

ISSN 2007-7319

# VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA  
LENGUA Y  
CULTURA



REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



JULIO/DICIEMBRE 2022

AÑO 10, NÚMERO

# 20



Verbum et Lingua, Año 10,  
No. 20, julio-diciembre 2022, es  
una publicación semestral editada  
por la Universidad de Guadalajara, a  
través del Departamento de Lenguas  
Modernas por la División de Estudios  
Históricos y Humanos del CUCSH;  
Guanajuato No. 1045, Col. Alcalde  
Barranquitas, planta baja, C.P.  
44260. Guadalajara, Jalisco, México,  
tel. (33) 38 19 33 00 ext. 23351,  
23364 y 23555, [http://www.  
verbumetlingua.cucsh.udg.mx](http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx), [verbum.  
udg@gmail.com](mailto:verbum.<br/>udg@gmail.com). Editor responsable:

Carlos César Solís Becerra. Reservas  
de Derechos al uso exclusivo  
04-2013-081214035300- 203,  
ISSN: 2007-7319, otorgados por el  
Instituto Nacional de Derechos de  
Autor. Responsable de la última  
actualización de este número:  
Departamento de Lenguas  
Modernas, CUCSH; Alexis Missael  
Vizcaino Quirarte, secretario técnico.  
Fecha de la última modificación:  
1 de julio de 2022, con tiraje de un  
ejemplar.

Las opiniones expresadas por los  
autores no necesariamente reflejan  
la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida  
la reproducción total o parcial de  
los contenidos e imágenes de la  
publicación sin previa autorización de  
la Universidad de Guadalajara.

#### Rector general

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí

#### Vicerrector ejecutivo

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

#### Secretario general

Mtro. Guillermo Arturo Gómez

#### Mata

#### Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

#### Rector

Dr. Juan Manuel

Durán Juárez

#### Secretaria académica

Dra. Katia Magdalena Lozano

#### Uvario

#### Secretaria administrativa

Lic. Xóchitl Ferrer Sandoval

#### Directora de la División

de Estudios Históricos y

Humanos

Dra. Patricia Córdova Abundis

Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

## VERBUM ET LINGUA

#### Dirección colegiada

Dra. Sara Quintero Ramírez

Dr. Gerrard Edwin Mugford Fowler

#### Editor responsable

Mtro. Carlos César Solís  
Becerra

#### Secretario técnico

Lic. Alexis Missael Vizcaino  
Quirarte

#### Consejo editorial

Dra. María Luisa Arias Moreno  
Universidad de Guadalajara,  
México

Dra. Ruth Ban

Barry University, Estados  
Unidos

Dr. Martin Becker

Universidad de Colonia,  
Alemania

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

Universidad de Guadalajara,  
México

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig,  
Alemania

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,  
Argentina

Dra. Dora Meléndez Vizcarra

Universidad de Guadalajara,  
México

Dr. Juan Gabriel Nadal Palazón

Universidad Nacional  
Autónoma de México, México

Dra. Margarita Ramos Godínez

Universidad de Guadalajara,  
México

Prof. Dr. Rolf G. Renner

Universidad de Friburgo,  
Alemania

Dra. Angela Schrott

Universidad de Kassel,  
Alemania

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional  
Autónoma de México, México

Dr. David Guadalupe Toledo

Sarracino Universidad  
Autónoma de Baja California,  
México

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig,  
Alemania

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad Estatal de  
California en San Diego,  
Estados Unidos

Mtro. Reynaldo Radillo Enriquez

Universidad de Guadalajara,  
México

#### Comité Científico

#### Internacional

Dr. Philippe Blanchet

Université Rennes II

Dr. Adam Borch

Abo Akademi, Finlandia

Dra. Patricia Bou-Franch

Universitat de València, España

Dr. René Ceballos

Universidad de Leipzig,  
Alemania

Dr. Michael Dobstadt

Universidad de Leipzig,  
Alemania

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona,  
Estados Unidos

Dr. Cesar Félix-Brasdefer

Universidad de Indiana, Estados  
Unidos

Dra. Lucia Fernández Amaya

Universidad Pablo de Olavide,  
España

Dra. Ana María Galbán

Universidad de la Habana,  
Cuba

Dra. Deniz Gökçürk

Universidad de California,  
Estados Unidos

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional Autónoma  
de México, México

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara,  
México

Dr. Werner Heidermann

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón  
Universidad Veracruzana,  
México

Dra. María de la O Hernández

López  
Universidad Pablo de Olavide,  
España

Dra. Laura Aurora Hernández

Ramírez  
Universidad Autónoma de  
Tlaxcala, México

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Universidad de la Santa Cruz,  
Italia

Dr. Dale Koike

Universidad de Texas, Estados  
Unidos

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional Autónoma  
de México, México

Dra. Carmen Maiz Arévalo

Universidad Complutense  
Madrid, España

Dr. Manuel Maldonado Alemán

Universidad de Sevilla, España

Dra. Carlotta von Maltzan

Universidad de Stellenbosch,  
Sudáfrica

Dra. Kundalini Muñoz

Cervera Aguilar

Universidad Autónoma de  
México, México

Dr. Manuel Padilla Cruz

Universidad de Sevilla, España

Dra. Juliana P. Pérez

Universidade de São Paulo,  
Brasil

Dr. Bernardo Enrique Pérez

Álvarez  
Universidad Michoacana  
de San Nicolás de Hidalgo,  
México

Dra. María Elena Placencia

Birkbeck, Universidad de  
Londres, Inglaterra

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada  
de Santiago de Cuba, Cuba

Dra. María Elena Sánchez

Arroba  
Universidad de Quintana Roo,  
México

Dra. Carmen Santamaría

García  
Universidad de Alcalá, España

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara,  
México

Dra. Christiane Weller

Universidad de Monash,  
Alemania

*Verbum et Lingua* está incluida en dos índices de calidad: LATINDEX; coordinado por el Sistema Regional para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, y LatinREV; coordinado por FLACSO Argentina. También, está anexada a dos bases de datos: Actualidad Iberoamericana; manejado por el Centro de Información Tecnológica de La Serena-Chile, y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas); editado por la Universitat de Barcelona. Por último, la revista firmó la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

# VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 10 NÚMERO 20 JULIO - DICIEMBRE 2022

## ÍNDICE

### Ensayos

Hervé Fotso Kono José Ángel Vera Noriega Propriétés psychométriques d'un instrument de mesure des représentations des approches grammaticales inductives /déductives des enseignants de FLE au Mexique	7
Marc Rollin Clases de lenguas 2021: ¿cuál es el discurso oficial sobre la evaluación de los alumnos en Francia después de la pandemia?	25
Héctor Adrián Limón-Fernández Víctor Javier Sánchez González Luis Miguel Sánchez-Loyo Evaluación de la aceptabilidad de textos bioracionales con conectores congruentes o incongruentes por estu- diantes universitarios	39

# VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA AÑO 10 NÚMERO 20 JULIO - DICIEMBRE 2022

- Luz Edith Herrera Díaz  
María de los Ángeles Morales Sosa  
Juan Manuel Hernández Barros  
Revisitando la autonomía en el aprendizaje:  
de la teoría a la práctica docente **55**
- Alina María Signoret Dorcasberro  
Claudia Cuchet-Monterrubio  
Estudio exploratorio en torno al  
bilingüismo subordinado y compuesto,  
los problemas para aprender en lengua  
materna y los trastornos emocionales **71**
- José Cortez Godínez  
Jorge Manuel Elenes Lizárraga  
La subtitulación como herramienta  
en la enseñanza de IPE **109**
- Alicia Silvestre Miralles  
Proyecto Mentores Erasmus:  
una experiencia de práctica docente  
de ELE **133**

# ENSAYOS





## Propriétés psychométriques d'un instrument de mesure des représentations des approches grammaticales inductives/déductives des enseignants de FLE au Mexique

*Psychometric properties of an instrument for measuring French teachers in Mexico's representations of inductive/deductive grammatical approaches*

**RESUMÉ:** Sur la base des paradigmes dominants de l'enseignement des langues étrangères, le présent article vise à construire un instrument de mesure des représentations de la langue, de l'enseignement/apprentissage, de la fréquence et de l'usage conditionné des approches grammaticales inductives et déductives. À partir d'une population de 142 professeurs de français langue étrangère (FLE) du Mexique et d'un ensemble de tests (l'analyse factorielle exploratoire, le calcul des coefficients alfa de Cronbach et l'analyse de Rasch), les évidences de fiabilité, de cohérence interne, d'agroupement et même de dimensionnalité sont produites. De façon générale, l'ensemble des échelles développées et testées présentent des critères de normalité acceptables. Cependant, on observe particulièrement une difficulté liée à la mesure des représentations constructivistes d'une langue étrangère, de son enseignement et de son apprentissage.

**MOTS CLÉS:** Enseignement/apprentissage, grammaire; approches inductives/déductives, représentations, mesures.

**ABSTRACT:** Based on the dominant paradigms of foreign language teaching, this article is aimed at constructing an instrument to measure language representations, teaching/learning, frequency, and the conditioned use of the inductive and deductive grammar approaches. From a sample population of 142 teachers of French as a foreign language (FLE) in Mexico and a set of tests (exploratory factor analysis, the calculation of Cronbach's alfa coefficients and Rasch's analysis), evidence of reliability, internal consistency, clustering, and even dimensionality are provided. Generally, all the scales developed and tested showed acceptable normality criteria. However, a particular difficulty is being encountered in measuring the constructivist representations of a foreign language, its teaching and learning.

**KEYWORDS:** Teaching/learning, grammar, inductive/deductive approaches, representations, measures.

Hervé Fotso Kono

a219230184@unison.mx

Universidad de Sonora, México

ORCID: 0000-0002-5053-3695

José Ángel Vera Noriega

jose.vera@unison.mx

Universidad de Sonora, México

ORCID: 0000-0003-2764-4431

Recibido: 30/09/2021

Aceptado: 24/03/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

## Introduction

À partir de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères (LE), on pourrait se rendre compte que la question de la grammaire a toujours fait l'objet de controverses selon qu'on se trouve dans une méthodologie ou dans une autre (Cuq, 1996; Germain, 1993 ; Puren, 2001). Il a très souvent existé un débat sur la nature de la grammaire, son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage, sa fréquence en classe de LE et la perspective qui devrait être adoptée pour l'aborder. Autour de ces questions, diverses méthodologies et même d'approches<sup>1</sup> ont été développées pour l'enseignement des LE, inspirées par différentes écoles de pensée telles que le structuralisme, le béhaviorisme, le constructivisme, l'interactionnisme, etc. Outre cette controverse, on constate également, comme le soulignent Vincent et Lefrançois (2013), que des études empiriques comparant l'effectivité des approches grammaticales inductives et déductives ne sont pas assez nombreuses, même si on peut observer un grand nombre de travaux traitant de certains points précis de la grammaire.

Par ailleurs, certains travaux permettent de mettre en évidence les perspectives suivant lesquelles des points grammaticaux sont abordés dans des méthodes de FLE (Bento, 2019, Blin & Becerril, 2017). À côté de ces travaux sur les perspectives grammaticales des éditeurs de FLE, il serait tout aussi intéressant de savoir comment les enseignants appréhendent ces différentes

perspectives grammaticales. C'est donc là l'un des enjeux qu'il y a d'élaborer des instruments fiables de mesure des représentations de l'enseignant de FLE, en rapport à l'utilisation des approches grammaticales comme le veut cette étude.

### *1. Revue de la littérature*

Premièrement, il sera question dans cette revue, d'analyser quelques travaux jugés pertinents qui permettent de définir les approches grammaticales inductives et déductives, ensuite, ceux mettant en lumière les représentations de la relation entre la grammaire et la didactique des langues, et enfin, certains travaux qui, du point de vue psychométrique, portent sur la mesure de ces différentes représentations.

#### *1.1 Les approches inductives et déductives de l'enseignement de la grammaire*

Dans le domaine de la pédagogie, le plus souvent, la « déduction » désigne les approches qui vont du général au particulier (de la règle aux exemples). En revanche, le terme « induction » désigne les approches du particulier au général (des exemples à la règle). Dans la littérature, les résultats de certaines études (Erlam, 2003 ; Mohammed & Jaber, 2008 ; Rose & Ng, 2001) montrent que les pratiques déductives présentent plus d'avantages. En revanche, d'autres études (Haight, Herron, & Cole, 2007 ; Jong-Won, 2007 ; Vogel, Herron, Cole & York, 2011) ont trouvé plus d'avantages pour les pratiques inductives, et certaines (Rosa & O'Neill, 1999; Takimoto, 2008) ont des résultats peu clairs sur la pertinence de l'une ou l'autre de ces deux grandes catégories d'approches. Mais, en général, on constate une plus grande préférence vers les

---

<sup>1</sup> On parle généralement d'« approche » pour faire référence à une méthodologie non constituée, encore en cours d'élaboration (Germain, 1996)

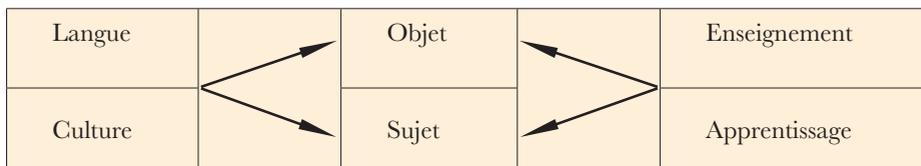
approches inductives de la grammaire, au niveau des principales instances décisionnelles dans l'enseignement des langues étrangères.

C'est du moins le cas du Conseil de l'Europe (2002) qui propose une approche dite « actionnelle », basée sur un apprentissage beaucoup plus indirect, voire implicite et inductif de la grammaire. Cette perspective inductive n'exclut aucunement un enseignement explicite de la grammaire, mais plutôt, préconise une grammaire au service de la réalisation des « tâches », puisque l'apprenant y est considéré comme un « acteur social ».

### 1.2 Représentations de la relation entre grammaire et didactique des langues

Selon Puren (2001), quatre représentations principales de la relation entre grammaire et didactique des langues (DDL) peuvent être identifiées dans l'évolution historique de la didactique du français langue étrangère. Le modèle qu'il propose met en correspondance la langue et la culture avec les deux autres aspects fondamentaux de la didactique, à savoir : les binômes sujet-objet et enseignement/apprentissage.

Table 1  
Représentations de la relation grammaire DDL (Puren, 2001)



Au vu de cette table, Puren met en évidence une pluralité d'orientations épistémologiques en ce qui concerne la conception de la langue de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, la conception de la langue peut être orientée vers l'objet (la langue) comme dans le structuralisme (linguistique), dont le projet est de décrire la langue en elle-même et son fonctionnement. D'autre part, la conception de la langue peut aussi être orientée vers le sujet, comme dans la linguistique de l'énonciation, qui vise à décrire comment les sujets personnalisent ou actualisent la langue dans leur usage quotidien. Dans le même schéma, il y a deux orientations possibles de la conception de l'enseignement : l'une

orientée vers le sujet qui apprend, comme dans la pédagogie active ou même dans les approches communicatives et « actionnelles », où l'enseignement est conçu comme des séances de coaching, d'orientation et de guide à l'apprentissage, et l'enseignant dans ce processus joue un rôle d'animateur et de médiateur. D'autre part, l'enseignement peut être orienté vers l'objet, comme dans ce qui est communément appelé l'enseignement « centré sur la forme ».

En ce qui concerne les représentations des enseignants et l'enseignement de la grammaire, certaines études révèlent qu'il y aurait une contradiction entre les représentations déclarées des enseignants et leurs pratiques en classe (Rahman, Singh,

& Pandian, 2018 ; Oranje & Smith, 2018; Kaymakamoglu, 2018 ; Liviero, 2017). Cependant, les avis restent très divergents à cet égard, d'où l'importance de mettre à jour les questions de mesure des représentations des enseignants en rapport aux questions grammaticales, ceci à l'aide d'instruments fiables et valides.

### *1.3 Mesure des représentations grammaticales dans la littérature*

À la suite d'une recherche effectuée dans les bases de données de Google Scholar, ResearchGate, Sage Journals, Semantic Scholar, Eric, ScienceDirect, la Revue Française de Pédagogie et bien d'autres, nous n'avons pu trouver que quelques instruments de mesure quantitative des représentations des enseignants de LE, en rapport à l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Les paragraphes suivants feront état des travaux révisés.

Borg et Burn (2015) ont développé un instrument pour mesurer les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement de la grammaire. Leur enquête portait sur 176 enseignants d'anglais d'Australie, de Nouvelle-Zélande, d'Europe et d'Asie. L'instrument développé se compose de 15 questions concernant l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Les participants devaient exprimer leur niveau de concordance ou de discordance sur une échelle de Likert dont la valeur minimale est de 1 (pas du tout d'accord) et la valeur maximale de 5 (tout à fait d'accord). L'objectif de ces questions était d'aborder un certain nombre de problèmes liés à l'enseignement de la grammaire, à savoir l'enseignement explicite et implicite, le but de la grammaire dans les séquences d'en-

seignement et la place de l'enseignant dans le processus. Quant aux indices de fiabilité de l'échelle, il faut noter que celle-ci ne présente pas d'indices de validité statistique, ce qui semble être une limite importante pour tout instrument de mesure quantitative. Toutefois, les auteurs précisent avoir effectué un pré-test de l'échelle auprès d'un groupe de 15 professeurs d'anglais au Brésil et de 8 en Australie.

