación* en el sentido de imagen del otro. H.C. Triandis (1974: 104) teoriza que:

[...] las actitudes se aprenden [...] desarrollamos cierto tipo de actitudes a fin de comprender el mundo que nos rodea, para proteger nuestra auto-estimación, para ajustarnos al mundo complejo y para expresar nuestros valores fundamentales. Para comprender el mundo necesitamos conceptos que resuman la compleja información que nos llega de nuestro medio ambiente. Necesitamos saber cómo valorar diferentes conceptos y cómo comportarnos correctamente en relación con los diversos objetos que encontramos en el medio ambiente.

Para ello, el individuo, debe intentar no simplificar demasiado esos conceptos que nos llegan de este medio al que se refiere Triandis pues cuanto más simplifiquemos esos conceptos mayor probabilidad existirá de entenderlos de manera errónea. En otras palabras, si no abrimos nuestra mente a otros conceptos corremos el riesgo de estereotipar y falsear la realidad de nuestra propia imagen, de nuestra propia representación de la realidad. Por otro lado, cuanto mayor es el contacto con ese concepto más posibilidades de cambiar nuestra actitud. Este cambio de actitud nos

⁶Triandis, 1974: 104/105. *La mayoría de las actitudes mantenidas por una persona son adquiridas por la conversación con la familia y amistades. Aunque estas actitudes no son particularmente intensas [...]; También aprendemos actitudes de los miembros de los grupos a que pertenecemos, o nos gustaría pertenecer [...]; Mediante la exposición directa al objeto [...] éstas son más intensas [...] por la experiencia directa [...]; Finalmente, podemos desarrollar actitudes mediante una “experiencia traumática” [...] éstas son extremadamente intensas.*

llevará a modificar nuestro concepto estereotipado y nuestra representación en la imagen racional. Por ejemplo, imaginemos que en la portada de un libro escrito en lengua portuguesa nos encontramos con el adjetivo calificativo “fácil”. Ahora supongamos que se lo enseñamos a un hispanohablante sin nociones en lengua portuguesa. El individuo tenderá a pensar que adquiriendo ese libro podrá aprender la lengua portuguesa de una forma fácil. Así sería la fórmula:
(poco contacto = simplificación de información).

Además, puede surgir un razonamiento dependiente de un estereotipo: que la lengua portuguesa es fácil por el simple hecho de ser una lengua románica y muy parecida al español. Pero, no existen lenguas fáciles o difíciles, dice Juan Carlos Moreno Cabrera, Catedrático de lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid, que *a un portugués, el español le parecerá mucho más fácil que el alemán, y a un alemán, el neerlandés le parecerá mucho más fácil que el portugués* (2009: 249). Ésto parece lógico, pero si volvemos a recalificar la lengua portuguesa como “fácil” entenderemos que sólo cuando se estudia con mayor profundidad el individuo/estudiante se da cuenta de que la lengua portuguesa no es tan “fácil” y que requiere tiempo para aprender a usar bien determinado tipo de fonos, estructuras gramaticales, no crear confusiones con los llamados falsos amigos en cuestiones lexicales, etc. por lo que deducimos que si hay más contacto mayor será la información al respecto, es decir:
(mayor contacto = ampliación de la información).

Lo vemos resumido en el cuadro:

A) Poco contacto → Simplificación de la información → Estereotipos pobres debido a la falta de contacto con lo estereotipado → Heteroimagen negativa = Actitud negativa

B) Mayor contacto → Ampliación de la información → Estereotipos más ricos y concretos → Heteroimagen positiva o negativa = Actitud positiva o negativa

En los cuadros apreciamos también el concepto de *Heteroimagen* entendiendo por heteroimagen según Leerssen (2007: 343) como *the opinion that others have about a group's purported character*. Para Bárbara van der Leeuw⁷ la imagen que se tiene de un lugar, de sus habitantes o de un país se construye mediante la interacción de la Autoimagen *a characterological reputation current within and shared by a group* y la heteroimagen. Es decir, la *heteroimagen* será la imagen que tenemos del otro mientras que la *autoimagen* será esa imagen que tenemos de nosotros mismos.

3.- Conclusiones

En resumen, podemos observar cómo se delimitaron las fronteras en la Península Ibérica y podemos observar que esas delimitaciones no forman parte de un clima de malestar en la actualidad. Es verdad que lingüísticamente hablando los países no se han unido tanto como para formar una lengua propia de frontera como el llamado *Portuñol*, pero se puede observar que hoy, en el siglo XXI en Extremadura, el *estereotipo* negativo contra el pueblo portugués está siendo desplazado debido a una acertada decisión gubernamental registrada en el Estatuto de Autonomía de la región de Extremadura

⁷Barbara van der Leeuw, Libre, independiente, antiguo, rural..., el imaginario como herramienta analítica en el estudio comparativo de los movimientos regionalistas y nacionalistas en el país vasco, flandes y friesland. Universidad del País Vasco.

que genera un cambio de actitud lingüística positiva impulsada por una demanda social. Si esa actitud negativa saliera en los *media* iría al encuentro de una sensibilidad que hay en la región, una sensibilidad que tiene una imagen sobre su país vecino, Portugal, la imagen de que es un país atrasado. Sin embargo, las nuevas generaciones ya no compran esa idea y cualquiera que visite estas tierras fronterizas verá que la imagen que los extremeños tienen de los portugueses, el interés que actualmente existe por la cultura portuguesa: la lengua, la música, la comida, nace en la frontera como símbolo del buen entendimiento bilateral.

Bibliografía

Agheyisi, R y Fishman, J. (1970). "Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches". *Antropological Linguistics* 12, págs. 137-57.

Alvar, M. (1975). Actitud del hablante y sociolingüística. *Teoría lingüística de las regiones*. Barcelona: Planeta.

Barros, C. (1994). La frontera medieval entre Galicia y Portugal, *Medievalismo. Boletín de la Sociedad Española de Estudios Medievales*, nº 4, págs. 27-40.

Blas Arroyo, J. L. (1994). Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas en la sociedad valenciana. Estudio sobre una comunidad urbana. *Hispania*, 77/1, págs.143-155.

Boretti de Macchia, S. y Ferrer de Gregoret, M. (1978). Actitud del hablante del Litoral frente a la lengua materna, Comunicación presentada al Primer Congreso Nacional de Lingüística. Córdoba, Argentina.

Cardoso, J. M. (2007). Extremadura y Alentejo: el avance del periodismo digital transfronterizo en dos de las regiones más pobres de la UE. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62.

<http://www.ull.es/publicaciones/latina/200711cardoso.htm>
[21/03/2014].

Caro del Corral, J. A. (2012). La frontera cacereña ante la

Guerra de Restauración de Portugal: Organización defensiva y sucesos de armas (1640-1668). *Revista de estudios extremeños*, 68: 1, págs. 187-226.

Cernadas Martínez, S. *La frontera luso-castellana en la edad media. El Tratado de Alcañices (1297)*. Trabajo Fin de Master. [http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1558/1/TFM-F %209.pdf](http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1558/1/TFM-F%209.pdf). [27/01/2014].

Cooper, R y Fishman, J. (1975). The study of language attitudes. *Linguistics* 136, págs. 5-19.

Eiser, J R., van der Pligt, J. & Gossop, M.R. (1979). Categorization, attitudes and memory for the source of attitude statements. *European Journal of Social Psychology*, 39, págs. 243-251.

Ena Álvarez, M. y Rebollo Torío, M. Á. (1996). A propósito del término <raya>, en *Actas del Congreso Internacional luso-español de lengua y cultura en la frontera*, Vol. 2, págs. 313-326. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Geerts, G. *et al.* (1978). Attitudes Towards Dialects and Standard language in Belgium. *IJSL* 15, págs. 33-46.

Gómez Molina, J. R. (1986). *Estudio sociolingüístico de la comunidad de habla de Sagunto (Valencia)*. Valencia: Institució Alfons el Magnánim.

Guglielmi, F. I. (2006). Construcción de la otredad en la filosofía contemporánea: Rastreo de sus orígenes en Karl Marx y Friedrich Nietzsche, en *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*, págs. 1-4. Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste. <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/02-Humanidades/2006-H-032.pdf> [21/03/2014].

Gynan, S. (1985). The Influence of Language Background on Attitudes toward Native and Nonnative Spanish. *Bilingual Review / Revista Bilingüe*, 12:1-2, págs. 33-42.

Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 118, págs. 117-132.

Kramer, E. (1964). Personality stereotypes in voice: a reconsideration of the data. *Journal of Social Psychology* 62, págs.

247-51.

Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: Pennsylvania U.P.

Lambert, W. *et al.* (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, págs. 44-51.

Lambert, W. (1965). Evaluational reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, págs. 84-90.

Lambert, W. (1966). Judging personality through speech: a French-Canadian example. *Journal of Communication* 16, págs. 305-21.

Lambert, W. (1967). The Social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues* 23, págs. 91-109.

Leerssen, J. (2007). *Imagology. The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters. A Critical Survey*. Image— M. Beller, J. Leerssen (Eds.). Amsterdam-New York: Rodopi.

Lipmann, W. (1997). *Public Opinion*. New York: Free Press.

Lipski, J. (1991). Clandestine Radio Broadcasting as a Sociolinguistic Microcosm. *Sociolinguistics of the Spanish Speaking World Iberia, Latin America, United States*. Eds. Klee, Carol A. & Luis A. Ramos-García. Tempe, AZ: Bilingual Press/Editorial Bilingüe, págs. 113-137.

López Morales, H. (1979). *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*. Madrid: Hispanova de Ediciones.

Malanca, A. *et al.* (1981). Actitud del hablante frente a su lengua. Resultado de una encuesta realizada en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Lingüística Española Actual* 3, págs. 33-47.

Martín Zorraquino, M. A. (1998). Sociolinguistic attitudes and beliefs towards dialectal and Standard Varieties in *La Franja oriental de Aragón* (Spain). *Folia Lingüística* XXXII/1-2, págs. 131-143.

Medina García, E. (2006). Orígenes históricos y ambigüedad de la frontera hispano-lusa (La Raya). *Revista de estudios extremeños*, 62: 2, págs. 713-723.

Moreno Cabrera, J. C. (2009). *La dignidad de las lenguas*. Madrid: Alianza.

Putnam H. (1990). *Representaciones y realidad*. Barcelona: Gedisa.

Rojo, G. (1979). *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de E.G.B en Galicia*. Santiago de Compostela: Paredes.

Rojo, G. (1981). Conductas y actitudes lingüísticas en Galicia. *Revista Española de Lingüística*, 11: 2, págs. 269-310.

Shuy, R. y R. Fasold (Eds.) (1973). *Language attitudes: Current, Trends and Prospects*. Washington: Georgetown U.P.

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York. Wile.

Vilela, M. (2000). Estereótipo e os estereótipos na língua portuguesa actual. *Revista Galega de Filoloxía*, Universidade do Porto, págs. 11-33.

VV.AA. (2005). *Extremadura y Portugal Actividades de Cooperación 1998-2002*.

Van der Leeuw, B. (2010). Libre, independiente, antiguo, rural. El imaginario como herramienta analítica en el estudio comparativo de los movimientos regionalistas y nacionalistas en el País Vasco, Flandes y Friesland, en Fuentes Navarro, María Candelaria *et al.* (Eds.), *III Encuentro de jóvenes investigadores en Historia Contemporánea*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2010.

Williams. F. (1974). The identification of linguistic attitudes. *IJSL* 3, págs. 21-32 (*vid.* también *Linguistics* 136).

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, Collection Essais.

La importancia de los cuentos conocidos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una propuesta metodológica para el aula de 5 años¹

The importance of well-known stories to English language learning: a methodological proposal for 5 years old students

M^a del Mar González-Martín

marlezmar@hotmail.com

CEIP Nuestra Señora de los Remedios (Vélez, Málaga)

Mercedes Querol-Julián

mercedes.querol@unir.net

Universidad Internacional de la Rioja

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.102

Recibido el 20 de octubre de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumen: Las narraciones de cuentos son un recurso ampliamente utilizado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el aula de educación infantil, pudiéndose introducir de diferentes modos. En el trabajo presentamos el diseño de una propuesta para fomentar la participación de los niños en la narración de cuentos en inglés que son ya conocidos en su lengua madre. Este enfoque, basado en dos métodos, el *TPR-Storytelling* y el método Artigal, se pone a prueba en una clase con niños de 5 años, en una intervención educativa de 3 sesiones. Los resultados de este estudio piloto muestran la eficacia de la propuesta en relación al grado de participación en la actividad, comprensión general y adquisición de vocabulario. Por otra parte, esta experiencia visibiliza las fortalezas y aspectos a mejorar de la propuesta, permitiendo el rediseño de la misma en este sentido.

Palabras clave: literatura infantil; cuentos conocidos; narración de cuentos; TPRS; método Artigal; inglés como lengua extranjera; educación infantil.

¹ Esta actividad ha sido parcialmente financiada por UNIR Research (<http://research.unir.net>), Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, <http://www.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación, Desarrollo e Innovación [2013- 2015], Grupo de investigación Educación Personalizada en la Era Digital. Nos gustaría agradecer al C.E.I. P. Los Guindos (Málaga) las facilidades dadas para poder llevar cabo el estudio; así como a los docentes, padres y alumnos implicados, sin ellos no hubiese sido posible su realización.

Abstract: Storytelling is a common resource to teach English as a foreign language to very young children, this can be done in different ways. In this paper, we present the design of an approach to foster children's participation in English storytelling of well-known stories in their mother tongue. This approach, based on two methods, TPR-Storytelling and Artigal's, is tested in a class of five-year old children, in a 3-session educational intervention. The results of this pilot study show the effectiveness of the proposal in terms of degree of participation in the activity, general understanding and vocabulary acquisition. Additionally, the experience brings to the fore the strengths and weaknesses of the method and allows its redesign on these grounds.

Key words: children's literature; well-known stories; storytelling; TPRS; Artigal's method; English as a foreign language; pre-primary education.

1.- Introducción

El inglés se nos presenta como una lengua franca en el mundo globalizado en el que vivimos, por ello es esencial fomentar la competencia comunicativa en el aprendizaje de la nueva lengua en nuestras aulas. La etapa de educación infantil se ha convertido en la antesala del aprendizaje formal de la lengua inglesa, siendo esta etapa esencial para el conocimiento de conceptos básicos, tales como los que aparecen en los cuentos que contamos a los niños desde las primeras edades en su lengua madre. Partiendo de esta base, nos hacemos la siguiente pregunta, ¿por qué no utilizarlos para adquirir conceptos básicos en inglés? Y a partir de esta pregunta surge otra cuestión, ¿qué podrían aportarnos?

Basándonos en la idea propuesta por Artigal (1990), entre otros, acerca de utilizar la lengua inglesa como instrumento en sí misma y no como objetivo, los cuentos ya conocidos por los niños pueden ser de gran ayuda para que sientan mayor interés por el uso de la lengua, promoviendo su participación en las actividades diseñadas en torno a estos. De este modo, la lengua inglesa será el instrumento para alcanzar el objetivo de: fomentar la participación activa de los niños la lectura y trabajo con el cuento. Como indica el constructivismo, el aprendizaje debe ser construido por el propio aprendiz, cumpliendo el maestro una función de guía. A través de los cuentos conocidos, los niños podrán aprender del mismo modo en el que lo hacen en su lengua madre, mediante situaciones que les son familiares y en las que se repiten los mismos conceptos, que van asimilando y adquiriendo poco a poco.

Si nos centramos en la segunda cuestión planteada, Bruner (1986) nos lleva a la reflexión acerca de la importancia de la estructura cognitiva previa del aprendiz, ya que va a proporcionar significación y ordenación a las nuevas experiencias y conocimientos.

Así, los cuentos conocidos por los niños en su lengua materna van a ayudarnos a construir el aprendizaje partiendo de algo que les es familiar, de manera que les será más fácil participar de forma lingüística y no lingüística en su narración. Esto se debe a que al conocer ya el argumento del cuento pueden prestar más atención desde un primer momento a la lengua, puesto que la exigencia cognitiva disminuye y esta situación permite a los niños crear asociaciones entre forma y significado más fácilmente.

2.- Uso de la literatura infantil para motivar el aprendizaje del inglés

La literatura infantil es un motor de motivación en sí misma, consigue que los niños presten atención y adquieran diferentes conocimientos de forma inconsciente; los cuentos acercan el mundo a las aulas, transportando a los niños a situaciones mágicas y llenas de vida. Teniendo en cuenta, por tanto, que la literatura debe inundar nuestras aulas, también deberíamos buscar un espacio para ella en las clases de lengua inglesa, en las que la lengua, deberá ser la gran protagonista. En este sentido, Sanz (2000: 25) afirma que:

La literatura debe enseñarse desde la conciencia de que es un valor social que nos permite familiarizarnos con el componente cultural de una determinada área neosocial. La literatura alimenta la lengua y es el espacio privilegiado en el que se reflejan comportamientos y hábitos de la vida cotidiana.

Esta autora hace referencia a la importancia que la literatura puede llegar a tener en el aula, ya que va más allá del simple aprendizaje de la lengua. Cuando enseñamos a través de los cuentos añadimos aspectos muy importantes que motivan a nuestro alumnado, creando situaciones reales en las que los propios niños querrán involucrarse, haciéndoles protagonistas de su propio aprendizaje, ayudándoles a entender nuevos conceptos, así como a interiorizarlos.

Gosh (2002), en este sentido, propone cuatro razones por las que es positivo el uso de la literatura infantil en el aula para fomentar la adquisición de la lengua inglesa:

- **Motivación:** los alumnos se sienten motivados al seguir la historia narrada. Además, ésta les va a proporcionar también un sentido y un contexto en el que se va a introducir la lengua que están adquiriendo.
- **Aprendizaje de la lengua:** el cuento va a presentar el lenguaje dentro de un contexto natural, inmerso en una historia, y su utilización, aunque adaptada, no será aislada, sino cohesionada y coherente.
- **Conocimientos literarios:** la literatura proporcionará conocimientos literarios y llevará a la reflexión a los niños, haciéndoles pensar en las diferentes situaciones que se sucedan en el cuento, y entendiendo así la forma en que un cuento se desarrolla (introducción-desarrollo-conclusión).
- **Literatura como agente de cambio:** en este punto son importantes las moralejas y enseñanzas adquiridas a través de los cuentos infantiles que consiguen que los niños reflexionen acerca de diferentes situaciones cotidianas, ayudándoles a entender mejor el mundo que les rodea y cómo resolver los conflictos.

En la misma línea, Grey (2005) propone 5 razones para enseñar la lengua inglesa a nuestros alumnos mediante la utilización de la literatura, las resumiremos brevemente:

- La literatura y la cultura van ligadas, ya que a través de la literatura los niños se acercan a otros mundos, a otras culturas, países y tradiciones. En este sentido, juega un importante papel en la aceptación de culturas diferentes a la suya propia.
- El hecho de que los cuentos y narraciones no están escritos inicialmente para ser utilizados en las aulas, los hace diferentes de los materiales didácticos, de manera que se convierten en

- textos genuinos que mantienen la naturalidad del lenguaje en un contexto real.
- Es muy útil para introducir vocabulario y estructuras en un contexto, facilitando así su memorización y comprensión.
 - El aspecto lúdico de la literatura es importante para mantener motivado al alumnado que sentirá mayor interés por el conocimiento adquirido.
 - La selección de textos será crucial para conseguir que los niños sientan interés por conocer otros textos.

Estos estudios muestran la introducción de la literatura como recurso en el aula que motivará a los niños en su aprendizaje de la nueva lengua, además de proporcionarles otros conocimientos no lingüísticos y vivencias de una forma lúdica.

3.- La importancia del conocimiento de la trama para la adquisición del inglés

El cuento ya conocido en la lengua madre, como hemos apuntado, puede aportar un valor añadido ante el cuento que no se conoce, ya que al tener el conocimiento previo de la trama eliminaremos una posible dificultad cognitiva, permitiendo a los niños poner mayor atención a la lengua en sí, facilitando el proceso de decodificación del que nos habla Brown (1996), durante el cual el oyente otorga significado a la cadena de sonidos que percibe para lograr una primera aproximación al significado del mensaje que oye. Los niños comprenderán el lenguaje utilizado con mayor facilidad, puesto que la historia en sí, aunque les motivará y les divertirá, no les proporciona nada novedoso, sino que será la forma en la que se les cuenta, utilizando el inglés, la que diferirá y será en este momento donde tendrán que esforzarse para comprender la historia por completo haciendo atención al reto lingüístico que tiene lugar. López Téllez (1996) menciona al respecto que el uso de estos cuentos es adecuado, ya que conocer la situación y el contexto donde ocurre el

cuento ayuda a la comprensión y facilita la adquisición del inglés. En este sentido Porcar (2002) apunta las ventajas lingüísticas del uso de los cuentos para el aprendizaje de la lengua extranjera en la introducción de vocabulario y estructuras nuevas de forma significativa sin la interferencia del texto escrito, señalando la atención que debe hacerse a los conocimientos previos y a la capacidad de comprensión de los estudiantes. Los patrones lingüísticos facilitan la adquisición de vocabulario, ayudan a secuenciar el cuento correctamente, predecir e inferir significados, y entender el sentido general sin comprender todas las palabras. Esta reflexión muestra la importancia del conocimiento previo que los niños tengan y de cómo estas estructuras repetidas que suelen aparecer en los cuentos e historias, que con frecuencia se cuentan tanto en el entorno escolar como familiar, van a facilitar la adquisición del inglés.

Un aspecto relevante a la hora de introducir los cuentos conocidos en la lengua extranjera es llevar a cabo una correcta selección de los mismos. Cameron (2001) propone varias claves que debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar cuentos para la enseñanza de una nueva lengua. Debemos así elegir cuentos que sean motivadores, divertidos e interesantes para los niños, cuyas historias y personajes sean capaces de captar su atención y hacerles sentir empatía, y que incluyan seres fantásticos y animales en mundos maravillosos. Los cuentos deben proporcionar sentimientos positivos de su propia cultura. El argumento debe ser claro y estructurado (formulación de un problema, diferentes situaciones ligadas entre sí y resolución del problema). Debe haber equilibrio entre diálogo y narración, así como repetición de patrones gramaticales y de vocabulario, e incluir nuevo vocabulario, pero no en exceso para que el cuento sea comprensible pero que no desmotive a los niños.

Acerca de la selección de cuentos y de su posible adaptación para ser narrados en el aula de lengua inglesa, Porcar (2002) propone que sea el profesor quien seleccione los cuentos, atendiendo,

principalmente, a dos tipos de consideraciones: una relacionada con los alumnos y otra con los cuentos en sí mismos. En primer lugar, es necesario valorar si el cuento se ajusta al nivel de los niños, para que puedan participar. Pero también hay que atender a la longitud de los cuentos, ya que si son muy largos podrían provocar cansancio y/o aburrimiento; tener en cuenta también la relación que guardan con los contenidos de la lengua extranjera, atendiendo a la posibilidad de enriquecerlos con materiales adicionales. Si los cuentos son muy extensos, se puede considerar la simplificación, pero manteniendo vocabulario cuya introducción podamos apoyar para hacerlo comprensible con: recursos no verbales como gestos, mímica, imágenes, etc.; y lingüísticos como verbos de acción, verbos conocidos, simplificación de la gramática, entre otros. En conclusión, la selección del cuento, que facilitará nuestra labor de enseñar la lengua inglesa motivando a nuestros alumnos, debemos hacerla teniendo cuidado de qué cuentos y cómo adaptarlos para que su uso en el aula sea efectivo.

4.- Métodos para contar cuentos con la intención de motivar el aprendizaje de la lengua inglesa

Como ya hemos indicado, el uso de cuentos se emplea en las aulas de educación infantil para introducir la lengua inglesa. Vamos a centrarnos ahora en primer lugar en el análisis de dos métodos que disponen los docentes para, a partir de estos, crear nuestra propia propuesta que incorporará un aspecto novedoso, el hecho de que los cuentos ya sean conocidos por los niños antes de ser narrados en la nueva lengua. Estos métodos son: *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (TPRS) y el método Artigal.

Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)

El método TPRS (originalmente conocido como *Total Physical Response Storytelling*) parte del método comunicativo *Total*

Physical Response (TPR) diseñado por Asher (1969), quien consideró que si queríamos que el alumnado integrara los conocimientos aprendidos en la nueva lengua, era importante la utilización del cuerpo, mediante una respuesta física a órdenes e imperativos verbales. Los niños, en general, necesitan implicarse en su propio aprendizaje para que este se convierta en significativo; en concreto el alumnado de infantil necesita actividades dinámicas si queremos aumentar su motivación. Por ello el método de Asher puede llegar a ser muy beneficioso a la hora de interiorizar conceptos que van adquiriendo en la lengua extranjera. Éste propone un aprendizaje en el que no tiene cabida la ansiedad ni el estrés por la adquisición de la lengua en sí, sino que se lleva a cabo en un ambiente relajado, distendido y agradable. Nos referimos a lo que Krashen y Tracy (1983) denominaron enfoque natural, en el que se entiende que la adquisición de la segunda lengua, o de la lengua extranjera en nuestro caso, se consigue de la misma forma en la que se hace en la primera lengua, de forma natural.

Tomando como punto de partida el método TPR, se añade el hecho de crear movimiento contando una historia y no solamente mediante órdenes e imperativos. Se crea por tanto un nuevo método, el TPRS, que une la acción y el movimiento con la literatura. Este método fue desarrollado por Blaine Ray, quien comenzó a advertir la apatía de sus alumnos ante el TPR, un método que generaba mucho entusiasmo en sus inicios pero que parecía no mantener la atención con el tiempo. Así nació el TPRS, donde la narración pasa a ser también actuada y el alumnado forma parte de ella, y se motiva a los niños s hacia el aprendizaje de la nueva lengua.

Bernal y García (2010) hacen una revisión de este enfoque que se basa en cuatro elementos que debemos fomentar en nuestras aulas para adquirir buenos resultados en el aprendizaje de la lengua inglesa: la adquisición de estructuras básicas a través de input comprensible; llevar a cabo sesiones de gran interés y efectivas para nuestro alumnado, a través de preguntas y pequeñas historietas o cuentos; incluir narraciones en nuestras sesiones de lengua inglesa; y

la rápida comprensión por parte de los alumnos, la cual comprobaremos a través de sus logros en clase.

Este método ha evolucionado con el tiempo, tal y como muestran estos autores, quienes comparan el método de Asher (TPR) con respecto al método propuesto por Ray. Podemos ver como la propuesta de Asher evoluciona al añadir el componente de contar una historia para generar una respuesta física, acción y movimiento, en los niños. Es por ello que esta segunda propuesta se denomina *TPR Storytelling*, ya que nace de la unión del primer método con el *Storytelling*, contar historias, para acabar acuñando un nuevo término *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*, propuesto por RAY como hemos indicado, en el que además de órdenes e imperativos para motivar al alumnado a participar de su propio aprendizaje, se les introduce en la vivencia y experimentación de un cuento narrado. Ambas metodologías tienen similitudes, como podemos observar en diferentes variables tales como destrezas e interacción; sin embargo, la diferencia principal entre ambos métodos se encuentra en el desarrollo de los mismos, ya que mientras en el método TPR se reduce a la utilización de órdenes para fomentar la comunicación con una respuesta física por parte de los niños, el método TPRS, al convertirse en la suma del primer método más la narración, tiene un desarrollo más complejo en el que no tiene lugar únicamente la narración de un cuento o historia, sino que se incorporan acciones en las que los alumnos tendrán que implicarse.

Método Artigal

Tal y como hemos visto, en el método Artigal la lengua inglesa también debe ser un instrumento del propio aprendizaje y no un objetivo en sí misma. Ésta será nueva para nuestros alumnos de infantil, ya que serán sus primeros años de aprendizaje formal; por ello, Artigal propone que el aprendizaje y el uso de la lengua sean colectivos ya que: “si determinados requisitos son satisfechos, el uso

de una Ln que un aprendiz puede realizar colaborativamente con otros sobrepasa –al menos en determinados aspectos- su propia competencia individual de comprensión y expresión en esta misma lengua” (1990: 3). Por tanto, con este método los niños aprenden juntos, de modo colaborativo, y es el docente el que deberá preparar el terreno para que el alumnado se sienta seguro durante su aprendizaje, siendo el cuento el que conducirá esta organización y ayudará a los alumnos a anticiparse a la construcción de su propio aprendizaje.

Gracias al cuento podemos conseguir que los niños tengan un motivo para usar la lengua inglesa y que quieran hacerlo, ya que tendrán la necesidad de participar en la interacción narrador-público. Artigal propone una serie de cuentos creados para este propósito. Son cuentos cortos y que invitan a la participación de los alumnos, además de proporcionarles un contexto en el que la nueva lengua cobra sentido, y sus conocimientos básicos son útiles y suficientes para la actividad propuesta. Como Ausubel (1978) apunta, son muchos los factores que influyen en el aprendizaje, pero el factor principal es el conocimiento previo que posee el alumno.

En el método Artigal se propone una manera de narrar en la lengua extranjera en educación infantil siguiendo unas pautas y con unos cuentos diseñados para este fin. En adelante, vamos a centrarnos en su metodología para entender mejor cómo llevarlo a cabo a las clases de lengua inglesa. La narración será el núcleo central, ya que como objetivo se busca el fomentar la producción en inglés, una habilidad poco desarrollada en estas edades donde principalmente se trabaja la comprensión auditiva de la lengua extranjera. Aquí pues, se invitará a los alumnos a participar en contar el cuento sin necesidad de utilizar en un primer momento ningún material de apoyo. De esta manera centraremos la atención en la narración propiamente dicha, sin distraer al alumnado, de acuerdo con el autor, con materiales complementarios; para esto, utilizaremos el cuerpo, los gestos, los movimientos y las modulaciones de voz como soporte de la narración. Artigal propone una serie de 16 cuentos que deberán ser contados de

forma repetida a nuestros alumnos, añadiendo materiales muy simples a medida que estos van asimilando la lengua aprendida y son capaces de contar el cuento por sí mismos. Los materiales con los que cuenta este método y que son ofrecidos al niño como apoyo para que pueda contar el cuento fuera del aula son: *flashcards*, murales con personajes de pegatinas para crear escenas, y marionetas de dedo. Artigal (2005) describe los siguientes aspectos a tener en cuenta para llevar a cabo este enfoque:

- La lengua vehicular será únicamente la lengua inglesa.
- Los alumnos deberán implicarse en la narración desde el inicio, repitiendo o imitando con gestos al personaje que habla.
- Diferenciaremos claramente el énfasis que pondremos en los personajes ante el poco énfasis cuando hable el narrador.
- Ausencia de soporte visual al inicio de la narración, que aumentará una mayor participación por parte del alumnado.
- Tras varias escenificaciones podremos complementar los cuentos con algún soporte visual, pero escaso.

Este método nos muestra una forma diferente de enseñar la lengua extranjera a los niños, ya que, si bien utiliza cuentos, como ya se viene haciendo con en otros métodos, propone una forma de contarlos muy innovadora ya que será la narración la que lleve al niño a la adquisición del lenguaje. Consideramos también que Artigal propone una metodología basada en el aprendizaje natural, que dota a los niños de un espacio donde tienen voz, donde se convierten ellos mismos en narradores.

Ventajas y desventajas de los métodos propuestos

Tras haber reflexionado acerca de la forma en que estos métodos pueden ayudar a los niños a adquirir la lengua inglesa a través de las narraciones de historias, hemos resumido las características de ambos para valorar las ventajas e inconvenientes de

cada uno de ellos. En Tabla 1 comparamos estos enfoques y se hace una propuesta de adaptación del TPRS para educación infantil. Las variables seleccionadas para realizar esta comparación -materiales, textos, producción por parte de los niños e interacción de los niños- se han seleccionado por ser los aspectos en los cuales se advierten mayores diferencias entre ambos métodos.

	<i>TPRS</i>	<i>Método Artigal</i>
<i>Materiales</i>	Se pueden usar imágenes y <i>flashcards</i> para la presentación de los cuentos. En la última fase, también podemos utilizar disfraces para que los niños actúen en el cuento	En un principio no se utilizará ningún tipo de material. Los niños participarán en la creación de sus propios personajes para narrar las historias por sí mismos
<i>Textos</i>	Narraciones sencillas y cortas. El docente podrá seleccionar aquellas que considere oportunas	Una serie de 16 textos dialogados creados por Artigal para este método
<i>Producción de los niños</i>	Los niños no tendrán que producir. Se les propondrá una primera producción en la última fase, cuando un grupo de ellos actúen el cuento	Los niños son invitados a producir desde un primer momento, repitiendo e imitando situaciones concretas de la narración
<i>Interacción con los niños</i>	Los niños interactúan al ser preguntados por el narrador al finalizar las narraciones	No se les pregunta acerca de las situaciones del cuento. Su interacción se basa en la repetición de determinados conceptos, así como en la imitación de gestos

Tabla 1. Comparación de los métodos TPRS y Artigal

Una vez hemos comparado ambos métodos, podemos distinguir sus ventajas e inconvenientes a la hora de ser aplicados en la investigación que nos ocupa: la narración de cuentos conocidos para motivar al alumnado de segundo ciclo de infantil.

En cuanto al método TPRS, será muy positivo el hecho de que los alumnos participen interactuando ante preguntas repetitivas del

docente, así como el hecho de actuar el cuento. Otro aspecto positivo se refiere a la apertura en cuanto a textos, ya que no condiciona en la elección. Los materiales también serán una ventaja, ya que el soporte visual va a ser un gran apoyo para ayudar a los alumnos a seguir y comprender la historia desde un principio; además, teniendo en cuenta que nuestro alumnado es de segundo ciclo de educación infantil, esas imágenes les servirán de motivación para prestar atención a la narración. Sin embargo, esos materiales vistosos también podrían llevar a la distracción, convirtiéndose, así, en un inconveniente. El hecho de preguntar durante el cuento cuestiones sencillas puede ser interesante, pero debemos tener cuidado de no confundir con estas preguntas a los niños, teniendo en cuenta que su conocimiento de la lengua no es muy amplio, podemos llevarlos a confusiones innecesarias o a problemas de índole más cognitiva que de comprensión de la lengua en sí.

En lo que se refiere al método Artigal, las ventajas que nos aporta son varias. La sencillez y escasez de materiales utilizados nos llevan a centrarnos en el uso de la lengua, de este modo los alumnos se concentran en la lengua inglesa y no en imágenes, ni otro tipo de materiales. Fuera del aula, los materiales incluidos en este método serán de gran utilidad para ayudar al niño a narrar el cuento en casa. El hecho de invitar al alumno a la producción es muy interesante teniendo en cuenta que al hacerlo en gran grupo, éste se siente más seguro y dispuesto a la participación. El principal inconveniente con el que nos podemos encontrar es el tipo de texto, ya que no da posibilidad de ir más allá o investigar con otros textos dialogados; de este modo, cualquier otro cuento que quisiéramos proponer no podría ser utilizado si seguimos rigurosamente el método Artigal.

5.- Metodología

Objetivos

En primer lugar, debemos recordar que el objetivo inicial de esta investigación es demostrar la importancia de la narración de cuentos, ya conocidos, en la lengua extranjera para motivar al alumnado de último curso de segundo ciclo de infantil en la narración del cuento, fomentando así la utilización de la lengua inglesa. Partiendo de este objetivo general, planteamos los siguientes objetivos concretos que van a guiar la experimentación en el aula y el diseño del instrumento de recogida de datos:

- Valorar el grado de atención.
- Valorar el grado de participación.
- Comprobar el grado de comprensión general del cuento.
- Comprobar el grado de comprensión de determinado vocabulario.

Descripción y contextualización de la muestra

Una vez propuestos los objetivos, debemos contextualizar la muestra en la que vamos a realizar la puesta en práctica del método que proponemos. El centro educativo es un colegio público, C.E.I. P. Los Guindos, situado en la zona oeste de Málaga, en un barrio de clase media, en el que conviven familias de diversa nacionalidad. Es un centro TIC que además cuenta con un programa de bilingüismo y está inmerso en el programa Comenius, el cual promueve la movilidad y cooperación entre centros europeos en tres niveles educativos infantil, primaria y secundaria. La puesta en práctica va a llevarse a cabo en un aula de último curso del segundo ciclo de infantil, con 25 alumnos. La lengua inglesa se imparte durante dos sesiones de 45 minutos semanales. Los padres, en general, están muy implicados en la enseñanza de sus hijos y son participantes muy activos en las actividades que se proponen. Los niños son despiertos y

participativos, en su gran mayoría; y en el curso actual hay un alumno nuevo de Argentina que se encuentra perfectamente adaptado en el aula. Aunque hay algunas familias desestructuradas, no se requiere de ninguna actuación concreta. Únicamente encontramos el caso excepcional de un alumno con necesidad especial, debido a una conducta disruptiva, que está siendo tratado por la especialista del centro educativo, obteniendo muy buenos resultados.

Pautas para la implementación y recogida de datos

En primer lugar, deberemos seleccionar un cuento que los niños conozcan o al que puedan acceder con facilidad; partiendo de ahí, habrá que adaptar el guion del cuento de forma dialogada en su mayoría, aportándole mayor simplicidad y facilitando la posterior actuación, así como la participación y producción del alumnado. Para nuestro estudio, hemos seleccionado el cuento de *La ratita presumida (Pretty Ritty)*. Sin ningún tipo de apoyo visual, comenzaremos a narrarlo ayudándonos simplemente de muchos gestos, cambios de voces y expresiones, onomatopeyas y movimiento. Invitaremos a los niños a imitarnos, pero sólo si esa imitación parte de los propios niños, sin obligarlos, ni pedírselo explícitamente. Durante la segunda sesión, haremos preguntas del tipo “*Is it a crocodile? Is it a cat?...*” Para cerciorarnos de la comprensión de aspectos básicos, tales como los nombres de los animales, la moneda o el color del lazo. En las siguientes narraciones intentaremos que los niños se muevan al ritmo del cuento y que produzcan las frases repetidas, para ello, las repetiremos una y otra vez. Finalmente, una vez hemos practicado el cuento varias veces serán los niños los que lo actúen por sí mismos, utilizando disfraces para motivar su participación, y podrán actuarlo tantas veces como quieran. Los niños harán sus propios disfraces para la representación, y crearán caretas de cada personaje utilizando materiales varios (telas, lana y goma eva, entre otros). La Tabla 2 muestra la integración de los dos enfoques revisados, y los aspectos

que hemos considerado de ellos en diseño del utilizado en la intervención.

	<i>Método propuesto</i>	
<i>Materiales</i>	No se utilizará ningún tipo de imágenes al inicio de la obra. El soporte visual se añadirá una vez el alumnado haya empezado a adquirir el significado de la historia. Este material será creado por los mismos alumnos	Artigal
<i>Textos</i>	Cuentos conocidos por los niños, adaptados de forma dialogada para el aula de infantil	TPRS
<i>Producción de los niños</i>	Se procurará la producción de los niños	Artigal
<i>Interacción con los niños</i>	Se interactuará con los niños, motivándoles a participar en el cuento. Se les preguntará acerca de los personajes con cuestiones muy simples	TPRS

Tabla 2. Similitudes de la metodología propuesta con TPRS y Artigal

En cuanto a los materiales, no vamos a introducir ningún soporte visual en principio, atendiendo a la idea propuesta de Artigal. En lo referente al tipo de textos, hemos optado por los textos clásicos, tal y como venimos defendiendo, aspecto que sería contemplado favorablemente por el método TPRS y desfavorablemente por la metodología Artigal. Durante la narración del cuento, invitaremos a los niños a participar de él, intentando que repitan nuestras acciones y que digan aquellas frases que aparezcan una y otra vez; en este sentido ayudaremos a la producción desde el principio (como propone Artigal), pero también interactuaremos con los niños animándoles a que se muevan, que participen y que, incluso, actúen el cuento por sí mismos (como propone TPRS).

Por otra parte, sería muy interesante poder trabajar varios cuentos durante el curso, fomentando así, no solo el contacto con la literatura, sino el interés por el aprendizaje de la lengua inglesa; sin embargo, en el presente trabajo hemos realizado la puesta en práctica con un cuento durante una semana. Además, también será recomendable, extender el interés por los cuentos en general al resto de las áreas, e incluso a las familias, explicándoles la importancia de

continuar los proyectos de los que se parte en el aula. Para poder aplicar el método en el aula, debemos llevar a cabo una planificación que nos ayude a poner el diseño en práctica, siguiendo unas pautas concretas, tal y como se describe en la Tabla 3.

<i>Sesión</i>	<i>Actividad</i>	<i>Objetivos</i>
1 (40')	Recordamos el cuento (5')	Contextualizar el cuento Situarse a los niños en la narración
	Primera narración (10')	Introducir a los niños en el cuento
	Segunda narración (10')	Interactuar con los niños mediante el cuento Implicar a los niños en la historia Fomentar la producción oral
	Dibujamos el cuento (15')	Comprender el cuento
2 (40')	Tercera narración (10')	Interactuar con los niños mediante el cuento Implicar a los niños en la historia Fomentar la producción oral
	"Who am I?" (5')	Practicar y afianzar el aprendizaje del vocabulario de animales
	Cuarta narración (10')	Producción de determinado vocabulario del cuento Interactuar con los niños mediante el cuento Implicar a los niños en la historia Fomentar la producción oral
	Taller de caretas (15')	Crear materiales para la escenificación del cuento Reciclaje de vocabulario de los colores
3 (40')	Quinta narración (10')	Producción de determinado vocabulario del cuento Interactuar con los niños mediante el cuento Implicar a los niños en la historia Fomentar la producción oral
	Taller de caretas (10')	Crear materiales para la escenificación del cuento
	Actuamos el cuento (15')	Producir el diálogo del cuento Interactuar con los niños mediante el cuento Implicar a los niños en la historia Fomentar la producción oral
	Ficha (5')	Evaluar contenidos aprendidos

Tabla 3. Temporalización, actividades y objetivos

Para que nuestra investigación pueda ser correctamente evaluada, así como para poder reflexionar acerca de la misma, es importante que además de poner en práctica el diseño del método, diseñemos varios instrumentos que nos permitan recoger todos los datos necesarios para ello. Así pues, vamos a utilizar grabaciones de vídeo y las anotaciones del investigador para recoger la información durante nuestra puesta en práctica. Estas anotaciones van a recoger impresiones personales y una visión global que nos serán de ayuda como información adicional, aportando datos que nos ayudarán a entender mejor la realidad del aula. Además, vamos a realizar una ficha evaluativa a los niños, así como un cuestionario a los padres, en el que pediremos su colaboración para comprobar aspectos imposibles de conocer dentro del aula, en el entorno escolar.

Los instrumentos propuestos pretenden, por tanto, recoger datos suficientes para dar respuesta a los objetivos concretados de la investigación. Hemos atendido a diferentes aspectos de cada alumno por separado, teniendo en cuenta que el resultado final será la suma de los comportamientos individuales de los niños que componen el grupo-clase. Vamos a atender tanto al interés que el niño muestra en casa, como el que vemos en el vídeo durante las diferentes sesiones; así como su grado de comprensión de la historia. Estas situaciones nos parecen muy interesantes, ya que se complementan entre sí, mostrando diferentes datos en diferentes momentos que nos llevan a dar una respuesta más objetiva a la investigación.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que para la recogida de datos se llevará a cabo la observación directa en el aula, anotando aquello que se considere oportuno tras cada sesión, pero estas anotaciones se tratarán como información que complementa el análisis de la grabación en vídeo de las sesiones. La observación del alumnado es tarea diaria del maestro, y será interesante conocer su valoración personal en primera persona, pudiendo aportar datos que se escapen al registro de la cámara. Las grabaciones en vídeo, por otra parte, nos van a permitir visionar, tantas veces como sean necesarias,

las sesiones, para poder reflexionar acerca del comportamiento de cada uno de los niños ante las diferentes situaciones que se vayan sucediendo durante la narración del cuento, así como antes y después. Teniendo en consideración que se trata de un aula de infantil, se ha pedido autorización a los padres, que han accedido a permitirnos realizar dichas grabaciones y que éstas puedan sean utilizadas con fines pedagógicos. Así pues, con estos registros analizaremos la atención del alumno, estudiando su grado de distracción; la participación, observando si participa o no, y de qué forma (con una respuesta verbal o no verbal); y el grado de comprensión del cuento, evaluando su autonomía para realiza las acciones requeridas por el docente al narrar la historia.

Para comprobar la adquisición de cierto vocabulario se propone la realización de una ficha donde también se trabaja la comprensión oral al dar las instrucciones para la realización de la misma de forma oral. En esta ficha aparecerá un dibujo de la ratita y se les pedirá a los niños diferentes acciones a realizar sobre el dibujo. También aparecerán dibujos de varios animales y los niños deberán rodear el que no aparece en el cuento, después se les irá pidiendo que coloreen el resto de animales, proponiendo un color por cada animal.

Como ya hemos mencionado, nos parece necesario observar también al alumnado fuera de la escuela, en su círculo más próximo, la familia. Para ello, sus familias responderán a un cuestionario que nos permitirá analizar si el conocimiento adquirido en clase ha sido interiorizado por los niños y exteriorizado en casa. Este instrumento de recogida de datos va a ayudarnos a valorar el objetivo de investigación “Comprobar el grado de comprensión del cuento por parte del alumnado”; para su valoración atenderemos a los diferentes aspectos: a) El alumno cuenta el cuento en casa utilizando palabras o expresiones en inglés, b) El alumno cuenta el cuento en casa solamente en español, o c) El alumno no cuenta el cuento en casa.

6.- Resultados y discusión

Los resultados encontrados en relación a los cuatro objetivos concretos planteados en la investigación, y recogidos mediante los instrumentos descritos (análisis de las grabaciones en vídeo, cuestionario a las familias y realización de ficha), han sido resumidos en la Tabla 4.

Para estudiar el primer objetivo propuesto, valorar el grado de atención, hemos tenido en cuenta las tres primeras narraciones realizadas del cuento, atendiendo a la captación o no de la atención de los niños. En este sentido, hemos conseguido mantener la atención de los niños durante tres narraciones realizadas para este objetivo, los cuales permanecen atentos y sin distraerse la mayoría del tiempo (100-75%), exceptuando algunos casos y/o momentos concretos.

En relación a la participación de los niños durante las diferentes narraciones, analizamos todas exceptuando la primera ya que no se les pide que participen, por ello no será relevante para este objetivo. Los niños comenzaron participando, en su mayoría, de forma no lingüística en la 2^a narración, para, posteriormente ir implicándose en mayor medida en la participación lingüística, que adquiere su mayor valor en la 3^a narración. En general, podemos advertir que la participación de los niños es amplia, tanto lingüística como no lingüísticamente, ya que oscila entre el 65% y el 80% del alumnado que se encuentra activo. Hemos conseguido que los niños se impliquen y participen activamente en un cuento contado en la lengua extranjera.

El tercer objetivo que nos ocupa, nos lleva a realizar la observación de la comprensión general del cuento desde dos vertientes diferenciadas. Por un lado, los datos recogidos dentro del aula durante las narraciones, y por otro lado, aquellos datos recogidos por los padres en casa y plasmados en los cuestionarios. Los niños, en general, comienzan simplemente imitando, sin llegar al parecen a

ningún tipo de comprensión, para pasar poco a poco a comprender mejor el cuento y ser capaces de realizar alguna acción de forma autónoma, sin imitación. También observamos que ningún niño, de entre los que han participado en la investigación, ha sido capaz de realizar todas las acciones de forma autónoma, algo que, teniendo en cuenta la edad y el poco tiempo dedicado a la intervención, no resulta especialmente excepcional.

<i>Aspectos analizados</i>		<i>Narraciones</i>					<i>Actuamos</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>		
<i>Grado de atención</i>	Permanece distraído	0	0	0	-	-	-	
	Se distrae de forma intermitente	0	25	25	-	-	-	
	No se distrae	100	75	75	-	-	-	
<i>Grado de participación</i>	No participa en ningún momento	-	10	10	10	10	10	
	Participación no lingüística	-	85	5	20	20	20	
	Participación lingüística	-	0	5	5	5	5	
	Participación lingüística y no lingüística	-	15	80	60	65	65	
<i>Grado de comprensión general del cuento</i>	En el aula	No realiza ninguna acción de forma autónoma	-	100	75	85	35	35
		Realiza alguna acción de forma autónoma	-	0	25	15	65	65
		Realizar todas las acciones de forma autónoma	-	0	0	0	0	0
	En casa	Cuenta el cuento utilizando algunas palabras o expresiones en inglés	55					
		Cuenta el cuento solamente en español	25					
		No cuenta el cuento	20					
<i>Grado de comprensión de determino vocabulario</i>	Realiza la actividad correctamente	65						
	Realiza la actividad con menos de 3 fallos	15						
	Realiza la actividad con más de 3 fallos	5						
	No realiza la actividad correctamente	15						

Tabla 4. Resultados del análisis (%)

Por otra parte, al analizar las preguntas realizadas a los padres podemos observar que el 55% de los niños han contado el cuento en casa utilizando algunas palabras o frases en la lengua inglesa tales

como “jummy, jummy”, “Sweeping my little house” o el nombre de animales, entre otras. En general, podemos decir que hemos logrado alcanzar el objetivo propuesto, ya que hemos conseguido que más de la mitad de los alumnos cuenten un cuento en otra lengua a sus padres, algo que, según comentaban varios padres en los cuestionarios, “resultaba impensable” y les ha parecido “muy gratificante e incluso emocionante”.

Finalmente, para observar el grado de comprensión de determinado vocabulario, nos centramos en la ficha realizada al finalizar la última sesión. El alumnado, en general ha alcanzado el objetivo propuesto, ya que sólo el 15% no realiza correctamente la actividad y un 5% lo hace con muchos fallos; el resto lo realiza correctamente o con algunos fallos.

En este punto debemos reflexionar sobre la puesta en práctica de la propuesta atendiendo a las situaciones encontradas en el aula, ya que pueden aportar datos relevantes para la investigación que nos ocupa. Reflexionamos por tanto sobre aspectos que consideramos pueden ser mejorados en la propuesta metodológica. En primer lugar, consideramos que el horario de la clase puede haber resultado un obstáculo, ya que la intervención se realizó durante la última hora de la mañana el lunes, miércoles y viernes. Consideramos que esto ha sido una dificultad debido a que los niños estaban cansados, sobre todo durante la última sesión el viernes, ya que además habían tenido la asignatura de gimnasia antes, al volver del recreo, y estaban muy alterados. En cuanto al tiempo real del que disponíamos en el aula ha diferido del que proponíamos originalmente en la planificación de 40'; ya que al regresar antes de las sesiones del recreo, los niños descansaban 5' para volver a la calma, con lo que la sesión tenía una duración de 30 escasos minutos, y decimos “escasos” porque también debemos tener en cuenta el tiempo de la preparación del aula, el saludo correspondiente con las maestras, así como las interrupciones que se iban sucediendo debido a causas externas (visita de directora, profesorado u otros). En este sentido, proponemos que las narraciones

y actividades se lleven a cabo en horas previas al recreo, durante las cuales los alumnos se encuentran menos cansados y más receptivos. También observamos la necesidad de mayor tiempo para las sesiones hasta completar a propuesta de 40 minutos de forma real. Por otro lado, nos encontramos con que en la planificación diseñamos más actividades de las que se han podido realizar, con lo cual se propone una reorganización de éstas, simplificando alguna de ellas, tal y como presentamos más adelante.

El punto siguiente nos lleva a reflexionar acerca de cómo ha podido influir la presencia de un investigador en el aula, así como la cámara de vídeo. Estos elementos pueden influir en el comportamiento de los niños y por lo tanto en los resultados obtenidos en la investigación. Sin embargo, en este sentido hay que mencionar que el investigador es conocido por los niños con lo cual puede no representar un agente demasiado influyente en los resultados, ya que es éste quien se encarga de llevar a cabo la narración de los cuentos y trabajar con ellos. En todo caso, en otro contexto, la implementación la realizaría la maestra del aula. Y en cuanto a la posible interferencia de la cámara, hay que notar que si bien al principio de la primera sesión ésta sí que llamó la atención de los niños, se habituaron enseguida a su presencia, y más tarde parecían ignorarla.

En cuanto a la timidez e inseguridad de los niños, debemos aclarar que los alumnos se sienten mucho más seguros si trabajan en grupo, sobre todo, en lo que se refiere a hablar, cantar o actuar, especialmente cuando se trata de hacerlo en lengua extranjera; por ello, si queremos que los niños actúen el cuento por grupos pequeños, representando cada uno un personaje diferente, consideramos necesario crear más oportunidades dentro de la propuesta donde los niños pueden disponer de mayor tiempo para poder ensayar dentro del grupo y preparar la actuación, de manera que se sientan más seguros.

Además, debemos prestar atención al hecho de que los niños realizan las actividades a la vez, por lo que se apoyan los unos en los

otros, imitándose; este hecho puede resultar beneficioso ya que aquellos que no son capaces de imitar a la maestra, imitan al compañero; pero debemos ser cautos, ya que no buscamos una simple imitación, sino también de adquisición propia, por lo que proponemos realizar trabajos alternativos al de gran grupo, de forma más individualizada o en pequeño grupo.

Por otra parte, en este cuento en concreto surge la dificultad de la variación en las onomatopeyas que realizamos de los diferentes animales que aparecen. Ha resultado complicado que los alumnos hagan la onomatopeya en la lengua inglesa, si bien, la reconocían, no la hacían de forma autónoma. Para resolver esta dificultad proponemos hacer hincapié en el hecho de que los animales hacen diferentes sonidos según en qué lengua “hablen”. Resulta curioso que no han adquirido la forma inglesa de “lalalalala...” sino que continúan diciendo “lalalalarita...” mientras que cuando hemos tarareado la música de boda han repetido “dadada...” y no el “tchan, tchan, tchan...” español. En cuanto a las expresiones que requiere el cuento, consideramos que varias de ellas han resultado complicadas, por ejemplos como “would you marry me?” o “I’m a cat, she’s a rat”, por lo que podríamos estudiar la modificación del cuento, o simplemente repetirlo más veces para facilitar su memorización.

Debemos mencionar que las actividades 4 (Dibujamos el cuento), 6 (Who am I?), 8 y 10 (talleres de caretas) se llevaron a cabo de forma acelerada por la falta de tiempo y no se obtuvieron los datos necesarios para ser valorados con los instrumentos de recogida de datos propuestos.