Dans la logique du précédent, l'un des instruments probablement les plus cités et les plus adaptés (Dorji, 2018 au Bhoutan ; Valeo & Spada, 2015 au Canada et au Brésil ; Barnard & Scampton, 2008 en Nouvelle-Zélande, etc.) en ce qui concerne la perception de l'enseignement de la grammaire par les enseignants de langue est sans doute celui développé par Burgess et Etherington (2002). Il s'agit d'un instrument à deux dimensions, dont l'une concerne les perspectives d'enseignement de la grammaire, avec 23 questions de type Likert (avec des réponses allant de 1 à 5, où la valeur minimale exprime le degré de désaccord et la valeur maximale le niveau d'approbation).

La deuxième dimension de l'instrument traite des représentations des difficultés des apprenants et des enseignants concernant la grammaire, et contient 20 questions au format de réponse type Likert. L'instrument proposé par ces auteurs ne présente aucune preuve ni de validation de contenu (ce qui prouve qu'il évalue le contenu pour lequel il a été conçu), ni de validation statistique pour mettre en évidence sa cohérence interne, sa fiabilité et le regroupement des items. Un autre aspect à relever est le contenu de l'instrument en lui-même, qui n'aborde pas un aspect im-

portant: les représentations des enseignants sur ce qu'ils font en classe, puisque l'instrument se limite à leurs perceptions de la manière idéale d'enseigner la grammaire.

Parallèlement, un autre instrument en rapport aux représentations des enseignants sur l'enseignement de la grammaire est celui développé et validé par Graus et Coppen (2016). Ses dimensions visent à explorer les représentations des enseignants en formation au sujet de l'enseignement des langues basé sur la forme par opposition à l'enseignement basé sur le contenu. Parmi les procédures de validation, les auteurs signalent une validation par des experts (validation du contenu). L'hypothèse d'unidimensionnalité de chacune des échelles est ensuite vérifiée au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire (AFC), suivie du calcul du coefficient alpha de Cronbach pour la consistance interne. Malgré les différentes évidences de normalité présentées par ces auteurs, il a été constaté que le contenu de l'instrument est plutôt limité, en ce qui concerne les représentations et l'utilisation des approches grammaticales déductives et inductives. En effet, l'instrument présente seulement une dizaine d'items qui paraissent assez réduits pour aborder dans toute sa complexité un volet des représentations de l'enseignant pratiquant au sujet de la grammaire.

Pour continuer, une autre étude (Spada, Barkaoui, Peters, So, & Valeo, 2009) aborde les représentations des enseignants et des apprenants sur l'enseignement de la grammaire, conceptualisé comme une dichotomie entre l'enseignement de la forme isolée (ISO) et l'enseignement intégré centré sur la forme (INT). L'instrument développé est calqué sur le modèle de Bur-

guess et Etherington (2002), mais cette fois avec des évidences de validité de contenu, provenant d'une révision d'experts et des preuves de fiabilité avec les coefficients alpha de Cronbach suivants : pour ISO,  $\alpha = 0,67$  et pour INT,  $\alpha = 0,70$ .

Grosso modo, la revue de la littérature relative à ce sujet permet de constater que, malgré l'attention croissante accordée aux représentations des enseignants de langue, les recherches et les instruments de mesure validés auprès d'enseignants de français en service sur les questions d'enseignement de la grammaire sont encore relativement rares. Outre le fait que très peu d'instruments liés à l'enseignement de la grammaire présentent des évidences de validité statistique, on constate également que, parmi les instruments développés jusqu'à présent pour mesurer les représentations des enseignants ou futurs enseignants de langues étrangères, presque aucun, à notre connaissance n'a pris en compte les représentations qu'a l'enseignant de la langue comme objet d'étude, malgré la relation étroite entre la conception de la langue et son processus d'enseignement/apprentissage (Puren, 2002).

D'autre part, il est également à noter que plusieurs instruments n'enregistrent que ce que les participants considèrent comme pratiques idéales, et non ce qu'ils font ou feraient réellement dans diverses situations d'enseignement. Un autre point tout aussi important, mais qui semble être négligé dans la littérature est la fréquence d'utilisation de différentes approches grammaticales (notamment l'inductif et le déductif), soumis au poids de certaines variables telles que l'âge de l'apprenant, son niveau, la présence ou non du matériel didactique approprié, la

complexité des structures grammaticales, la taille du groupe classe et la durée du cours. C'est donc au regard de ces limites que nous proposons de construire un instrument de mesure plus varié, intégrant ces différentes dimensions peu étudiées dans les recherches quantitatives en didactique des langues.

## 2. Objectif du travail

En raison de la rareté des instruments présentant des évidences de normalité psychométrique, conçus pour mesurer les représentations des enseignants de FLE en rapport avec l'approche de la grammaire en classe, prenant en compte les points susmentionnés, cet article propose de construire, sur la base des paradigmes dominants dans l'enseignement des langues étrangères (le paradigme traditionnel et le paradigme constructiviste), un instrument tridimensionnel pour mesurer les représentations grammaticales des enseignants de FLE. La première dimension de cet instrument concerne les représentations de la langue<sup>2</sup> de son enseignement/apprentissage. La deuxième dimension porte sur la fréquence d'utilisation des approches déductives et inductives de l'enseignement de la grammaire, respectivement issues du paradigme traditionnel et constructiviste. La troisième dimension quant à elle mesure les représentations de l'enseignant de FLE en rapport à son usage ou son usage probable de ces approches grammaticales dans différentes situations d'enseignement/apprentissage données.

---

<sup>2</sup> La langue vue comme objet, telle que présentée par Puren (2001).

## 3. Méthodologie

Après la revue de la littérature, la construction de l'instrument de mesure a été réalisée en deux étapes. La première concerne une validation réflexive par un panel d'experts. À partir d'un échantillon de la population d'enseignants de FLE, la seconde phase a consisté en une validation statistique des construits pour vérification de leur cohérence interne, de leur fiabilité, et du regroupement des items.

### 3.1 Validation de contenus par jugement d'experts

Selon Cresswell (2009), tout chercheur devrait utiliser diverses stratégies pour améliorer la précision des résultats et convaincre les lecteurs de leur fiabilité. En effet, l'objectif de cette phase de validation du contenu est de s'assurer que les items mesurent le contenu pour lequel ils ont été conçus.

#### 3.1.1 Les participants

Le panel d'experts invités à participer volontairement était composé de 5 enseignants, de formateurs et de chercheurs en FLE basés au Mexique. Les critères d'inclusion étaient d'avoir un doctorat et d'avoir mené des recherches sur l'enseignement du français au Mexique ou d'avoir une grande expérience dans l'enseignement et le processus de formation des enseignants de FLE.

#### 3.1.2 Instrument et procédures

L'instrument de mesure, qui comprend trois dimensions avec une dizaine d'items chacune, a été regroupé dans un tableau d'opérationnalisation des variables, chacune dans leurs catégories respectives afin de faciliter leur analyse. À la fin de cette phase, de nombreux items ont été reformulés pour anticiper d'éventuels malentendus ou même

encore des biais de désirabilité sociale. Bien qu'une grille d'évaluation mixte (qualitative et quantitative) ait été associée au tableau d'opérationnalisation envoyé aux experts, aucune notation numérique item par item n'a été enregistrée (voir Tableau 1), les ob-

servations ayant été directement faites en marge de chacune des questions, lesquelles ont été considérées par la suite. Les principaux problèmes signalés par les experts à ce stade étaient davantage liés à la forme, c'est-à-dire à la structure des phrases utilisées.

Table 2.  
Validation des experts

Experts	Quelques commentaires généraux
Expert 1	Certains indicateurs, notamment ceux relatifs à la grammaire déductive, me semblent biaisés, car ils orientent la réponse attendue.
Expert 2	En général, l'écriture a besoin d'être polie : il y a des erreurs de ponctuation, de prépositions, d'accentuation et de concordance. Il serait également bon d'unifier le format.
Expert 3	Je constate que les indicateurs utilisent les concepts de langue, de langage et d'idiome. Je suppose que chacun de ces concepts sera défini dans le cadre théorique où le sens de leur utilisation dans la recherche sera justifié.
Expert 4	Je pense que pour parler de "inductif et déductif" aux enseignants, il faudra donner une définition brève et claire de ces termes. Si les enseignants n'ont pas accès à cette partie du format, il ne sera pas nécessaire...
Expert 5	Faut-il préciser ici, équivalent à quoi... ? Ou encore, dire que la grammaire est un élément de l'ensemble linguistique équivalent à la phonétique, la culture, le lexique (Item 3_Concept de la langue). Phrase assez complexe, suggérer de la reformuler ("La nature de la grammaire est définie en dehors de toute variable contextuelle")

### 3.2 Procédure de validation des construits

L'une des qualités d'une bonne mesure est sa fiabilité, définie comme le degré de

consistance des résultats dans le temps et la possibilité de reproduire les résultats d'une étude avec une méthodologie similaire

(Joppe, 2000). Pour garantir la fiabilité des différentes échelles de notre instrument, elles ont été soumises à une batterie de tests après administration auprès d'un échantillon de la population étudiée.

### 3.2.1 Les participants

Les participants à cette phase, 142 enseignants de FLE issus de différents États du Mexique, travaillant dans des établissements d'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur, y compris des écoles de langues, ont volontairement accepté de participer à l'enquête par voie électronique.

### 3.2.2 Analyse factorielle exploratoire (AFE), théorie de réponse d'item (TRI)

Afin de connaître le regroupement des items qui composent une échelle ou un instrument, il est nécessaire d'effectuer une analyse factorielle exploratoire (AFE). Cette analyse permet de comprendre la logique et le sens de la conjonction des items, ainsi que la conformation des échelles sous-jacentes. L'AFE permet également d'observer des indicateurs tels que le KMO ou la variance expliquée pour définir les composantes de chaque échelle (Pérez & Medrano, 2010).

Le modèle de la théorie de la réponse d'item (TRI) est constitué de plusieurs lignes indépendantes de recherche psychométrique. Rasch (1960) a établi une relation entre le comportement des sujets lorsqu'ils répondent à une question ou à un item et le trait qui accompagne la réponse aux questions, appelé trait latent. La TRI vise à estimer l'erreur commise lors de la tentative de mesure d'un phénomène psychologique spécifique. Ce sont des aspects théoriques différents par rapport au même

fait. La théorie fait référence à un modèle complexe de composés. Si ces composés sont remplis de manière satisfaisante, cela garantit la précision de l'essai, de l'instrument ou de la mesure. La TRI est utilisée pour la construction d'instruments de mesure ayant des propriétés variables entre les populations car, bien que deux sujets soient issus de populations différentes, s'ils partagent le même trait, ils sont susceptibles d'avoir la même réponse (Attorresi, Lozzia, Abal, Galibert & Aguerri, 2009).

Pour ce qui est de la procédure de validation, une AFE a été réalisée pour déterminer le regroupement des items qui composent les différentes échelles, afin de confirmer ensuite l'unidimensionnalité par une analyse de Rasch (Attorresi et al., 2009). Pour calibrer et obtenir la qualité des items, ainsi que pour vérifier l'unidimensionnalité de chaque facteur produit par l'AFE présenté précédemment, une analyse de Rasch a été réalisée à l'aide du logiciel WINSTEPS. Les principaux critères à mesurer pour cette analyse sont l'ajustement interne (*infit*) et l'ajustement externe (*outfit*). Les valeurs qu'un item doit obtenir pour rester dans la dimension vont de 0,5 à 1,5 puisque les variables ont trois options de réponse ou plus (González, 2008).

Afin d'observer la dimensionnalité des échelles utilisées dans cette étude, une AFE a été réalisée avec le logiciel statistique IBM SPSS version 23, par méthode d'extraction du Maximum de Vraisemblance et en rotation Oblimin. Puis, le test de sphéricité de Bartlett et une analyse de fiabilité avec le coefficient alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach a été effectué pour chacune des échelles. Le coefficient alpha est une estimation de la moyenne de tous les coefficients de

corrélacion des items d'un test. Si le coefficient alpha est élevé (0,80 ou plus), cela indique que tous les items sont fiables et que l'ensemble du test est cohérent au niveau interne (Ho, 2006). Cependant, certains auteurs, comme Oviedo et Arias (2005), indiquent également qu'un coefficient alpha de 0,70 serait acceptable.

Échelle de mesure des représentations de la langue. Pour les 5 premiers items (qui font référence à une conception constructiviste de la langue), les moyennes se situent dans les catégories supérieures ou égales à 4 (c'est-à-dire partiellement d'accord et tout à fait d'accord). Ces données indiquent une faible variation des réponses et posent un problème de normalité statistique. Mais en même temps, ils indiquent que les participants auraient des représentations assez claires sur la vision constructiviste de la langue. Les items « f », « g », « h », « i », « j » qui renvoient à une vision traditionnelle ou structuraliste de la langue ont en revanche une moyenne d'environ 2,5, avec une variabilité plus importante des réponses.

Pour ce qui est de la fiabilité de l'échelle, l'analyse a présenté un indice de corrélation d'item total corrigé bien en dessous de la normale, avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,69 ( $\alpha=0,69$ ), suggérant une faible fiabilité de l'échelle, probablement causée par le problème de normalité des items associés aux représentations constructivistes (inductives) ou par la petite taille de l'échantillon.

Une analyse factorielle exploratoire a également été réalisée avec la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance et par rotation Oblimin, les données indiquant une bonne adéquation à ce type

de modèle, comme en témoignent les résultats du test de sphéricité de Bartlett ( $X^2 = 260,51$ ,  $p < 0,000$ ) et la valeur de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,75 indiquant une valeur positive de la relation entre les items (Martínez & Sepúlveda, 2012). Les dix items de l'échelle ont été regroupés en deux facteurs qui, ensemble, expliquent 34% de la variance totale expliquée, ce qui est considéré comme un faible pourcentage. Le premier facteur est la conception constructiviste de la langue avec une variance expliquée de 11,59 % et le second facteur, la conception traditionnelle de la langue, avec une variance expliquée de 23,31 % (Martínez & Sepúlveda, 2012).

Sur les 5 items mesurant la conception constructiviste de la langue, seul l'item « a » (a. La langue est un système d'expression du sens.) a présenté une valeur normale, atteignant une charge factorielle de 0,99. Puisqu'il n'est pas possible de former un facteur avec un seul item, il serait suggéré d'éliminer le premier facteur contenant les items liés à la conception constructiviste de la langue, puisqu'ils ne discriminent pas assez les participants et souffrent certainement d'un biais de désirabilité sociale. En éliminant ces items qui posent un problème de normalité univariée, la fiabilité de l'échelle, désormais constitué du facteur 2 (conception traditionnelle de la langue) pourrait atteindre 0,80 ( $\alpha=0,80$ ), ce qui serait une valeur acceptable en sciences sociales.

Du point de vue des résultats de l'analyse de Rasch de cette première échelle, il est observé que les valeurs d'ajustement interne et externe des 5 premiers items sont supérieurs à 1,2 dans les deux indicateurs ; de plus, la corrélation bisériale de

chacun de ces items est inférieure à 0,50. Cela indique que les items associés à la conception constructiviste de la langue ne répondent pas aux critères de la dimension. Par contre, la deuxième dimension de type structuraliste a présenté des valeurs d'ajustement adéquat, entre 0,60 et 0,88 avec des corrélations supérieures à 0,60. En résumé, on observe à partir de cette première analyse la difficulté que pose la mesure quantitative des conceptions ou représentations constructivistes. Les résultats des prochaines échelles de mesure indiqueront s'il s'agit d'une spécificité de la conception de la langue.

Échelle de mesure des représentations de l'apprentissage des langues. Pour besoin de validation de cette autre échelle, une AFE a été réalisée, via la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance et par rotation Oblimin, avec un ajustement satisfaisant comme l'illustrent les résultats du test de sphéricité de Bartlett ( $X^2 = 326,83$ ,  $p < 0,00$ ) et la valeur de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,73 indiquant une valeur positive de la relation entre les items (Martínez & Sepúlveda, 2012). Les douze items de l'échelle ont été regroupés en deux facteurs qui, ensemble, expliquent 29,56% de la variance totale expliquée, ce qui reste un pourcentage faible. Le premier facteur, la conception traditionnelle de l'apprentissage de la langue, avec une variance expliquée de 23,31% et le deuxième facteur, la conception constructiviste de l'apprentissage de la langue, avec une variance expliquée de 11,59%. Les communautés des items ayant une charge factorielle significative sont comprises entre [0,15 – 0,58]. La matrice de structure présente 2 facteurs avec des charges factorielles significatives.

Concernant la fiabilité de l'échelle, l'analyse du facteur 1 a présenté une corrélation d'item corrigée située entre [0,40 – 0,61], avec un coefficient alpha de 0,75 ( $\alpha=0,75$ ) qui est acceptable en sciences sociales (Oviedo & Arias, 2005). L'analyse de fiabilité du facteur 2 a indiqué une corrélation totale corrigée des items, située entre [0,21 – 0,39], avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,58 ( $\alpha=0,58$ ) considéré comme inférieur à la normale.