Hemos reflexionado acerca de los inconvenientes con los que nos hemos encontrado en el aula, pero también debemos hacer mención a aquellos aspectos que consideramos positivos en la investigación:

- El grado de participación de los padres ha sido bastante alto, teniendo una buena y rápida respuesta.
- Los niños se han comportado de forma muy natural durante las narraciones, sin prestar excesiva atención a las cámaras ni a los adultos.
- Desde la primera narración los niños han mostrado gran interés y entusiasmo con la propuesta.
- El espacio del aula nos ha permitido llevar a cabo las narraciones, así como realizar las grabaciones sin presentar ningún tipo de inconveniente en este sentido.
- Todos los niños conocían previamente el cuento propuesto, lo que nos ha permitido realizar la investigación.

7. Conclusiones

A la hora de plantear el objetivo principal, decidimos añadir una característica que nos parecía innovadora, el hecho de que los cuentos fueran ya conocidos por nuestros alumnos; es aquí donde hemos encontrado mayor dificultad para poder ratificar con investigaciones previas el beneficio que esto puede aportar. Sin embargo, consideramos que estas son suficientes y que nuestra propia investigación hace una aportación en este sentido. Así pues, nuestro trabajo pretende contribuir en la investigación que pone de manifiesto los posibles beneficios que el uso de este tipo de cuentos puede tener para el aprendizaje de la lengua inglesa en el aula de infantil.

La puesta en práctica nos lleva a ver, en un contexto real, las limitaciones del método diseñado, permitiéndonos de este modo realizar una propuesta que parta de la realidad del aula, y por tanto, más útil para aquellos docentes que pretendan narrar cuentos en el aula de infantil con el fin de motivar a sus alumnos a participar utilizando la lengua inglesa. En cualquier caso, este trabajo es un estudio piloto con una muestra pequeña y con un tiempo muy limitado de intervención; será por tanto necesario aplicar el enfoque por lo

menos durante todo el curso, trabajando de forma más extensa cada cuento, proponiendo un cuento diferente cada trimestre y colaborando con el resto de docentes, así como como con los padres y/o familiares, parte activa y necesaria en el aprendizaje de sus hijos. Además para poder extraer generalizaciones de los resultados sería necesario ampliar la muestra. También sería oportuno realizar la práctica en diferentes niveles educativos. Finalmente y, para mostrar claramente el beneficio que nos aporta el cuento conocido frente a otro no conocido, nos plantamos un estudio contrastivo con un grupo de control, donde la puesta en práctica del método se realice a la vez con un grupo donde el cuento utilizado sea totalmente desconocido por los alumnos.

Referencias bibliográficas

Artigal, J. M. (1990). Uso de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años de edad. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), págs. 127-144.

Artigal, J. M. (2005). *El texto narrativo dialogado. Una manera de construir el aprendizaje de la lengua extranjera en la educación infantil*. Recuperado de <http://www.xtec.es/crle/02/infantil/index.htm>.

Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53 (1), págs. 3-17.

Ausubel, D. P. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bernal, N. R. y García, M. A. (2010). TPR-Storytelling, a key to speak fluently in English. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 15, págs. 151-162.

Brown, G. (1996). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International.

Krashen, S. D. y Tracy D. T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press.

López Tellez, G. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la Enseñanza Primaria. *Revista interuniversitaria de la formación del profesorado*, 25, págs. 159-166.

Porcar, C. (2002). El relato de cuentos en la enseñanza inicial del inglés como lengua extranjera, *1er Congreso "Lenguas y educación"*, Mérida (Badajoz) 2001. Junta de Extremadura. Secretaría

de educación, págs. 66-68. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29908/009200230105.pdf?sequence=1>.

Sanz, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Revista universitaria Frecuencia L*, 21, págs. 121-130.

Students' Reflections on Pedagogical Translation in Spanish as a Foreign Language

Reflexiones sobre la traducción pedagógica de estudiantes de español como lengua extranjera

Andrés Canga-Alonso / Andrea Rubio-Goitia

Departamento de Filologías Modernas. Universidad de la Rioja

andres.canga@unirioja.es

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.132

Recibido el 20 de octubre de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Abstract

The use of the L1 and translation in foreign language teaching (FLT) has been widely analysed in recent decades. However, little attention has been paid to student's beliefs on the use of translation in FLT. Thus, the present study aims at showing secondary school Spanish FL learners' reflections on the use of translation activities in the teaching and learning of Spanish as a second language in a secondary school in the United Kingdom. Our findings reveal that students not only consider translation a natural activity in their learning process, but also a beneficial tool in the acquisition of a foreign language.

Key words: spanish as a foreign language; secondary education; pedagogical translation; self-reflection.

Resumen

El uso de la L1 y la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (LLEE) ha sido analizado en profundidad en las últimas décadas. Sin embargo, se ha prestado poca atención a las opiniones de los estudiantes acerca del uso de la traducción en la enseñanza de LLEE. Por ello, el presente estudio tiene como propósito mostrar las reflexiones de estudiantes de secundaria que estudian Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre el uso de la traducción en el proceso de enseñanza y aprendizaje en una escuela de secundaria en el Reino Unido. Los resultados que revelan que los estudiantes consideran la traducción no sólo como una actividad natural en su proceso de aprendizaje, sino también como una herramienta ventajosa para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: español lengua extranjera (ELE); educación secundaria; traducción pedagógica; autorreflexión.

1 . Introduction

Translation plays a very important role in an increasingly globalised world and in an increasingly multilingual Europe where it is used on a daily basis. As a result of globalisation, translations have gained importance in our society in order to enable communication. It is well known that without translation the spread of culture would be impossible and the information currently available would be greatly reduced. Accordingly, if there exists such a high volume of translations within our culture, and we are daily exposed to translation, it seems appropriate to promote translation as a teaching tool in the foreign language classroom. When translation begins to be part of language teaching and learning, the term ‘pedagogical translation’ emerges. Pedagogical translation refers to an additional resource in the process of learning a language. In pedagogical translation it is not the message that matters, but the acquisition and improvement of the language itself. Gierden (2003) uses translation as a mere philological need and understands that pedagogical translation does not dwell on the creative and aesthetic pleasure that requires a literary transfer (competence of qualified translators), but seeks for text fidelity by focusing all the attention on linguistic equivalence.

Despite the aforementioned purported benefits of pedagogical translation in FLT, the use of translation in second language learning lessons has been a subject of much controversy and criticism (Duff, 1989; Widdowson, 1990; Cook, 2010; Leonardi, 2010). In more recent times, pedagogical translation has emerged as a useful teaching tool for L2 learners (Atkinson 1987; Malmkjaer, 1998; Leonardi, 2010). However, little attention has been paid to the importance foreign language learners give to translation in their learning progress. Hence, the present study aims at analysing the role of pedagogical

translation as a resource in second language acquisition (SLA), particularly in the teaching and learning of Spanish as a foreign language. For the purpose of this paper, the role of translation in foreign language teaching (FLT) and the importance of pedagogical translation and self-reflection in students' learning process will be first studied so that the object of study is clearly described. Then, a study will be conducted in a secondary school in the United Kingdom in order to test if students consider pedagogical translation relevant for their learning progress. Report of the study conducted with its methodology, main results found and interpretation of the same follows. We conclude pointing out some lines for further research trying to overcome the main limitations of the present study.

2. The role of pedagogical translation in foreign language learning

The role that translation played in the teaching and learning of a foreign language has overcome three different stages: predominance, rejection/absence and stage of progressive reinstatement (Zabalbeascoa, 1990; Alcarazo López and López Fernandez, 2014). In the predominance stage, translation was used as a very valid method to teach and learn classical languages as Greek or Latin. The Grammar-Translation Method was used to teach grammar and vocabulary, and speaking and listening skills were sidelined and neglected, resulting in a general inability to use the language for communicative purposes. Thereby, the belief that the use of the mother tongue and translation was not a successful tool for teaching and learning a second language derives from the use of this method, which has not enjoyed the same popularity when it comes to the learning of modern languages (Atkinson, 1987; Duff, 1989; Cuellar Lázaro, 2004). Translation as a method of language learning and teaching has been neglected and purported “as a pariah in almost all the fashionable high-profile language teaching theories of the 20th century” (Cook, 2010: 15).

Language-teaching strategies have focussed on the mastery of four different skills, which define language competence: reading, writing, speaking and listening (Vermer, 2010). Likewise, FLT assumes that people learn a language to operate in a monolingual environment; therefore, translation and learners' own language were considered harmful and counterproductive for the successful learning of a foreign language. For this reason many language teachers are locked in those traditional methods where the only possibility is a monolingual teaching methodology.

Despite the endless attempts of some authors to eliminate translation as a teaching tool, all their arguments against translation in SLA can be counteracted, since none of them were substantiated in experimental research (Malmkjaer, 1998). Besides, it has been proved that learners' first language cannot be entirely banished from language learning since "the mother tongue is the womb from which the second language is born" (Deller and Rinvolucrí, 2002: 4). In this vein, it is natural for people encountering a foreign language to relate it to the language they already know and to naturally translate mentally into their mother tongue (Duff, 1989; Widdowson, 1990; House, 2009; Cook, 2010; Leonardi, 2010; Marqués Aguado and Solís Becerra, 2013). Hence, if learners have a natural tendency to use their mother tongue and to translate into their L1, it seems reasonable to promote translation in the FL classroom. For this reason, teachers have retaken the use of L1 and translation strategies within the classroom, so that in a few years translation could be considered the fifth skill in FLT for the benefits it purports for FL learners since it improves verbal agility and expands students' L2 vocabulary. Pedagogical translation also favours learners' understanding of how languages work, helping students' consolidation and comprehension of structures in the foreign language (Schäffner, 1998).

Once we have discussed the importance of pedagogical translation in FLT, the next section of the present paper is devoted to

explaining the implications of pedagogical translation in learner autonomy by promoting students' self-reflection in the classroom.

2.1. Implications of pedagogical translation: Learner autonomy and students' self-reflection

Pedagogical translation is a quite recent field of study, and due to its novelty very little research has been conducted on the role given to pedagogical translation into the L1. This lack of research is even wider regarding the perceptions students, teachers and teacher educators have on the importance of the use of L1 in the classroom (Ferrer, 2005) According to Little (2007) and Benson (2007), learners' opinions are a reliable source when it comes to enhancing foreign language teaching-learning process, since nobody could have a more objective awareness of what one learns -or how they learn it- than the learners themselves. Cotterall (2000) and McClure (2001) asserted that the more students think about how they learn, the more they will be able to take charge of their own learning, and they will become autonomous learners.

Autonomy is a typical quality of learners, or in Benson's words "autonomy is an attribute of learners" (2007: 22). Learner autonomy has always been connected with 'responsibility' (Bocanegra and Haidl, 1999), which means that learners become autonomous when they recognize that they are responsible of all aspects of their learning process (Little, 1991). However, most teachers know that students do not take any responsibility in their learning unless instructors provide them with instruments to make them reflect on how they learn and how this learning can be made more effective (Harmer, 2007). Consequently, learner autonomy grows when students are aware of why, how, and for what reason they are learning a new language (Dam, 1995). Therefore, the teachers' role is to encourage learners to take responsibility of what they are doing in order to help their students become autonomous. Learners must be able to evaluate learning outcomes, identifying weaknesses as well as

strengths in order to give the next phase of learning an appropriate focus (Little, 1995 and 2004). Learner reflection also helps to improve learning strategies as well as overcoming weaknesses in the learning process. By means of students' reflection, teachers may change the strategies used or the activities proposed in the classroom since they may realise that students do not consider some types of activity useful and successful for their learning. Henceforth, negotiation between teachers and learners becomes vital for the development of learner autonomy (Little, 2007; Roca de Larios and López Serrano, 2011; Martínez Lirola, 2012a and 2012b).

Despite the importance of learner reflection for the successful learning of a language, little attention has been paid to students' opinions about the use of translation in their own learning process (Bagheri and Fazel, 2011; Fernández Polo and Cal Varela, 2011; Fernández and Zabalbeascoa, 2012; Canga Alonso, 2013a, 2013b). What is more, these studies have been developed with undergraduates in different countries, but, to our knowledge there is a lack of studies which analyse secondary school students' perceptions on pedagogical translation. In order to provide some light to this lack of research, the present study presents the results obtained in a questionnaire responded by secondary school students learning Spanish as a FL to reflect their opinions on translation as part of their learning process, making them active participants and responsible for their own learning.

For this purpose, we set out to find answers to the following research questions:

RQ1: Do students consider important to translate into their L1 when they are learning a language?

RQ2: Do students think that a contrastive analysis between their L1 and L2 can be a useful tool to learn the L2?

RQ3: Is self-reflection and translation important in their process of learning a foreign language?

3. Methodology

3.1. Setting and participants

The study was conducted at a *College* in Manchester, United Kingdom in 2014, at the department of Foreign Languages. The *College* is a sixth form college where students typically study for advance school-level qualifications. It has approximately 1,800 students around the age of sixteen, which are in their sixth form education. Roughly 32 of all the students in the school chose Spanish as one of their main subjects and six of these students, who were in their second year of the A Level qualification, completed the study. The study was accomplished by a total of three girls and three boys, who were all studying Spanish as a L2. Despite all of them were proficient in English, it was not all the students' mother tongue. A girl and a boy had Portuguese as their L1 and English was their L2. For the purpose of the present study, we will considered that Spanish was the L2 for all the students, since those students who had Portuguese as their mother tongue were bilingual from birth. As aforementioned, the students in this *College* were all around the age of 16, however in this group ages range from 16 to 19. Students were all in the same proficiency level, which was equivalent to B1⁺-B2 according to the *Common European Framework of Reference* (2001). This level of proficiency has been tested by the teacher of the Spanish subject throughout different activities and tests that he has proposed to their students along the academic year.

3.2. Instruments and procedure

As abovementioned, the study was conducted in one of the Spanish lessons taught in a *College* in Manchester to A level students. Only a session was necessary for the development of our research, which comprises: 1) a questionnaire which help us to understand students' background (see Appendix 1); 2) the translation of a journalistic text from Spanish into English (see Appendix 2); 3) the

fulfilment of a second questionnaire about the usefulness of translation itself as a teaching tool and the activity proposed (Appendix 3). Before carrying out the study, students were duly informed about the purpose of the activity. Moreover, the teacher in charge of the Spanish subject allowed us to conduct the study during school hours and let us manage the study according to our needs and goals.

The first questionnaire (see appendix 1) included some questions about students' personal information, such as gender, age, the number of languages they knew and the time they have devoted to the study of Spanish. This questionnaire was handed in to the students before they started with the translation activity. Informants were asked about the time they have devoted to the study of Spanish throughout their lives. The answers showed that half of the students had been studying Spanish for only 4 years, whereas the other half had been studying Spanish for 6 years. Moreover, they received 6 hours of Spanish lessons per week during the nine months of the course. Despite the differences in the time they have dedicated to the study of the language, they all accredited B1⁺-B2, according to the marks they had obtained in the tests they had sat during the course.

With regard to text translation, students were already familiarised with translation activities, since throughout their Spanish learning experience they translated different texts. In their first year in the *College* (AS level) they were used to translating from Spanish into English. As they were already trained with Spanish-English translation, we chose a translation from the L2 to the L1 to favour their reflection on the accomplished translation by means of the questionnaire implemented at the end of the session (see Appendix 1).

As for text selection, we tried to look for a challenging and motivating piece of writing, since we agree with Nord's (2005) assertion that the complexity of a text is not only an intrinsic quality of the text itself, but it also depends on students' motivation, prior

knowledge and level of competence. In this vein, the source text was adapted according to students' proficiency level so as to favour students' understanding and latter translation. The text selected for the research was an adaptation of a piece of news published on the BBC online the 10th May 2014 "La Universidad Virtual donde los títulos son gratis" [http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/05/140507_universidad_del_pueblo_gratis_dv_finde.shtml] (see Appendix 2). Journalistic texts are believed to be easier to translate since they do not contain the complex structures and stilted vocabulary a literary text usually includes. Conversely, journalistic pieces of information should be comprehensible to readers since their main aim is to inform somebody about something (Hernández Guerrero, 2006). Furthermore, the topic in the article could be interesting for high school learners since it deals with current issues students are familiar with.

The translation of a text was just a compliment in our study, and there will not be an analysis of the text itself and the way learners' translate a text. Our main concern here is to show students' perspectives on the use of translation as a tool for foreign language leaning, so that students' experience is the focus of our research. The translation was a mere instrument to favour students' reflection on the importance they gave to translation in their learning process. This reflection would have been more difficult if our informants had not previously translated a text adapted to their proficiency level. In addition, the translation of this text provided students with an additional practice for their final exam, since they had to face translation activities to get their A Level certificate.

After the completion of the translation, a questionnaire in students' L1 was provided. There are many different ways in which teachers can analyse students' reflections in classroom settings, however, for the purpose of our research a questionnaire is the tool chosen for embracing reflective intervention (Brown, 2001). The usage of questionnaires is not new within second language research

insomuch as it is the most common method of data collection. This is due to its ease to be constructed, its flexibility and the fact that it is capable of collecting a large amount of information in a short while and the information provided can be readily processed (Dörnyei, 2010). However, to our knowledge, there are few studies that have used questionnaires as a method of self-reflection on the use of translation as a teaching tool in second language learning. The questionnaire (see Appendix 3) was in students' mother tongue in order to help them fulfil the questionnaire without hesitation, since it is not our main concern here to improve learners' Spanish knowledge, but support translation as a useful tool for this learning and help them reflect upon this fact. Accordingly, this questionnaire was employed in order to obtain some empirical data related to the use of L1 and translation in foreign language lessons. By means of the questionnaire, learners will reflect on their learning outcomes as Spanish language learners. There is the possibility that many learners have never considered how the use of L1 and translation can help them learn an L2, so that responding this questionnaire may help them think about how they learn and how translation may be beneficial for the successful learning of the foreign language. In this sense, we are trying to foster learner autonomy and to promote students' responsibilities within the learning process.

As illustrated in Appendix 3, the questionnaire provided to students (adapted from Rodríguez and Oxbrow, 2007; Martínez Lirola and Rubio, 2009; Canga Alonso, 2013a) consisted of fifteen items and they were asked to complete it based on a 4-type-likert-scale. There were four scales for each item from 'totally agrees', which indicates participants' highest agreement with the statement to 'totally disagrees', which represents the lowest acceptance of the assertion proposed. Students' responses will be organised into three major blocks:

- a) Use of L1 and translation in language learning (items 1-6)

- b) Use of contrastive analysis Spanish-English / English-Spanish (items 7-10)
- c) Self-reflection on the activity proposed (items 11-15)

4. Results

In order to answer our first research question (RQ1: Do students consider important to translate into their L1 when they are learning a language?), we will focus on the items related to the use of L1 and translation in second language learning settings (Items 1-7 in the questionnaire). The first three items referred to the different conditions used by our learners in order to face their translation task. The results of the first item (I usually translate from Spanish into English when I am studying) showed that more than a half of the students used translation when studying an L2 (see figure 1). Four out of the six students surveyed agreed with this item, whereas the other two remaining denied having used translation when studying a FL. The responses to item 2 (I usually translate from Spanish into English when I am reading a text) indicated that translation techniques are very frequent among the students in the sample. Moreover, the results for the third item (I usually translate from Spanish into English when I am learning vocabulary) were very similar since only one of them did not admit having used their L1 when learning new vocabulary. Item 4 (Spanish-English translation helps me to learn new vocabulary) revealed the positive attitude towards the use of translation when coming to learn new vocabulary since all the informants were for the use of translation to learn new vocabulary (see figure 1). Additionally, item number 5 (I try not to use English in my Spanish lessons) showed that four students do not make efforts to prevent the use of their L1 in second language learning, but they used their mother tongue on several occasions. This can be related to the natural tendency of learners to translate things (Duff, 1989; Widdowson, 1990; Cook, 2010; Leonardi, 2010), which was already mentioned throughout this paper. In this sense, while translation is seen as a natural process, it is

unnatural for learners not to use translation in FL learning. Furthermore, it can be appreciated in the responses to item 6 (Translation activities are very helpful to learn Spanish) that learners consider the use of translation and the L1 as a successful instrument to foster L2 learning. As shown in figure 1, all the students seemed to believe that L1 and translation activities might help them learn Spanish more effectively.

Items 7-10 were grouped into a different block since they pay attention to Spanish-English / English-Spanish, therefore they are useful to find students' responses to RQ 2 (Do students think that a contrastive analysis between their L1 and L2 can be a useful tool to learn the foreign language?). Our findings evince that all the students agreed with every item presented, which means that learners did not see a contrastive analysis between the mother tongue and the L2 as a counterproductive activity. These results also show learners' disagreement with some teachers' beliefs on translation as a negative activity to foster L2 learning. All the informants felt that it is basic for their learning process to be aware of the differences and similarities between their L1 and the language to be studied (item 7: It is necessary to be aware of the similarities and differences between Spanish and English). As shown in figure 1, all the students agreed with the need to be aware of similarities and differences between as well as establishing comparisons of grammatical structures their mother tongue and the L2 (items 7 and 8). The same tendency was found in items number 9 (Translation gives me the opportunity to see how words or structures can be used in Spanish and thus I learnt from my mistakes), and 10 (Seeing different structures translated into English helps me to assimilate sentence word order in Spanish. Thus, students' answers to this block of items concur with House's assertion that "translation promotes explicit knowledge about the foreign language and helps develop awareness of differences and similarities between the native and the foreign language systems" (2009: 64). Surprisingly, all the students shared the same opinion when responding to this part of the questionnaire, making it clear that the

views of students are very different to the opinions of those who claimed that a contrastive analysis between the L1 and the L2 caused interference and confusion, so that it ought to be avoided.

As for the last group of items in which the questionnaire was subdivided, we planned some statements for self-reflection on the activity done by our students. These answers help us find data for our third research question (RQ3: Is self-reflection and translation important in their process of learning a foreign language?). As illustrated in figure 1, four students assumed that they have improved their reading, writing, speaking and listening skills whilst two informants disagreed with item 11 (By means of this activity I have improved my reading, writing, speaking and listening skills). The scores obtained in item number 12 (By means of translation I have improved my abilities to analyse and synthesize information) showed five informants considered translation as an acceptable tool for the improvement of their abilities to analyse and synthesize a text. However, two participants consider translation useless to attain this goal. Moreover, item 13 (By means of translation I have improved my abilities to organise information) revealed that all our informants agreed with this statement, which seems to imply that they consider translation as a positive tool to improve such skills. The last two items display students' attitude and behaviour towards the activity suggested in our study, which will help us have a better understanding of the results our informants obtained. Regarding item 14 (I have felt motivated by this translation activity) five students agreed with the statement, whereas only one participant confirmed that s/he was not fully motivated. The outcome of the last item presented (item 15: I have put a lot of effort in this activity) showed that all the survey respondents admitted that they had put interest and effort in the completion of the translation task.

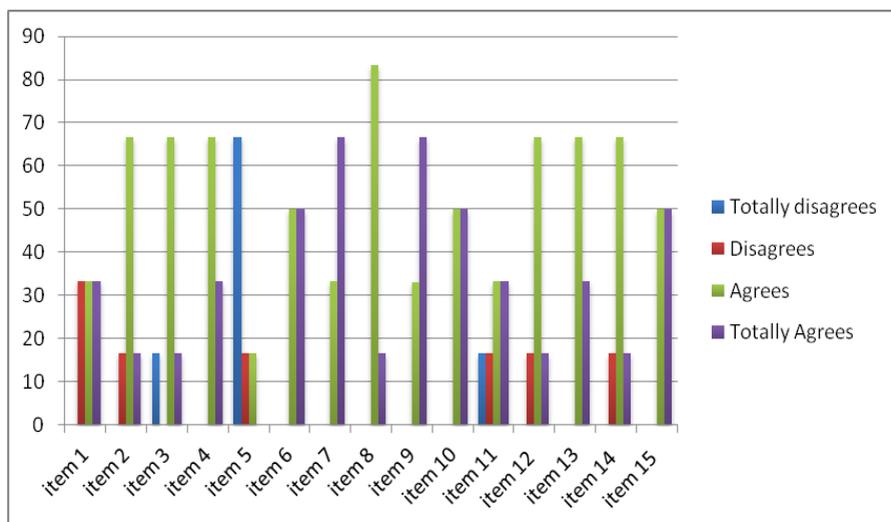


Figure 1. Percentages per item.

5. Discussion

The results of our study indicate that according to our learners' opinions, the use of L1 and translation activities can be a legitimate pedagogical tool in second language learning, which might contribute to the strengthening of foreign language learning. As well as O' Malley (1985) found that translation was a frequently used learning strategy among beginners and intermediate learners, our informants admit that they do not avoid using their L1 while translating a text and feel that they are useful strategies in their learning process. These findings also concur with previous research on L1 usage in the FLT (Rodríguez and Oxbrow, 2008) since they find that the use of L1 and translation seem to enhance second language acquisition processes. Our data also shows that most of the students acknowledge that they translate naturally into their mother tongue whilst learning a foreign language. This outcome indicates that the use of the L1 is unavoidable in second language learning at least from our learners' point of view. The results obtained for items 1-6 seem to prove Leonardi's (2010) assertion that all foreign language

learners instinctively translate from the foreign language into their mother tongue and that it is not natural to ask them to think in the language they are learning without using their mother tongue. What is more, students themselves value translation as very helpful activity to learn a language. Therefore, taking into account learners' opinion, it would be convenient and advisable to reconsider the role of translation and L1 in second language learning acquisition. Conversely, banning the use of translation and the use of the L1 in the classroom might be harmful for the acquisition of the FL. Thus, our belief here is that if the use of translation is inevitable in the classroom.

Our students' assertions on the use of translation and the L1 in FL classes are in agreement with Rodríguez and Oxbrow's (2008) claim that it is an indisputable truth that students translate naturally all the time. For this reason, it seems logical that a responsible use of the mother tongue and translation as a teaching tool might be suitable to assist learners to boost their knowledge of language systems as well as to make useful comparisons between languages and to benefit their comprehension of second language features in order to improve foreign language learning. Besides, learners consider that a contrastive analysis between the language to learn and their L1 is beneficial, since it may influence on their language acquisition to help them understand the similarities and differences between both languages in terms of grammar and sentence construction. In this sense, students' answers support our beliefs and those of all who have considered that translation skills help noticing and controlling interference through a contrastive analysis of both languages (Leonardi, 2010; Vermer, 2010). Furthermore, Caballero Rodríguez (2010) mentioned that students' reflections about the differences and similarities between the languages they translate, will help them better understand the interaction between languages, and therefore, to avoid some common mistakes. Hence, students' reflection on their own learning and how successful the methods used by teachers will not only help us in the development of our study, but also improve the comprehensive capabilities and later performance of learners themselves.

On the other hand, as aforesaid, the last part of the questionnaire was devoted to students' self-reflection on the activity accomplished. In this section, the results show that most learners consider that they have improved their abilities to organise and analyse information, while by contrast a smaller percentage believe to have improved their reading, writing, speaking and listening skills. Subsequently, some of our learners do not seem to perceive that translation helps to improve all the traditional skills required in learning a second language (reading, writing, listening and speaking skills), which is in opposition to other studies carried out in other learning settings, in which students improve their oral and written competences (Leonardi 2010; Canga Alonso, 2013b). Although this may be regarded as a rather unsatisfactory result for the purposes of our study, we feel that this finding is the result of some of its shortcomings. If this activity had taken place on several occasions and in different time periods, the results may have varied. The ideal for a study of this nature would have been that students have completed at least two different translations and a questionnaire (one at the beginning of the course and another one a few months later) to see how they respond to the questionnaire once they have more practice on translation activities. Moreover, it would be also wise to take more time to do the translation activity and comment out loud the difficulties that students have encountered on the translation process to see if they change their attitudes towards translation when applied to the improvement of listening and speaking skills.