Dans l'analyse de Rasch, les items « g » et « i » ont présenté des valeurs d'ajustement de 1,14 et 1,32 avec des corrélations bisériales de 0,19 et 0,36 respectivement. Avec ces deux items, l'item « k » a présenté des valeurs de 1,14 et 1,62 avec une corrélation bisériale de 0,22. Par conséquent, il a été considéré que ces trois items ne mesurent pas la dimension spécifiée. Comme avec l'échelle précédente, on observe une fois de plus que les items visant à mesurer la conception constructiviste (approche inductive) posent plus de problèmes de normalité psychométriques (faible taux de corrélation, faible coefficient alfa de Cronbach) que les items mesurant la conception traditionnelle de l'apprentissage.

Échelle de mesure des représentations de l'enseignement des langues. Afin de produire des évidences de validité de cette autre échelle, une AFE a été réalisée, via la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance et par rotation Oblimin. Une fois de plus, les données ont montré une bonne adéquation à ce type de modèle, comme en témoignent les résultats du test de sphéricité de Bartlett ( $X^2 = 432,03$ ,  $p < 0,000$ ) et la valeur de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,73 indiquant une valeur positive de la relation entre les items (Martínez

& Sepúlveda, 2012). Les douze items de l'échelle ont été regroupés en deux facteurs qui, ensemble, expliquent 35,80% de la variance totale expliquée, ce qui est considéré comme un faible pourcentage. La variance expliquée du facteur 1 est de 22,57% et celle du facteur 2 de 13,22%. Les communautés des items ayant une charge factorielle significative sont comprises entre [0,24 – 0,63]. La matrice de structure présente 2 facteurs avec des charges factorielles significatives.

Concernant la fiabilité de l'échelle, l'analyse du facteur 1, composé des items « g », « h », « i », « j », « k », et « l » a présenté un coefficient de corrélation d'item corrigé situé entre [0,44 – 0,69], avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,81 ( $\alpha=0,81$ ), valeurs considérées acceptables. Le facteur 2, composé des items « e », « f », « d » (représentations de l'enseignement via l'approche inductive) indique un coefficient de corrélation d'items total corrigé situé entre [0,39 – 0,56] avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,67 ( $\alpha=0,67$ ), considéré légèrement inférieur à la normale.

L'analyse de Rasch, pour sa part, place les items « b » et « a » ayant des valeurs allant de 1,10 à 1,12 et de 1,15 à 1,23 dans les cadres interne et externe, tandis que la corrélation bisériale est de 0,41 et 0,27 respectivement. Grosso modo, la validation de cette échelle de mesure de la conception de l'enseignement de la langue révèle une fois de plus que les items les plus fiables appartiennent à la conception traditionnelle de l'enseignement, regroupés dans le facteur 1. Or, on observe que les items correspondant à l'approche constructiviste de l'enseignement de la langue connaissent une réduction drastique avec seulement

trois réactifs ayant passé les tests de normalité, regroupés dans le facteur 2 avec un coefficient alfa légèrement en-dessous de la normale.

Fréquence d'utilisation de l'approche grammaticale déductive et inductive. Après une AFE réalisée à partir de la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance et via la rotation Oblimin, les données se sont avérées conformes au modèle, comme en témoignent les résultats du test de sphéricité de Bartlett ( $X^2 = 312,23$ ,  $p < 0,000$ ) et la valeur de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,72 indiquant une valeur positive de la relation entre les items (Martínez & Sepúlveda, 2012). Les dix items de l'échelle ont été regroupés en deux facteurs qui, ensemble, expliquent 36,32% de la variance totale expliquée. La variance expliquée du facteur 1 est de 23,13% et celle du facteur 2 de 13,18%. Les communautés des items ayant une charge factorielle significative sont comprises entre [0,24 – 0,58]. Seul l'item g a une valeur non significative et une charge factorielle (0,09). La matrice de structure présente 2 facteurs avec des charges factorielles acceptables.

Quant à la fiabilité de l'échelle, une analyse a été effectuée avec les items associés à la fréquence d'utilisation de l'approche grammaticale déductive (a-e, facteur1) et un coefficient alpha de Cronbach de 0,76 ( $\alpha=0,76$ ) a été obtenu, valeur acceptable et preuve de fiabilité de l'échelle. La corrélation totale corrigée des items se situe entre [0,45 -0,60]. Une autre analyse de fiabilité a également été réalisée avec les items associés à la fréquence d'utilisation de l'approche grammaticale inductive (« i », « j », « h », « f », constituant le facteur 2) et un coefficient alpha de Cronbach de 0,66 ( $\alpha=0,66$ )

a été obtenu, indiquant une faible fiabilité de cette dimension (facteur 2). La corrélation totale corrigée des items de cette échelle se situe entre [0,40 – 0,48]. L'analyse unidimensionnelle de Rasch pour sa part a indiqué que l'item « g » possède des valeurs d'ajustement de 1,38 et 1,50 avec une corrélation bisériale de 0,25, ce qui oblige à l'écartier des futures analyses. Somme toute, on observe une fiabilité acceptable des deux facteurs de l'échelle après élimination des items suggérés. Comme dans le cas des échelles précédentes, les items correspondant à la fréquence d'utilisation de l'approche traditionnelle présentent des évidences de validité plus solides que les items mesurant la fréquence d'utilisation de l'approche constructiviste.

Utilisation de l'approche grammaticale inductive conditionnée. À la suite d'une AFE basée sur la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance et par rotation Oblimin, on observe que les données s'ajustent à ce modèle, comme le montrent les résultats du test de sphéricité de Bartlett ( $X^2 = 883,49$ ,  $p < 0,000$ ) et la valeur de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,86. Les douze items de l'échelle ont été regroupés en 2 facteurs expliquant ensemble 55% de la variance totale des items de l'échelle. La variance expliquée du facteur 1 est de 42,67% et celle du facteur 2 de 12,33%. Les communautés des items sont comprises entre [0,30 – 0,75]. La matrice de structure présente 2 facteurs avec des charges factorielles acceptables. Cependant certains items apparaissent dans les deux facteurs, dont l'un avec une charge factorielle moins consistante, ce qui apparaît sans doute comme un indicateur du continuum entre l'approche grammaticale inductive et dé-

ductive, comme le souligne Decoo (1996). Quant à la fiabilité de l'échelle, l'analyse a révélé un coefficient Alpha de Cronbach de 0,89 ( $\alpha=0,89$ ), ce qui est considéré comme élevé. La corrélation totale corrigée des items varie entre [0,39 -0,71].

En référence à l'analyse de Rasch, l'item « e » présente un ajustement interne-externe de 1,21 et 1,27, avec une corrélation de 0,57 et l'item « j » un ajustement de 1,41 et 1,42 et une corrélation bisériale de 0,55, ce qui s'avère être des ajustements hors des limites normales, suggérant ainsi leur élimination. En définitive, on peut dire à partir de cette analyse que l'échelle présente des évidences satisfaisantes de validité psychométriques, prouvant ainsi sa capacité à mesurer, dans le contexte mexicain, les conditions d'utilisation de l'approche grammaticale inductive dans le cadre de l'enseignement du FLE.

Utilisation de l'approche grammaticale déductive conditionnée. La première étape de validation a consisté en une AFE utilisant la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance et la rotation Oblimin. Les données de cette échelle ont démontré également une bonne adéquation au modèle, comme en témoignent les résultats du test de sphéricité de Bartlett ( $X^2 = 1420,53$ ,  $p < 0,000$ ) et la valeur de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,92. Les douze items de l'échelle se sont regroupés en 2 facteurs expliquant ensemble 69,01% de la variance totale des items de l'échelle. La variance expliquée du facteur 1 est de 56,93% et celle du facteur 2 de 12,08%. Les communautés des items sont comprises entre [0,49 – 0,83]. La matrice de structure présente 2 facteurs avec des charges factorielles acceptables.

Pour ce qui est de la fiabilité de l'échelle, l'analyse a révélé un coefficient alpha de Cronbach de 0,93, ce qui est considéré comme très élevé. La corrélation totale corrigée des items se situe entre [0,56 -0,84]. L'analyse de Rasch, pour sa part, nous permet d'éliminer les items « j », « g » et « e », l'item « g » ayant obtenu des valeurs d'ajustement de 1,56 et 1,60 avec une corrélation de 0,64. Les valeurs d'ajustement de l'item « j » sont de 1,29 et 1,29 avec une corrélation bisériale de 0,69 et enfin, les valeurs de l'item « e » sont de 1,14 et 1,13 avec une corrélation de 0,71. En bref, cette analyse révèle qu'il existe des évidences de validité psychométrique permettant de conclure de la fiabilité de cette échelle et de sa consistance interne. Ainsi, cette échelle pourrait être adaptée dans différentes études au Mexique pour mesurer les conditions d'utilisation de l'approche déductive de l'enseignement grammatical.

#### 4. Discussion et conclusion

Après confrontation des différentes échelles de mesure aux critères de validation psychométrique, il est observé un faible indice de cohérence interne des 5 items mesurant la conception constructiviste de la langue. En effet, les items de cette dimension ont eu une faible variance des réponses, avec une moyenne assez élevée. Des moyennes supérieures à 4 sur cette échelle indiquent que la grande majorité des enseignants auraient une vision assez constructiviste de la langue, ce qui serait en accord aussi bien avec les principes des approches communicatives de l'enseignement des langues. Cependant, il serait difficile de rejeter l'hypothèse d'un biais de désirabilité sociale, car les approches constructivistes de l'ensei-

gnement des langues étrangères jouissent de nos jours d'un plus grand attrait que les approches dites traditionnelles ou structuralistes. De plus en plus, il n'existe pas de programme de formation dans le domaine des langues qui ne se réclamerait d'une perspective dite « socioculturelle » ou constructiviste, c'est bien ce que Johnson (2009) associe à une forme de rupture épistémologique. Ainsi, il n'est pas rare de constater dans les annonces publicitaires des cours de langue, une sémantique de plus en plus récurrente mettant en relief le caractère « interactif », « communicatif », « contextuel », « vivant », etc. des cours offerts, répondant ainsi à la vision constructiviste. Toutefois, il convient de préciser que, entre le dire et le faire, le chemin à parcourir est parfois assez long.

Par ailleurs, au-delà des évidences de validité statistiques, l'intérêt de développer une telle échelle de mesure de la conception de la langue permet de se faire une idée de l'approche méthodologique qu'utilise ou utiliserait un enseignant en classe de langue, car certains auteurs (Pajares, 1992 ; Alghanmi & Shukri, 2016 ; Othman & Kiely, 2016) soulignent l'existence d'une synergie entre le bagage cognitif de l'enseignant et ses pratiques en classe. En plus, il serait nécessaire, selon ces auteurs, de changer d'abord les croyances et représentations pour parvenir à un changement des pratiques.

Parallèlement, la mesure des représentations de la langue, de l'apprentissage et de l'enseignement des enseignants de FLE au Mexique pourrait intervenir en phase de diagnostic des besoins de ces derniers, faite en prélude à la mise en place des programmes de formation ou de recyclage.

D'ailleurs, après avoir passé en revue la littérature récente, il n'a été trouvé ni assez de travaux portant sur les représentations des enseignants de FLE du Mexique, ni d'instruments permettant de mesurer celles-ci. Ce constat corrobore l'observation de Ramírez-Romero (2013), selon laquelle, l'enseignement, la recherche et la formation des enseignants dans le domaine des langues étrangères au Mexique seraient institutionnellement axés sur l'anglais. En d'autres termes, il n'existerait pas assez d'enquêtes sur la situation du français au Mexique, ce qui rendrait difficile l'évaluation et la planification des innovations éducatives en FLE. A cet effet, l'instrument de mesure proposé pourrait être utilisé, dans des recherches empiriques, pour recueillir des informations préliminaires auprès des enseignants, en prélude à la mise en œuvre desdites innovations.

Un autre aspect important qu'il conviendrait de souligner est la controverse autour de l'utilisation des approches inductives et déductives en classe. En effet, l'approche la plus recommandée pour l'enseignement des langues étrangères par le Conseil de l'Europe (CECR, 2002), la perspective actionnelle, propose de traiter les questions grammaticales de manière inductive et indirecte. Cependant, étant donné la diversité des situations et des contextes, l'enseignant est toujours appelé à adapter et à concevoir une approche « hybride » pour répondre aux besoins de ses apprenants. Par conséquent, en fonction de la situation, différentes approches peuvent coexister, ce que Puren (2002) appelle « éclectisme méthodologique ». Mais s'il y a une question qui reste toujours préoccupante pour les différents cher-

cheurs en didactique, c'est sûrement celle de savoir, sur la base des évidences empiriques, quelles approches pédagogiques seraient les plus susceptibles d'être adaptées à quelles situations d'enseignement. Quels seraient les facteurs décisifs dans le choix des approches d'enseignement de la grammaire en didactique du FLE ?

À ces différentes questions, les échelles de mesure utilisation de l'approche grammaticale déductive conditionnée/ utilisation de l'approche grammaticale inductive conditionnée pourraient permettre, en contexte mexicain, de quantifier le poids de certains facteurs tels que la durée de la leçon, le niveau des apprenants, l'âge de ces derniers, la complexité des structures grammaticales, la disponibilité du matériel didactique adapté et la taille du groupe classe, sur la décision de l'enseignant d'utiliser la démarche inductive ou déductive d'enseignement grammatical. Sur la base des indices de fiabilité et des charges factorielles de chacun des items de ces échelles, il apparaît qu'elles sont suffisamment fiables et peuvent être utilisées à des fins de recherche, pour comprendre, dans une certaine mesure, les facteurs qui déterminent les choix méthodologiques opérées par les enseignants de FLE (ou de LE en général).

Somme toute, la construction d'un instrument tridimensionnel de mesure des représentations et de l'utilisation des approches grammaticales des enseignants mexicains de FLE constitue une contribution dans le champ de la didactique des LE, puisque la première dimension, composée de trois échelles, permet de saisir les représentations de l'enseignant concernant ce qu'est réellement une langue étrangère, comment elle doit être apprise ou acquise

(Krashen, 1992) et même comment elle doit être enseignée.

Parallèlement, la deuxième dimension qui met en évidence la fréquence d'utilisation des approches grammaticales inductives et déductives permettrait, dans une étude à visée corrélationnelle, de déterminer le type de relation qui existerait entre les différentes représentations grammaticales de l'enseignant et sa fréquence d'utilisation de chacune de ces approches. Par ailleurs, afin de prendre en considération la complexité des situations de classe de langues dans toute leur diversité et leur hétérogénéité, les échelles de mesure de l'utilisation conditionnée des approches grammaticales pourraient permettre aux décideurs en LE, de recueillir et de comprendre les différents choix didactiques que les enseignants sont souvent appelés à effectuer dans leurs classes. En outre, elles pourraient aider à identifier les éléments catalyseurs en vue de l'utilisation de différentes approches didactiques.

En ce qui concerne les statistiques de tendance centrale et de dispersion pour

chacune des dimensions et sous-dimensions de l'instrument développé, il a été constaté une plus grande hétérogénéité des représentations des enseignants de FLE par rapport à l'enseignement de la grammaire par des approches déductives et directes. En revanche, une plus grande homogénéisation des représentations est observée lorsqu'il s'agit d'approches grammaticales inductives et indirectes. Nous considérons, comme possible explication de ce résultat, l'intérêt croissant des différents acteurs pour la perspective socioculturelle qui sert d'arrière-plan théorique dans la conception et la structuration d'un grand nombre de certifications en FLE (nous citons comme exemple le DELF, le DALF et le TCF qui sont les plus répandues) où l'apprenant n'est presque pas souvent évalué de façon directe sur ses connaissances des structures de la langue, mais plutôt sur l'opérationnalisation de ses connaissances pour résoudre des tâches de compréhension orale et écrite, de production orale et écrite.