Our intention when carrying out this study was to provide support to the use of L1 and translation activities in second language acquisition thanks to students' opinions about the matter. We consider that this paper is adequate and useful to make readers aware of students' beliefs on the use of L1 and translation when learning a foreign language, and that this can serve as the beginning of a new concept on translation in SLA, as can be noticed, we are also aware of the limitations of the study we propose here. The sample of six

students is not large enough to make generalizations about what students think about the use of translation as a second language-teaching tool. Nevertheless, we consider that despite being a small sample, it is adequate for an exploratory study. Furthermore, the type of students in the course might not be fully representative of the average Spanish students in the UK. Due to these failures on our study we have been cautious and we have avoided generalisations from this sample. Hereinafter, the purpose of the study is to offer a number of points for reflection which may serve as a basis for further research on the use of L1 and translation in the foreign language classroom and to open new avenues of research, which take into account students' mother tongue, the direction of translation and the educational level of learners. Additionally, it is worth mentioning here what Carreres purports in one of her articles, which is entirely consistent with our beliefs: "There is enough evidence to suggest that translation has an important role to play in language teaching, but more empirical research is needed. In particular, we need to gain further insight into its effectiveness relative to other language learning activities" (2006: 18).

6. Conclusion

In the present paper we have attempted to support the use of translation and the L1 in second language acquisition, where it has long been exiled from the classroom for the successful learning of a language in favour of a monolingual methodology. For this purpose we carried out a study which shows that pedagogical translation is another resource within students' learning process. Thereby, translation has not to be used as the only method for learning a language, but as a valuable activity, along with many other complementary tasks. This understood, pedagogical translation is fruitful and our research indicates that students' willingness to learn is enhanced because they feel more comfortable using their native

language and therefore, self-confidence increases when using the target language.

Finally, by translating students become aware of the grammatical divergences existing between the source and the target language, and therefore they will be able to correct some of the most common mistakes. Nonetheless, as abovementioned, further research is called for to overcome the limitations of the present study and, thus, test these assertions with a bigger sample of Spanish FL learners. Likewise, a similar study accomplished by students whose L1 is Spanish and who are studying English as a L2 could be conducted in order to see the differences or similarities when dealing with a different L2 (English).

7. References

Alcarazo López, N. and López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* 26 (online): http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_00ALCARAZO-LOPEZ.pdf?documentId=0901e72b818b47ad [Accessed 3October 2014].

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*. 41 (4), págs. 241-247.

Bagheri M. S. and Fazel, I. (2011). EFL learners beliefs about translation and its use as a strategy in writing, *The Reading Matrix*, 11 (3), págs 292-301.

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching. *Language Teaching*, 40 (1), págs. 21-40.

Bocanegra, A. and Haidl, A. (1999). Language learner autonomy in practice: possibilities in a foreign language situation. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 12, págs. 7-17.

Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caballero Rodríguez, B. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español, in *Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Philippines.

Canga Alonso, A. (2013b). Students' beliefs on portfolio assessment, *Alicante Journal of English Studies*, 26, págs 225-238.

Canga Alonso, A. (2013a). Students' portfolios to foster autonomy in translation learning, in *Autonomy in language learning: Getting learners actively involved*, M. Menegale (Ed.). Canterbury: IATEFL.

Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations, in *Sixth Symposium on Translation, terminology and interpretation in Cuba and Canada*. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council (online) <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf> [Accessed 5 September 2014].

Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses- *ELT Journal*, 54 (2), págs. 109-117.

Cuellar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermeneus, Revista de Traducción e Interpretación* 6, págs 1-11.

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

Deller, S. and Rinvoluceri, M. (2002). *Using the mother tongue: Making the most of the learners' language*. London: Delta Publishing.

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. United Kingdom and New York: Routledge.

Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández Polo, F. J. and Cal Varela, M. (2011). Learning translation through the use of portfolios: description of an experience. *Revista d'innovació educativa*, 7, págs. 44-51 (online) <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/1018/1026> [Accessed 5 September 2014].

Fernández, F. and Zabalbeascoa, P. (2012). Correlating trainees' translating performance with the quality of their metacognitive self-evaluation. *Perspectives: Studies in translatology*, 20 (4), págs. 463-478.

Ferrer, V. (s. a.). The use of mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons noticing and explicit knowledge (online) http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20to%20ngue%20in%20the%20classroom.pdf [Accessed 10 September 2014].

Gierden, C. (2003). La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, págs. 90-100 (online) <http://www.encuentrojournal.org/textos/13.9.pdf> [Accessed 2 September 2014].

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

Hernández Guerrero, M. J. (2006). Técnicas específicas de la traducción periodística. *Quaderns. Revista de traducció*, 13, págs. 125-139.

House, J. (2009). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition from theory to practice*. New York: Bern.

Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way, in *Future perspectives in foreign language education*, K. Mäkinen, P. Kaikkonen and V. Kohonen (Eds.). Oulu: Publications of the Faculty of Education in Oulu University.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language and Teaching* 1 (1), págs 14-29.

Little, D. (1995), Learning as a dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), págs 175-181.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Malmkjaer, K. (Ed.) (1998). *Translation and language teaching: Language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Marqués Aguado, T. and Solís-Becerra, J. (2013). An overview of translation in language teaching methods: Implications for EFL in secondary education in the region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, págs. 38-48.

Martínez Lirola, M. (2012b). Evaluating with a portfolio in the European Higher Education Framework: an example from English Studies. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)* 25, págs 147-164.

Martínez Lirola, M. (2012a). Evaluation proposal based on the ECTS: Evaluating the four skills in a university core subject with a portfolio. *Porta Linguarum*, 17, págs. 189-201 (online). http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero17/11%20MARIA%20M%20LIROLA.pdf [Accessed 30 September 2014].

Martínez Lirola, M. and Rubio, F. (2009). Student's beliefs about portfolio evaluation and its influence on their learning outcomes to develop EFL in a Spanish context. *International Journal of English Studies* 9 (1), págs. 91-111.

McClure, J. (2001). Developing language skills and learner autonomy in international postgraduates. *ELT Journal*, 55 (2), págs. 142-148.

Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam: Rodopi.

O'Malley, J. M. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning Journal*, 35, págs 21-46.

Roca de Larios, J. and López Serrano, S. (2011). Consideraciones prácticas sobre la elaboración de portafolios del estudiante: su aplicación al aprendizaje de la pronunciación del inglés. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, págs. 349-367.

Rodríguez, C. and G. Oxbrow (2008). L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?. *Porta Linguarum*, 9, págs. 93-109.

Schäffner, C. (1998). Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching versus Teaching Translation, in *Translation and language teaching: Language teaching and translation*, K. Malmkjær (Ed.). Manchester: St. Jerome Publishing.

Vermer, A. (2010). Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, 10, págs. 83-93.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*, Oxford: University Press.

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2 (2), págs. 75-86.

Appendix 1. Background Questionnaire

1. NOMBRE:
2. SEXO:
3. EDAD:
4. ¿CUÁNTO TIEMPO LLEVAS ESTUDIANDO ESPAÑOL?
5. AÑOS:
6. HORAS APROXIMADAS:
7. ADEMÁS DE ESPAÑOL, ¿QUÉ OTROS IDIOMAS CONOCES? NÓMBRALOS SEGÚN SEAN TU L1, L2, L3, ETC.

Appendix 2. La universidad virtual donde los títulos son gratis

Ali Patrik Eid es un hombre feliz. Hace unas semanas se graduó. No tuvo que asistir a clases para hacerlo ni tampoco debió pagar por ello. Además, cuando su esposa tuvo mellizos, poco después de que él empezara su curso en gestión empresarial, no tuvo ningún problema en tomarse seis meses libres para ayudar a cuidarlos. Estaba inscrito en la Universidad del Pueblo (UoPeople), una de un número creciente de universidades en línea que están abriéndole nuevas puertas a la gente, particularmente en el mundo en desarrollo. "Yo siempre soñé con tener un título pero nunca pensé que lo lograría", le dice a la BBC este jordano de 34 años.

Los cursos en línea no son nuevos -la Universidad de Phoenix, en Estados Unidos, por ejemplo, ofrece cursos 100% en línea desde 1987-, pero la UoPeople es la primera en otorgar títulos sin cobrar nada. A los estudiantes se les pide que paguen US\$100 por cada examen, pero si no tienen dinero con el que pagarlo, pueden aprovechar una gama de becas a su disposición.

La UoPeople fue inaugurada en 2009 por el empresario israelí Shai Reshef, quien cree que el acceso a la educación superior es un derecho básico que debe estar disponible para todos. En este momento, cuenta con 700 estudiantes de 142 países, y Reshef tiene la esperanza de que para 2016 la cantidad llegue a 5.000. Los costos se mantienen bajos puesto que no hay que pagar por aulas ni por libros. "Hasta los profesores, que son lo más caro tradicionalmente, acuden libremente y trabajan sin cobrar", señala Reshef.

Pero la pregunta del millón es: ¿Es válido un título de esta institución? Eid aún no ha conseguido empleo y admite que en una entrevista que tuvo en los Emiratos Árabes, el entrevistador no sabía de la existencia de esa universidad. A pesar de ello, dice, el potencial empleador quedó "feliz" con el título que Eid le presentó. Ahora está considerando empezar su propio negocio, inspirado por su tiempo en la Universidad. "Toda la vida soñé con ser mi propio jefe y en este curso aprendí cómo gestionar un negocio empezando de cero. Así que si consigo ayuda financiera, lo haré".

Adapted from:

La Universidad virtual donde los títulos son gratis, Jane Wakefield,
BBC

[http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/05/140507_universidad_d
el_pueblo_gratis_dv_finde.shtml](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/05/140507_universidad_d_el_pueblo_gratis_dv_finde.shtml)
[online] Accessed: 10th May 2014

Appendix 3. Questionnaire. Think about the use of the translation you have done in this class and answer the following questions by ticking the appropriate box (adapted from Rodríguez Juárez and Oxbrow, 2007; Martínez Lirola and Rubio, 2009; Canga Alonso, 2013a)

	1	2	3	4
1. I usually translate from Spanish into English when I am studying				
2. I usually translate from Spanish into English when I am reading a text				
3. I usually translate from Spanish into English when I am learning vocabulary				
4. Spanish-English translation helps me to learn new vocabulary				
5. I try not to use English in my Spanish lessons				
6. Translation activities are very helpful to learn Spanish				
7. It is necessary to be aware of the similarities and differences between Spanish and English				
8. Comparisons of grammatical structures in English and Spanish increases my understanding of grammar				
9. Translation gives me the opportunity to see how words or structures can be used in Spanish and thus I learn from my mistakes				
10. Seeing different structures translated into English helps me to assimilate sentence word order in Spanish				
11. By means of this activity I have improved my reading, writing, speaking and listening skills				
12. By means of translation I have improved my abilities to analyse and synthesize information				
13. By means of translation I have improved my abilities to organise information				
14. I have felt motivated by this translation activity				
15. I have put a lot of effort in this activity				

4= Totally agrees; 3=Agrees; 2=Disagrees; 1= Totally disagrees

Apuntes sobre la revalorización del léxico en la teoría lingüística y en la enseñanza de lenguas¹

Notes on the changing role of lexis in linguistic theory and language teaching

Anna Sánchez Rufat

Universidad de Córdoba

asrufat@uco.es

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.158

Recibido el 20 de octubre de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumen: El objetivo de este artículo es poner de relieve aquellos aspectos más relevantes del panorama lingüístico durante las últimas cinco décadas –etapa decisiva en la revalorización del componente léxico– que han contribuido a la fuerte transformación en el valor del léxico, lo cual ha acabado revolucionando el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se parte de una sucinta revisión sobre el papel del léxico en relación con la lengua: desde una perspectiva más bien teórica, desde otra “adquisicionista” y, por último, desde una perspectiva pedagógica. A lo largo del breve recorrido historiográfico que presentamos van recogiendo los rasgos que desde un primer momento integraron el conocimiento léxico, así como algunos de los más destacados que progresivamente –gracias a los desarrollos en semántica léxica, lingüística del texto, análisis del discurso y lingüística de corpus– se han ido incorporando a esta competencia. El artículo concluye con una descripción y explicación fundamentada de los aspectos que caracterizan actualmente la enseñanza de vocabulario en lenguas extranjeras, en general, y del español, en particular.

Palabras Clave: ELE; componente léxico; conocimiento léxico; semántica léxica; enseñanza de vocabulario.

Abstract: The aim of this article is to highlight the most relevant aspects of the linguistic scenario over the last five decades -a decisive stage in the appreciation of the lexical component- which contributed to the enormous changes in the value of the lexicon that has come to revolutionize the field of foreign languages teaching. To

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado modelos y representaciones metateóricas en la historia de la lingüística (ffi2012-35802), cuya IP es Carmen Galán Rodríguez.

do this, we start from a brief review of the role of the lexicon in relation to language: from a more theoretical perspective, from an "aquisitionist" one and, finally, from a pedagogical perspective. Throughout the brief historiographical analysis that it is presented, the aspects which were integrated into the lexical knowledge from the very first moment, as well as the ones which have been incorporated later on into this competence are collected –thanks to the developments in the fields of lexical semantics, text linguistics, discourse analysis and corpus linguistics. The article concludes with a description and reasoned explanation of the aspects that currently characterize the vocabulary teaching in a foreign language, in general, and in Spanish language in particular.

Key words: lexical component; lexical knowledge; lexical semantics; vocabulary teaching.

1. Introducción

La idea que en la actualidad se tiene sobre el conocimiento léxico es la de una representación verbal compleja que, por un lado, comprende una amplia gama de ítems léxicos, la cual abarcaría las unidades monoverbales, las pluriverbales (compuestos) y las secuencias formulaicas, esto es, “word strings that can be retrieved from memory more quickly than they can be composed word by word on the basis on one’s knowledge of grammar” (Boers y Lindstromberg, 2009: 10); Schmitt (2000: 2) y Nation (2001: 47) también consideran las familias de palabras como unidades psicológicas que se integran en el conocimiento léxico. Por otro lado, el conocimiento léxico –igualmente complejo (Nation, 2001: 26)– implica varios aspectos, tales como el dominio receptivo y productivo de la forma, el significado, la función gramatical, las asociaciones y colocaciones, así como el registro y la frecuencia, aspectos o dimensiones que completan de alguna manera la definición de *competencia léxica* recogida en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*²: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (2002: 108)³. De todo ello surgen tres características fundamentales del ítem léxico: la forma, el significado y el uso de esta entidad de doble cara (con forma y significado). La última característica es la más abarcadora, dado que presupone o

² Tomamos este documento del Consejo de Europa como referencia porque está concebido como orientación y modelo para todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de L2.

³ Por razones estilísticas, los términos *léxico* y *vocabulario* son empleados en este trabajo como equivalentes, coincidiendo con las definiciones del *Diccionario de términos clave de ELE* (12-06-13). No obstante, somos conscientes de que, en sentido riguroso, no denotan lo mismo: cada uno se relaciona con un plano diferente, el de la lengua en su sistema (*langue*) y el del uso de la lengua (*parole*) (Trévaille, 2000: 27).

engloba las dos anteriores, a las que habrían de sumarse además las señaladas por Nation.

Desde que en los años ochenta Canale y Swain aplicaran a la enseñanza de LE el concepto de *competencia comunicativa*, por medio del cual Hymes (1972) reformulaba la competencia lingüística de Chomsky, el léxico –componente hasta entonces desatendido en las aulas de lenguas– se convierte en un elemento imprescindible para lograr el objetivo de enseñanza de la entonces recién nacida metodología comunicativa: que el aprendiente, como agente social (concepto fundamental del *MCER*), sea capaz de desenvolverse con éxito en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social. Por consiguiente, el léxico terminará disponiendo de un dominio de conocimiento propio, susceptible de ser acotado y caracterizado de manera precisa, como muestran los trabajos de Richards (1976), Nation (2001), Baralo (2006) o Sánchez Rufat (2014a) que intentan delimitar el saber implicado en el conocimiento de una unidad léxica.

Este trabajo presenta los aspectos más relevantes del panorama lingüístico durante las últimas cinco décadas –etapa decisiva en la revalorización de este componente en la que el modelo de gramática centrado en las reglas y en la jerarquía estructural cede paulatinamente el paso a otros modelos basados en la selección léxica fruto, a su vez, del giro lingüístico hacia el funcionalismo comunicativo– que provocan la fuerte transformación en el valor del léxico que acabará revolucionando el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se parte de una sucinta revisión sobre el papel del léxico en las teorías lingüísticas, psicolingüísticas y pedagógicas, fundamentalmente desde los años 70.

Así las cosas, si durante las tres cuartas partes del siglo XX saber y aprender vocabulario en una L2 equivalía únicamente a conocer la forma y el significado de la palabra para poder construir oraciones gramaticalmente correctas, en el último cuarto de siglo – encuadrado en un marco comunicativo– este conocimiento es

absorbido por un concepto más abarcador, el de uso, que se convierte en el nuevo foco de análisis tanto en las teorías lingüísticas como en las de adquisición. Gracias al conocimiento sobre el uso del léxico, los enunciados producidos son ya no solo correctos desde una perspectiva gramatical, sino también adecuados al contexto, a la situación comunicativa.

A lo largo del breve recorrido historiográfico que presentamos a continuación van recogiendo los rasgos que desde un primer momento integraron el conocimiento léxico, así como algunos de los más destacados que progresivamente –gracias a los desarrollos en semántica léxica, lingüística del texto, análisis del discurso y lingüística de corpus– se han ido incorporando a esta competencia. Recuperamos los que consideramos más relevantes en la conformación del panorama actual. Estos aspectos son abordados por separado y en profundidad en Sánchez Rufat (2014a).

2. Sobre la revalorización del léxico

Como se ha señalado, entrado el último tercio del siglo XX el léxico todavía era un componente lingüístico menospreciado en el campo de la Adquisición en Segundas lenguas (ASL) (Richards, 1985: 176). Este hecho coincide con el escaso papel que, a su vez, las teorías lingüísticas habían concedido a este componente; en consecuencia, esta situación se trasladaba al aula de lenguas, donde la enseñanza del léxico quedaba relegada a un segundo plano y escaseaban los manuales que incorporaran de manera sistemática su tratamiento; y en el caso de que se ejercitara, su enseñanza se limitaba a los listados de palabras aisladas que habían de ser memorizadas para que sirvieran al fin último de la construcción de oraciones bien formadas gramaticalmente. Ciertamente, este es el caso del Método Gramática-Traducción (a partir de 1840), en el que el único modo de acercamiento explícito al léxico lo constituyen glosarios acoplados al texto como ayuda para la traducción. En general, no se facilita ayuda a los aprendientes para que retengan el vocabulario y puedan recurrir a

él durante el uso activo de la lengua. Asimismo, bajo los presupuestos del Método Audio-oral (a partir de 1940), el léxico no sale mejor parado. Dado que se concede prioridad a la fluidez y precisión, se trabaja con la memorización de diálogos seguidos de una ejercitación de estructuras intensiva y prolongada; estas prácticas reflejan la infravaloración de la comprensión y del procesamiento cognitivo, por lo que se ofrecen escasas técnicas y estrategias que promuevan la retención del léxico en LE. De hecho, la causa del fracaso de este método radica en su dependencia de los ejercicios orales basados en la sustitución, lo que impide una asociación constante entre las formas léxicas y los significados particulares (Segalowitz, 2000: 212, citado en Boers y Lindstromberg, 2008: 3).

A partir de los años 70 el léxico comienza a pasar de ser el elemento marginado hasta llegar a ocupar a finales de siglo XX y comienzos del siglo XXI un lugar central en las teorías pedagógicas gracias al enfoque comunicativo. La conocida cita de Wilkins (1972: 111) “Without grammar very little can be conveyed; without words, nothing can be conveyed” –de la que destacan por su representatividad las palabras *word* y *convey*–, marca el comienzo de un cambio de tendencia. Y apenas una década después, la idea manifestada por Allen (1983) de que no se puede desdeñar el valor del vocabulario como elemento vertebrador del pensamiento (función simbólica) ni como requisito imprescindible para la interacción social (función comunicativa) era comúnmente aceptada.

¿Qué está sucediendo en el panorama lingüístico durante estos años para que se produzca esta transformación en el valor del léxico que acabará revolucionando el panorama de la enseñanza de lenguas? En los apartados 2.1 y 2.2 se presentan algunos de los factores determinantes.

2.1. Algunas contribuciones de la teoría lingüística

Apuntábamos en el apartado anterior que hasta no hace mucho tiempo la gramática constituía el elemento vertebrador del conocimiento lingüístico; era esencial ensamblar el esqueleto primero, de modo que las palabras que hubieran de ser aprendidas pudieran ser encajadas en el lugar adecuado. Esta manera de proceder refleja la tradición chomskyana, que fundamentaba el dominio de la lengua en una dicotomía: el control de reglas gramaticales, por un lado, y el dominio de unidades léxicas⁴, por otro.

Pese a que esta concepción del lenguaje estaba muy extendida en los años setenta, se asientan en esta época las aportaciones de lingüistas funcionalistas británicos como Halliday o Firth, las de sociolingüistas americanos como Hymes, así como las del ámbito de la filosofía del lenguaje, con Austin y Searle. Estos autores, entre otros, configuran un nuevo marco teórico –que supone una ruptura con el modelo anterior– en el que se destaca la dimensión pragmática de la lengua, y se reorganiza entonces el conocimiento lingüístico en torno a criterios semánticos y nociofuncionales.

Así, en este nuevo contexto teórico y con la ayuda de las nuevas herramientas informatizadas de análisis de datos (los corpus), surgen nuevos planteamientos funcionalistas que ponen en cuestión los presupuestos formales del generativismo tan extendidos entonces.

En primer lugar, se defiende que para poder constituir enunciados correctos (adecuados) y naturales, esto es, comunicativos, la sintaxis no puede ser independiente ni del léxico ni de la semántica y, además, tampoco puede obviar el contexto situacional (Dik, 1997)⁵, puesto que este último factor determina la adecuación al registro, la

⁴ Conviene aclarar que en este trabajo se emplea el término *unidad léxica* para referirnos tanto a las palabras gráficamente simples como a las expresiones complejas formadas por varias palabras que, sin embargo, funcionan de forma unitaria a efectos léxicos, por lo que no respetan el principio de composicionalidad semántica.

⁵ El germen de esta idea se encuentra en la gramática sistémico-funcional de Halliday (1977).

frecuencia y, en definitiva, la corrección y la naturalidad de un uso particular de una palabra⁶. En este nuevo paradigma de análisis el sociolingüista norteamericano Hymes (1972) acuña la expresión *competencia comunicativa*, el nuevo objeto de la descripción lingüístico-teórica, entendida como la capacidad del usuario natural del lenguaje no solo para construir e interpretar expresiones lingüísticas (tal y como se define la competencia lingüística de Chomsky), sino también para usar esas expresiones de forma apropiada y efectiva según las convenciones de interacción verbal predominantes en una comunidad lingüística. Este nuevo concepto se ha aplicado a la enseñanza de LE por Canale y Swain (1980), en lo que constituye los cimientos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas⁷, vigente todavía hoy.

Los postulados anteriores encuentran confirmación en las evidencias que proporcionan los análisis de corpus (Sinclair, 1991).

En este sentido, Biber *et al.*, autores de la obra *Longman Grammar of Spoken and Written English* (1999), observan en su introducción “Syntax and lexicon are often treated as independent components of English. Analysis of real texts shows however, that most syntactic structures tend to have an associated set of words or phrases that are frequently used with them”.

Pese a la novedad de los conceptos de ‘coaparición’ y ‘frecuencia’ en la cita, el origen del interés por las coapariciones frecuentes puede rastrearse incluso muchos años antes, hacia finales del siglo XIX, cuando el lingüista polaco Kruszewsky (1887: 172, citado en Koerner, 1982: 233) defendía que las palabras estaban relacionadas en la mente humana por medio de dos leyes de

⁶ Estas consideraciones dejan entrever la necesidad de ampliar los límites del análisis lingüístico, relegado hasta el momento a la oración; como es bien sabido, esto, junto con la constatación de la importancia de los elementos contextuales e interactivos en el estudio de determinadas unidades, provoca el nacimiento de la Lingüística del Texto, la Pragmática, el Análisis del Discurso o el Análisis de la Conversación.

⁷ Como mantiene Pastor Cesteros (2005: 381), no hay que ver el enfoque comunicativo únicamente como un producto de este cambio teórico lingüístico, pues en él también influyeron otros factores pedagógicos y socioculturales.

asociación, a saber: la de similitud y la de continuidad; la primera conecta palabras por medio de similitud formal y semántica, y la segunda por la coocurrencia frecuente en una serie sintáctica. Igualmente, las propuestas de Palmer no estaban tan alejadas de estos presupuestos cuando en 1933 planteó que las *coapariciones frecuentes* de palabras debían ser enseñadas a los aprendientes de lenguas extranjeras como “an integral whole or independent entity, rather than by the process of piecing together their component parts” (citado en Stengers, 2009: 6)⁸.

En los años cincuenta reaparecen parcialmente estos conceptos cuando la semántica léxica estructural europea analiza las palabras a través de las complejas, pero perfectamente imbricadas, relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Son estas últimas las que conforman una red de relaciones de oposición y equivalencia que permite definir el significado de los términos, aspecto que culminará en la teoría de los campos léxicos (Pottier, 1963; Coseriu, 1977). Pese a estos avances acerca de las relaciones léxicas, ni el comportamiento colocacional de las palabras ni la selección léxica despertaron el interés de los generativistas; no obstante, estos trabajos, y otros similares como el de Firth (1957: 11), de quien proviene la conocida cita “you shall know a word by the company it keeps”, recobran interés años después. Este trabajo confiere un papel clave en su teoría del significado a la colocación como fenómeno lingüístico, pues la coaparición habitual de lexemas individuales o “the distribution of common words” (Firth, 1957: 196) permite analizar qué determina que una palabra en un contexto dado actualice una acepción u otra; dicho de otro modo, el significado de una palabra está determinado por las otras palabras con las que se combina⁹.

⁸ La expresión *coaparición frecuente* se asimila normalmente al concepto de *colocación*, considerado inestable ya que son múltiples las clasificaciones y definiciones en torno a esta cuestión, lo que genera “una gran confusión en la bibliografía” (Alonso Ramos, 1997: 165). Las referencias a este concepto suelen incluir las combinaciones frecuentes y clichés, que no se sustentan necesariamente en bases semánticas restringidas. Sobre este concepto, véase la n. 51.

⁹ Halliday (1966) y Sinclair (1966), dentro del marco de la escuela sistémica británica, desarrollaron la idea de Firth y trataron de probar que la colocación era una parte importante en la formación de significado. Precisamente esta escuela parte del papel fundamental que Firth otorga a la colocación como fenómeno lingüístico en su teoría del significado. Hasta ahora, todos los acercamientos para demostrar

Estos aspectos sintagmáticos, que toman en consideración la asociación de significado y construcción o sentido y sintaxis, son fundamentales en algunos de los modelos de descripción lingüística que se han desarrollado en las últimas décadas como *Construction Grammar* (Fillmore *et al.*, 1988), *Pattern Grammar* (Hunston y Francis, 2000) y *Linear Unit Grammar* (Sinclair y Mauranen, 2006). Incluso Chomsky, que en sus primeras etapas tenía como centro de su descripción lingüística la sintaxis, ha adoptado recientemente una postura más lexicalista en su programa minimalista, por lo que presta más atención al léxico y a la manera en la que este se formatea, codifica y organiza (Chomsky, 1995).

esta hipótesis y aplicar el concepto de colocación a la descripción de la lengua se habían quedado en la mera especulación; así que, en 1963, en el proyecto descrito en *The OSTI Report* se inició la primera investigación empírica sobre la colocación, la primera aplicación de este concepto a la lexicografía computacional. La definición del término tenida en cuenta en estos primeros trabajos era la de Jones y Sinclair (1974: 19): “‘Collocation’ is the co-occurrence of two items in a text within a specified environment. ‘Significant collocation’ is regular collocation between items, such that they co-occur more often than their respective frequencies, and the length of text in which they appear, would predict”. En los trabajos realizados en esta escuela británica se tuvieron en cuenta las características colocacionales de una palabra para la desambiguación de homógrafos y términos polisémicos, así como para explicar la diferencia entre una palabra empleada en una locución y la misma palabra usada fuera de esta. No obstante, pese a que de los programas de concordancias se obtiene una información valiosísima, este enfoque ha recibido numerosas críticas (véase Alonso Ramos, 1994-1995; Corpas Pastor, 2001; Koike, 2001; y Bosque, 2001, entre otros trabajos), precisamente por su carácter exclusivamente estadístico. Los resultados de los programas informáticos de concordancias no constituyen en sí mismos estudios científicos del lenguaje si a aquellos no les sigue un análisis cualitativo de los datos. Si entendemos que todo término como objeto de estudio de la lingüística ha de designar un concepto propiamente lingüístico, el criterio de la coocurrencia frecuente –al que se refiere la anterior definición– resulta insuficiente para establecer la existencia de una colocación, ya que no es posible dar un contenido homogéneo comprensible conceptualmente en términos teóricos al variado grupo de fenómenos que comparten este criterio con el que se identifica el término. Es llamativo que en la enseñanza de LE se adoptara el término colocación con la definición original de la escuela sistémica (véase Lewis, 1993, 1997, 2000), cuando en el momento en que aparecieron los enfoques que introdujeron la enseñanza de este concepto ya se estaba cuestionando y debatiendo la ausencia de criterios semánticos en la caracterización del concepto. Precisamente la aceptación de estos criterios es lo que transformó la escuela sistémica en el nuevo contextualismo británico. Estos trabajos destacan que no todas las coapariciones frecuentes son de la misma naturaleza (véase Sinclair *et al.*, 2004): mientras que en unas apenas se da restricción semántica (colocaciones ascendentes), en otras sí se observa una determinación semántica (colocaciones descendentes). Aun así, la frecuencia continúa siendo el criterio del que parte este análisis. Bosque, en un intento de definir y categorizar el concepto de colocación respondiendo a criterios propiamente lingüísticos, lo incluye como una subclase de la noción de *selección léxica* (véase Bosque, 2001 y 2005 [2004]), que es con la que nosotros trabajamos en Sánchez Rufat (2014a), al establecer una distinción entre los diferentes tipos de combinaciones léxicas en los que participa el verbo. Para una revisión sobre el concepto de colocación, véase Sánchez Rufat (2010).

Desde una perspectiva similar, otros generativistas, como Jackendoff (2003), proponen una relación simétrica entre sintaxis y léxico. Y es que, como recoge Lezcano (1994-95), a partir de Tesnière y su gramática de valencias (1959), poco a poco ha ido calando la idea de que la arquitectura del verbo es el elemento central que determina la estructura básica de toda oración. Asimismo, la propuesta de Fillmore en su teoría de la Gramática de Casos (1976) se mueve en ese ámbito de revalorización del léxico, en concreto, de la semántica del verbo a la hora de motivar el fenómeno sintáctico y morfológico.

En la lingüística cognitiva se va más allá en el valor concedido al léxico (Langacker, 1987; y en relación con la adquisición de L1 Tomasello, 2003), al proponer que la lengua en uso (del inglés *language-in-use*) consiste en la memorización de ítems simbólicos que varían en forma –desde el morfema a expresiones idiomáticas– y en sustantividad –desde formas plenamente especificadas hasta esquemas más abiertos–; aquí, la sintaxis es un fenómeno emergente que se va desarrollando a partir de la analogía y la generalización.

2.2. Algunas contribuciones de la teoría psicolingüística

En relación con estos planteamientos teóricos basados en el papel esencial del vocabulario en la descripción lingüística, la importancia de las unidades léxicas también ha sido reivindicada en la investigación sobre la adquisición tanto de la L1 como de la L2; véase Cruttenden (1981), Peters (1983), Ellis (1994) o Wray (2002). Acorde con la transformación señalada en el panorama lingüístico general, las siguientes palabras de Krashen y Terrell (1983: 155) anuncian este cambio en los estudios de adquisición: “Vocabulary is also very important for the acquisition process. The popular belief is that one uses form and grammar to understand meaning. The truth is probably closer to the opposite: we acquire morphology and syntax because we understand the meaning of utterances”.

Cuando los niños adquieren su L1, están expuestos a un continuo fónico en el que tratan de discriminar unidades recurrentes – que no son necesariamente siempre palabras, dado que no distinguen los límites entre estas– y determinar su significado a partir del contexto en el que aparecen (Boers y Lindstromberg, 2009: 29). Wray (2002) distingue entre la adquisición infantil del léxico de una L1 – que se produce mediante un almacenamiento holístico de secuencias de palabras (o secuencias formulaicas)– de la adquisición de una L2 en jóvenes o adultos, que se corresponde con un modelo más bien analítico, por lo que tiende a procesar esos bloques de palabras frecuentes (incluso los que tienen un sentido relativamente unitario) como secuencias de palabras aisladas, bloqueando o dificultando su adquisición como unidad (multipalabra). Ello no impide que el adulto pueda guardar almacenados desde su niñez gran cantidad de bloques formulaicos en su L1, y que incluso pueda aprender con posterioridad algunos nuevos por medio de este procedimiento, aunque no es lo más usual. No obstante, hay quienes, como Boers y Lindstromberg (2009: 31), no ven tanta diferencia entre la adquisición de los bloques prefabricados en L1 y en L2, por lo que, aunque el procesamiento sea más analítico en los adultos, no se detiene en absoluto el aprendizaje de estos bloques¹⁰.

Estas diferencias en cuanto a los modelos de adquisición del vocabulario entre niños y adultos ponen de manifiesto el desconocimiento que todavía existe en lo que se refiere al modo en que funcionan nuestras capacidades cognitivas, pese al reciente avance en el ámbito de las ciencias neurológicas. No obstante, sí que es comúnmente aceptado que tanto niños como adultos tratan de segmentar en unidades discretas, en lo que comprende la primera fase de la adquisición lingüística, el continuo fónico al que están expuestos

¹⁰ El trabajo de Prendergast titulado *The mastery of languages; or, The art of speaking foreign tongues idiomatically* (1864) destaca –de entre toda la bibliografía consultada– como el primer intento de elaborar una teoría psicolingüística sobre el modo en que los niños adquieren la L1 y su aplicación a la enseñanza de L2 que concede al léxico un estatus extraordinario. En su propuesta se esboza el concepto de secuencias *prefabricadas* que evolucionará hasta dar lugar a lo que hoy conocemos como *lengua formulaica*.

para así determinar el significado de estas a partir del contexto, por lo que el cerebro las percibe en términos de información semántica al tiempo que aprecia su forma fonológica. De acuerdo con esto, el vocabulario desempeña un papel importante en el proceso de adquisición de una lengua; es el significado que se adquiere a partir del contexto.

Baralo (2001) –sirviéndose de los presupuestos que la teoría generativa en su etapa más reciente presenta para la descripción de la competencia nativa– lleva a cabo un interesante trabajo sobre la organización del lexicón mental¹¹ en el que, a partir de la hipótesis de que la organización y funcionamiento del lexicón es cualitativamente semejante en L1 y en L2¹², demuestra que existe un vínculo muy directo también en la interlengua entre saber vocabulario y saber construir oraciones en las que aparecen las palabras que lo integran.

En lo que se refiere a la mencionada primera fase en la adquisición de la lengua, Baralo (2001: 14-15) defiende que el reconocimiento de una palabra en el continuo fónico y el dominio de su pronunciación constituyen un proceso de aprendizaje diferente al de la apropiación del concepto que expresa. Para lo primero, se requiere escucharla varias veces y reconocerla como unidad diferente de otras; pero para apropiarse de su significado se pasa al menos por dos etapas, una rápida y otra mucho más lenta. Según sugiere la autora, la primera vez que el niño reconoce una nueva realidad y la palabra que la nombra –por ejemplo, un nuevo objeto y su nombre–, asigna esa palabra a una clase semántica amplia –por ejemplo, a la

¹¹ En este trabajo adoptamos precisamente la definición que esta autora ofrece del término *lexicón*: “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”, como sinónimo de ‘vocabulario’, entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos” (Baralo, 2001: 12). Es, en definitiva, un modelo abstracto que representa la manera en que se almacenan y recuperan las unidades léxicas; contiene las unidades y las reglas que disponen la manera en la que dichas unidades se combinan, y las asociaciones entre ellas.

¹² Aunque aclara que “obviamente, en el caso de apropiación de las lenguas no nativas, estará siempre presente el conocimiento de la LM [lengua materna] y de las otras lenguas extranjeras aprendidas, disponible para transferir sus bases léxicas”.

categoría fruta—. La etapa siguiente implica desarrollar la especificidad del término nuevo dentro de su clase semántica; se corresponde con la elaboración de las diferencias de rasgos y relaciones que existen entre esos términos que pertenecen a la misma clase. Así, en un proceso lento y gradual, las entradas léxicas se van especificando en sus rasgos semánticos y van ajustando sus redes relacionales con las otras entradas léxicas semánticamente próximas.

Ahora bien, una vez que el niño ha aprendido una palabra –lo que, según la descripción de Baralo, en este estadio implica saber cómo suena (competencia fónica), qué significado señala la forma de la palabra y qué está incluido en el concepto (competencia semántica), la almacena en el lexicón –tejiendo redes léxicas semánticas y formales que facilitan tanto el almacenamiento de las palabras como la recuperación– con la información categorial adecuada para aplicar las reglas correspondientes –supone saber qué partes se reconocen en la palabra, en qué estructuras podría aparecer y qué otras palabras aparecen con ella, se corresponde con una competencia gramatical, en concreto morfológica, sintáctica y léxico-sintáctica–. Estas fases se corresponden con las tres tareas interconectadas –etiquetado, empaquetado y construcción de redes que ya había señalado Aitchison (1994)–: en el proceso de etiquetación se crea una conexión entre el concepto, la imagen acústica del signo y el referente; a continuación se comprueba qué conceptos se agrupan (empaquetan) dentro de la misma etiqueta y si la pieza léxica tiene matices dialectales, pragmáticos, sociolingüísticos y metafóricos; este segundo proceso requiere exposición a la lengua e interacción con hablantes nativos. Mientras estos dos procesos se desarrollan, comienza, de manera paralela, una tercera etapa: la construcción de redes que va estableciendo las relaciones de sentido entre las palabras. Esta manera de organizarse el lexicón se conoce como *la metáfora o modelo de la red* (de Collins y Quillian, citado en Aitchison, 1994): las palabras son los nudos que se intercomunican por medio de numerosos hilos, estableciendo redes de relaciones extremadamente complejas. A las redes léxicas dedica Baralo algunos trabajos (2006 y 2007), y define el concepto como “el conjunto de elementos interrelacionados y de

procesos combinatorios, de manera que el resultado de tales procesos es algo más complejo y diferente que la mera suma de sus componentes” (Baralo, 2007: 384). Muchos investigadores defienden la idea de que nuestro lexicón mental se encuentra altamente organizado de formas muy diferentes en redes interrelacionadas (y, de hecho, uno de los mejores diccionarios combinatorios del español, el de Ignacio Bosque, se titula *Redes*): existen asociaciones fonológicas, morfológicas (derivación y composición), discursivas, semánticas (hiponimia e hiperonimia, sinonimia y antonimia, metonimia, polisemia, campos semánticos y asociativos), categoriales, léxicas y léxico-sintácticas (cognados, expresiones idiomáticas, coapariciones frecuentes), pragmáticas (elección léxica determinada por las variables de la situación comunicativa), psicológicas (elementos que se organizan en torno al prototipo), personales o afectivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas. Evidentemente, ciertas asociaciones son más fuertes que otras. En este sentido, diversos test de asociación de palabras han demostrado que las redes colocaciones y de coordinación (léxicas y léxico-sintácticas) son las más fuertes (Nagini, 2008: 184).

Por lo tanto, como decíamos al abrir este trabajo, saber una palabra es conocer, por un lado, su forma y el significado, y, por otro lado, saber usarla. Así, de acuerdo con la descripción de Baralo, si el niño aprende un verbo, como en el caso de *dar*, podrá aplicar las reglas de flexión propias de los verbos de la primera conjugación (aunque en el proceso de adquisición de este verbo intervienen ciertas irregularidades); de esta manera, el niño asigna el mismo significado a formas con rasgos propios de persona, número, tiempo, modo y aspecto, como *daría*, *daremos*, *dabais*, *dieron*, *habías dado*, etcétera. De igual modo, al categorizar el verbo como una acción, se adquiere la estructura léxico conceptual correspondiente, que tiene toda la información necesaria para proyectar la estructura sintáctica de la oración. Si se trata del verbo *dar*, será capaz de reconocer el verbo como una acción transitiva que contiene tres argumentos en su estructura léxico conceptual: el agente, el tema y el destinatario. Saber

usar este verbo implica saber proyectarlo en el eje sintagmático y construir oraciones en las que el agente se proyecte como el sujeto de la oración, el tema como el complemento directo (CD) y el destinatario como el complemento indirecto (CI) (Baralo, 2001: 11).

De acuerdo con estos datos, Baralo (2001: 18-23) ofrece una hipótesis de funcionamiento de lexicón en L1 y en L2 en un marco psicolingüístico. Las propiedades del lexicón vienen impuestas por una dotación genética especificada para el lenguaje humano, conocida como Gramática Universal (GU), que funciona de una manera computacional con dos tipos de elementos: las unidades léxicas y sus reglas combinatorias. Disponemos de un procesador léxico que interrelaciona dos dominios distintos: el representacional y el computacional (Marslen-Wilson, 1989, citado en Baralo, 2001: 18). Esto quiere decir que vincula, por un lado, el continuo fónico que percibimos por los sentidos con el sistema de procesamiento léxico (lo que implica competencia fónica y semántica), y, por otro lado, conecta este sistema con la representación de la información semántica y sintáctica asociada con la palabra analizada (lo que supone una competencia léxico-sintáctica). De acuerdo con esta propuesta, el hablante reconoce en el lexicón relaciones entre la palabra y otras unidades léxicas por su parecido fónico y semántico, por la regularidad en los patrones de formación. El conocimiento intuitivo del nativo, tácito y operativo, le permite distinguir el primitivo de la palabra derivada. Y más aún, la competencia morfológica le permite percibir las relaciones jerárquicas que se dan en el interior de una palabra, esto es, las relaciones de dominio y de precedencia, el orden en la incorporación de afijos en el proceso de derivación de una palabra, y el tipo de relación que mantienen con la base. Este mismo conocimiento morfológico le permite saber qué palabras son posibles y cuáles no podrían serlo en su lengua.

Parece ser, de acuerdo con los resultados de investigaciones realizadas por Baralo (2001: 20), que el procesamiento léxico depende fundamentalmente de señales e interconexiones semánticas, y que en el proceso de construcción del lexicón en la interlengua la L1 influye

en el procesamiento de la L2 (todos los subsistemas lingüísticos – fónico, morfológico, etcétera– de la L2 se interpretan a través de los parámetros ya fijados)¹³. La transferencia¹⁴, aún así, está condicionada por otros procesos: la preferencia por el uso de la forma menos marcada, por lo que los rasgos marcados de la L1 no se transfieren a la L2, la sobregeneralización de las reglas que tienen más capacidad generativa en la L1, la hipercorrección o la neutralización. Pese a todos estos procesos que intervienen en el procesamiento léxico de la interlengua, Baralo (2001: 23-34) demuestra que el conocimiento léxico –que permite la creatividad léxica– en L2 se construye por medio de las mismas reglas de formación de palabras y de buena formación conceptual¹⁵ que la teoría lingüística generativa ha propuesto para la descripción de la competencia nativa.

La visión que se tiene del conocimiento del vocabulario es la de un constructo complejo que implica un número de dimensiones diferentes que conllevan representaciones mentales explícitas e implícitas (Nation, 2001; Schmitt, 2010), así lo observa Baralo (2001) a juzgar por la permanencia de los errores idiosincrásicos en la interlengua; el conocimiento explícito es tal vez almacenado en la memoria a corto plazo, y conlleva un proceso de recuperación diferente al conocimiento inconsciente, esto es, aquel que no se manifiesta de manera expresa y que se almacena en la memoria a largo plazo. A este respecto, Nagini (2008: 182) afirma que “The LTM [long term memory] is said to contain the mental lexicon”; en la memoria a largo plazo, añade, una persona tiene un almacén de

¹³ Los trabajos de Laufer (1994) o Singleton (2000) ponen en evidencia estos mismos resultados.

¹⁴ La transferencia se caracteriza por construir hipótesis sobre el funcionamiento de la L2 a partir del conocimiento nativo de la L1 y sus conocimientos previos del mundo.

¹⁵ La autora se refiere a una “GU de conceptos” que nos permite construir conceptos léxicos a partir de un conjunto finito de primitivos mentales guiados por las Reglas de Buena Formación Conceptual (conjunto finito de principios combinatorios), sobre las que se basa el aprendizaje. Frente a esta idea, la semántica cognitiva postula que creamos los conceptos a partir de las categorías perceptivas (esquemas de imágenes que abstraemos de nuestra experiencia corporal cotidiana), un proceso que llamamos *abstracción*, y mediante proyecciones metafóricas y metonímicas que toman como dominio de origen alguna de las imágenes esquemáticas; por lo tanto, un dominio físico. Los efectos prototípicos (Rosch, 1973) y categorías radiales (Lakoff, 1987) son el resultado de la manera en la que organizamos el conocimiento a partir de las anteriores imágenes esquemáticas.

palabras que están organizadas y representadas de tal manera que el reconocimiento y la recuperación de la palabra resulta fácil, lo que demuestra una relación estrecha entre lenguaje y memoria. De estas aportaciones se concluye que todo el conocimiento que se retenga en la memoria a corto plazo no forma parte del lexicón mental. Además, la competencia nativa general se distingue por un equilibrio entre un conocimiento generativo, basado en reglas, que contribuye en la elaboración de mensajes planificados –como *dar* cuando se combina con sustantivos que designan “eventos que se interpretan como unidades informativas”, como *clase, lección, discurso, rueda de prensa*, etcétera–; y uno formulaico, o memorístico, que se manifiesta cuando toda una secuencia de palabras está disponible en el habla y en la escucha como una sola unidad, sin ninguna ayuda mnemotécnica, por lo que aporta fluidez y precisión en la lengua espontánea (como podría ser *da clase, le dieron gato por liebre, voy a darle el pésame o porque me da la gana*), y, al mismo tiempo, también contribuye en la planificada (Sinclair, 1991).

En definitiva, este modelo psicolingüístico (Baralo, 2001) ofrece una hipótesis acerca de la organización del lexicón y presenta la relación de este con las reglas de la gramática “como una interfaz entre dos subsistemas cognitivos: el conocimiento del mundo y la información contenida en los actos de habla, de un lado, y el sistema computacional de la lengua, sujeto a principios generales y abstractos, responsable de la forma y el orden de las palabras para su procesamiento” (Baralo, 2001: 9). Este planteamiento es contrastado con un análisis de corpus no nativo, en el que se demuestra, como decíamos, que el léxico constituye el motor generativo de la gramática, en el sentido de que la información léxica contenida en las diferentes palabras que participan en una oración constituye el germen de lo que será su forma final.

Otro modelo psicolingüístico que destaca el valor del léxico – en este caso la hipótesis se aplica al uso lingüístico en el proceso de producción oral– es el de Levelt (1989). De acuerdo con este modelo, el lexicón contiene un conocimiento declarativo, es decir, accesible a

través de la introspección, y al igual que en el modelo propuesto por Baralo, la elección de ciertas palabras es lo que determina la forma gramatical y fonológica de la oración en las que aquellas participan, por lo que la gramática es uno de los componentes integrados en el conocimiento de una palabra. Levelt divide el lexicón en dos partes: una que contiene lemas y otra que contiene formas. Por cada lema se requiere un conocimiento semántico y gramatical, esto es, supone el conocimiento de los significados que componen la palabra –es posible que cada lema contenga además información sobre adecuación, estilo o frecuencia que nos advierte de las restricciones de uso– y la categoría sintáctica a la que pertenece, junto con sus funciones gramaticales y otras restricciones gramaticales. Estos aspectos determinan el uso de la palabra. La información –semántica y gramatical– contenida en el lema está conectada a la forma morfofonológica de la palabra, lo que implica que el significado y la forma están unidos. En la propuesta de producción lingüística (oral) se distinguen tres etapas fundamentales: conceptualización, formulación y articulación, que reflejan la estrecha relación que existe entre los elementos que componen el conocimiento de una palabra. En el proceso de producción se desencadena la siguiente secuencia: 1) se produce a través del conceptualizador, que es de donde parte el mensaje, un mensaje preverbal que contiene la información que el hablante desea transmitir (primera etapa). 2) El formulador, transforma el mensaje preverbal en un plan fonético: accede al lexicón para encontrar el lema que contenga los componentes significativos apropiados (segunda etapa). 3) Esta transformación implica, por un lado, codificar el mensaje gramaticalmente; algunos de estos componentes estarán conectados directamente con los rasgos gramaticales concretos. Se activarán otros componentes gramaticales que forman parte del lema (segunda etapa). 4) Dicha transformación supone, por otro lado, codificar fonológicamente el mensaje. Los componentes significativos y gramaticales del lema están unidos a los rasgos morfológicos y fonológicos de la palabra, lo cual indica que la gramática, la morfología y la fonología están determinadas por las palabras escogidas (segunda etapa). 5) Se elige la morfología

apropiada para que codifique las funciones significativas y gramaticales de la palabra (segunda etapa). 6) Se producen los rasgos fonológicos que corresponden a la forma de la palabra (etapa segunda). 7) El articulador produce finalmente la palabra (tercera etapa).

Nation (2001: 38) aporta el ejemplo de *painter* para ilustrar la materialización de las 7 fases en la producción de esta palabra según Levelt. Tras la primera fase, en la que se lleva a cabo el mensaje preverbal, se establece una relación –segunda y tercera fases– entre el significado “una persona que pinta” y el sustantivo singular contable que se refiere al agente que lleva a cabo la acción expresada por la raíz del verbo; la cuarta fase une la anterior con la forma *painter*; en la fase quinta se elige la forma *paint + er*, ya que el sufijo *-er* se conecta con quien lleva a cabo la acción de un verbo y es un afijo que al unirse a una raíz da como resultado un sustantivo; durante la sexta fase se elige el modelo apropiado de acentuación; el sufijo *-er* no modifica la forma fonológica de la raíz *paint*.

Todas estas fases que se suceden en la producción lingüística muestran la manera en la que los distintos aspectos que intervienen en el conocimiento de una palabra se influyen o interrelacionan (Nation, 2001: 39)¹⁶, lo que pone de manifiesto la importancia del léxico en la producción de los mensajes. Por consiguiente, Levelt –al igual que otros autores citados, como Baralo, Wray, Krashen y Terrell, o Tomasello– atribuyen al vocabulario un papel primordial en el proceso de adquisición de una lengua, pues es el significado vertebrador del pensamiento que se adquiere a partir del contexto.

¹⁶ Levelt también se refiere a las redes entre palabras. Distingue entre las relaciones que se dan dentro de una misma entrada en el lexicón (como las que se acaban de señalar en el ejemplo anterior, o las relaciones en la flexión de una palabra) y las relaciones entre diferente entradas. Estas últimas las divide en intrínsecas y asociativas. Las intrínsecas están basadas en rasgos semánticos (sinonimia, antonimia; días de la semana), gramaticales (pertenencia a la misma categoría léxica, o desempeño de la misma función gramatical), morfológicos (derivación) y fonológicos (mismos sonidos iniciales o finales). Las asociativas dependen de las colocaciones frecuentes de la palabra y no de los aspectos significativos, como *verde* y *césped* o *trueno* y *relámpago*. Bogaards (1996) también se refiere a ellas en los mismos términos.

3. Repercusiones pedagógicas

Como cabe esperar, las consideraciones teóricas descritas subyacen en los cambios que tendrán lugar en las prácticas pedagógicas: “The role of vocabulary teaching, which in the light of the findings concerning a deeper understanding of the nature of vocabulary in both the fields of linguistics and applied linguistics, raised the issue that the teaching of vocabulary should be redefined to fit into the way we design our syllabi” (Richards, 1976: 77).

Para ilustrar esta transformación, resulta útil revisar el estatus del componente léxico en los principales paradigmas de enseñanza del último siglo¹⁷.

Como su propio nombre indica, el Método Gramática-Traducción (o Tradicional), que dominó la enseñanza de LE desde aproximadamente 1840 hasta 1940 –aunque con la oposición de movimientos reformadores–, se centra en la morfología y en la sintaxis –la naturaleza de la L2 determina el peso que se concede a estos dos componentes–, en textos escritos. En este método el tratamiento explícito del vocabulario se realiza generalmente en forma de glosarios unidos a los textos que sirven de ayuda para la traducción, normalmente de L2 a L1. Los aprendientes deben memorizar esas listas de palabras bilingües que se consideran necesarias para poder formar oraciones, que constituyen la unidad básica de aprendizaje, mediante la aplicación de las reglas aprendidas. Por lo general, no se ayuda a los aprendientes a retener el vocabulario nuevo para un uso activo.

El Método Directo –introducido en Alemania y Francia a principios del siglo XX, y difundido en EEUU a través de las escuelas fundadas por Sauveur y Berlitz– se construye a partir de la

¹⁷ Véase más sobre ello en Boers y Lindstromberg (2008: 1-4), Richards y Rodgers (2009 [1998]), Pastor Cesteros (2004) y Morante Vallejo (2005).

observación de cómo aprenden a hablar los niños. Se concede prioridad a la lengua oral. El vocabulario aparece ahora contextualizado dentro de la situación cotidiana en la que el alumno se debe desenvolver; el significado se transmite, en el caso del vocabulario concreto, a través de la demostración y asociación de objetos o imágenes con la palabra; en el caso de las palabras abstractas, por medio de la ejemplificación de acciones y de la asociación de ideas. La práctica de este método demostró que se obtenían buenos resultados únicamente en un contexto de inmersión lingüística. Sus propuestas metodológicas eran de difícil aplicación en el aula de lenguas, ya que el esfuerzo y el tiempo empleados para la explicación de muchas palabras lo hacían poco rentable y poco viable. Más adelante, para solventar estos inconvenientes, se comienza a trabajar la lectura de textos en lengua no literaria, es decir, textos periodísticos y diálogos principalmente que requerían un conocimiento léxico específico. De esta manera el vocabulario se convierte en una herramienta importante para acceder a una de las destrezas lingüísticas: la comprensión lectora. Y como consecuencia, se elaboran las primeras listas con las dos mil palabras más frecuentes en inglés; estos listados se convirtieron en una referencia obligada en la creación de materiales didácticos (Richards y Rodgers, 1998: 38).