## Références

- Attorresi, H. F., Lozzia, G. S., Abal, F. J. P., Galibert, M. S., & Aguerri, M. E. (2009). Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(2), 179-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921792007>
- Barnard, R., & Scampton, D. (2008). Teaching grammar: A survey of EAP teachers in New Zealand. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 14(2), 59-82. <https://hdl.handle.net/10289/3325>
- Bento, M. (2019). Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (59). <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>
- Blin, B., & Becerril, R. O. Y. (2017). Mirada crítica a la enseñanza de la gramática del francés en México. *Revista Fuentes Humanísticas*, 29(54). <http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/issue/view/18/55>
- Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit? *System*, 30(4), 433-458. [http://dx.doi.org/10.1016/S0304-3985\(02\)00043-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0304-3985(02)00043-3)

- org/10.1016/S0346-251X(02)00048-9
- Burns, A., & Borg, S. (2015). Integrating grammar in adult Tesol classrooms. *Teaching and Learning English Grammar: Research Findings and Future Directions*, 159. <https://doi.org/10.1093/applin/amn020>
- Celina Oviedo, Heidi, & Campo Arias, Adalberto (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Conseil de L'Europe (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Decoo, W. (1996). "The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality ". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(2), 95-118. [https://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/the-induction-deduction-opposition-ambiguities-and-complexities-of-the-f0E4OQLZQ2?impressionId=5b8a27f69e5d0&i\\_medium=docview&i\\_campaign=recommendations&i\\_source=recommendations](https://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/the-induction-deduction-opposition-ambiguities-and-complexities-of-the-f0E4OQLZQ2?impressionId=5b8a27f69e5d0&i_medium=docview&i_campaign=recommendations&i_source=recommendations)
- Dorji, J. (2018). Teaching Grammar: A Survey of Teacher's Beliefs and Attitudes in Bhutan. *Journal of Asia TEFL*, 15(2), 530-541. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.21.530>
- Erlam, R. (2003). « The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language ». *The Modern Language Journal*, 87(2), 242-260. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00188>
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, Coll. Des langues étrangères, dirigée par Robert. Galisson. <https://www.cle-international.com/evolution-de-l-enseignement-des-langues-5000-ans-d-histoire-9782190333533.html>
- González, M. (2008). «Fundamentos del análisis Rasch.» *INVURNUS*. 4. 3. <https://www.crownhouse.co.uk/assets/look-inside/9781899836765.pdf>
- Graus, J., & Coppén, P. A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571-599. doi:10.1177/1362168815603237
- Haight, C. E., Herron, C., & Cole, S. P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign language annals*, 40(2), 288-310. 10.1111/j.1944-9720.2007.tb03202.x
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall/CRC. <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.1201/9781420011111&type=googlepdf>
- Johnson Karen, E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. *Routledge Journal*, 92(3), 369-386. <https://doi.org/10.4324/9780203878033>
- Joppe, M. (2000). The Research Process. <http://www.rverson.ca/~mjoppe/rp.htm>
- Kaymakamoglu, S. E. (2018). Teachers' Beliefs, Perceived Practice and Actual Classroom Practice in Relation to Traditional (Teacher-Centered) and Constructivist (Learner-Centered) Teaching (Note 1). *Journal of Education and Learning*, 7(1), 29-37. DOI:10.5539/jel.v7n1p29
- Krashen, S. D. (1992). *Fundamentals of language*

- education. Torrance, CA: Laredo Publishing Company. <http://beniko-mason.net/content/story-listening/2020-10-22-fundamentals-of-language-education-krashen.pdf>
- Liviero, S. (2017). « Grammar teaching in secondary school foreign language learning in England: teachers' reported beliefs and observed practices ». *The Language Learning Journal*, 45(1), 26-50. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1263677>
- Martínez, C. M., & Sepúlveda, M. A. R. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista colombiana de psiquiatría*, 41(1), 197-207. <https://eds.s.ebsco-host.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=58f28600-9d86-42a1-9b02-876a02b2237b%40redis>
- Mohammed, A. A., & Jaber, H. A. (2008). « The effects of deductive and inductive approaches of teaching on Jordanian university students' use of the active and passive voice in English. » *College student journal*, 2008, 42(2). <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effects-of-Deductive-and-Inductive-Approaches-Mohammed-Jaber/6b48fd63855996ff3ef4cb937a712f89642bd730#citing-papers>
- Oranje, J., & Smith, L. F. (2018). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective. *Language Teaching Research*, 22(3), 310-329. <https://doi.org/10.1177/1362168817691319>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://srrsite.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1992-teachers-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf>
- Pérez, E. R., & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Puren, C. (2001). « Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, (2), 135-141. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-135.htm>
- Rahman, M. M., Singh, M. K. M., & Pandian, A. (2018). Exploring ESL Teacher Beliefs and Classroom Practices of CLT: A Case Study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 295-310. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165221.pdf>
- Ramírez-Romero, J. L. (2013) *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México 2000-2011*. Pearson Education. [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=xkvC-CH8AAAAJ&citation\\_for\\_view=xkvC-CH8AAAAJ:\\_5tno0g5mFcC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=xkvC-CH8AAAAJ&citation_for_view=xkvC-CH8AAAAJ:_5tno0g5mFcC)
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. The Danish Institute for Educational Research. Copenhagen <https://eric.ed.gov/?id=ED419814>
- Rosa, E., & O'Neill, M. D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in second language acquisition*, 21(4), 511-556. <https://www.jstor.org/stable/44486829>
- Rose, K. R., & Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. *Pragmatics in language teaching*, 145, 145-170. DOI:10.1017/CBO9781139524797.013
- Spada, N., Barkaoui, K., Peters, C., So, M.,

- & Valeo, A. (2009). Developing a questionnaire to investigate second language learners' preferences for two types of form-focused instruction. *System*, 37(1), 70-81. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Takimoto, M. (2008). « The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence. » *The Modern Language Journal*, 2008, 92(3), 369-386. <http://www.jstor.org/stable/25173064>
- Valeo, A., & Spada, N. (2016). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *Tesol Quarterly*, 50(2), 314-339. <https://doi.org/10.1002/tesq.222>
- Vincent, F., & Lefrançois, P. (2013). L'opposi-  
tion inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490. <https://doi.org/10.7202/1026309ar>
- Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P., & York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate-level college French classroom. *Foreign language annals*, 44(2), 353-380. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01133.x>

#### Annexe

[https://drive.google.com/file/d/1WA4gF-dWafiTP5SCape5Gxci2egm7B\\_3z/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1WA4gF-dWafiTP5SCape5Gxci2egm7B_3z/view?usp=sharing)

## Clases de lenguas 2021: ¿cuál es el discurso oficial sobre la evaluación de los alumnos en Francia después de la pandemia?

*Language Classes 2021: What is the Official Discourse on Student Assessment in France after the Pandemic?*

**RESUMEN:** El artículo analiza las últimas recomendaciones (que figuran en diferentes documentos de la página web de 2021) del Ministerio Francés de la Educación relativas a la evaluación de las lenguas extranjeras y regionales en el sistema educativo público para comprobar si éste cambió o no sus directivas y orientaciones, después del periodo de enseñanza a distancia que condujo a los docentes a cambiar sus prácticas y modalidades de evaluación. Para eso, se analizan artículos oficiales en línea, desde la perspectiva del análisis del discurso institucional y la sociodidáctica. El artículo muestra que el proceso de evaluación, a pesar de lo que pasó durante el confinamiento (gran variedad de situaciones y modalidades pedagógicas), sigue basándose en una lógica certificadora – relacionada con el empleo de herramientas numéricas – que tiene impacto en la relación pedagógica. Por lo tanto, este análisis también permite cuestionar las orientaciones y los valores que se derivarían de un mayor uso de las herramientas digitales o de su utilización para cierto tipo de evaluación, tanto desde el punto de vista pedagógico como ético.

**PALABRAS CLAVE:** discurso, enseñanza, lenguas extranjeras y regionales, sociodidáctica, valores.

**ABSTRACT:** The article analyzes the latest recommendations (listed in different documents on the 2021 website) of the French Ministry of Education concerning the evaluation of foreign and regional languages in the public education system to check whether or not it changed its directives and orientations, after the period of distance learning that led teachers to change their practices and evaluation modalities. For this purpose, official online articles are analyzed from the perspective of institutional discourse analysis and sociodidactics. The article shows that the evaluation process, despite what happened during confinement (a great variety of situations and pedagogical modalities), continues to be based on a certifying logic – related to the use of numerical tools – that has an impact on the pedagogical relationship. Therefore, this analysis also makes it possible to question the orientations and values that would derive from a greater use of digital tools or their use for certain types of evaluation, both from a pedagogical and ethical point of view.

**KEYWORDS:** discourse, teaching, foreign and regional languages, sociodidactics, values.

Marc Rollin

marc.rollin@ac-lyon.fr

Collège Georges Clemenceau,

Francia

ORCID: 0000-0002-3808-0056

Recibido: 18/11/2021

Aceptado: 27/05/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

## Introducción

La evaluación en el ámbito escolar puede desempeñar diferentes papeles en la sociedad: educativa para el alumno, informativa para los padres, indicativa para el profesor, clasificadora para los ministerios y gobiernos, etc. También tiene una función para la información académica, ya que conduce a los alumnos, según sus resultados, hacia cierto tipo de estudios, ciertos centros educativos, ciertas salidas profesionales, etc., es decir que tiene una doble orientación: hacia el *proceso* o hacia el *resultado*. En el entorno ordinario del aula, los profesores deben cubrir los dos aspectos, según las orientaciones dadas por las políticas educativas llevadas a cabo en cada país, en nuestro caso, Francia, o en ciertos grupos de países como el espacio europeo.

Este artículo – basándose en la escuela francesa de análisis del discurso que supone una «relación entre texto y contexto» (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.42) – propone considerar en qué medida las instrucciones oficiales francesas ofrecen o no una «resignificación» de la evaluación a partir de la experiencia del confinamiento que provocó cambios consecuentes en la enseñanza y la evaluación, especialmente en el momento de las clases a distancia. En efecto, esta escuela de análisis se interesa especialmente por la dimensión sociopolítica de los discursos elaborados en marcos institucionales, por sus condiciones de producción. Por otra parte, se adopta un punto de vista «sociodidáctico» en la medida en que las cuestiones didácticas se piensan aquí en su contexto político, social, económico, institucional.

Así, se puede suponer que la situación pedagógica creada por la pandemia debe de

haber dado lugar a diferentes orientaciones con respecto a la evaluación de los alumnos a partir de aquel momento y hasta hoy. Para ello, se analizan los últimos artículos oficiales en línea (los de 2021) relativos a la evaluación en el *collège* (alumnos de 11 a 15 años) y en el *lycée* (alumnos de 15 a 18 años) que permitirá a los alumnos obtener el *Baccalauréat* (examen de final de formación en el instituto antes de la universidad).

### 1. El corpus de artículos

El primer punto que parece importante destacar es que, de manera general, las instrucciones oficiales francesas acerca de la evaluación de las lenguas suelen ser escasas, pero, a causa de una reforma reciente (2019) del *lycée* y del *Baccalauréat* y a causa de la pandemia de COVID-19, el Ministerio Francés de la Educación publicó, en poco tiempo, algunos artículos sobre la evaluación de los idiomas en la enseñanza secundaria. Todos los documentos presentados *infra* forman el corpus de este análisis y se han obtenido de la página web del Ministerio llamada *Éduscol*, habiéndose utilizado los filtros «disciplinas: lenguas modernas» y «2021»<sup>1</sup> para circunscribir los resultados.

Si se utiliza la palabra «oficiales» para caracterizar estos documentos es para subrayar el hecho de que provienen del Ministerio, pero no representan una obligación reglamentaria porque no son decretos, circulares, memorandos, etc. Son «indicaciones» pedagógicas que constituyen un discurso institucional – «objeto transgénérico» (Oger, 2005) que «sirve de marco y referente para una comunidad discursiva»

---

<sup>1</sup> <https://eduscol.education.fr/2326/langues-vivantes>

(Delormas, 2010) – sobre el tema de la evaluación. Dado que estos documentos son artículos de contenidos variados, se propone aquí un cuadro que los presenta (se

conservaron únicamente los resultados de la búsqueda que eran pertinentes) y numera para poder referirse a ellos en el análisis:

Número	Título en francés	Contenido
1	<i>Les modalités d'évaluation de langues vivantes aux baccalauréats général et technologique</i>	A partir de la convocatoria de 2021 del baccalauréat general y tecnológico, la evaluación de las lenguas modernas se basará en la evaluación continua y en una prueba final de la especialidad “Lenguas, literatura y culturas extranjeras y regionales”. Este artículo presenta estas pruebas.
2	<i>Evalang collège</i>	Se trata de una prueba de nivel de inglés para alumnos del último curso de <i>collège</i> . Permite a los alumnos evaluar su nivel en relación con el MCER antes de entrar en el primer año del <i>lycée</i> .
3	<i>Un plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères</i>	Son 10 medidas concretas que deben aplicarse en las <i>académies</i> <sup>2</sup> para mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
4	<i>Certifications en langues vivantes étrangères</i>	El Ministerio ofrece a los alumnos matriculados en un curso internacional de inglés y español y a aquellos del último año del <i>collège</i> y del primer año del <i>lycée</i> de alemán la posibilidad de obtener un certificado de lengua. Estos certificados se basan en el MCER, nivel B1, con la posibilidad de obtener el nivel A2 en función de los resultados.

<sup>2</sup> Nombre de la circunscripción educativa en Francia.

5	<i>Sujets zéro et spécimens pour le baccalauréat GT</i>	Los temas cero dan ejemplos de lo que se puede esperar en las evaluaciones comunes. Los ejemplares son exámenes completos que podrían haberse ofrecido en las pruebas.
---	---	--

Cuadro 1: Contenido del corpus

Simplemente observando los títulos y el contenido de los artículos, se puede ver que no existe ninguna relación con la situación vivida (la pandemia y el confinamiento) que, sin embargo, llevó a una ruptura de la enseñanza y la evaluación (Rollin, 2020). Esto se puede explicar por el deseo de volver a una escolarización «ordinaria», suponiendo que la comunidad educativa no tendría que experimentar de nuevo periodos de encierro y aprendizaje a distancia. Sin embargo, incluso considerando esto, el Ministerio podría haber tenido en cuenta la experiencia y, así, reorientar sus directrices pedagógicas. Por lo anterior, hay que estudiar los documentos con detalle.

A partir de los artículos y para presentar los argumentos de la forma más lógica y didáctica posible, se abordará primero el plan de acción (como reflejo de las orientaciones generales de la política lingüística francesa y europea), luego las modalidades de evaluación (y de su relación con la enseñanza-aprendizaje), incluyendo los certificados y los temas de los exámenes anuales y, finalmente, lo que acarrearán estas formas de evaluación en términos de orientaciones y valores.

## 2. Un plan de acción

El plan propuesto por el Ministerio Francés de la Educación se compone de diez medidas para mejorar el aprendizaje de

las lenguas extranjeras. Entre estas medidas (fomentar una exposición temprana a la lengua, hacer obligatorio el aprendizaje del inglés o utilizar los recursos digitales, formar a los docentes...) está la de la evaluación. El Ministerio escribe en la medida número 6:

Inscrire le parcours des élèves dans un cadre de référence européen

- Créer un test de positionnement en 3<sup>e</sup> en anglais dès 2020.
- Baccalauréat : pour la session 2021, voie générale, technologique et professionnelle, l'examen sera complété par une attestation de langue.
- Offrir une certification aux élèves qui suivent un parcours renforcé en anglais, allemand et espagnol.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Incluir la trayectoria de los alumnos en un marco de referencia europeo

- Crear una prueba de nivel en 3<sup>o</sup> en inglés a partir de 2020. [3<sup>o</sup> = último año del *collège*]
- Baccalauréat : para la convocatoria 2021, serie general, tecnológica y profesional, el examen se completará con un certificado de idioma.
- Ofrecer una certificación a los alumnos que siguen un curso reforzado en inglés, alemán y español. (*la traducción es mía*)

La lógica certificadora predomina aquí como lo refleja el uso de estas tres palabras: «test», «attestation», «certification». La evaluación certificadora es un tipo de evaluación más bien final que corresponde a la entrega de un certificado (o diploma). Se trata de que el Estado certifique el dominio de una serie de cualidades, conocimientos, saberes y habilidades. La evaluación certificadora es normativa en el sentido de que pretende determinar un resultado que permita clasificar a los alumnos en relación con los demás. Lo que sorprende aquí es que esta lógica se aplica tanto a los exámenes oficiales como el *Baccalauréat* como al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el «test» previsto para el año de 3º no forma parte de las evaluaciones necesarias para la obtención del diploma del *Brevet* al final del *collège*. Asimismo, es el Ministerio el que coordina la certificación lingüística en colaboración con organismos externos.

Dicho de otra manera, la evaluación no aparece bajo otras perspectivas (evaluación diagnóstica, formativa, intermedia...) en este primer documento. Por el contrario, la afirmación «la création d'outils d'évaluation et de positionnement»<sup>4</sup> confirma el interés del Ministerio por el rango de los alumnos en la evaluación. De hecho, nada de esto es realmente nuevo: en un primer plan, llamado de «renovación» de la enseñanza de las lenguas, en 2005-2006, el Ministerio ya anunciaba la certificación (cf. circular n°93 del 31/05/2006), basada en el plan de estudios y modelada según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*.

---

<sup>4</sup> la creación de herramientas de evaluación y posicionamiento (*la traducción es mía*)

Por otro lado, no es totalmente sorprendente: el MCER, por sus fuentes y orígenes (cf. Maurer, 2011, Maurer & Puren, 2019), insiste en la evaluación normativa, con relación a los seis niveles (de A1 a C2). En efecto, desde su publicación en 2001, la escala de seis niveles puede servir para organizar el aprendizaje, pero se utiliza sobre todo para homologar los distintos títulos emitidos por las entidades certificadoras, creando cierto desequilibrio a favor de la función de certificación de la evaluación frente a la función reguladora (o formativa).

Además, la reciente transformación (en 2019) de las pruebas de fin de curso en pruebas de evaluación continua en el *Baccalauréat* acaba de acentuar este fenómeno en Francia. Si esta confusión fue menor durante el confinamiento (por el virus COVID-19), en este curso más «ordinario», la lógica de la certificación es nuevamente afirmada con fuerza por el Ministerio, siendo el tema también el de los *rankings* internacionales de países. Resulta, por ejemplo, que en muchas clasificaciones, como la del instituto Education First<sup>5</sup>, los franceses suelen situarse en un nivel medio en su dominio del inglés, lengua en la que se centra el interés del Ministerio, como se verá a continuación.