Las críticas a este método se concretaron en los años 20 y 30, y están en la base del Método Situacional británico y del Método Audio-oral, procedente de EE.UU., ambos de orientación estructuralista.

Estos métodos intentan dotar de una fundamentación teórica al método anterior. El dominio de la oralidad sigue siendo prioritario; la fluidez y el rigor se alcanzan por medio de la memorización de diálogos seguidos de ejercicios prolongados e intensivos; de aquí se desprende su base psicológica conductista según la cual el aprendizaje es fruto de la formación de hábitos. La repetición de estructuras para practicar la lengua, la preeminencia de la destreza oral y el criterio del uso para la selección del léxico ya se encontraban en el método anterior, pero factores lingüísticos y sociopolíticos consagran al Método Audio-oral hasta los años 70 (Pastor Cesteros, 2004). Con

respecto a los primeros, la escuela estructuralista americana, por medio de Bloomfield y Fries, proporciona un nuevo modo de análisis lingüístico. Conciben la lengua como un sistema formado por estructuras; la morfosintaxis y la fonología, al ser los únicos niveles susceptibles de estructuración desde los supuestos estructurales, se convierten en el foco de interés de la enseñanza y aprendizaje. El léxico, sin embargo, “muestra un comportamiento arbitrario no regido por reglas y que no participa en la configuración de la estructura lingüística” (Morante Vallejo, 2005: 14), por lo que no existe interés por analizar la manera en que se adquiere el vocabulario: basta con memorizar algunas listas de palabras para poder ejercitar las estructuras sintácticas. Únicamente se podrá proceder a la ampliación de vocabulario una vez que se dominen las estructuras. Además, ya señalábamos que, dado que la consideración por la comprensión y el procesamiento cognitivo es tan baja, se ofrecen escasas técnicas y estrategias que promuevan la retención del léxico en L2.

Hacia los años ochenta, la enseñanza de lengua comunicativa se convierte en el paradigma dominante en la enseñanza de L2, metodología que, pese haber sufrido transformaciones a lo largo de estos años, continúa vigente. En ello influyen factores socioculturales y pedagógicos, así como las innovaciones lingüísticas y psicolingüísticas descritas en las dos anteriores secciones. A continuación, nos detenemos en los principales factores –algunos ya sugeridos– que desencadenan la implantación de este nuevo paradigma de enseñanza.

A finales de los años 60 se produce la crisis del Método Audio-oral por varias razones. En primer lugar, se produce un rechazo de la teoría psicolingüística conductista; Chomsky ya había demostrado que las teorías estructurales no podían explicar las características fundamentales de la lengua, como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. Como manifiesta Howatt (1984), a finales de los años sesenta parecía claro que el enfoque situacional estructural había terminado su recorrido. No había futuro en continuar tratando de

predecir la lengua a partir de las situaciones. Lo que se necesitaba era un estudio más minucioso de la lengua y promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tienen significado por sí mismos y expresan los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los crean.

La nueva psicología cognitiva a la que se adhiere el generativismo postula que la L1 se adquiere a partir de la formación de reglas –hipótesis que se construyen y destruyen–, no de hábitos –ya se ha señalado que en Baralo (2001) se defiende que este proceso es también aplicable a la L2–. Estas reglas se interiorizan, son el producto de la GU y de la exposición al *input* lingüístico; de ahí que en los métodos comunicativos se promueva un aprendizaje basado en la experiencia, en el que se ofrecen muchas muestras de *input*, pues se conciben como oportunidades para que el aprendiente formule sus hipótesis y las pueda contrastar (véase el Enfoque Natural, de Krashen y Terrell, o el Enfoque por Tareas, de Candlin)¹⁸.

Por otro lado, poco después, a finales de los sesenta y principios de los setenta, los lingüistas británicos –como ya hemos señalado– destacaron otra dimensión fundamental de la lengua: el potencial funcional y comunicativo. El objeto de la descripción de la teoría lingüística es ahora la competencia comunicativa, frente a la competencia lingüística de Chomsky. El objetivo de la enseñanza-aprendizaje de L2 es asimismo la competencia comunicativa. Se puede decir que el primer programa de orientación comunicativa es el Nociofuncional. Surge de la mano de Wilkins (1976), encargado por el organismo de la cooperación cultural y educativa del Consejo Europeo de diseñar una nueva programación de enseñanza de idiomas basada en las necesidades reales de los aprendientes de lenguas en Europa. Esta se organiza en torno a nociones y funciones, y no sobre las estructuras, lo que implica concebir la lengua más allá de la gramática y del vocabulario para entenderla como un discurso

¹⁸ No obstante, en la actualidad no se rechaza que parte del aprendizaje sea tanto producto de la formación de hipótesis como imitativo. En ambos procesos la cantidad de *input* es determinante.

conformado por funciones y nociones para cuya adquisición se requiere el componente lingüístico, esto es, el léxico, la fonología, la morfología y la sintaxis. Este componente, junto al discursivo, el sociocultural y el estratégico, integran la competencia comunicativa. Queda superada, por tanto, la oración como unidad máxima del análisis lingüístico estructuralista, por lo que en el aula se trabajará con actividades de tipología textual y, de acuerdo con los nuevos criterios pragmáticos y sociolingüísticos, se incidirá en la consecución del objetivo comunicativo perseguido y en la adecuación contextual en el uso de la lengua, y no tanto en la corrección gramatical. Y esto repercute directamente sobre la consideración del léxico; las unidades léxicas tienen una carga cultural, por lo que no se puede prescindir de la dimensión pragmática y sociolingüística, ni de la adquisición ni de la enseñanza del léxico; por lo tanto, como señala Brieño García (2013: 11), toda teoría lingüística debe incluir el léxico, no solo con sus particularidades formales, fonológicas, sintácticas y semánticas, sino también el vocabulario como depositario de todas las propiedades idiosincrásicas de la lengua. Estas mismas particularidades se han de adquirir en la L2, y por ello son tenidas en cuenta en nuestra propuesta (en Sánchez Rufat, 2014a).

Así, al igual que Wilkins (1972: 111) cuando afirmó que “Without grammar very little can be conveyed; without words, nothing can be conveyed”, muchos otros investigadores (como Meara, 1996 o Gómez Molina, 2000) a los que nos sumamos, consideran que el léxico, como se ha destacado en las teorías de adquisición y en las más recientes teorías lingüísticas, es más que un componente situado al mismo nivel que el resto, pues es la clave para el desarrollo comunicativo: si comunicar es transmitir significado, como manifiesta Lewis (1993: 38) “words carry more meaning than grammar”, por lo que desarrollar vocabulario es desarrollar comunicación. Por consiguiente, el léxico puede considerarse el verdadero esqueleto de la lengua y, por lo tanto, protagonista en la clase de LE: “lexical knowledge is known to be an absolutely crucial factor across the whole spectrum of L2 activities” (Singleton, 1999: 3). Estas ideas que revalorizan el léxico han contribuido a que en algunos de los manuales

más recientes de ELE se trabaje el léxico de forma sistemática, en todas las unidades didácticas y a lo largo de toda la unidad, como es el caso de *Bitácora* (2011), de la Editorial Difusión, aunque podría decirse que este es prácticamente un caso aislado.

Así las cosas, en los años setenta se abandona, finalmente, la asunción general tan extendida hasta los años sesenta de que “most learners could get by adequately with a very limited vocabulary” (Meara, 1996: 1); de hecho, como señala Fernández (1997), un error en la selección de una palabra o en el entendimiento puede producir una situación de completa incompreensión.

Podemos afirmar que, una vez que la dicotomía entre gramática y léxico se pone en entredicho desde el marco teórico funcionalista, se produce su anulación también en las aulas de LE; el léxico deja de estar al servicio de aquella, y ahora ambos componentes se complementan, lo que refuerza la idea de que la gramática de una lengua solo se puede adquirir unida al desarrollo del conocimiento léxico (Lewis, 1993; Bogaards, 1996).

De acuerdo con esta nueva visión sobre la interdependencia entre gramática y léxico, el Enfoque Léxico de Lewis, de base comunicativa, se construye sobre la asunción general señalada anteriormente de que la separación entre vocabulario y gramática es artificial. Según Lewis (2000: 137), mantener este punto de vista crea confusión y conlleva que muchos rasgos útiles acerca de cómo se usan las palabras (en lugar de lo que significan) sean pasados por alto. De esta manera, da un paso más y concede primacía al léxico al reconocer que la gramática sobregeneraliza y que el sistema es más restrictivo de lo esperado. Desde esta perspectiva postula que la lengua consiste en léxico gramaticalizado y no en gramática lexicalizada, lo que constituye el principio fundamental del Enfoque Léxico: “Recognising that every word has its own grammar, however, means that any approach based on the central role of lexis is in many ways more grammatical than any traditional grammar syllabus” (Lewis, 2000: 8).

Este autor manifiesta (2000: 137) que en su enfoque recibe la influencia de los avances en lingüística teórica –como los de la semántica léxica– y de los del análisis de corpus, pues es este marco de léxico gramaticalizado en el que los investigadores están tratando de encontrar descripciones del inglés más precisas.

En la enseñanza de orientación comunicativa, en la que –como se ha visto– aprender vocabulario es adquirir significados, se reclama que una palabra no se puede aprender de forma aislada, sino en contexto (Wilkins, 1972), en línea con las aportaciones de Firth y, posteriormente, de la Escuela sistémica británica, que le confieren un papel fundamental a la colocación como fenómeno lingüístico que participa en la determinación del significado que actualiza una palabra. En este nuevo paradigma de investigación léxica, Brown (1974), siguiendo a Firth, introdujo la noción de colocación en el área de la didáctica de la lengua para destacar la importancia del contexto a la hora de determinar el significado de una palabra. Lewis (1993: 80-81), a este mismo respecto, señala que tanto el contexto situacional como el cotexto no pueden considerarse como algo optativo, sino como parte intrínseca del significado de las palabras; son, por consiguiente, esenciales para la concreción de significados, y, por ende, para la comprensión y elección de las unidades léxicas. De esta manera, se produce un rechazo a la memorización de listados de palabras frecuentes, tan habitual en los métodos anteriores, en las que únicamente se atendía a la forma de las palabras y a su significado aislado de todo contexto¹⁹. En el polo opuesto a estas listas se

¹⁹ Resulta sorprendente que todavía hoy en el aula y en los manuales de LE la enseñanza de las palabras aisladas de su uso sea una práctica tan extendida. Pese a que normalmente se parte de un *input* en el que las palabras están contextualizadas, se termina con un tratamiento de la palabra descontextualizado, por lo que se produce el error cuando el alumno trata de usarla en un nuevo contexto. El siguiente ejemplo está tomado de Sánchez Rufat (2011). En él se muestra que el aprendiente detecta un problema a partir de un texto con la palabra *disolver*, en *El azúcar se disuelve en el café*; se siguen aportando en el aula definiciones con sinónimos que son tratados como si fueran absolutos, o se siguen a pie juntillas las definiciones de los diccionarios. Si buscamos *disolver*, encontramos “deshacer, destruir, aniquilar” y “separar, desunir lo que estaba unido”. No obstante, un *edificio se destruye*, el *camino* y la *cama* se *deshacen*, y los *siameses* pueden llegar a *separarse* pero ninguno puede *disolverse*. Por otro lado, el *azúcar se disuelve* o *se deshace* en el café, pero no *se destruye*. Al mismo tiempo, estas definiciones no nos permiten codificar automáticamente que una *manifestación*, *concentración*, *disturbio*, *pacto* o *rumor se disuelven*. Estos problemas se solucionarían si nos atuviéramos al contexto y se le explicara a los

encuentran los nuevos diccionarios combinatorios como *Redes* (2004) y *Práctico* (2006) –fruto de más de treinta años de trabajo en equipo–, centrados en los criterios semánticos mediante los que los predicados restringen a sus argumentos –a menudo las combinaciones de una palabra no se eligen individualmente, sino que la elección obedece a criterios semánticos restrictivos–, o los diccionarios de colocaciones que existen en otras lenguas²⁰. Su utilidad pedagógica resulta evidente.

Desde el momento en el que se concibe la lengua como un sistema de comunicación, de transmisión de significados, y dado que el significado de una secuencia compleja –de acuerdo con el modelo de adquisición analítico de los adultos– es el resultado de los significados de las unidades menores que contiene y del modo en que se combinan (principio de composicionalidad), hemos de aceptar que ni es posible comunicar con pocas palabras, ni estas se deben aprender descontextualizadas, pues el contexto y la combinatoria proporcionan la clave para interpretar el significado (recuérdense las propuestas asociacionistas de Wilkins [1972] o Aitchinson [1994], ya comentadas, a las que se suman otras como las de Thornbury [2002], Pérez Basanta [2003], Higuera [2006] o Baralo [2006]).

Y a esta misma dirección apunta el *MCER* (2002: 13):

[...] *la competencia comunicativa se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).*

aprendientes que *disolver* significa, entre otras cosas, mezclarse de forma homogénea algo sólido o líquido en otro líquido, y en ese sentido físico se construye con sustantivos que designan sustancias constituidas por partículas (azúcar, sal, café, cacao, arena). Para ello, la dificultad no está en conocer el significado de *disolver*, sino en saber usar la palabra.

²⁰ Resultaría inadecuado denominar a *Redes* y *Práctico* diccionarios de colocaciones si se entiende por ellas combinaciones frecuentes, clichés que no están integrados en el sistema lingüístico, que no se sustentan necesariamente en bases semánticas restringidas.

Si se acepta la hipótesis de que las redes combinatorias son un poderoso principio para organizar y almacenar el léxico, su enseñanza ayudará indudablemente tanto a la memorización de unidades léxicas como a su posterior recuperación. De hecho, las pruebas llevadas a cabo por Pawley y Syder (1983), Erman y Warren (2000) y Wray (2002) confirman que las asociaciones prefabricadas de palabras pueden llegar a ocupar un 50 % del discurso nativo –trabajos que al estar centrados en el inglés, que es una lengua sin apenas flexión, se refieren a la memorización de bloques formulaicos tal y como aparecen en el discurso, pero estos resultados no son transferibles al 100% al español–. Incluso en el paradigma neurocognitivo se defiende la hipótesis de que estos bloques formulaicos tengan capacidad –ya sea aplicando la analogía o la extensión– para generar parte de la gramática de una lengua en los primeros estadios de la adquisición de L1 (Carter y McCarthy, 1988; Tomasello, 2003).

Todos estos precedentes sentaron la base para que una proporción significativa de los teóricos de la enseñanza de LE vieses en la enseñanza del vocabulario, en el sentido amplio de palabras y elementos multipalabra, un factor clave para alcanzar un dominio lingüístico alto (Boers y Lindstromberg, 2008: 4). Las teorías pedagógicas de Willis (1990) expuestas en *The Lexical Syllabus*, y las de Lewis en su *Enfoque Léxico* (1993, 1997, 2000), así como la obra de Nattinger y De Carrico (1992), son claras muestras de la especial relevancia que se otorga al léxico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

A partir de mediados de los ochenta, la importancia de aprender vocabulario había cuajado, pero en el paradigma pedagógico se concede prioridad al dominio de las funciones del lenguaje, así que, pese a que las palabras contienen más significado que la gramática y las funciones, la metodología comunicativa no indica las pautas de tratamiento del aprendizaje del léxico, que tiene como único papel servir de apoyo a la lengua funcional (Schmitt, 2000). En este mismo sentido, aunque han ido aumentando los estudios que ponen de

manifiesto la necesidad de tomar como punto de partida en el aula las unidades léxicas superiores a la palabra (véase Álvarez Cavanillas, 2008; Higuera, 2006; y Castillo Carballo, 2001, entre otros), no acaban de conformarse estrategias didácticas consolidadas ni existe tampoco un total acuerdo entre los teóricos acerca de si el componente léxico debe ser objeto directo de la enseñanza o si debe enseñarse de manera implícita (recuérdense las propuestas del Enfoque Natural de Krashen y Terrell, 1983; y las apreciaciones de Baralo [2001] y Nagini [2008]).

En la adquisición, ya sea consciente o inconsciente, participa tanto un procesamiento analítico como holístico; este último predomina en las situaciones de interacción rutinarias, y aquel permite explotar los recursos lingüísticos de cada uno de forma más creativa (Wray, 2002: 278). En esta misma línea, en el modelo de Skehan (1998) se distingue entre un modo de procesamiento que facilita la lengua a tiempo real y otro que se encarga del uso de lengua planeada; esta distinción se corresponde con la establecida entre el conocimiento generativo (o basado en reglas, según el principio de composicionalidad) y el memorístico (basado en la memoria, según el principio de idiomatidad), de Sinclair (1991), a la que ya nos hemos referido anteriormente.

A finales de los ochenta y principios de los noventa, surgen las primeras voces que reclaman que, pese a la abundancia de contextos significativos y a las numerosas oportunidades de interacción, los aprendientes no logran adquirir algunos elementos lingüísticos (Long, 1997); y es que, como señala Schmidt (1990) “picking up target language forms from input when they do not carry information crucial to the task, appears unlikely for adults. Paying attention to language form is hypothesized to be facilitative in all cases”.

En esta época surge la propuesta de enseñanza de la gramática denominada *Focus on form* (1991), de Long, en la que se plantea conciliar la enseñanza del contenido y los aspectos lingüísticos de la forma, pues considera que ambos elementos son esenciales en el

proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. De esta manera, el concepto de *focus on form*, frente al anterior *focus on forms* –que aislaba las formas gramaticales de su uso– implica prestar atención a la forma y al uso de la forma en contexto en el momento necesario para la realización de la tarea o actividad.

Así se establece la necesidad de incluir estrategias pedagógicas destinadas al aprendizaje explícito de la forma; dentro de una tarea comunicativa se incorporan actividades esporádicas de “toma de conciencia” (hipótesis del *noticing*, de Schmidt, 1990) de los fenómenos lingüísticos, pues el *input* que recibe el aprendiente no siempre ofrece información suficiente para que se construya el conocimiento o para corregir la producción equivocada; en otras palabras, a partir del procesamiento del contenido, es preciso llamar la atención de los aprendientes hacia las características de la lengua que están aprendiendo (palabras, estructuras gramaticales, coapariciones frecuentes, patrones pragmáticos, etcétera), a fin de que se produzca una adquisición de la forma y de los significados que alcanza la lengua en la comunicación.

Aunque el concepto de “toma de conciencia” y de foco en la forma se ha empleado principalmente para discutir asuntos de la enseñanza de la gramática, también más recientemente se ha utilizado en el debate en torno al asunto de la instrucción de vocabulario explícita vs. implícita que comentábamos en páginas anteriores. Laufer (2005), defiende con muy buenos argumentos la necesidad de una enseñanza explícita, con *foco en la forma*, Craik y Lockhart (1972) afirman que la verdadera adquisición del vocabulario se produce solo si se alcanza un nivel de procesamiento mental profundo, lo que equivale a establecer asociaciones cognitivas. La hipótesis de la Profundidad de Procesamiento sostiene que las actividades mentales que requieren más elaboración de pensamiento, manipulación o procesamiento de una nueva unidad léxica ayudarán en el aprendizaje de aquella unidad (Craik y Lockhart, 1972: 673; Cervero y Pichardo, 2000: 96-104).

En suma, desde que Schmidt (1990) formulara su hipótesis de la toma de conciencia o *noticing*, en la que proponía que el esfuerzo cognitivo consciente –que conlleva la experiencia subjetiva de la toma de conciencia– es una condición necesaria para la transformación de *input* en entrada, se considera que la adquisición por parte de los adultos de este conocimiento en L2 es diferente al modo en el que lo adquieren los niños en su L1: lo que en L2 se pueda adquirir de forma implícita a partir de contextos comunicativos es muy limitado (en parte por transferencia de la L1; la L2 se percibe por medio de los mecanismos de la percepción óptima de la L1), y el logro de la precisión exige fuentes adicionales de conciencia y aprendizaje explícito –lo cual no impide que lo aprendido de este modo no pueda pasar en algún momento a ser conocimiento inconsciente–. Esta postura se conoce en ASL como *Weak interface position* y se basa en los estudios que demuestran que diferentes tipos de instrucción explícita son más efectivos que los implícitos, y que esta eficacia es duradera (véase Ellis [2011] para una revisión de estos trabajos). Nation (2001) o Gómez Molina (1997) se refieren también a la utilidad de las actividades de léxico descontextualizadas que tienen como único objetivo el desarrollo de la competencia léxica, y que permiten lograr una mejora en el uso de la LE. No obstante, Ellis (2011: 39) afirma:

In the latter part of the twentieth century, research [...] converged on the conclusion that explicit and implicit knowledge of language are distinct and dissociated, they involve different types of representations, they are substantiated in separate parts of the brain, and yet they can come into mutual influence in processing.

En la actualidad se suele trabajar el léxico en los métodos comunicativos de manera dual, tanto implícitamente como de forma explícita, lo que es coherente con las ideas expuestas: “El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes otros más conscientes, reflexivos y experienciales” (Baralo, 2007: 41).

Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ELE, al tiempo que se ofrece al alumno gran cantidad de *input* para que desarrolle una adquisición inconsciente del vocabulario, por medio de la imitación, la analogía y la formulación de hipótesis, se está comenzando a trabajar este componente de forma organizada, a partir de la reflexión sobre su estructura en muestras contextualizadas y considerando los campos léxicos, así como los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre las palabras –atendiendo, por lo tanto a las teorías de adquisición de Aitchison, Levelt y Baralo, entre otros–; el manual *Bitácora* (2011) y los más específicos *Vocabulario* (2009) y *Uso interactivo del vocabulario B2-C2* (2013)²¹ son una buena muestra de ello; proponen actividades que favorecen la comprensión, la retención y la utilización de las unidades léxicas. Para la enseñanza de inglés como L2, la obra *Teaching Chunks of Language. From noticing to remembering*, de Lindstromberg y Boers (2008), es una buena propuesta de técnicas y ejercicios que ayudan al aprendiente a recordar, a almacenar a largo plazo cientos de expresiones frecuentes multipalabra, o *chunks of language*, como el título de la obra indica.

4. Conclusión

Como síntesis de todo lo expuesto en este trabajo dedicado a la revalorización del léxico en las últimas décadas, concluimos que las teorías lingüísticas y psicolingüísticas, por un lado, centran el análisis lingüístico en el léxico gramaticalizado y en la relación entre sentido y sintaxis; y, por otro lado, postulan la adquisición de los ítems léxicos a través de un procesamiento en parte memorístico –adquisición de varios ítems de manera holística (secuencia formulaica)– y en parte generativo y analítico, en parte consciente y en parte inconsciente; y explican su almacenamiento en el lexicón por medio de redes formales y semánticas. Precisamente la fórmula o secuencia formulaica ha sido reconocida como elemento clave en el proceso de adquisición de la L1

²¹ Para una descripción de su fundamentación teórica basada en estos nuevos principios y enfoques que revalorizan el léxico, véase el análisis realizado de este manual en Sánchez Rufat (2014b).

(Peters, 1983; Wray, 2002) y en la adquisición de una producción casi nativa en el caso de la L2 (Pawley y Syder, 1983; Wray, 2002). Por todo ello no es de extrañar que surjan –como hemos recogido en el apartado anterior– enfoques metodológicos comunicativos que promuevan la enseñanza del léxico, y fundamentalmente las fórmulas, para lograr la adquisición de la L2 (*The Lexical Syllabus*, Willis, 1990; *Lexical Phrases and Language Teaching*, Nattinger y DeCarrico, 1992; *El enfoque léxico*, Lewis, 1993, 1997, 2000).

Referencias bibliográficas

Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.

Allen, Virginia F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Alonso Ramos, M. (1994-1995). Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I. A. Mel'cuk. *Revista de Lexicografía*, I, págs. 9-28.

Alonso Ramos, M. (1997). Coocurrencia léxica y descripción lexicográfica del verbo 'dar'. Hacia un tratamiento de los verbos soportes. *Zeitschrift für Romanische Philologie* 113, págs. 380-417.

Álvarez Cavanillas, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Barcelona: Memoria de Máster, Universidad de Barcelona, en <<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/JLCavanillas/memoriaJose%20Luis%20cavanillas.pdf>> [consulta: 21-03-2013].

Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática, en *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, editado por S. Pastor Cesteros y V. Salazar, págs. 23-38. Alicante: Universidad de Alicante.

Baralo, M. (2006). Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE, conferencia presentada al *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Würzburg, en <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>> [consulta: 15-02-2014].

Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf > [consulta: 21-11-2014].

Biber, D. *et al.* (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.

Boers, F. y Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching, en *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, editado por F. Boers y S. Lindstromberg, págs. 1-61. Berlin: Mouton de Gruyter.

Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bogaards, P. (1996). Lexicon and grammar in second language learning, en *Investigating Second Language Acquisition*, editado por P. Jordens y J. Lalleman, págs. 357-379. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de colocación y sus límites, *LEA*, 23 (1), págs. 8-35.

Bosque, I. (2005). Combinatoria y significación. Algunas reflexiones. *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, dirigido por I. Bosque, LXXVII-CLXXIV. Madrid: SM.

Bosque, I. (Dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Bosque, I. (Dir.). (2006). *Práctico. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Briño García, C. (2013). *El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico*. Madrid: tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, en <<http://eprints.ucm.es/22358/>> [consulta: 26-03-2014].

Brown, D. F. (1974). Advanced vocabulary teaching: the problem of collocation. *RELC Journal*, 5 (2), págs. 1-11.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, págs. 1-47.

Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, págs. 33-53.

Carter, R. y McCarthy, M. M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.

Castillo Carballo, M^a A. (2001). Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas. *Lingüística española actual*, XXIII/1, págs. 133-144.

Cervero, M^a J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MA, MIT Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

Corpas Pastor, G. (2001). Apuntes para el estudio de la colocación. *Lingüística española actual*, XXIII (1), págs. 41-57.

Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Craik, F. y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, págs. 671-684.

Cruttenden, A. (1981). Item-learning and system-learning. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, págs. 79-88.

Dik, Simon C. (1997). *The Theory of Functional Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Nick C. (2011). Implicit and Explicit SLA and Their Interface, en *Implicit and Explicit Language Learning*, editado por C. Sanz y R.L. Leow, págs. 35-47. Washington: Georgetown University Press.

Erman, B. y Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20, págs. 87-120.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.

Fillmore, Ch. J. (1976). The Need for a Frame Semantics within Linguistics. *Statisticals Methods in Linguistics*. Estocolmo: Skriptor, págs. 5-29.

Fillmore, Ch. J. *et al.* (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of *let alone*. *Language*, 64, págs. 501–38.

Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.

Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Reale*, 8, págs. 69-93.

Gómez Molina, J. R. La competencia léxica en la enseñanza del español como L2 y LE. *Mosaico*, 5, págs. 23-29.

Halliday, Michael A. K. (1966). Lexis as a linguistic level, en *In Memory of John Firth*, editado por C. E. Bazell *et al.*, págs. 148-162. London: Longman.

Halliday, Michael A. K. (1977). Estructura y función del lenguaje, en *Nuevos horizontes de la lingüística*, editado por J. Lyons. Madrid: Alianza.

Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: ArcoLibros.

Howatt, Anthony P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University.

Hunston, Susan y Gill Francis (2000). *Pattern Grammar: Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam: Benjamins.

Hymes, D. (1972). On communicative competence, en *Sociolinguistics*, editado por J.B. Pride y J. Holmes, págs. 269-293. New York: Penguin.