Puede ser útil recordar aquí que los certificados sirven para armonizar las expectativas de aprendizaje de los alumnos, pero también para establecer objetivos comunes para todos los centros educativos, lo que era originalmente una de las funciones

---

<sup>5</sup> El EF English Proficiency Index (EF EPI) intenta clasificar a los países en función del nivel en inglés entre los adultos que realizaron el test.

de los exámenes nacionales y finales. Por lo tanto, esta función se desplaza de estos últimos a los certificados o se asiste a una combinación de los dos, como el interés por las «modalidades» de evaluación lo va a ilustrar ahora.

### 3. ¿Modalidad(es)?

En el corpus, tres artículos se refieren a dichas «modalidades» de evaluación. El primero ofrece una explicación general de la evaluación para el *Baccalauréat*: «contrôle continu et épreuve terminale»<sup>6</sup>. El artículo explica que las lenguas estudiadas por los alumnos (primera, segunda o tercera lengua) son objeto cada una de ellas de un boletín de notas o informe escolar, que corresponde a la evaluación numérica anual de los resultados de cada alumno en el último ciclo (los últimos dos años de *lycée*). Además, la primera y la segunda lengua son objeto de tres evaluaciones «comunes» (dos en el año de *Première* y una en el año de *Terminale*). En cuanto a la asignatura especializada «Lenguas, Literaturas y Culturas Extranjeras y Regionales» (LLCER), se evalúa mediante una prueba «común» si se realiza sólo en *Première* (oral de 20 minutos) o mediante una prueba final en *Terminale*, que consta de una parte escrita (3,5 horas) y otra oral (20 minutos). El Ministerio precisa que todas las actividades lingüísticas (comprensión y expresión escritas y orales) se evalúan «en cohérence avec le CECRL»<sup>7</sup>. Por lo tanto, aquí parece predominar la evaluación sumativa, pero, aunque se supone que es una evaluación que se realiza después

de la fase de aprendizaje, se observa que, debido a la introducción de la evaluación continua, adquiere características habitualmente atribuidas a la evaluación formativa: la evaluación se realiza durante el proceso de aprendizaje.

La orientación sumativa de la evaluación es perceptible en los títulos de la declaración de los temas de los exámenes anuales relacionados con las pruebas de evaluación continua, que se incluyen en nuestro corpus (artículo 5)<sup>8</sup>. En la comprensión auditiva, un primer enunciado dice: «Va a escuchar un documento de audio o a ver un documento de vídeo. Se escuchará tres veces. Las emisiones tendrán un intervalo de un minuto. Durante las emisiones, puede tomar notas. Al final de la tercera emisión, dispondrá de 20 minutos para exponer libremente, en francés, lo que ha entendido del documento»<sup>9</sup>. Otro propone: «Usted dará cuenta libremente en francés de lo que ha entendido del documento»<sup>10</sup>. En la comprensión lectora, se encuentra «Usted dará cuenta libremente, en francés, de lo que ha entendido de cada uno de los documentos» o «del texto»<sup>11</sup>, con la petición adicional a veces de establecer un vínculo con un eje temático del programa. En la expresión escrita, los candidatos deben elegir una de las dos preguntas y escribir al menos 120 palabras.

Pero, en el *lycée*, también el Ministerio evalúa mediante atestaciones y certifica-

<sup>6</sup> evaluación continua y prueba final (*la traducción es mía*)

<sup>7</sup> de acuerdo con el MCER (*la traducción es mía*)

<sup>8</sup> Dada mi titulación (profesor de castellano) y el lugar de publicación de esta revista (Guadalajara), sólo se han mantenido los temas en este idioma (es decir 18 documentos).

<sup>9</sup> *La traducción es mía.*

<sup>10</sup> *Idem*

<sup>11</sup> *Idem*

dos. Hay una gran diferencia entre ambas: mientras que las atestaciones son expedidas por los profesores a todos los alumnos, basándose en las pruebas presentadas anteriormente, los certificados son pruebas adicionales, reservadas a ciertos alumnos en determinadas secciones o idiomas. Además, como se menciona en el artículo 1, el Ministerio ha confiado la redacción de los temas a organismos que otorgan certificaciones reconocidas internacionalmente (KMK, Cambridge Assessment English y el Instituto Cervantes). Se trata, por tanto, de una externalización de la evaluación, además de una mercantilización porque, evidentemente, estos certificados tienen un coste para el Estado, con contratos de pago que aparecen regularmente en el *Bulletin Officiel* para ello. Es apreciada, no obstante, por el sistema educativo nacional, ya que tiene una aparente objetividad, concedida tanto por la referencia al MCER como por el hecho de que son creados por organismos internacionales bien establecidos. Como lo explican Huver & Springer (2011, p.141):

L'évaluation institutionnelle semble avoir trouvé avec le *CECR* non seulement un solide cadre permettant la comparaison au niveau européen, mais également un outillage performant qui offre la possibilité de confronter les résultats des apprentissages et de chiffrer le «rendement» de l'école de manière précise.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Con el *MCER*, la evaluación institucional parece haber encontrado no sólo un sólido marco de comparación a nivel europeo, sino también una poderosa herramienta que permite comparar los resultados del

En el colegio, *Ev@lang* – prueba individual en un ordenador – es también una prueba diseñada por un socio externo: *France Éducation International* (FEI), experto en certificación de idiomas. La prueba, que permite situar a los alumnos desde el nivel A1 hasta el nivel B1+ del MCER, incluye preguntas de comprensión escrita y oral, así como de gramática y vocabulario. Es un test adaptativo, ya que los ítems propuestos al alumno se adaptan en tiempo real a su rendimiento.

Sin embargo, se puede cuestionar legítimamente el hecho de que esta prueba no parece estar muy «orientada a la acción», no ser muy «accional» (en el sentido del MCER), pero también que está bastante desconectada del aprendizaje, ya que el artículo explica que no debe haber una «preparación específica» para ella. De hecho, según el Ministerio, este test no sirve para la evaluación formativa sino para la evaluación «externa» o por notas medias para obtener datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Les résultats obtenus au test permettent de disposer d'éléments précis sur le niveau du CECRL atteint par une cohorte d'élèves avant l'entrée au lycée. Les équipes pédagogiques disposent ainsi d'une base solide à partir de laquelle identifier les acquis et les besoins des élèves.<sup>13</sup> (artículo 2)

---

aprendizaje y cuantificar el "rendimiento" del centro educativo de forma precisa. (*la traducción es mía*)

<sup>13</sup> Los resultados de la prueba proporcionan información precisa sobre el nivel del MCER alcanzado por una cohorte de alumnos antes de entrar en el *lycée*. Esto proporciona a los equipos docentes una base sólida para identificar los logros y las necesidades de los alumnos. (*la traducción es mía*)

Además, el test no es necesario para obtener el diploma del *Brevet* (obtenido al final del *collège*). De esta manera, se observa, como en el *lycée*, un proceso de separación entre el examen y la certificación, como si el diploma ya no pudiera «garantizar» la obtención de tal o cual nivel como lo hizo hasta una época reciente.

Por último, cabe señalar que esta prueba sólo se realiza en inglés, que es ahora la lengua prioritaria del ministro Blanquer, como demuestran todas las últimas decisiones adoptadas por sus departamentos: *Ev@lang* en el *collège*, creación de una especialidad «inglés, mundo contemporáneo» en el *lycée*, certificado obligatorio de lengua inglesa para todos los alumnos matriculados en un grado profesional (en *Licence* es decir tres años después del *Baccalauréat*), etc.

A partir de lo que se acaba de escribir se puede dudar, al final, de la pertinencia de utilizar el plural en la expresión «modalidades de evaluación» en los artículos estudiados, ya que la mayoría de las evaluaciones parecen tener una orientación normativa cuyo objetivo es monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje a menudo a partir de atestaciones y certificados creados por organismos internacionales como los del grupo ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) con los cuales el Ministerio de educación firmó contratos.

De estos tipos de evaluación, queda por ver qué implicaciones educativas y éticas se derivan.

#### 4. Orientaciones y valores

La primera consecuencia, pero también el primer objetivo de este tipo de evaluación, es intentar conseguir una estandarización de las herramientas y los objetivos (cf. Sprin-

ger, 2011). La estandarización – concepto acuñado en el mundo de la industria, cuya terminología se utiliza aquí para intentar comprender su funcionamiento en el mundo de la educación – permite crear normas de referencia, enumerar y describir las operaciones que debe realizar cada actor (Estados, instituciones, profesores y alumnos) para alcanzar un objetivo determinado. La estandarización también permite gestionar mejor la producción (el proceso de evaluación en nuestro caso) y regularla mejor después, en función de los resultados. Al fin y al cabo, la estandarización permite hacer que una producción se ajuste a ciertas normas de referencia, lo cual es una forma de negación de las realidades multiformes que pueden existir con una evaluación más formativa, inscrita en las prácticas cotidianas del aula, que a su vez provienen de diferentes contextos sociales y pedagógicos. Esta negación de la complejidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje recuerda lo que Zarca (2009) describía sobre la evaluación externa en las universidades:

Le procédé est simple : il consiste à transformer toute détermination qualitative en détermination quantitative, par la généralisation du chiffrage et une sorte de scolastique numérique. [...] On comprend ainsi la raison de la généralisation du chiffrage : elle est convoquée pour donner un lustre d'objectivité à ce qui souvent relève d'un acte de pouvoir.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> El procedimiento es sencillo: consiste en transformar cualquier determinación cualitativa en cuantitativa, mediante la generalización de los números y una especie de escolástica numérica. [...] Podemos entender así la razón de la generalización de la cuantifica-

En el caso de la enseñanza de idiomas, la estandarización va de la mano de la certificación, ya que se trata de un procedimiento en el que interviene un tercero que da la «garantía» de que el producto – el resultado de la prueba de idiomas – se ajusta a los requisitos establecidos en las normas (véanse los 6 niveles del MCER). El organismo certificador tercero actúa entonces como un agente de fiabilidad superior a las evaluaciones preparadas y corregidas por los profesores. Por ello, el Ministerio explica que las evaluaciones continuas darán fe («attestations») de un nivel del MCER, pero no certificarán.

Además, esta estandarización se adapta muy bien a la tecnología digital, especialmente en el contexto de los certificados que se ha mencionado, ya que, colocada en una relación de complementariedad, la estandarización permite el desarrollo de nuevas tecnologías y las nuevas tecnologías son una poderosa herramienta para la estandarización. Ahora bien, cuanto más se estandarizan los contenidos y las actividades, e incluso las interfaces cuando la evaluación se hace digitalmente, más convergen hacia una normativización. Es difícil decir, a la vista de los elementos del corpus, si esta lógica de certificación forma parte o no de un plan de transición digital. Por otro lado, está claro que, de hecho, participa en ella. En general, las lenguas modernas parecen estar vinculadas a esta digitalización de la sociedad, ya que en el citado *plan langues*, la medida 5 anuncia:

---

ción: se utiliza para dar una apariencia de objetividad a lo que a menudo es un acto de poder. (*la traducción es mía*)

- Utiliser toutes les ressources du numérique et de l'intelligence artificielle
- Création d'un prix national de la pédagogie numérique.
- Lancement d'un appel à projet, doté de 150 000 euros, pour la création d'un programme de conversation numérique en langue étrangère.
- Création d'un outil numérique interactif d'aide à la pratique de l'oral.<sup>15</sup>

Inteligencia artificial, conversación digital (dentro del *plan langues*, el agente conversacional *Captain Kelly* es un asistente vocal para el aprendizaje del inglés en las escuelas primarias), exámenes *online*: parece evidente la voluntad política de automatizar la enseñanza-aprendizaje y la evaluación, sin abordar las cuestiones éticas y didácticas de tal cambio en el escenario pedagógico. Sin embargo, esta es la segunda consecuencia de tales elecciones en la evaluación.

En efecto, el *teaching to the test*, al centrar la enseñanza en la preparación de un examen estandarizado, puede llevar a los profesores a reorientar su enseñanza hacia determinados conocimientos o habilida-

---

<sup>15</sup> Utilizar todos los recursos de la tecnología digital y la inteligencia artificial

- Creación de un premio nacional de educación digital.
- Lanzamiento de una convocatoria de proyectos, con un presupuesto de 150.000 euros, para la creación de un programa de conversación digital en lengua extranjera.
- Creación de una herramienta digital interactiva para ayudar a los alumnos a practicar la expresión oral. (*la traducción es mía*)

des para aumentar el rendimiento de los alumnos en el examen. Además este tipo de evaluación remite a la dificultad conocida como la ley de Campbell, según la cual los factores sociales pueden distorsionar los datos que la prueba estandarizada debe medir. En segundo lugar, la automatización de los procedimientos, además de privar a los profesores de su poder como evaluadores y certificadores, modifica el triángulo pedagógico (el profesor, el alumno, el conocimiento). Los trabajos sobre el «conectivismo» (desarrollados principalmente por Siemens) se basan, por ejemplo, en la idea de que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones (individuales y organizativas) y que el reto del aprendizaje se convierte entonces en saber aprovechar el potencial de estas redes (lo que modifica, por tanto, la relación con el conocimiento). Se puede añadir otro elemento: el profesor suele volver a ser un aprendiz cuando se enfrenta a la tecnología digital, por falta de formación o porque le lleva a cambiar sus prácticas, cuestionando así su papel y sus funciones. En cuanto al alumno, cuanto más se basa la evaluación en el certificado, menos se circunscribe el tema de la evaluación y menos se permite el error, ya que se supone que el aprendizaje es completo. De hecho, la evaluación certificadora no otorga una nota ni un perfil de alumno, un logro que puede conducir a la obtención de un certificado. Por último, situar al alumno en un entorno virtual supone repensar la co-construcción del conocimiento, que suele hacerse de forma colectiva en clase, entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. Estos pocos ejemplos no pueden abarcar todas las implicaciones del aumento del uso de herramientas digitales,

la inteligencia artificial o la automatización de un cierto número de procedimientos, en particular la evaluación, pero sí apuntan a cuestiones éticas.

Efectivamente, más allá de los problemas técnicos y pedagógicos que se acaban de plantear, existen cuestiones de ética profesional que tienen la particularidad, en el caso de la profesión docente, de no estar guiadas ni por un código moral (que diferencia entre el bien y el mal) ni por una deontología (que puede existir, por ejemplo, entre los médicos o los magistrados) plasmada en un juramento. Se trata más bien de una «ética aplicada», en el sentido en que la entiende Moreau (2007), es decir, que es el acto de enseñar el que es en sí mismo ético. Hay dos razones principales para ello, vinculadas entre sí: la primera es que, al igual que otras profesiones, el profesor asume un papel educativo con los jóvenes en formación, y la segunda es que los profesores son actores sociales. Así, se les exige que desarrollen competencias, tanto transversales como profesionales, en los alumnos dentro de los límites de los marcos de referencia de la formación (los programas y el MCER en el caso de las lenguas). Están sometidos a una lógica de búsqueda de rendimiento, tanto del sistema educativo como de los resultados de los alumnos en las evaluaciones. Esto sólo puede generar una forma de presión vinculada con la responsabilidad que les otorga la institución (el Ministerio, pero también las jerarquías intermedias, como las direcciones de los centros educativos) o la comunidad educativa, en particular los padres de los alumnos. Y, cuanto más certificativa y «objetiva» sea la evaluación por el hecho de utilizar herramientas digitales, más fuerte puede

ser la comparación y la presión, frente a una evaluación más formativa. Además, con la evaluación continua descrita en el análisis, el tiempo de formación de los alumnos se reduce y la evaluación se vuelve casi permanente aumentando aún más el fenómeno.

Dicho de otra manera, esto significa que las acciones de los docentes – especialmente las que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje – se ven afectadas por los cambios en el paradigma de la evaluación, y esto sí es un cambio de valores éticos, ya que la ética profesional de la enseñanza se caracteriza por ser más una cuestión de acción que una referencia a dogmas o teorías. Formar a los alumnos para que realicen pruebas estandarizadas en el marco de la evaluación continua desplaza la relación pedagógica de la asistencia y la progresión al entrenamiento y los resultados.

Desde este punto de vista, nos acercamos de nuevo a lo que ocurre en el mundo empresarial y podríamos retomar lo que escribe Dujarier (2010) y aplicarlo a la escuela: «la “evaluación” no produce valores, sino medidas y juicios. Estos están sujetos a la automatización»<sup>16</sup> y «medir no es evaluar»<sup>17</sup>. Además, estas evaluaciones (estandarizadas) tienden a ocultar el trabajo real y su autoevaluación por parte de los implicados, cuando esta evaluación es necesaria para la regulación de la actividad y sólo puede influir en los resultados buscados. Por lo tanto, existe una paradoja en el deseo de privar a los actores de las herramientas de evaluación: cuanto menos

control tengan sobre ellas, más posible será la deriva cualitativa, mientras que la institución busca, por el contrario, mejorar el rendimiento.

Ante la multiplicación de las pruebas, cuyas finalidades formativas son difíciles de vislumbrar, conviene reexaminar el papel de la institución y de sus agentes: ¿el aumento de la responsabilidad de los profesores con respecto a los resultados y al futuro de los alumnos – sin ser actores de todas las etapas del proceso evaluativo – contribuye realmente al bienestar escolar? ¿Permite realmente que los alumnos progresen? ¿Permite que el sistema ofrezca realmente una evaluación de calidad que indique algo a los alumnos, aparte de un nivel en una escala? Estas cuestiones didácticas no pueden separarse de los objetivos éticos de la escuela, pero los documentos del corpus ignoran tales preocupaciones mientras que la situación creada por la pandemia podría haber llevado a una redefinición de las expectativas escolares.

### Conclusión

Aunque nuestro corpus – que se limita a algunos documentos en un breve período – no ofrece un vínculo directo con la experiencia de la enseñanza-aprendizaje a distancia (mediante diversas herramientas digitales), sí propone una visión más bien única del proceso de evaluación, vinculada a una lógica certificadora, en parte digitalizada, lejos de una «resignificación» de su sentido o de sus objetivos, a pesar de la variabilidad de contextos y de las múltiples modalidades que pudieron existir en el momento del confinamiento o que pueden existir este año con la vuelta a cierta «normalidad» dentro de una clase de idiomas.

<sup>16</sup> *La traducción es mía.*

<sup>17</sup> *Idem*

El discurso institucional acerca de la evaluación de las lenguas en 2021, observado aquí, no muestra que se hayan tenido en cuenta las dificultades aportadas, a nivel didáctico, por la pandemia. Así, la relación pedagógica sigue estando poco centrada en la progresión y, al contrario, más orientada hacia los resultados que cuentan mucho en los procesos de selección (a través de plataformas numéricas) de los alumnos franceses en diferentes momentos de la escolaridad (al final del *collège* y del *lycée*).

En una relación de causa / consecuencia con la lógica certificadora, se asiste

también a una estandarización de la evaluación con impacto en la enseñanza. Esta ausencia de cambio en la manera de evaluar los idiomas en este período post-crisis sociosanitaria conduce, en el artículo, a interesarse por los roles, actos y valores atribuidos al profesorado. Frente a la objetividad, o aparente objetividad, de las pruebas y otros certificados que se multiplican bajo el impulso del actual Ministerio Francés de la Educación, las respuestas alternativas, que darían otro sentido a la evaluación, sólo pueden tener dificultades para existir en el contexto descrito.

### Referencias bibliográficas

- Campbell, D.T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67-90.
- Charaudeau, P., et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Delormas, P. (2010). Analyse du discours institutionnel de l'école: Le cas de l'écriture de soi. *Cahiers de sociolinguistique*, 15, 109-121.
- Dujarier, M. (2010). L'automatisation du jugement sur le travail. Mesurer n'est pas évaluer. *Cahiers internationaux de sociologie*, 135-159.
- Education First (2020). *EF Standard English Test*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Huver, P., et Springer, N. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris: Éditions Didier.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Maurer, B., et Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2006). *Circulaire n°2006-093 du 31-5-2006*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Certifications en langues vivantes étrangères*. <https://eduscol.education.fr/1441/certifications-en-langues-vivantes-etranangeres>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Evalang collège*. <https://eduscol.education.fr/2656/evalang-college>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Les modalités d'évaluation de langues vivantes aux baccalauréats général et technologique*. <https://eduscol.education.fr/880/les-modalites-d-evaluation-de-langues-vivantes-aux-baccalauréats-general-et-technologique>

- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Plan langues vivantes*. <https://eduscol.education.fr/document/2294/download?attachment>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Sujets zéro et spécimens pour le baccalauréat GT*. <https://eduscol.education.fr/1987/sujets-zero-et-specimens-pour-le-baccalaureat-gt>
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 53-76.
- Oger, C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques. *Langage et société*, 114, 113-128.
- Rollin, M. (2021). Enseignement des langues à distance lors du confinement en France : artisanat et/ou funambulisme ? *Pensares em revista*, 20, 98-102.
- Siemens, G. (2005). Connectivisme: Une théorie de l'apprentissage à l'ère numérique. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(10).
- Springer, C. (2011). Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ? CELLF (Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises), Université Ajou (Suwon), Corée.



## Evaluación de la aceptabilidad de textos bioracionales con conectores congruentes o incongruentes por estudiantes universitarios.

*Acceptability evaluation on biorational texts with congruent and incongruent connectors by college students.*

**RESUMEN:** El objetivo del estudio fue analizar la aceptabilidad de textos bioracionales por estudiantes universitarios con conectores congruentes o incongruentes. Participaron 172 estudiantes universitarios, quienes evaluaron, a través de un instrumento en línea, la aceptabilidad de 210 textos bioracionales, en cinco condiciones diferentes con un conector y una palabra de cierre: conector adversativo - cierre congruente, conector aditivo- cierre congruente, conector adversativo- cierre incongruente, conector aditivo – cierre incongruente y conector inadecuado. Los datos se analizaron mediante estadística no paramétrica. Se observó una mayor cantidad de respuestas correctas en la aceptabilidad de la identificación de las condiciones de conector con cierre incongruente y cierre inadecuado, comparado con las condiciones de conector con cierre congruente. Asimismo, se observó que los estudiantes, del área de Ciencias Sociales y Humanidades tuvieron menor número de respuestas correctas en la aceptabilidad de los textos en comparación con el resto de estudiantes de otras áreas del conocimiento. Se discute sobre las diferencias entre la aceptabilidad de los ítems congruentes *versus* incongruentes, así como sobre un desempeño de los estudiantes diferenciado por áreas del conocimiento que cursaban. Las tareas de aceptabilidad de textos pueden ser empleadas en el estudio de las funciones de los conectores empleadas por los estudiantes de diferentes áreas del conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** comprensión de textos, aceptabilidad, lectura, psicolingüística, lengua española.

**ABSTRACT:** The aim of the present study was to analyze the two sentences text acceptability with congruent and incongruent connectors by college students. The study sample was 172 university students, who evaluated online 210 texts (conformed by two sentences) designed according to five possible conditions related to the connectors and the ending in the second sentence: adversative connector – congruent ending, connector additive – congruent ending, adversative connector – incongruent ending, additive connector – incongruent ending and, inadequate connector. All results were analyzed with non-parametric tests. Higher number of

Héctor Adrián Limón-Fernández  
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos, Doctorado en Biociencias, México

hector.limon8682@alumnos.udg.mx

Víctor Javier Sánchez González  
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos, Doctorado en Biociencias. México

victor.sanchez@academicos.udg.mx

Autor de referencia: Luis Miguel Sánchez-Loyo  
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. México

luis.sloyo@academicos.udg.mx

Recibido: 12/04/2022

Aceptado: 21/05/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

correct responses in the acceptability was observed on the incongruent connector and inadequate connector conditions, compared with both congruent connector conditions. Likewise, meaningful differences were found on the correct responses score between areas of knowledge, where the students of the Social Sciences and Humanities area had the lowest score in the acceptability compared to the students of other areas of knowledge. Discussion remarks the differentiated the score of acceptability between congruent *versus* incongruent items, and the significant acceptability difference among knowledge areas of participants. Text acceptability tasks can be used to study the functions of connectors used by students from different areas of knowledge.

**KEY WORDS:** text comprehension, acceptability, reading, psycholinguistics, Spanish language.

## 1. Introducción

En el ámbito de las ciencias cognitivas y la psicolingüística es habitual elaborar estímulos lingüísticos como párrafos, enunciados u oraciones con la finalidad de probar experimentalmente el procesamiento cognitivo (Cuetos et al., 2015). Varios estudios han recurrido a la probabilidad de *cloze*<sup>1</sup> para elaborar y evaluar sus estímulos lingüísticos (Bloom & Fischler, 1980; Dimigen et al., 2011; Molinaro, Kim, et al., 2008; Ng et al., 2017, 2018). Tareas de este tipo permiten revelar cómo los hablantes de una lengua procesan determinadas construcciones y evalúan su aceptabilidad. La aceptabilidad de un texto se refiere a la capacidad del lector para aplicar estrategias en la elaboración de una representación mental del texto que le parezca aceptable, es decir, darle coherencia al texto (Beaugrande & Dressler, 1997; Ferreira & Çokal, 2016). Es importante resaltar que son textos aquellos acontecimientos que facilitan una interacción comunicativa, cumpliendo con normas textuales que garanticen dicha interacción, siendo la cohesión y la coherencia, algunas

de estas normas (Beaugrande & Dressler, 1997).

Por un lado, la actitud del lector ante un texto juega un papel central en la aceptación del mismo, pues el lector tiene la capacidad de reconocer la coherencia del texto. El lector tiene niveles de aceptabilidad basados en sus propios intereses y capacidades, por lo que una reducción de esta aceptabilidad cambiaría las estrategias y recursos que el lector implementa para comprender un texto (Beaugrande & Dressler, 1997; Ferreira & Çokal, 2016).

Por otro lado, un elemento que ayuda a darle coherencia a los textos es la cohesión. Existen diversos recursos lingüísticos para darle cohesión a los textos, uno de ellos son los conectores (por ejemplo: *pero, sin embargo y además*) (Beaugrande & Dressler, 1997). Primeramente, se sabe que los conectores constituyen una estrategia para agregar e integrar hechos en la construcción oracional (Nadal et al., 2016; Raible, 1992). La definición funcional de Calsamiglia y Tusón (1999, p. 247) de conector es: la palabra que permite "...poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados". Es importante entender que la secuencia unida por el conector formará una jerarquía de ideas (Givón, 1992; Gómez & Ra-

---

<sup>1</sup> Se entiende como el grado de predictibilidad de una palabra o constituyente de una oración (Bloom & Fischler, 1980).

mos, 2016; Pons Bordería, 1998), ya sea de tipo subordinante o coordinante (Gómez & Ramos, 2016), aunque estas relaciones no se asocian a diferencias en los costos de procesamiento cognitivo (Zunino, 2017). Los conectores en el español juegan un rol importante en el procesamiento lingüístico.

Existen diversos tipos de conectores: aditivos, contrastivos/adversativos, de base causal, temporales y espaciales (Calsamiglia & Tusón, 1999). En el caso de los conectores aditivos, estos tienden a agrupar los elementos en un mismo nivel, sin establecer jerarquía alguna y sólo añadiendo elementos (Calsamiglia & Tusón, 1999); además, suelen ser polisémicos, pues se observan en funciones de “enumeración de eventos, como sucesión temporal, causalidad e, incluso, contraste u oposición entre eventos” (de Vega, 2005, p. 86). Véase el caso de (a) para la enumeración de eventos:

- a) La ecología está de moda. Todos reciclan, reducen, *también* reutilizan.

La enumeración no se restringe sólo a eventos, sino también a objetos, véase (b):

- b) Alicia es vegetariana por convicción. Ella come verduras, leche de soya, *también* frutas.

Así pues, tanto en (a) como en (b), la enumeración tiene un sentido más cercano a un listado y no se aproxima tanto a la causalidad o a la sucesión temporal.

Además, está el caso de un texto como (c), donde es posible encontrar la función de contraste u oposición:

- c) Alexa estudia canto desde niña. Ella no ha ofrecido recitales, *tampoco* canta.

El conector aditivo ‘tampoco’ presenta un carácter de negación, el cual se aproxima más a la función de adversación.

Mientras tanto, los conectores adversativos son elementos cuya función es cambiar “en sentido contrario al segmento inmediatamente anterior, bien sea de forma total o de forma parcial” (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 248). La jerarquía de relaciones establecida en la adversación sería una ‘tesis’ asociada por el conector a su ‘antítesis’. Véanse los siguientes ejemplos:

- d) Los perros son mascotas agradables. Algunos suelen ser molestos, *pero* fieles.  
e) La biblioteca posee varios servicios. El catálogo de libros es amplio, *aunque* insuficiente.  
f) Juan mata moscas frecuentemente. Utiliza todo tipo de métodos, *aunque* fracase.

El texto en (d) muestra la función más prototípica de las formas de conector consideradas adversativas, pues hay un cambio en sentido contrario al segmento anterior, en (e) se puede observar que el conector ‘aunque’ es intercambiable por ‘pero’ u otro conector adversativo. Mientras tanto, en (f) se observa cómo el conector ‘aunque’ negaría la posibilidad de éxito en las acciones emprendidas por Juan. El uso de ‘aunque’ en el inciso (f) vendría a negar el éxito siempre esperado de Juan y sus métodos, así pues, la negación no se daría frente a la información explícita del segmento anterior, sino a la información implícita. Con ello, el conector ‘aunque’ mostraría una oposición menor, aproximándose a las cua-

lidades de concesividad que también se le otorgan en las gramáticas (Alarcos, 2008).

Así pues, se observa que la concesividad estaría emparentada con la adversación y nos encontraríamos ante una cuestión de grado en un continuo de oposición. Incluso se ha propuesto incluir a los conectores concesivos dentro de los conectores contrastivos/adversativos (Calsamiglia & Tusón, 1999).

También, los conectores poseen un significado procedimental. Así pues, los conectores orientarían al lector hacia una interpretación adecuada del tipo de relación entre los elementos conectados (Givón, 1992; Montolío, 2001; Nadal et al., 2016). Rajić (2013, p. 335) señala que el significado codifica “instrucciones sobre cómo los hablantes deben tratar la información que proporcionan las palabras con significado conceptual...”, siendo el significado conceptual, propio de aquellas palabras que codifican conceptos.

Ya vistas las propiedades sintácticas y semánticas de los conectores, además de su impacto en el significado de las oraciones, se espera entonces que la modificación de un conector y el contexto de aparición cambien el procesamiento realizado por el lector para la comprensión de información, favoreciendo o dificultando la cohesión y la coherencia del texto y como consecuencia la aceptabilidad del texto por parte del lector.

Para ejemplificar esto, véase los usos incongruentes de la adición y adversación en los incisos (g), (h), (i) e (j):

- g) La ecología está de moda. Todos reciclan, reducen, *también hablan*.
- h) Alicia es vegetariana por convicción.

Ella come verduras, leche de soya, también *ciencias*.

- i) Jimena es una gran arquera. Participó en varios torneos muy agotada, sin embargo *azulada*.
- j) Juan mata moscas frecuentemente. Utiliza todo tipo de métodos, aunque *digiera*.

Lo observado en los incisos (g), (h), (i) e (j) demuestra cómo la construcción del texto bi-oracional, en conjunto con el conector, restringe las posibilidades de elección de una palabra en la cadena oracional para construir un significado adecuado al mensaje. En los ejemplos del inciso (g) al (j) se observa cómo la palabra posterior al conector rompe con la restricción de ideas impuestas por la construcción textual y el conector.

Otros ejemplos de cómo un conector podría modificar el procesamiento de un texto se puede observar en los incisos (k) y (l):

- k) La ecología está de moda. Todos reciclan, *reducen*, pero *reutilizan*.
- l) Don Genaro es albañil con experiencia. Sabe de construcción, es *detallista*, incluso *gruñón*.

Tanto en (k) como en (l) las palabras previas y posteriores al conector estarían acordes al contexto de la construcción textual, sin embargo, el conector no lo estaría. Así pues, las restricciones semánticas impuestas por la construcción oracional se vendrían abajo, a pesar de que la construcción es sintácticamente correcta, gramaticalmente no lo es.

Revisadas estas incongruencias, se recordará que los conectores aportan jerarquía a la información textual, apoyan la señalización de cambios de tópico (Givón,

1992; Pons Bordería, 1998) y mantienen la cohesión textual (propiedad que mantiene conectados los componentes de un texto) (Beaugrande & Dressler, 1997; Bernárdez, 1995). Pero, estas relaciones no pueden ser construidas fácilmente, pues se requiere cierto conocimiento del mundo (de los eventos o temas tratados en el texto) y del significado procedimental para poder operar con un texto (Bernárdez, 1995; Blackemore, 2002). Por eso es que las incongruencias presentadas en los incisos desde (g) hasta (l) serían inconsistentes con la función de los conectores y las reglas gramaticales contenidas en la memoria del lector.

Algunos estudios de rastreo de movimientos oculares (*eye-tracking*) y de “lectura de ventana” han evidenciado que los conectores tienen un rol para la organización, interpretación y reestructuración del significado oracional (Loureda et al., 2016b, 2016a; Nadal et al., 2016; Zunino, 2017); también para mantener la cohesión y la coherencia textual (Zunino & Raiter, 2012) y apoyarse del conocimiento del mundo (que incluye el conocimiento sobre la lengua) (van den Bosch et al., 2018). Además de ello, hay un aspecto estratégico y motivacional en la comprensión lectora, el cual se ha evidenciado en estos estudios por igual (Demberg et al., 2013; Goedecke et al., 2015; Zunino, 2017); también para mantener la cohesión y la coherencia textual (Zunino & Raiter, 2012) y apoyarse del conocimiento del mundo (que incluye el conocimiento sobre la lengua) (van den Bosch et al., 2018). Además de ello, hay un aspecto estratégico y motivacional en la comprensión lectora, el cual se ha evidenciado en estos estudios por igual (Demberg et al., 2013; Goedecke et al., 2015; Zunino, 2017).

En resumen, los conectores pueden tener diversos efectos sobre la comprensión lectora: 1) la implicación contextual o asumir una deducción en función de la información nueva y el contexto (como se puede observar en (f); 2) fortalecer la suposición existente o, 3) contradecir y eliminar la suposición elaborada (Blackemore, 2002).