Instituto Cervantes (1977-2014). *Diccionario de términos clave de ELE*, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.ht

m> [consulta: 15-11-2014].

Jones, S. y Sinclair, J. (1974). *English Lexical Collocations. A study in computational Linguistics. Cahiers de Lexicology*, 24, págs. 15-61.

Jackendof, R. (2003). *Foundations of language: Brain, Meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.

Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares/Tokio: Universidad de Alcalá/Takushoku University.

Koerner, K. E. F. (1982). *Ferdinand de Saussure. Génesis y evolución de su pensamiento en el marco de la lingüística occidental*. Madrid: Gredos.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press,.

Laufer, B. (1994). Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Acquisition et interaction en Langue Etrangere*, 3, págs. 97-113.

Laufer, B. (2005). Focus on Form in second language vocabulary acquisition, en *EUROSLA Yearbook 5*, editado por S. Fister-Cohen, págs. 223-250. Amsterdam: Benjamins.

Levelt, Willem: *Speaking: From Intention to Articulation*, Massachussts, MIT Press, 1989.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

Lezcano, E. (1994-1995). Una aproximación a la gramática de valencias. *Lenguaje y textos*, 6-7, págs. 161-174.

Lindstromberg, S. y Boers, F. (2008). *Teaching Chunks of Language. From noticing to remembering*. Helbling Languages.

Long, Michael H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology, en *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, editado por K. De Bott *et al.*, págs. 39-52. Amsterdam: Benjamins.

Long, Michael H. (1997). Focus on form in task-based language teaching, en *The Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*, en <<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>> [consulta: 20-08- 2014].

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence, en *Performance and competence in second language acquisition*, editado por G. Brown *et al.*, págs. 33-53. Cambridge: Cambridge University Press.

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco libros.

Nagini, P. (2008). The Mental Lexicon. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1), págs. 181-186.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. R. y De Carrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Pastor Cesteros, S. (2005). La enseñanza de segundas lenguas, en *Conocimiento y lenguaje*, editado por A. López y B. Gallardo, págs. 361-399. Valencia: Universitat de València.

Pawley, A. y Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency, en *Language and Communication*, editado por J. Richards y R. Schimdt, págs. 191-226. London: Longman.

Perez Basanta, C. (2003). Psycholinguistics and Second Language Vocabulary Teaching. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 29 (2), págs. 35-47.

Peters, A. M. (1983). *Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pottier, B. (1963). *Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique*. France: Nancy Université.

Prendergast, T. (1864). *The mastery of languages; or, The art of speaking foreign tongues idiomatically*. Londres: Richard Bentley.

Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1), págs. 77-89.

Richards, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories, en *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, editado por T. E. Moore, págs. 111-144. Londres: Academic Press.

Erman, B. y Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20, págs. 87-120.

Sánchez Rufat, A. (2010). Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXIII, págs. 291-306.

Sánchez Rufat, A. (2011). Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico. *Sintagma*, 23, págs. 85-98.

Sánchez Rufat, A. (2014a). "Rasgos de la competencia léxica del verbo". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas* 17, 2014a, en <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/rasgos-de-la-competencia-lexica-del-verbo>> [consulta: 09-01-2015].

Sánchez Rufat, A. (2014b). Uso interactivo del vocabulario. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1, págs. 123-125, en <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2014.898527>> [consulta: 20-11-2014].

Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, págs. 129-158.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave.

Sinclair, J. M. (1966). Beginning the study of lexis, en *In Memory of John Firth*, editado por C. E. Bazell *et al.*, págs. 419-430. Londres: Longmans.

Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, John M. *et al.* (2004). *English Collocation Studies: The OSTI Report*. Londres: Continuum.

Sinclair, J. M. y Mauranen, A. (2006). *Linear Unit Grammar: Integrating Speech and Writing*. Amsterdam: Benjamins.

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Singleton, D. (2000). Connectivité interlinguistique dans l'acquisition et l'exploitation du lexique de la langue seconde, en *Le Français dans le Monde. Actas del coloquio internacional de Crapel*, págs. 56-69. Nancy.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stengers, H. (2009). *The Idiom Principle put to the test: An exercise in Applied Comparative linguistics*, tesis doctoral. Vrije: Universiteit Brussel.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Tréville, M-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*. Québec: Les éditions Logiques.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. London: Collins ELT.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

El giro pedagógico en la investigación sobre la transferencia interlingüística: Repensando las hipótesis de interdependencia y del umbral lingüístico

The pedagogical turn in the research on cross-language transfer: Re-thinking the Language Interdependence and the Language Threshold Hypotheses

Luis S. Villacañas de Castro

Universitat de València, Departament de didáctica de la llengua i la literatura
Luis.villacanas@uv.es

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.201

Recibido el 20 de octubre de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumen. Este artículo contrapone los dos posicionamientos opuestos que encontramos en la literatura sobre las hipótesis de interdependencia y la del umbral lingüístico en el campo de la adquisición de segundas lenguas y la enseñanza de lenguas extranjeras. El artículo resume primero la interpretación ortodoxa de estos dos conceptos, junto con sus consecuencias prácticas y teóricas. Después se describe el rasgo más distintivo del modelo alternativo de Jim Cummins: su énfasis en la dimensión pedagógica y en el impacto que ésta tiene en la transferencia interlingüística. Según este modelo alternativo, la naturaleza y la calidad de la exposición a la L2 (no el tiempo de exposición o el nivel L2 del estudiante) sería el factor más determinante en el grado de transferencia conseguida. Esta dimensión pedagógica se expone mediante tres niveles de análisis diferentes, a los que acompañan dos estudios concretos que aportan evidencia empírica. En la última sección se introduce la hipótesis de un Umbral pedagógico como un desarrollo lógico de las ideas ya expuestas.

Palabras clave: transferencia interlingüística; hipótesis de interdependencia lingüística; hipótesis del umbral lingüístico; adquisición de segundas lenguas; enseñanza de lenguas extranjeras; didáctica de la lengua.

Abstract: This article dwells on the opposing alignments that can be found in the literature on the Linguistic Interdependence (LIH) and Linguistic Threshold (LTH) hypotheses, in the field of second language acquisition and foreign language education. First, the prevailing, orthodox rendition of these two concepts is

examined briefly, together with its theoretical and practical consequences. After this, the most distinctive characteristic of Jim Cummins's alternative framework is described, i.e., its emphasis on the *pedagogical dimension* and on its impact on cross-language transfer. According to this view, the quality and nature of the exposure to L2 (not time-exposure or student L2 level) would be the most significant factor vis-à-vis the degree of language transfer generated. This pedagogical dimension is explained in terms of three different levels of analysis, and two concrete studies are described, as experimental evidence. In the last section, a Pedagogical Threshold Hypothesis is finally presented as a logical development of the ideas exposed.

Keywords: cross-language transfer; linguistic interdependence hypothesis; linguistic threshold hypothesis; second language acquisition; foreign language education; language pedagogy.

1. Introduction

In the field of second language acquisition and foreign language education, cross-language transfer has generally been conceptualized through the Linguistic Interdependence hypothesis (LIH) and the Linguistic Threshold hypothesis (LTH) (Chuang, Joshi and Dixon, 2012; Figueredo, 2006; Jimenez, Siegel, O'Shanahan and Mazabel, 2012; Nikolov and Csapo, 2010; Sotoca-Sienes, 2014; Simon-Cerejido and Gutierrez-Clellen, 2009; Vandergrift, 2006; Yamashita, 2007, among others). The LIH argues that linguistic abilities displayed in one language may be transferred to the use of a different one as long as certain conditions are met (Cummins, 2005a; Huget-Canalis, 2009). This thesis is normally accompanied by the LTH, which assumes that L2 level (either in a second or a foreign language) is the most important single enabling/disabling condition for this kind of transfer to occur, i.e., that a L2 language threshold must be attained before cross-language transfer can take place. As a result, the LTH and the LIH are frequently considered inseparable, and the LIH made dependent on student L2 language level.

This understanding may safely be seen as the orthodox interpretation of the LIH and LTH, and is normally complemented by two additional assumptions: (1) the *time-on-task* or maximum exposure hypothesis, which argues that time exposure is the most important single factor for improving language level and, thus, also for cross-language transfer to take place (e.g. Porter, 1990); and (2) the belief that cross-language transfer occurs, and should be assessed, only in relation to reading, writing, speaking, and listening skills. Together, these ideas greatly influence the theory and practice of L2 education (including trends in the policy), and they have characterized the theoretical and methodological underpinnings of most of the research on the LTH and the LIH. For example, Chuang, Joshi and

Dixon (2012) and Jiménez, Siegel, O’Shanahan and Mazabel (2012) recently investigated and confirmed the impact of L1 reading proficiency on L2 reading, hence of cross-lingual transfer in relation to reading. Likewise, Nikolov and Csapo (2010: 315) analyzed how cross-linguistic transfer occurred across different skills (reading, listening and writing) and concluded that “relationships between L2 skills proved to be stronger than those between L1 and L2 as well as between L1 skills”. Yamashita (2007) also ascertained L1 – L2 reading transfer but found no language threshold beyond which transfer intensified. And finally, Vandergrift (2006) detected traces of positive transfer in relation to the listening skill.

This article is partly conceived as a reaction against the orthodox interpretation of the LIH and the LTH, as displayed by the studies above. It is motivated by the impression that, blinded by the LTH and by its emphasis on the importance of L2 level (and on time exposure being the best way to improve it), most theoretical and applied approaches to the LIH have given little or no credit to the *pedagogical dimension*—i.e., to the quality and nature of the exposures to L2. This dimension includes the instructional variables which language teachers may take into account to improve their practice. I will argue that lack of attention to the pedagogical dimension has become translated into the implicit belief that cross-linguistic transfer is independent from (or not affected by) the quality and nature of instruction, as is betrayed by the fact that none of the above studies focus on pedagogy as a significant factor for cross-language transfer. Alderson (1984: 5) summarized this position back in 1984 by suggesting that “if there is a strong transfer of reading strategies from one language to the next [i.e., if the LIH is proven right], then one might most efficiently teach reading strategies in the first language, and expect them to transfer *automatically* to the foreign language” (original emphasis). He made no mention to how language teaching should take place, or to the way L2 teachers should respond to the sociocultural and interactional variables in the classroom. This tendency contains today, and as a result, the area of SL and FL

teaching has for the most part remained disconnected from the LIH and the LTH, and failed to integrate them as significant concepts for its theory and its practice. As Horberger and Link (2012: 267) have recently reminded us, “Cummins’s (1979) groundbreaking proposal of the developmental interdependence and threshold hypotheses laid the theoretical ground for what remains a central tenet in scholarship on bilingualism (if not, sadly, in educational practice)”.

Indeed, diametrically opposed to this orthodox stand (and thus representative of the alternative which I wish to investigate) Jim Cummins (2000: 39) put forward the idea that the LIH by itself “does not imply [...] that transfer of literacy and academic language knowledge will happen *automatically*; there is usually also a need for formal instruction in the target language to realize the benefits of cross-linguistic transfer”. When read together, Alderson’s and Cummins’s words illustrate in a very clear manner the opposing postures which can be found in LIH and LTH research. More recently, Cummins’s growing focus on the pedagogical dimension resulted in the claim that instructors could actually *teach for transfer* (Cummins, 2007; 2012), i.e., that certain language pedagogies promoted interdependence and cross-language transfer more than others. This line of reasoning has started to produce evidence through experiments conducted by Cummins himself (Cummins et. al 2005) or by other researchers inspired by his findings, like Creese and Blackledge (2010), Huguet-Canalis (2009), Moore (2013), Hornberger and Link (2014), or He (2011), who contrasted L1 (Chinese) and L2 (English) pedagogies used in Hong Kong secondary schools to evaluate their potential to generate cross-linguistic transfer.

In line with the results yielded by these studies, this article will conclude that the quality and nature of L2 exposure affords the most significant factor for cross-linguistic transfer, and furthermore that the negative impact on language transfer assigned to low L2 levels and/or low magnitudes of L2 exposure can be overcome if L2 teachers reach a certain threshold of pedagogical adequacy in their language lessons.

This perspective implies a *Pedagogical Threshold Hypothesis* (PTH) that questions the privileged role that two quantitative variables like the LTH and the time-on-task assumption have played in the research on cross-linguistic transfer.

2. Cummins's pedagogical interpretation of cross-language transfer

Let me start by quoting Cummins (1980: 122) original definition of the LIH, which he has used from then on:

To the extent that instruction in L_x is effective in promoting proficiency in L_x, transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is adequate exposure to L_y (either in school or environment) and adequate motivation to learn L_y.

Cummins' early research, published during the late 1970s and early 1980s, incorporated many of the theoretical developments which his work would unfold during the next three decades, and hence anticipates the theoretical shifts which ended up placing his approach in radical opposition to the orthodox framework. By articulating the theoretical nucleus of Cummins's (1980) hypothesis, this article wishes to identify in an abstract form the main conceptual elements in his design.

2.1. From L1 - L2 Transfer to L_x – L_y Transfer

Actually, the first point worth addressing is that Cummins's (1980) rendition of the LIH dispensed of the L1 and L2 dichotomy altogether by substituting the abstract L_x/L_y opposition in its stead. He did so despite the fact that most of his research had been, and still is, conducted in SL education contexts, as afforded for example by the societies of Canada and the United States. The only way to understand this decision is to complement it with a hypothesis which Cummins

(1979a) developed in parallel to the LIH, and which endorsed the existence of *different areas of common underlying proficiency* (CUP). This thesis was significant for affirming a dynamics of reciprocal enrichment, related to specific areas of proficiency, between the different languages that students were exposed to, no matter which these were (Cummins, 1980: 131; Riches and Genesee, 2006: 65). These premises ended up organizing themselves into the following argument: given the evidence of underlying linguistic strategies for determined areas of language proficiency, these common strategies could be exercised and improved through instruction in any given language (L1, L2, L3...). In other words: provided that some conditions were respected—i.e., adequate motivation and adequate exposure—, students' L2 would benefit from instruction in L1, and vice versa.

Apart from lending itself to many significant developments, this understanding of the LIH and the different areas of CUP built a solid argument against the *time-on-task* or *maximum exposure hypothesis* (Rossel and Baker, 1996), which still determines most of the decisions having to do with language policy. From the moment when it postulated that adequate instruction in L1 could also promote ability in certain areas of L2 proficiency, and vice versa, more flexible articulations between L2 time exposure and L2 ability could be devised, as the reader will have the chance to see below.

2.2. From Language Skills to Common Underlying Proficiencies

In addition, Cummins found reasons not to conceive the traditional language skills as the *locus* where cross-transfer took place. Deep below the surface of language skills and determining them throughout, Cummins (1980: 112) originally identified two different areas of *common underlying proficiency* (CUP), which he called BICS and CALP:

I prefer to use the term ‘cognitive/academic language proficiency’ (CALP) [...] to refer to the dimension of language proficiency that is related to literacy skills. BICS [Basic Interpersonal Communicative Skills] refers to cognitively undemanding manifestations of language proficiency in interpersonal situations.

CALP and BICS consisted of separate sets of linguistic competencies or abilities that remained active in, and determined learning and development of, any given language which students were exposed to (Cummins, 1991). As a result, transfer was conceived as a phenomenon which always remained internal and restricted to each of these specific areas of proficiency; in other words, there were two distinct linguistic frameworks in relation to which cross-language transfer occurred.

Research on the areas of CUP has evolved, however, and while it remains true that CALP allows for more obvious transfer than BICS, since “at deeper levels of conceptual and academic functioning there is considerable overlap or interdependence across languages. Conceptual knowledge developed in one language helps to make input in the other language comprehensible” (Cummins, 2000: 39)—research led especially by Gonzalez (1989) and Cummins et al. (1984) soon convinced Cummins of the possibility that conversational fluency might also undergo transfer as long as certain pedagogical provisos were observed. Yet not even then was the matter definitively settled. In Cummins (2005) the BICS/CALP distinction was broken into five more specific types: transfer of conceptual elements, of meta-cognitive and metalinguistic strategies, of pragmatic aspects of language use, of specific linguistic elements, and of phonological awareness. And even more recently, Cummins, Brown, and Sayers (2007: 50) added a new area of common proficiency, the knowledge of which could also transfer from one language to another. I am referring to *discrete language skills*, which involved “the learning of rule-governed aspects of language (including phonology, grammar,

and spelling) where acquisition of the general case permits generalization to other instances by that particular rule”. Insofar as it did not deal with the the transfer of cognitive skills as much as with the knowledge of concrete linguistic aspects, this kind of transfer would be partly contingent on the degree of similarity between the languages involved (Riches and Genesee, 2006: 66; Ringbom, 2007). At the end of the day, listening, speaking, reading and writing skills should be dealt with as external manifestations through which cross-language transfer (or interdependence) in either CALP, BICS, or discrete language skills may or may not manifest itself, but not as the actual meaningful agents of transfer.

2.3. A qualitative focus on cross-language transfer: the Pedagogical Adequacy of Language Instruction

Cummins’s (1980) original formulation of the LIH included two provisos—adequate exposure and adequate motivation—which any language educational situation had to respect if cross-linguistic transfer was to take place. Through these two conditions, Cummins’s entire framework for language education not only opened itself up to the pedagogical dimension (since adequate exposure and motivation are factors which the teachers can control), but it actually implied that the quality and nature of language instruction might be the major determinant for cross-linguistic transfer. In turn, this idea involved downplaying the relevance of the other two quantitative factors which the orthodox reading of the LIH and the LTH had traditionally focused on: L2 student level and time exposure to L2. Undoubtedly, providing criticism of the time-on-task or maximum exposure hypothesis may be regarded as Cummins’s main battlefront. As it has already been said, this hypothesis affirms that there is a “direct relation between the amount of time spent through English [L2] instruction and academic development in English [L2]” (2000: 188), an idea which still figures as a commonsense assumption among many language educators and researchers and within concrete educational

policies. The fact that Cummins so firmly opposed the time-on-task hypothesis already suggests that the quantitative aspects of exposure were not the most significant ones vis-à-vis language transfer—though it would be ridiculous not to acknowledge that certain minimum exposure is required for learning and language transfer to occur. Quantitative exposure is a necessary yet insufficient requirement, and by no means the most important.

From a historical perspective, the relative impact of time exposure on cross-language transfer was borne out by, for example, Verhoeven (1991), Ramírez (1992), Thomas and Collier (1995), Kraschen (1996), and Reyes (2001). All these studies showed that students who had received adequate pedagogical instruction in their L1 and L2 developed higher L2 academic proficiency than other individuals who had been more exposed, time-wise, to the L2. In the case of Verhoeven (1991) and Ramírez (1992), for example, “transfer across languages of conceptual knowledge and academic skills (such as learning and reading strategies) compensate[d] for the reduced instructional time through the majority language” (Cummins, 2000: 186). Within the US context, Ramírez (1992) and Reyes (2001) showed that Latino students who, apart from their English lessons, received sustained academic instruction in Spanish (their minority L1) ended up developing better academic skills in English than other minority-language students who had been directly, or quickly, removed to mainstream English classrooms (as happens with immersion, or early exit, programs) and who thus received all, or nearly all, their instruction in their L2. There had thus been an “inverse relation between exposure to English [L2] instruction and English achievement for Latino students”, Ramírez (1992) concluded (cited in Cummins, 2000: 198). Students who had been more exposed to English had not necessarily displayed the highest level of English proficiency. In line with this idea, Krashen (2014: 192) made the point that “controlled studies consistently show that children in properly organized bilingual classes acquire at least as much English as those

in all-English classes and usually acquire more”, hence showing the relative significance of the time-on-task variable.

3. Teaching for cross-linguistic transfer

It is essential now for this article to settle how adequate exposure (either in school or the environment) and adequate motivation are to be understood if language teachers are to turn their L2 classrooms (both SL and FL) into transfer-friendly contexts. This section will address this issue from three different levels of analysis, each of which was developed by Cummins as an organic development of the others. The argument will move from the general to the concrete, and questions will be used to introduce each specific level of inquiry. First I will discuss the more abstract pedagogical principles; second, how these principles become adapted to L2 language education; and third, how these L2 principles finally turn into practical strategies for the L2 classroom. The first level of pedagogical inquiry can be introduced through the following question.

3.1. Which general principles provide the adequacy of exposure needed to enhance language transfer?

Interestingly enough, Cummins’s first response to this question was to resort directly to the mainstream of contemporary psychological and pedagogical thought (Cummins, 2000; 2012; Cummins, Brown, and Sayers, 2007). This gesture merits analysis, since it runs against the tendency generally displayed by SL and FL education. It implies that, rather than embracing “specific approaches, methods, procedures, and techniques,” all of which derive from “theories about the nature of language and language learning” (Richards and Rodgers, 1986: 16), Cummins engages socio-constructivist and transformative frameworks elaborated by Vygotsky, Dewey, Freire, and many others after them. His writings continually

dialogue with North-American critical pedagogues, as well as educational innovative projects such as the *multiliteracies project*, advanced by the New London Group. Common to all these pedagogical frameworks is the insistence on the need for instruction to offer students the opportunity to build on their own experiences and cognitive schemata to attain the academic goals. The integration of affect and cognitive engagement is central to all of them, which means that this integration works independently of any specific area of learning. Thus, instead of conceiving SL and FL education as detached from mainstream pedagogies—as is normally done on account of the distinctness of their common goal (mastering a L2) vis-à-vis the aims of other areas of knowledge—, Cummins’s suggestion is that SL/FL language instructors should better devote all their imagination and intelligence to satisfying the general demands put forward by Social-constructivist and transformative pedagogies, since this general focus would also fulfill the specific preconditions for activating cross-linguistic transfer. In line with this argument, Genesee and Riches (2006: 140) also suggested that “a comprehensive and coherent plan for [L2] instruction calls for more than specific techniques and methods, be they interactive or direct in nature. Educators need comprehensive frameworks for planning and delivering a whole curriculum”. The next sections will show how this idea may become translated into practice.

3.2. How can these general pedagogical principles lead to specific principles for L2 language pedagogy?

The answer to this question (which introduces the second level of pedagogical analysis) is no other than by engaging students both affectively and cognitively during the L2 learning process (Cummins, Brown, Sayers, 2007: 216-223; Cummins, 2012). This would involve the paradoxical operation of having to respect and affirm students’ familiar cognitive and experiential schemata—which includes their L1 and culture—as well as the need to negotiate a careful transition that

enabled them to move beyond it, so as to generate new knowledge and acquire new skills and competencies in a L2. According to Cummins (1984; 2000; 2007; 2012), simultaneous with the latter development, the students' identity would become both affirmed and expanded as they began to understand the wider social picture they form part of, the action steps needed to become better educated individuals inside this social environment, and also more capable of transforming it.

Indeed, one of Cummins's most important merits lies in how he adapted general pedagogical orientations to the particular context of SL education, to come up with the principles listed below. They should be conceived along a continuum (- / +), the more positive versions of which would show a better adoption of this pedagogical framework:

- *The extent to which students' language and cultural background are affirmed and promoted within the school [...];*
- *The extent to which culturally diverse communities are encouraged to participate as partners in their children's education and to contribute the 'funds of knowledge' that exist in their communities to this educational partnership [...].*
- *The extent to which instruction promotes intrinsic motivation on the part of students to use language actively in order to generate their own knowledge, create literature and art, and act on social realities that affect their lives [...].*
- *The extent to which professionals involved in assessment become advocates for students by focusing primarily on the ways in which students' academic difficulty is a function of interactions within the school context rather than legitimizing the location of the 'problem' within students (Cummins, 2000: 47).*

While Cummins adapted socio-constructivist and transformative guidelines to SL education, these principles also lend themselves to being implemented in the FL setting (Dressler and Kamil, 2006; Cummins, 2012). The vital challenge, in this case, would be for teachers to carefully shape the students' transition from their own L1 and L1 culture to the FL so that—unlike what is normally the case—this process would not involve a severe linguistic and cultural break in

the students' cognitive and affective background. Fully adhering to Cummins's framework in FL education would imply the need to dissolve the foreignness of students' FL in relation to their own cultural, experiential, and linguistic capital. In order to do so, teachers should create classroom opportunities that enable students to use all their L1 wealth and culture in their learning of the FL, as they speak or write about themselves.

3.3. How can these specific principles for L2 education be realized in concrete SL/FL classroom practices?

The final level of pedagogical analysis involves asking how L2 instructors can actually *teach for transfer*. Cummins (2007; 2012) offered a wide array of strategies as a response, all of which implied bilingual forms of language instruction. Through them, the students' L1 was creatively imbedded in the L2 classroom dynamics. The convenience of including the students' L1 as a language of instruction in SL and FL contexts has been rightly alluded to as one of the most significant instruction factors to be derived from Cummins's framework (Riches and Genesee, 2006: 65-67; Genesee and Riches, 2006: 126-127; Hornberger, 2014; Moore, 2013). "There has been little consideration of which aspects of L1 development interact with the medium of instruction," Cummins (2000: 79) claimed. However, it had already been posed by researchers before him. More recently, Moore (2013) and Morata and Coyle (2012) tried to define the best possible balance between L1 and L2 use in FL educational contexts. Moore's (2013: 251) functional perspective concluded that "any attempt to influence L1 use in the L2 classroom must take into account that L1 use arises naturally and productively in L2/bilingual discourse". In line with Macaro (2001), Morata and Coyle (2012) also reviewed L1 use in L2 classrooms, together with teachers' justification for this use, and concluded the need for L2 education research to come round to a set of principles for optimal use of L1 and L2 in classrooms, and not discard L1 use automatically.

Unlike these approaches, Cummins's attitude to L1 inclusion in L2 education can only be appreciated properly within the wider pedagogical framework which I have presented above. In his case, the need to incorporate the pupils' L1 in L2 education followed coherently from the fact that students' cognitive and cultural schemata were originally rendered in their L1. Thus, one of the ways for SL and FL contexts to meet the pedagogical conditions presented by socio-constructivism was by explicitly allowing students' L1 to become the linguistic foundation on which to build their L2 learning. This idea runs against dominant assumptions in L2 education, ones which place all the emphasis on quantitative time-exposure to L2, at the cost of ignoring qualitative pedagogical variables. In contrast, Cummins's (2007, 2012) model for *teaching for transfer* intended precisely to facilitate cross-linguistic connections by actually bringing together both languages inside the classroom and by making instructors encourage their overlapping, interdependence and combination through concrete practices. "Among the bilingual instructional strategies that promote two-way transfer of concepts and language skills across languages," Cummins (2012: 1981) stated,

are focus on metacognitive understandings of the connections and contrasts between student's languages (e.g., cognate relationships), uses of translation (e.g., creation of dual language books for classroom and web publication), development of students' awareness of the functions of code switching in communicating meaning, researching issues in L1 for projects that will be written up in L2 (or L1 and L2), etc.

In addition to enhancing meta-linguistic awareness (one of the most obvious advantages of this model of L2 education), these strategies impacted positively on motivation and on the adequacy of the L2 exposure, the two preconditions for activating cross-linguistic transfer mentioned in Cummins (1980). In fact, Cummins et al. (2005) and Creese and Blackledge (2010) reviewed two experimental

situations which took place in two SL contexts. In these experimental situations, the fact that students could draw on their L1 allowed them to produce richer and more cognitively-demanding oral/written interventions which were actually appealing and interesting for them and their peers—even if, later on, they were asked to translate them fully into the target L2. As a result, positive elements of their identity as capable and intelligent individuals were reinforced (Cummins, 2007: 235). Not only did these bilingual forms of L2 teaching cater for an easier integration of content and language (in line with Content and Language Integrated Learning developments) but they also allowed students to speak and write about their own lives and experiences in ways that were meaningful and didn't sound childish or foolish to them. For it is frequently the case, in L2 classrooms (and especially in FL contexts), that there is a manifest mismatch between the students' basic L2 level and their cognitive development, i.e., between what they can actually say in their L2 and what they know themselves to be capable of thinking and expressing in their L1 (August, Hakuta, and Pompa, 1994; Gibbons, 2009). Bilingual forms of instruction partially compensate and narrow this mismatch.