Dicho todo lo anterior, en este estudio se pretende analizar la aceptabilidad de textos bioracionales por parte de estudiantes universitarios, según el tipo de conector y la palabra de cierre en la segunda oración (estudios similares se pueden observar en de Vega, 2005; Jiménez-Ortega et al., 2017 y Mancini et al., 2011), considerando que la aceptabilidad estará mediada por el lector (Beaugrande & Dressler, 1997; Ferreira & Çokal, 2016), por los usos específicos de la lengua, el conocimiento de la misma (Halliday, 1982) y la tarea de evaluación de textos realizada por los participantes (van den Broek & Helder, 2017).

## 2. Método

### 2.1 Muestra

Se realizó un muestreo por conveniencia. Participaron 172 estudiantes universitarios (Media=20.5 años de edad, *D.E.*=1.7; 122 mujeres) de diversas áreas del conocimiento: Ciencias Biológico-Agropecuarias ( $n=33$ ), Ciencias de la Salud ( $n=90$ ), Ciencias Sociales y Humanidades ( $n=23$ ) y Ciencias Económico-Administrativas ( $n=26$ ). Los estudiantes se encontraban cursando entre el 2do. y 8vo. semestre de licenciatura.

### 2.2 Materiales e instrumentos

Para la tarea de juicio de aceptabilidad se redactaron 210 textos bioracionales como

estímulos, organizados en 5 condiciones: 1) conector aditivo de cierre congruente (35 ítems), 2) conector adversativo de cierre congruente (35 ítems), 3) conector aditivo de cierre incongruente (35 ítems), 4) conector adversativo de cierre incongruente (35 ítems) y 5) conector inadecuado (70 ítems).

Cada uno de los 210 ítems consistía en un texto formado por un par de oraciones, donde la segunda oración podía contener un conector aditivo/adversativo y una palabra final congruente/incongruente. Cada

texto era seguido de la pregunta “¿Está bien dicho?”, con una respuesta dicotómica de *Sí/No*. Los 210 ítems se presentaron de manera pseudoaleatorizada. La tarea fue aplicada en línea a los estudiantes universitarios a través de la plataforma *Survey Monkey* (ver Figura 1).

Antes de iniciar la tarea de juicio de aceptabilidad, se les realizaron 5 preguntas para conocer datos sociodemográficos y escolares.

Figura 1

Ejemplo de texto bioracional presentados en la tarea, además de la pregunta “¿Está bien dicho?”.

**Frases.**

La tarea consiste en indicar si la frase está bien dicha, sigue tu primera impresión, no pienses demasiado.

Gracias.

\* 6. Una bebida natural es refrescante. Posee propiedades energéticas, pero dibuja. ¿Está bien dicho?

Sí

No

### 2.3 Procedimiento

Se invitó a diversos grupos de alumnos de distintas áreas del conocimiento para que contestaran la tarea de juicio de aceptabilidad en línea. Para ello, se acudía al aula de los estudiantes, se explicaban algunas generalidades sobre el estudio y se solicitaba su participación. Posterior a ello, se les daba la dirección electrónica para acceder al cuestionario en la plataforma *Survey Monkey*, lo cual hacían desde algún dispositivo móvil o computadora.

Para la evaluación del desempeño en la tarea de juicio de aceptabilidad, se optó por evaluar los ítems como una prueba de desempeño óptimo. Si se identificaba correctamente su adecuación a la regla gramatical y la congruencia semántica, se les asignaba un punto por cada respuesta correcta y ningún punto en caso de ser incorrecta. Así pues, se obtuvo el promedio del puntaje por cada participante, obteniendo un valor entre 0 y 1. De esta manera se calculó el índice de aceptabilidad para cada

participante en cada una de las cinco condiciones de la tarea y de acuerdo con su área del conocimiento (ver Tabla I).

Tabla 1  
Ejemplo del cálculo de índice de aceptabilidad por cada participante.

Participante	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Índice de aceptabilidad
<b>I</b>	0	0	1	0.333
<b>II</b>	1	1	0	0.667
<b>III</b>	1	0	1	0.667

Todos los estudiantes participaron de manera voluntaria y no recibieron remuneración económica o créditos académicos por su participación en este estudio.

#### 2.4 Análisis de datos

Primero, se evaluó la distribución de los datos a través de la prueba *Kolmogórov-Smirnov*. En este estudio los datos fueron analizados a través de pruebas no paramétricas, debido a la violación de los supuestos de distribución normal de los datos. Para comparación entre los grupos del estudio, se utilizó la prueba de *Kruskal-Wallis* en un primer momento con un factor de corrección de *Bonferroni*. Posteriormente, se realizó un análisis *post-hoc* a través de la prueba de *Mann-Whitney*. Este procedimiento estadístico aplicó tanto para los datos relativos a la comparación de las condiciones de los conectores y las palabras finales, como para los datos de comparación del desempeño entre las áreas de conocimiento de

los participantes. El análisis estadístico fue realizado con ayuda del *software SPSS v.23*.

#### 3. Resultados

En un primer momento, se evaluó la distribución de los datos a través de la prueba *Kolmogórov-Smirnov*, donde ninguna variable mostró una distribución normal ( $D(172) = 0.000$ ,  $p < 0.01$ ). Seguido a ello, se realizó una prueba *H de Kruskal-Wallis* y se observaron diferencias entre las condiciones y el índice de aceptabilidad (se usó un factor de corrección de Bonferroni y las diferencias son reportadas al 0.005 de nivel de significancia) ( $H(4) = 28.617$ ,  $p < 0.005$ ). Se realizó la prueba *U de Mann-Whitney post hoc* para probar las diferencias entre dos condiciones.

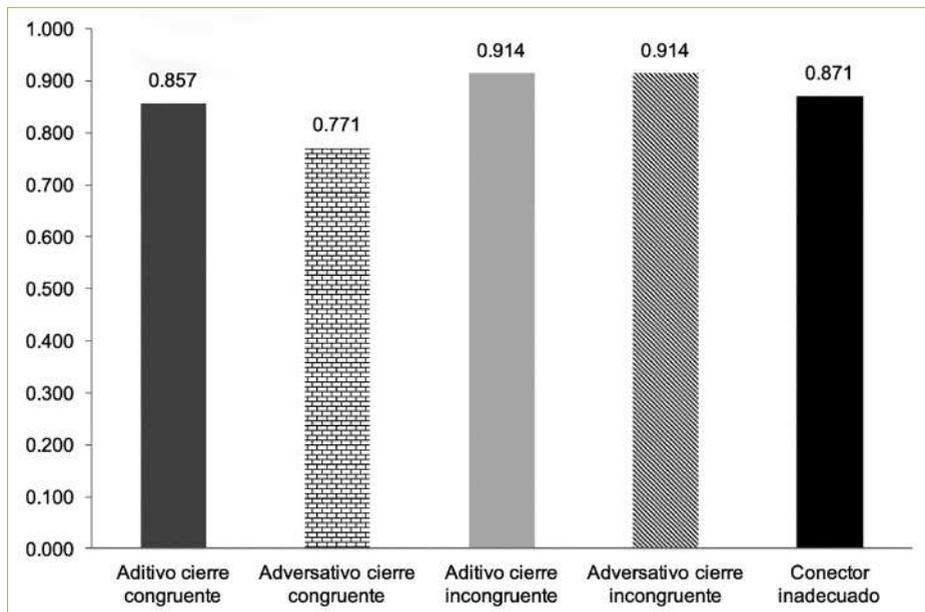
Después de lo anterior, se procedió a comparar el promedio de los índices de aceptabilidad entre cada una de las cinco condiciones de todos los participantes (ver Figura 2). Los participantes en la condición

del conector “adversativo de cierre congruente” (Mdn = 0.771) mostraron menor índice de aceptabilidad en comparación con las condiciones de “aditivo de cierre incongruente” (Mdn = 0.914,  $U = 286.5$ ,  $z$

= -3.832,  $p = 0.000$ ,  $r = -0.458$ ), “adversativo de cierre incongruente” (Mdn = 0.914,  $U = 297$ ,  $z = -3.709$ ,  $p = 0.000$ ,  $r = -0.443$ ) y “conector inadecuado” (Mdn = 0.871,  $U = 614$ ,  $z = -4.156$ ,  $p = 0.000$ ,  $r = -0.406$ ).

Figura 2

Representación de la mediana índice de aceptabilidad obtenido por los participantes en cada una de las condiciones.



En este mismo sentido, los participantes mostraron menor índice de aceptabilidad en la condición del conector “aditivo de cierre congruente” (Mdn = 0.857) en comparación con las condiciones “aditivo de cierre incongruente” (Mdn = 0.914,  $U = 390$ ,  $z = -2.616$ ,  $p = 0.009$ ,  $r = -0.313$ ), “adversativo cierre incongruente” (Mdn = 0.914,  $U = 375.5$ ,  $z = -2.787$ ,  $p = .005$ ,  $r = -.333$ ) y “conector inadecuado” (Mdn = 0.871,  $U = 786$ ,  $z = -2.986$ ,  $p = 0.003$ ,  $r = -0.357$ ).

Igualmente, se exploraron las diferencias en el índice de aceptabilidad en cada una de las condiciones, en relación con las áreas de conocimiento que estudiaban los participantes (ver Tabla II). Se usó la corrección de Bonferroni y todas las diferencias serían reportadas al .0083 de nivel de significancia. Se observaron diferencias significativas en la condición conector “adversativo de cierre incongruente” ( $H(3) = 15.159$ ,  $p = 0.002$ ). El análisis *post hoc*

mostró que los participantes del área de conocimiento de las Cs. Económico-Administrativas obtuvieron mayor índice de aceptabilidad que los participantes de las áreas de Cs. Sociales y Humanidades ( $U = 200.5$ ,  $z = -3.010$ ,  $p = 0.003$ ,  $r = -0.402$ ) y que los participantes de Cs. Biológico-Agropecuarias ( $U = 237$ ,  $z = -2.954$ ,  $p = 0.003$ ,  $r = -0.385$ ).

No se observaron diferencias entre los alumnos de las diferentes áreas del conocimiento en las condiciones de conector “aditivo de cierre congruente”, “aditivo de cierre incongruente”, “adversativo de cierre congruente” y “conector adecuado” (ver Tabla II).

Tabla 2

Medianas del índice de aceptabilidad obtenido por los alumnos de las distintas áreas del conocimiento.

Condición del conector	Ciencias Económico-Administrativas	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Biológico-Agropecuarias
Aditivo de cierre congruente.	0.8571	0.8571	0.8000	0.8857
Adversativo de cierre congruente.	0.8000	0.7714	0.6286	0.8429
Aditivo de cierre incongruente.	0.9429	0.9429	0.9143	0.8857
Adversativo de cierre incongruente.	0.9429	0.9143	0.8571	0.8714
Conector inadecuado.	0.9143	0.9214	0.8429	0.9000

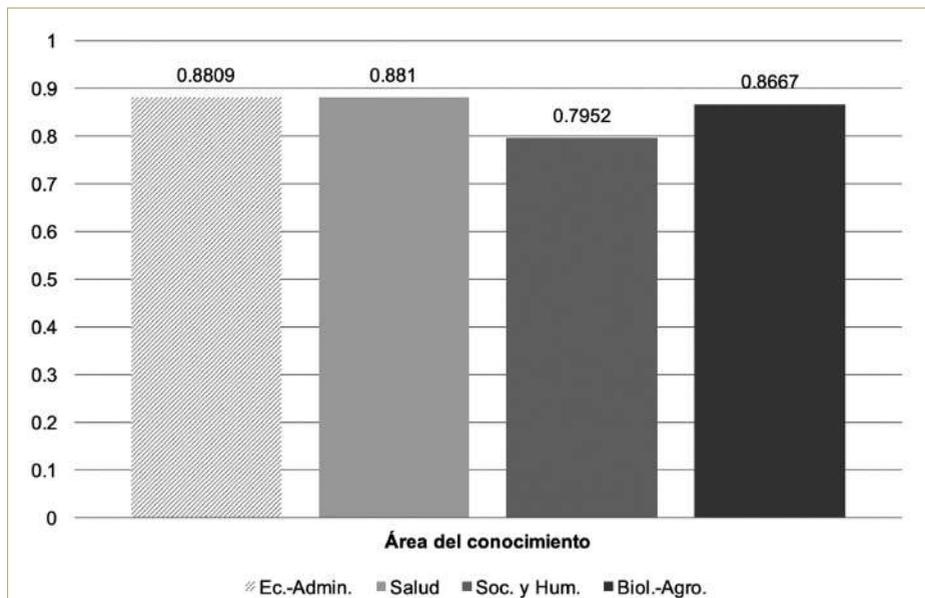
Finalmente, se comparó el índice de aceptabilidad general (todas las condiciones) entre las diferentes áreas del conocimiento (ver Figura 3). Se observaron diferencias entre las distintas áreas de conocimiento, ( $H(3) = 15.938, p = 0.001$ ), con corrección de Bonferroni. Después, se procedió a un análisis *post hoc* por medio de *U de Mann Whitney*.

Los participantes del área de Cs. Sociales y Humanidades mostraron menor

índice de aceptabilidad general en comparación con los participantes de cada una de las otras 3 áreas del conocimiento: con el área de Cs. Económico-Administrativas ( $U = 167.5, z = -3.534, p = 0.000, r = -0.472$ ), con el área de Cs. de la Salud ( $U = 522.5, z = -3.658, p = 0.000, r = -.344$ ) y con el área de las Cs. Biológico-Agropecuarias ( $U = 198.5, z = -2.015, p = 0.044, r = -0.288$ ).

Figura 3

Representación de la mediana obtenida del índice de aceptabilidad general por los participantes según su área de conocimiento.



Nota: Ec.-Admin. Económico-Administrativas; Soc. y Hum. Sociales y Humanidades; Biol.-Agro. Biológico-Agropecuarias.

#### 4. Discusión

En este estudio se analizaron los efectos de la manipulación de los conectores aditivos

y adversativos, sobre el juicio de aceptabilidad de un texto. En los resultados se observan índices de aceptabilidad más altos

para los participantes en las condiciones de cierres incongruentes y conectores inadecuados. La tendencia en los participantes a identificar con mayor eficacia la inadecuación o la incongruencia, comparada con la adecuación o congruencia, se ha observado en otro estudio (Baretta et al., 2009); aunque, en otros estudios se observa una mejor identificación de la congruencia comparada con la incongruencia, ya sea en español (Alemán Bañón et al., 2012; de Vega, 2005; Jiménez-Ortega et al., 2017; Mancini et al., 2011; Zunino & Raiter, 2012) o en otras lenguas (Demberg et al., 2013; Kim et al., 2019). Además, en el uso de palabras de clase cerrada (como los conectores) suele aumentar el número de errores en condiciones inadecuadas cuando se les manipula (Van Petten & Kutas, 1991); incluso el uso de conectores adversativos suele generar una respuesta más ineficiente en los participantes al momento de juzgar la aceptabilidad de un texto (Zunino & Raiter, 2012).

También se puede descartar que la extensión del texto sea una variable de influencia en la aceptabilidad, pues algunos estudios, a pesar de implementar textos de una oración (Alemán Bañón et al., 2012; Jiménez-Ortega et al., 2017; Mancini et al., 2011) *versus* textos bioracionales (Baretta et al., 2009; de Vega, 2005; Zunino & Raiter, 2012), no mostraron diferencias atribuibles a la extensión del estímulo. Se observa cómo los participantes en la lectura de textos bioracionales manifiestan una tendencia a favor de la identificación de la congruencia (Zunino & Raiter, 2012) o una tendencia a favor de la identificación de la incongruencia (Baretta et al., 2009), es decir, su desempeño no es homogéneo en ninguno de los estudios.

Aunque la mayoría de estudios en español (Alemán Bañón et al., 2012; de Vega, 2005; Jiménez-Ortega et al., 2017; Mancini et al., 2011; Zunino & Raiter, 2012) y en otras lenguas (Demberg et al., 2013; Kim et al., 2019) reporten un mayor índice de identificación de la congruencia o adecuación de sus estímulos lingüísticos por parte de los participantes, se puede coincidir en que las respuestas de los participantes siempre es diferenciada: los estímulos congruentes/adecuados siempre se identificarán con una tendencia opuesta a la de los estímulos incongruentes/inadecuados.

A pesar de la posibilidad de que la decisión de aceptabilidad de los participantes esté sesgada por la mayor cantidad de textos erróneos en el presente estudio (140 incongruentes vs 70 congruentes), resulta claro que, en los resultados, la respuesta de los participantes es diferenciada entre las condiciones congruentes/adecuadas frente a las condiciones incongruentes/inadecuadas, en favor de una mejor identificación de las incongruentes/inadecuadas. Así pues, se puede plantear que en tareas de juicio de aceptabilidad, se observará la tendencia a favorecer la identificación efectiva ya sea de la congruencia o la incongruencia, pero siempre en una misma dirección (Alemán Bañón et al., 2012; de Vega, 2005; Demberg et al., 2013; Jiménez-Ortega et al., 2017; Kim et al., 2019; Mancini et al., 2011; Zunino & Raiter, 2012).

Llama la atención que, en la condición de conector adversativo de cierre congruente, los participantes mostraron el menor índice de aceptabilidad en comparación con el resto de las condiciones. Esto ya se ha evidenciado en otros estudios (de Vega, 2005; Limón-Fernández et al., 2018; Lou-

reda et al., 2016b; Zunino & Raiter, 2012), donde la adversación resulta una operación lingüística de mayor dificultad de procesamiento cognitivo para los participantes. Esta dificultad podría deberse a que la adversación es una instrucción que restringe más el significado (de Vega, 2005) en comparación con la adición, que puede ser más polisémica y, por ende, menos restrictiva.

En los ítems de los conectores aditivos de cierre congruente, los participantes mostraron menor índice de aceptabilidad, comparado con las condiciones de cierres incongruentes y el uso del conector inadecuado; pero no fue así con la condición de conector adversativo de cierre congruente. Esto se debe a la facilidad del lector para reconocer que una palabra no enbona en la secuencia textual planteada en la oración, ya que un conector cuyo contenido semántico es de tipo instruccional y restringe las posibles inferencias (Givón, 1992; Rajić, 2013), su inadecuación y la restricción que impone a la palabra final obligaría al lector a ver violadas sus expectativas.

A propósito de los usos de la lengua en contextos singulares, se comparó el desempeño de los estudiantes de diversas áreas de conocimiento en la identificación de las manipulaciones lingüísticas en los textos. Se observaron diferencias puntuales en los índices de aceptabilidad de los estudiantes en algunas áreas del conocimiento, aunque con los datos del presente estudio, no es posible saber con certeza por qué los estudiantes de un área del conocimiento serían mejores en la identificación de la adecuación a una regla gramatical o una restricción semántica.

Además, se observó que los estudiantes del área de Cs. Sociales y Humanidades obtuvieron un menor índice de aceptabi-

lidad general en comparación al resto de las áreas del conocimiento. Estos resultados se pueden deber a la conformación de la muestra, donde no hay un número similar de estudiantes por área. También podría deberse a que los estudiantes del área de Cs. Sociales y Humanidades poseen un estándar menos restrictivo para la aceptabilidad de la incongruencia/inadecuación, en comparación con el resto de las áreas del conocimiento, pues reconocen más posibilidades combinatorias en el lenguaje escrito (Ferreira et al., 2002; Ferreira & Çokal, 2016) o tienen dificultades para reconocer las incongruencias o están familiarizados con otros discursos (Zavala, 2009) que les permiten tener mayor aceptabilidad. Otra posibilidad estaría dada por el proceso de selección de los estudiantes para ingresar a sus estudios superiores, donde se exigen mayores puntajes en pruebas de comprensión lectora en las otras áreas del conocimiento en comparación con las carreras de Cs. Sociales y Humanidades.

## 5. Conclusiones

De lo anterior, se puede concluir que los textos bioracionales diseñados con incongruencias/inadecuaciones son más fácilmente identificados por los participantes, en comparación con los congruentes probablemente, debido a que los procesos de análisis sintáctico de los lectores son más efectivos para determinar la incongruencia o inadecuación. Además, se observa que quizá el área de conocimiento en la formación universitaria podría mediar las diferencias en el desempeño de tareas de juicio de aceptabilidad entre los estudiantes.

Por un lado, se observa una tendencia en los participantes a identificar con mayor

facilidad las condiciones de cierre incongruente o conector inadecuado, en comparación con las condiciones de cierre congruente, dado que los errores que atentan contra el orden prototípico de los elementos de la construcción, el orden temático y las expectativas del lector, suelen desencadenar una respuesta de identificación más efectiva. Esto contradice los resultados obtenidos en otras investigaciones hechas con español (Alemán Bañón et al., 2012; de Vega, 2005; Jiménez-Ortega et al., 2017; Mancini et al., 2011), donde el error fue identificado con más dificultad.

También resalta que, la presencia de palabras de clase cerrada como los conectores suele elevar el nivel de errores en una tarea de juicio de incongruencia o inadecuaciones (Van Petten & Kutas, 1991); sumado a esto, la misma presencia de adversación, como una instrucción cognitiva más compleja comparada con la adición, podría estar añadiendo dificultad para la tarea de juicio de aceptabilidad.

Por otro lado, se puede observar cómo probablemente, la formación universitaria tendría un efecto en la capacidad para identificar aspectos semánticos y sintácticos de una secuencia textual. Posiblemente, el mismo sistema de selección de los aspirantes a la formación superior en la universidad pública determinaría dónde se ubican los estudiantes con mayores habilidades para una tarea como la del presente estudio o bien han sido expuestos a diferentes contextos que han favorecido su competencia lectora. Más investigación al respecto se requiere para aclarar si el proceso de selección influye en la presencia de lectores más hábiles, con mayor formación en lectura o se trata de la exposición a di-

versas estrategias textuales para unir partes de un texto, durante la propia de la formación universitaria.

Además, se probó que el diseño de los estímulos lingüísticos, a pesar de diferir con quienes los diseñan por medio de la probabilidad de *cloze* (Molinero, Vespignani, et al., 2008), es capaz de generar una respuesta diferenciada en los participantes entre las condiciones textuales de cierre congruente, de cierre incongruente y de conectores inadecuados. Parte de los alcances del estudio se deben a que se restringió la cantidad de palabras implementadas como conectores. Otro alcance fue probar los ítems en una muestra universitaria de diversas áreas del conocimiento.

Como limitaciones, se observa que en la conformación de la muestra se tuvieron más participantes de un área del conocimiento que del resto, en futuros estudios se debe seleccionar una muestra de diversas áreas del conocimiento con un número de participantes similar, así como un muestreo aleatorio. En el presente estudio, no es posible determinar con precisión qué procesos psicolingüísticos y socioculturales están implicados en la decisión de los participantes respecto de la aceptabilidad de los textos, por lo que sería deseable apoyarse en diseños que incorporen técnicas de psicofisiología como los Potenciales Relacionados con Eventos, que permiten explorar el curso temporal del procesamiento de la información lingüística, así como técnicas de análisis de producción textual para observar cómo usan los estudiantes de diversas áreas del conocimiento los conectores en sus textos. Otra limitación es la falta de conocimiento de los contextos socioculturales de los participantes que pudieron favorecer

o dificultar las posibilidades interpretativas de los textos.

## 6. Referencias

- Alarcos, E. (2008). *Gramática de la Lengua Española*. México, D.F.: SEP/Planeta.
- Alemán Bañón, J., Fiorentino, R., & Gabriele, A. (2012). The processing of number and gender agreement in Spanish: An event-related potential investigation of the effects of structural distance. *Brain Research, 1456*, 49–63. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2012.03.057>
- Baretta, L., Braga, L., MacNair, N., Kwan, V., & Waldie, K. (2009). Inference making while reading narrative and expository texts: An ERP study. *Psychology & Neuroscience, 2*(2), 137–145. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2009.2.005>
- Baugrande, R., & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Blackmore, D. (2002). *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, P. A., & Fischler, I. (1980). Completion norms for 329 sentence contexts. *Memory & Cognition, 8*(6), 631–642. <https://doi.org/10.3758/BF03213783>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). La textura discursiva. En *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (pp. 271–250). Barcelona: Ariel.
- Cuetos, E., González, J., & de Vega, M. (2015). *Psicología del Lenguaje*. México, D.F.: Editorial Médica Panamericana.
- de Vega, M. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva, 17*(1), 85–108.
- Demberg, V., Kiagia, E., & Sayeed, A. (2013). *The Index of Cognitive Activity as a Measure of Linguistic Processing* (M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, & I. Wachsmuth, Eds.). Cognitive Science Society. [www.coli.uni-saarland.de/~vera/LanguageICA.pdf](http://www.coli.uni-saarland.de/~vera/LanguageICA.pdf)
- Dimigen, O., Hohfeld, A., Jacobs, A., & Kliegl, R. (2011). Corregistration of Eye Movements and EEG in Natural Reading: Analyses and Review. *Journal of Experimental Psychology: General, 140*(4), 552–572. <https://doi.org/10.1037/a0023885>
- Ferreira, F., Bailey, K., & Ferraro, V. (2002). Good-Enough Representations in Language Comprehension. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 11–15. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00158>
- Ferreira, F., & Çokal, D. (2016). Sentence Processing. En G. Hickok & S. Small (Eds.), *Neurobiology of Language* (pp. 265–274). San Diego: Academic Press.
- Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics, 30*(1), 5–55. <https://doi.org/10.1515/ling.1992.30.1.5>
- Goedecke, P., Dong, D., Shi, G., Feng, S., Risko, E., Olney, A., D’Mello, S., & Graesser, A. (2015). Breaking Off Engagement: Readers’ Disengagement as a Function of Reader and Text Characteristics. *Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining, 448–451*. <http://www.educationaldatamining.org/EDM2015/proceedings/short448-451.pdf>
- Gómez, P., & Ramos, C. (2016). Las funciones intraoracional (estructural) e interoracional (cohesiva) de los conectores en narraciones preescolares. *Lingüística Mexi-*

- cana, 3(2), 8–32. [http://www.aml.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Ramos\\_05.pdf](http://www.aml.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Ramos_05.pdf).
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado* (J. Ferrero Santana, Trad.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez-Ortega, L., Espuny, J., de Tejada, P. H., Vargas-Rivero, C., & Martín-Loeches, M. (2017). Subliminal Emotional Words Impact Syntactic Processing: Evidence from Performance and Event-Related Brain Potentials. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00192>
- Kim, N., Brehm, L., & Yoshida, M. (2019). The online processing of noun phrase ellipsis and mechanisms of antecedent retrieval. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(2), 190–213. <https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1513542>
- Limón-Fernández, H., Sánchez-Loyo, L., & Mayoral, L. (2018). Evaluación del comportamiento ocular durante la lectura de cláusulas causales y adversativas. En L. M. Sánchez-Loyo, A. Gallegos, & V. González Márquez (Eds.), *Tópicos de Lingüística Aplicada: Vol. 1 Niveles y componentes lingüísticos, mente y cultura* (pp. 163–182). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Loureda, Ó., Nadal, L., & Recio, I. (2016a). Partículas discursivas y cognición: “por tanto” y la conexión argumentativa. *Romanistisches Jahrbuch*, 67(1), 240–254. <https://doi.org/10.1515/roja-2016-0016>
- Loureda, Ó., Nadal, L., & Recio, I. (2016b). Partículas discursivas y cognición: “Sin embargo” y la conexión contraargumentativa. En E. Sainz, I. Solís, F. del Barrio, & I. Arroyo (Eds.), *Geométrica explosión Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Le-*
- narduzzi* (pp. 175–186). Venezia: Edizioni Ca’Foscari.
- Mancini, S., Molinaro, N., Rizzi, L., & Carreiras, M. (2011). When persons disagree: An ERP study of Unagreement in Spanish. *Psychophysiology*, 48(10), 1361–1371. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2011.01212.x>
- Molinaro, N., Kim, A., Vespignani, F., & Job, R. (2008). Anaphoric agreement violation: An ERP analysis of its interpretation. *Cognition*, 106(2), 963–974. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.006>
- Molinaro, N., Vespignani, F., Canal, P., Fonda, S., & Cacciari, C. (2008). Cloze probability does not only affect N400 amplitude: The case of complex prepositions. *Psychophysiology*, 42, 1008–1012. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2008.00694.x>
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Nadal, L., Cruz, A., Recio, I., & Loureda, Ó. (2016). El significado procedimental y las partículas discursivas del español: Una aproximación experimental. *Signos*, 49(S1), 52–77. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400004>
- Ng, S., Payne, B., Steen, A., Stine, E., & Federmeier, K. (2017). Use of Contextual Information and Prediction by Struggling Adult Readers: Evidence From Reading Times and Event-Related Potentials. *Scientific Studies of Reading*, 21(5), 349–375. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1310213>
- Ng, S., Payne, B., Stine, E., & Federmeier, K. (2018). How struggling adult readers use contextual information when comprehending speech: Evidence from event-related potentials. *International Journal of Psychophysiology*, 125, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2018.01.013>

- Pons Bordería, S. (1998). *Conexión y conectores: Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Cuadernos de Filología Anejo XXVII.
- Raible, W. (1992). *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. (2a ed.). Heidelberg: Carl Winter.
- Rajić, J. (2013). Los conceptos de la Teoría de la relevancia y su aplicación al estudio de los marcadores discursivos. *Colindancias: Revista de la Red Regional de Hispanistas de Hungría, Rumanía y Serbia*, 4, 351–362.
- van den Bosch, L., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). Online processing of causal relations in beginning first and second language readers. *Learning and Individual Differences*, 61, 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.007>
- van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive Processes in Discourse Comprehension: Passive Processes, Reader-Initiated Processes, and Evolving Mental Representations. *Discourse Processes*, 54(5–6), 360–372. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>
- Van Petten, C., & Kutas, M. (1991). Influences of semantic and syntactic context on open- and closed-class words. *Memory & Cognition*, 19(1), 95–112. <https://doi.org/10.3758/BF03198500>
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México D.F.: Siglo XXI.
- Zunino, G. (2017). Procesamiento de causalidad y contracausalidad: Interacciones entre estructura sintáctica y conocimiento del mundo en la comprensión de relaciones semánticas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(95), 472–491. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300472>
- Zunino, G., & Raiter, A. (2012). Construcción de coherencia textual. Un estudio preliminar acerca de la causalidad y sus implicancias neuropsicolingüísticas. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(2), 1–15. <https://doi.org/10.5579/ml.2012.0082>

Luz Edith Herrera Díaz

Universidad Veracruzana, México

ORCID: 0000-0003-0410-4328

luherrera@uv.mx

María de los Ángeles Morales Sosa

Universidad Veracruzana, México

amorales@uv.mx

Juan Manuel Hernández Barros

Universidad Veracruzana, México

juanhernandez@uv.mx

Recibido: 26/10/2021

Aceptado: 15/01/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

## Revisitando la autonomía en el aprendizaje: de la teoría a la práctica docente

Revisiting Learning Autonomy: From Theory to Teaching Practice

**RESUMEN:** Con la finalidad de que profesores en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras conozcan o repasen conceptos relativos a la autonomía y al aprendizaje autónomo y, sobre todo, opten por la implementación de los mismos en su práctica docente, se realizó una revisión de literatura relevante al tema. Para ello, revisitamos conceptos tales como: autonomía; aprendizaje autónomo, semiautónomo, autodirigido, semidirigido; ambientes y estrategias de aprendizaje. Se aborda el término *aprendizaje autónomo* desde la definición que proporciona Holec en 1981, en donde los estudiantes se hacen cargo de todo lo relacionado con su proceso de aprendizaje; pasando por el modelo de *aproximación a la autonomía*, propuesto por Morrison y Navarro en 2014, en donde los estudiantes deciden cómo aprenderán y qué harán después de las horas de clase; y culminando con Peña y Cosi, que en 2017, identifican la autorregulación como un proceso que se da a partir de la autorreflexión y la autocrítica. Como se ha mencionado anteriormente, se revisan acepciones intermedias y conceptos relativos a la autonomía en el aprendizaje. Es notorio que, a lo largo de la puesta en práctica de los conceptos aquí referidos, éstos se han ido modificando y adecuando de acuerdo con los contextos reales en los que se han implementado. Esta evolución parece permitir que, aún en sistemas educativos establecidos y en cualquier ambiente de aprendizaje, la consecución de cierto grado de autonomía en el aprendizaje sea factible.

**PALABRAS CLAVE:** ambiente de aprendizaje, aprendizaje autónomo, autonomía, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje.

**ABSTRACT:** Aiming at teachers who work in the learning-teaching foreign languages area, to know or review, and incorporate concepts of autonomy and autonomous learning, and above all, to implement them in their teaching practice, we have carried out a pertinent literature review. Therefore, we revisited terms such as: autonomy; autonomous, semi-autonomous, self-directed, semi-directed learning, as well as learning environments, styles and strategies. The term *autonomous learning* is reviewed from the definition that Holec provided in 1981, in which students are in charge of everything related to their learning process; then we revised the model *approach to autonomy*, suggested by Morrison and Navarro in 2014, in which students choose how they want to learn and what to do after class time;

until we get to Peña and Cosi, who in 2017, identify self-regulation as a process that implies previous self-reflection and self-criticism. As previously mentioned, some conceptions arisen in the middle and some others related to autonomous learning are also explored. We must mention that, throughout the execution of such conceptions, they have been modified and adapted according to the actual contexts in which they have been implemented. This evolution seems to allow that, even in established education systems and in any learning environment, achieving certain level of autonomy in learning becomes feasible.

**KEYWORDS:** autonomous learning, autonomy, learning environment, learning strategies, learning styles.

## Introducción

La marcha acelerada del conocimiento y la tecnología aunada a los retos de la enseñanza y el aprendizaje, en todos los ámbitos educativos, ha generado la necesidad de armonizar los elementos implicados en el quehacer docente. En este contexto, es menester promover que la autonomía en el aprendizaje se desarrolle como columna vertebral de la formación profesional. Es en este sentido en el que se requiere proveer las herramientas para que los docentes desarrollen su propia autonomía y posibiliten a sus estudiantes el desarrollo de la suya, durante y a partir de sus respectivos cursos.

## Justificación y Objetivo

Considerando la necesidad de hacer uso eficaz de los diversos elementos involucrados en la enseñanza-aprendizaje, entre ellos la autonomía, nos dispusimos a revisar literatura que permita a los