Likewise, Cummins et al. (2005) discussed a case study in which three English language learners of diverse levels of L2 and L1 (Urdu) literacy were able to participate and succeed in a Grade 7 social studies unit, thanks to the fact that the class methodology allowed them to draw on their L1 literacy and culture. The following transfer-friendly practice was adopted: L2 learners engaged in rich L1 conversation through which the three of them were allowed to discuss how to best translate their experiences into a dual language book, written both in Urdu and English. Speaking and writing skills were carefully articulated for the activity to include BICS and CALP. Results showed positive signs of transfer. For example, when the students were asked to reflect on their learning experience (Cummins, 2007: 235-236), their ideas revealed a high degree of metalinguistic awareness. Milha's case was especially remarkable. She had only arrived in Canada 3 months before the beginning of the experiment

and consequently had very basic L2 skills. Had it not been for this pedagogical orientation, she would have been “severely limited by her minimal knowledge of English.” However, insofar as “her home language, in which all her experience prior to immigration was encoded, became once again a tool for learning, [...] she was enabled to express *herself* in ways that few L2 learners experience”. By resorting to their L1 literacy, these three students were able to understand, become interested, and engage cognitively and affectively in this workshop from the social studies unit, and this engagement ended up becoming the real engine driving their L2 learning forward. This example proved that, with the aid of transfer-friendly practices, cross-linguistic transfer need not be conditioned by student L2 level or time exposure to L2, as it is normally believed.

These ideas connect coherently with the main conclusion drawn from Creese and Blackledge (2010), who presented two studies inspired by Cummins’s framework. Following suit from García (2007: xii), *translanguaging* was this time the term used to describe a special form of L1/L2 integration achieved in two *complementary schools* in the United Kingdom, where Gujarati and Chinese were used alongside English. Creese and Blackledge (2010) theorized their study in terms of the *language ecology* paradigm (Hornberger, 2002), which argues the case for fluid manifestations of bilingualism, focused on emergent and developmental bilingualism. The similarities with the sociocultural and transformative approach, however, are obvious enough, since both insist on the need for L2 instruction to be flexible and to accommodate a wide array of bilingual interchanges. From their vantage point, the kind of L1/L2 code switching analyzed by Creese and Blackledge (2010) did not only bear witness to an original discourse practice within a given language community (*heteroglossia* theory), but it should also be appreciated for its inherent pedagogical potential. L1/L2 code switching allowed language interdependence to manifest itself in the form of active language transfer, and thus implied valid pedagogical and linguistic transitional forms which paved the way for consistent bilingualism. Hornberger and Link

(2012: 267) have recently theorized translanguaging and the development continua in similar terms by analyzing this and other examples. In the case studied by Creese and Blackledge (2010), the teachers' flexible approach to language pedagogy allowed the students and parents to practise various forms of bilingual communication that were similar to those described in Cummins (2007: 112), such as “use of bilingual label quests, repetition, and translation across languages; [or] ability to engage audiences through translanguaging and heteroglossia”. Furthermore, they did so independently of L2 level. At the same time as translanguaging made the completion of certain functional goals possible, the meaningfulness and interest raised by these tasks acted, in turn, as a source of motivation for students to progress through their L2 education.

We can conclude that Cummins et al. (2005) and Creese and Blackledge (2010) prove that adequate exposure and motivation—the two factors which Cummins (1980) originally presented as the preconditions for cross-language transfer—may be also understood as a result of the teachers' ability to make the L2 educational context comply with the general principles expressed by contemporary pedagogical thought. Nevertheless, while Cummins (2007) and Creese and Blackledge (2010) presented specific strategies through which these principles might be realized, this does not mean they are the only ones. Nor should these strategies be treated in isolation from the general educational principles from which they derive, as if they comprised, by themselves, a method which was suitable under all circumstances, and regardless of contextual variables. Rather, the principles of socio-cultural and transformative pedagogies should be conceived as a resource from which well-informed teachers may creatively derive their own set of practices to activate and promote cross-linguistic transfer through a careful integration of L1 and L2 languages and cultures.

4. Conclusion and future developments: the Pedagogical Threshold Hypothesis

I have already shown how, more than twenty years ago and in the face of contradictory research on the LTH, Bosser (1991: 57) affirmed that, “assuming that a threshold exists, it is not likely that it can be defined in absolute terms”. Throughout this article, I have endeavored to illustrate that a pedagogical turn has taken place in the research on cross-language transfer, concerning the meaning of the LIH and LTH. The LIH and the LTH have ended up being defined in a *relative* frame of mind, through a theoretical shift which I have taken to be synonymous with bringing to full circle the *pedagogical turn* that, in my opinion, Cummins initiated more than thirty years ago in the field of language education. After having discussed the orthodox conceptions that understand the LIH and LTH in relation to fixed L2 levels or magnitudes of time exposure, this article has ended up affirming that the LIH and LTH concepts underwent a twist in the hands of Jim Cummins, who unveiled their *pedagogical dependence*. According to his framework, degree of cross-language transfer depends mostly on the quality and nature of L2 exposure, i.e., on the pedagogical orientation embraced by language instructors in relation to the particular variables that shape their concrete educational context. The most significant factor in this regard was the degree to which language instruction fulfilled the general principles of socio-constructivism and transformative pedagogies, since this would be the best way to attain adequate levels of exposure and motivation referred to in Cummins (1980). The last part of the article has presented concrete language strategies—“focus on metacognitive understandings of the connections and contrasts between student’s languages, translation, development of students’ awareness of the functions of code switching in communicating meaning, researching issues in L1 for projects that will be written up in L2 (or L1 and L2),” (Cummins, 2012: 1981), etc.— through which L2 education satisfied these conditions and, accordingly, enabled and encouraged language transfer. L1 inclusion as a vehicle of instruction acted as a necessary

condition, one which had to be complemented with the correct pedagogical orientation that allowed L2 learners in SL or FL contexts to speak and write about their lives and cultures.

By elucidating this framework, I have not attempted to endorse Cummins's views so much as to insist on the pedagogical turn which he got well under way but, most possibly, did not complete. This is left for the whole community of language educators and researchers to do. As a humble contribution in this direction, I want to conclude this article by deriving a corollary on the relationship between the LIH and the LTH. This corollary is not present as such in Cummins's work, but it represents a logical development from the arguments given so far. I consider it necessary to better direct the scope of future research in the field.

On the basis of the combined evidence provided by Verhoeven (1991) and Ramírez (1992) on the time on task hypothesis, and by Cummins (2007) and Creese and Blackledge (2010) on teaching for transfer, it may be suggested that pedagogical adequacy would always have a positive impact on cross-linguistic transfer, and accordingly that pedagogical factors afford the single most determinant factor for L1 – L2 transfer. As a result, it is worth hypothesizing the existence of a *threshold of pedagogical adequacy* (TPA), depending on which higher or lower values of time-exposure to L2, and/or of L2 level in any given area of linguistic CUP, would impact differently on the intensity of cross-language transfer. For this TPA to be experimentally demonstrated, transfer would have to be analyzed as an effect of the three variables discussed previously: (1) L2 student level in any given area of CUP at the time of the experiment, (2) time exposure to L2, and (3) pedagogical adequacy, which should be understood in terms of the three levels revealed in the previous section. For example: Do the language tasks conform to social constructivist and transformative paradigms? Do students engage in them? Are students allowed to draw on their L1 and L1 cultures in the process of completing these activities? Are students allowed to strengthen their metacognitive

understanding of the connections and contrasts existing between their L1 and L2? These could be some of the specific items into which the pedagogical variable could be broken down in order to conduct this analysis. Different experimental situations should be studied to register the impact of these three variables on language transfer. Finally, in accordance with Cummins's framework, L1 – L2 transfer would have to be assessed in these situations by means of tasks which focused either on CALP, BICS or discrete language skills, and the means of assessing transfer would have to change from one pedagogical situation to another, to ensure coherence with the orientation adopted in each case.

References

Abu-Rabia, S. (2001). Testing the interdependence hypothesis among native adult bilingual Russian-English students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30 (4), págs. 437–455.

Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?. In J. C. Alderson and A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language*, págs. 1–27. New York (NY): Longman.

August, D., Hakuta, K., and Pompa, D. (1994). For All Students: Limited English Proficient Students and Goals 2000. *Focus. Occasional papers on bilingual education*, 10, págs. 5-35.

Bossers, B. (1991). On Thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. In J. H. Hulstijn and J. F. Matter (Eds.), *Reading in Two Languages*, págs. 45–60. Amsterdam: AILA.

Buriel, R., and Cardoza, D. (1998). Sociocultural correlates of achievement among three generations of Mexican-American high school seniors. *American Educational Research Journal*, 25 (2), págs. 177–192.

Chuang, H., Joshi, R. M., and Dixon, L. Q. (2012). Cross-language transfer of reading ability: evidence from Taiwanese Ninth-grade adolescents. *Journal of Literacy Research*, 44 (1), págs. 97–119.

Creese, A., and Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *Modern Language Journal*, 94 (1), págs. 103–115.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, págs. 221–251.

Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, págs. 121–129.

Cummins, J. (1980). The entry and exist fallacy in bilingual education. In C. Baker and N. H. Hornberger (2001). (Eds.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, págs. 110–138. Clavedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1984). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In C. Baker and N. H. Hornberger (2001). (Eds.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, págs. 175–194. Clavedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. H. Hulstijn and J. F. Matter (Eds.), *Reading in Two Languages*, págs. 75-89. Amsterdam: AILA.

Cummins, J. (2001). Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place?. In C. Baker and N. H. Hornberger (2001). (Eds.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, págs. 326–341. Clavedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2005). Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls”. Retrieved from

http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf

Cummins, J. (2005a). La hipótesis de interdependencia 25 años después [The interdependence hypothesis 25 years later: Current research and implications for bilingual education]. In D. Lasagabaster and J. Sierra (Eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, págs. 113-132. Barcelona: ICE-HORSORI and University of Barcelona.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), págs. 221–239.

Cummins, J. (2012). The intersection of cognitive and sociological factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, 25, 1973–1990. doi: 10.1007/s11145-010-9290-7

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., et al. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63 (1), págs. 38–43.

Cummins, J., Brown, K., and Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology, and Diversity. Teaching for Success in Changing Times*. Boston (MASS.): Pearsons.

Dressler, C., and Kamil, M. (2006). First- and second-language literacy. In D. August and T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, págs. 197-238. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Figueredo, L. (2006). Using the known to chart the unknown: A review of first language influence on the developments of English as a second language spelling skill. *Reading and Writing*, 19, págs. 873-905.

Genesee, F., and Riches, C. (2006). Literacy: Instructional issues. In F. Genesee, K. Lindhold-Leary, W. M. Saunders and D. Christian (Eds.), *Educating English language learners*, págs. 109–175. Cambridge: Cambridge University Press.

He, A. E. (2011). Possibility of crosslingual transfer: A comparative study of Chinese and English (L2) Lessons. *The Modern Language Journal*, 95, págs. 64–80.

Hughet-Canalis, A. (2009). The Linguistic Interdependence Hypothesis. Some considerations for educational practice in multilingual schools. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (244), págs. 495-510.

Hughet, A., Vila, I., and Llurda, E. (2000). Minority Language Education in Unbalanced Bilingual Situations: A Case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), págs. 313-333.

Jiménez, J. E., Siegel, L. S., O'Shanahan, I., and Mazabel, S. (2012). Analyzing cognitive and reading skills in Spanish-speaking English-language learners and English-speaking Canadian learners. *Revista de Educación*, 358, págs. 310-333.

Jiménez, R. T. (2000). Literacy and identity development of Latina/o students. *American Educational Research Journal*, 37 (4), 971-1000. doi: 10.3102/00028312037004971

Jiménez, R. T.; García, G. E., and Pearson, P. D (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31 (1), págs. 90-112.

Kennedy, E., and Park, H. (1994). Home language as a predictor of academic achievement. A comparative study of Mexican- and Asian-American youth. *The Journal of Research and Development in Education*, 27 (3), págs. 188-194.

Kraschen, S. (1996). *Under Attack: The case against bilingual education*. Culver City (CA): Language Education Association.

Kraschen, S. (2014). Bilingual education works. In W. Au (Ed.), *Rethinking Multicultural Education. Teaching for Racial and Cultural Justice*, págs. 191-196. Milwaukee: Rethinking Schools.

Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision Making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), págs. 531-548.

Moore, P. J. (2013). An emergent perspective on the use of the first language in the English as a Foreign Language classroom. *The Modern Language Journal*, 97 (1), págs. 239-253.

Morata, M., and Coyle, Y. (2012). Teaching English through Spanish: A secondary school EFL teacher's language choices in the foreign language classroom. *Porta Linguarum*, 17, págs. 133–152.

Nikolov, M., and Csapo, B. (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, 14 (3), págs. 315–329.

Oller, J. W. (1979). *Language tests at school*. London: Longman Group Limited.

Ramírez, J. D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, págs. 1–62.

Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R., and Goldenberg, C. (1992). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, 37 (3), págs. 633–662. doi: 10.3102/00028312037003633

Reyes, M. L. (2001). Unleashing possibilities: Biliteracy in the primary grades. In M. L. Reyes and J. Halcón. (Eds.), *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students*, págs. 96-121. New York: Teachers College Press.

Riches, C., and Genesee, F. (2006). Literacy. Crosslinguistic and cross-modal issues. In F. Genesee, K. Lindhold-Leary, W. M. Saunders and D. Christian (Eds.), *Educating English language learners*, págs. 64–87. Cambridge: Cambridge University Press.

Rossell, C. H., and Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30 (1), págs. 7–74.

Simon-Cerejido, G., and Gutierrez-Clellen, V. F. (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. *Applied psycholinguistics*, 30 (2), págs. 315–337.

Sotoca-Sienes, E. (2014). The impact of bilingual education in academic achievement of students enrolled in public schools in the Autonomous Community of Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), págs. 481-500.

Thomas, W. P., and Collier, V. P. (1995). *Research summary of study in progress: Language minority student achievement and program effectiveness*. Anaheim: California Association of Bilingual Education.

Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency?. *The Modern Language Journal*, 90 (1), págs. 6–18.

Verhoeven, L. (1991). Acquisition of biliteracy. In J. H. Hulstijn and J. F. Matter (Eds.), *Reading in Two Languages*, págs. 61-74. Amsterdam: AILA.

Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41 (1), págs. 81–105.

Reseñas bibliográficas / Bibliographical Reviews

Juan Lucas Onieva López [Aproximación didáctica a la lengua y la literatura]

Pilar, N. y Rienda, J. (Coords.). *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura*. Síntesis, Madrid, 2014. 188 páginas. ISBN. 9788499589749.

A pesar de los intentos de los diferentes partidos políticos que han gobernado en España por mejorar el sistema educativo a través de continuas reformas legislativas, las evaluaciones nacionales e internacionales a las que se han sometido nuestros jóvenes estudiantes muestran claramente que estos no acaban de lograr destacar, por ejemplo, ni en la competencia comunicativa ni en la literaria. Y es que la enseñanza de la lengua y la literatura sigue anclada por tradición en el historicismo y el gramaticalismo. A pesar de la existencia de gran cantidad de materiales para ayudar a los estudiantes a aprender de forma mas atractiva su lengua materna así como la literatura, no se acaba por lograr motivarlos ni involucrarlos en su aprendizaje. Según los autores del libro, las continuas investigaciones que realizan los docentes tratando de innovar de forma práctica en sus aulas podrían ayudar a mejorar esta situación. En este libro se ofrecen varios trabajos sobre algunos de los puntos fundamentales de la enseñanza de la lengua y la



literatura en la actualidad, y que se dividen en tres partes: la lengua; la lectura y la literatura; y las segundas lenguas.

En el primer bloque, y a través de dos capítulos, el tema central al que hace referencia es al de la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas de lenguas, así como su influencia y las posibilidades didácticas como potencial motivador. Ya en el primer capítulo se defiende que las tecnologías se utilicen para fomentar un aprendizaje y una forma de relacionarnos con otros desde una perspectiva más humana y menos individualista. En el capítulo dos, se repasan algunos programas, aplicaciones y soportes al mismo tiempo que se ofrecen orientaciones prácticas sobre sus posibilidades de uso en las aulas con la asignatura de lengua.

Ya en el segundo bloque, en los que se incluyen los capítulos del tres al siete, se realizan propuestas para la enseñanza de la literatura en contextos educativos multiculturales y se reflexiona sobre estas (capítulo 3). En el capítulo cuatro, se profundiza sobre la técnica SCAMPER, una herramienta para el desarrollo y la mejora de la capacidad creativa de los docentes a través de la cual pueden generar productos propios y participar activamente en su propia formación. Se trata de un soporte con el que generar nuevos materiales para el aula. En los siguientes capítulos de este bloque se realiza una propuesta didáctica a través del concepto *lectura motivada* que, frente a la animación a la lectura, el objetivo es lograr la adquisición del hábito lector por parte del estudiante partiendo de una lectura comprensiva de la literatura (capítulo 5). En el siguiente capítulo se reflexiona sobre cómo fomentar la lectura desde canales oficiales, qué es leer y qué es lo que se supone leer, y el sujeto lector. En definitiva, se trata de que el leyente en su lectura *se afirma, se pierde y se transforme también en sí mismo*. En el último capítulo de este segundo bloque se analiza la obra *Usos amorosos de la postguerra española*, de Carmen Martín Gaité, como un ejemplo con el que abordar la literatura bajo la dualidad educación/feminismo.

En la tercera parte del libro se desarrollan algunas cuestiones relevantes de la enseñanza de las segundas lenguas. Por ejemplo, en el capítulo ocho se reflexiona sobre cómo la incursión del funcionalismo en la lingüística y la existencia de una *ruta natural de adquisición* de la lengua extranjera a través de un programa interno de aprendizaje, el cual motivó la controversia de la instrucción formal. En el nueve, se analiza cómo a través de la literatura es posible alcanzar objetivos o metas difíciles de lograr únicamente utilizando una base lingüística, siendo la motivación el elemento necesario para que el lector llegue a la comprensión de significados y contenidos, de manera que pueda recuperar, reconocer y recordar los conocimientos. Por ello, el docente es el que debe seleccionar el material adecuado para cada momento. Y en último capítulo, se ofrece información actualizada sobre el grado de implantación de los programas bilingües o multilingües en las universidades españolas.

En resumen, el presente libro pretende contribuir de forma sobresaliente con el resultado de investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura para fomentar la comprensión lectora y el hábito por la literatura.

Rubén Arriazu Muñoz [Usos de la evaluación del profesorado universitario en España]

Alvira, F.; Aguilar, M. J.; Blanco, F.; Betrisey, D.; Lahera, A.; Mitxelena, C.; Velázquez, C. *Usos de la evaluación del profesorado universitario en España*. Colección ediciones institucionales, 104. Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2014. 280 páginas. ISBN. 978-84-8427-864-1.

Los procesos de evaluación de las políticas públicas representan en la actualidad uno de los grandes epicentros de las nuevas estrategias de gestión pública *-new public managment-*. El libro *Usos de la evaluación del profesorado universitario en España* es el resultado de un meticuloso análisis sobre los nuevos modelos de gestión, evaluación y acreditación de la educación universitaria española, especialmente, los que afectan a la calidad de su docencia. Uno de los aspectos más relevantes que pueden atribuirse a esta obra es la crítica al trasfondo y la filosofía que hay detrás del proceso de evaluación y acreditación del profesorado universitario. Esta tarea de análisis tiene como eje fundamental el programa Docentia *-programa impulsado por ANECA desde 2007 y cuyo objetivo es establecer criterios de evaluación y acreditación de la calidad docente del profesorado universitario-* y en ella tienen cabida las diferentes voces de la comunidad universitaria implicadas en el proceso, es decir, gestores institucionales de las universidades, profesorado y alumnado.

El lector interesado en la evaluación de programas podrá encontrar una buena combinación entre las aportaciones teóricas y empíricas. La crítica tradicional sobre la *utilidad/uso* de los resultados

de la evaluación de las políticas públicas es el primer anclaje teórico utilizado por los autores para denunciar el limitado potencial atribuido al proceso de evaluación del docente universitario. Ante un modelo de gestión orientado a la rendición de cuentas, los autores reivindican la creación de un *modelo teórico de usos* de evaluación en el ámbito universitario. Por su parte, en su dimensión más aplicada el libro expone los resultados de un minucioso análisis cualitativo concretado en técnicas de investigación como la entrevista en profundidad, el análisis documental o los grupos de discusión. La *praxis discursiva* favorece una visión directa e interconectada de lo que ha sido, y está siendo, la evaluación de la docencia del profesorado universitario durante estos años de consolidación.

Por otro lado, la obra cumple también con la función de transferencia de los resultados de investigaciones académicas a la sociedad. Si bien el germen de esta publicación se enmarca dentro del proyecto del Plan Nacional I+D+i (CS02009-07924), los resultados y reflexiones aportadas por los autores reflejan el compromiso social y ético que tienen los investigadores académicos de cara a la sociedad. Si hubiera que delimitar un perfil de los principales destinatarios a los que va dirigida esta publicación serían, obviamente, los profesionales y expertos del ámbito de la evaluación y gestión pública y los miembros de la comunidad universitaria; sin embargo, y dada la transversalidad con la que se abordan los procesos evaluativos en las políticas públicas españolas, es un texto que puede resultar de utilidad para reflexionar sobre otros ámbitos y/o sectores de la Administración del Estado.

Entrando de manera pormenorizada en la estructura de la publicación, la obra gira en torno a cuatro capítulos. El primero de ellos es un capítulo de carácter teórico en el que se exponen los principales argumentos de la teoría de usos de la evaluación de programas en las políticas públicas. En este apartado se retoman parte de las aportaciones de autores clásicos de la evaluación como Carol Weiss, Rossi y Freeman, Cronbach, Scriven o Patton y se incorporan

contribuciones más recientes de expertos como Cummings, Hansson, Johnson, Fleischer o Christie. La suma de todas ellas reclama, con diferentes matices, una posición más activa de la evaluación en cuanto a su utilización para la toma de decisiones en el sector público. El *uso* de la evaluación en el nuevo modelo de gestión pública definido por Hansson (2006) pretende equiparar las acciones evaluativas al antiguo sistema de auditorías, dando prioridad a las dimensiones de control y rendición de cuentas. En el ámbito de la educación superior, los modelos de gestión universitaria amparados bajo el temeroso “*modelo de gobernanza*” son un fiel reflejo de la lógica de control y rendición de cuentas que se pretende imponer en la universidad durante los próximos años. En este contexto de transición y de consolidación de las nuevas prácticas de gestión pública es donde los autores de este libro declaran la necesidad de superar el modelo reduccionista abogando por un modelo de uso más comprensivo donde prevalezca el conocimiento del proceso, la implementación y los mecanismos de mejora en lugar de solamente los resultados finales.

El segundo capítulo de la obra está dedicado a explicar y contextualizar los diferentes modelos de evaluación de la docencia utilizados por las universidades españolas siguiendo los criterios definidos en el programa Docentia. El detallado texto es fruto de un análisis documental pormenorizado donde, metódicamente, se ha recopilado toda la información institucional publicada por las universidades participantes en lo referido a la evaluación de su docencia. En este sentido, tres han sido los bloques de contenido en torno a las cuales se ha sistematizado la información recabada. Por un lado, se detallan los principales objetivos de la evaluación de la docencia de cada institución universitaria, por otro lado, se concretan las consecuencias previstas desde los órganos gestores de cada universidad y, finalmente, se pasan a enunciar los procedimientos adoptados por cada universidad para la toma de decisiones. La revisión bibliográfica realizada constituye una aproximación holística a cómo se ha implementado la evaluación de las acciones docentes en

España teniendo en cuenta las particularidades e interpretaciones que se hacen en cada contexto geográfico y cada institución.

“Los efectos, consecuencias y usos de la evaluación de la docencia” es el título del tercer capítulo de la obra. La puesta en marcha del programa Docentia ha generado diversos puntos de vista entre los agentes implicados en el proceso de evaluación y acreditación. Por este motivo, y entrando en un nivel de análisis más particularizado, este tercer bloque recoge los principales tópicos discursivos que surgen a partir del análisis de las entrevistas mantenidas con los profesores universitarios, las autoridades académicas encargadas de la gestión del programa y los grupos de discusión realizados con estudiantes. Entre las temáticas más significativas abordadas en este capítulo podríamos destacar, por ejemplo, el valor que se concede a la docencia por las agencias de evaluación, los cambios en la metodología docente que ha generado el Espacio Europeo de Educación Superior, la acreditación y promoción del profesorado o la reflexión sobre la docencia. En su conjunto, el análisis cualitativo revela buena parte de las comunales y particularidades de una realidad evaluativa todavía hoy embrionaria. Los relatos recogidos en este estudio representan voces que hablan desde diferentes niveles y lugares, que apoyan o critican un conjunto de transformaciones que todavía deben implementarse en el nuevo modelo de evaluación de la calidad del profesorado universitario.

El cuarto y último capítulo del libro está dedicado a reflexionar sobre el verdadero trasfondo del programa Docentia. Retomando nuevamente la idea del nuevo modelo de gestión pública -*new public management*-, y a tenor de los resultados de la investigación, los autores cuestionan el verdadero uso que está detrás de las evaluaciones de la calidad docente. En el estudio se han identificado tres grandes usos de la evaluación (simbólico/político, procesual e instrumental) relacionados entre sí; sin embargo, quizás el más cuestionable para la comunidad científica pueda ser el primero de ellos. Esto se debe a que el uso simbólico, entendido como un

mecanismo de control político, ha generado ciertas resistencias entre el propio profesorado que vive este proceso como una imposición a la “*rendición de cuentas*” de su trabajo al tiempo que una pérdida del poder en la gestión ostentado hasta el momento. Las agencias y evaluaciones externas en el ámbito de la educación pública universitaria han venido interpuestas desde la esfera política supranacional sin un claro debate sobre su utilidad. Estos procesos han sido el resultado de homogeneizar el Espacio Europeo de Educación Superior, sin embargo, la realidad actual es que estos procesos en lugar de otorgar calidad al sistema universitario lo han dotado de nuevas prácticas *credencialistas* que muchas veces han rondado el paroxismo.

Aunque pueda resultar paradójico, finalizaré esta reseña señalando la propia *utilidad* de este libro. La obra es el resultado de una pormenorizada investigación cuya funcionalidad, en este caso, es poner de manifiesto las dificultades y limitaciones que tienen los procesos de evaluación en los modelos organizativos universitarios en España. Estamos inmersos en un proceso transitorio hacia nuevos modelos de gestión, evaluación y acreditación; por ello, y ante la tentativa de planificar iniciativas poco edificantes, precisamos de investigaciones periódicas, de evaluaciones de proceso que, como en este caso, sigan contribuyendo de manera crítica a esclarecer las luces y sombras de la evaluación de la docencia universitaria en España.



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán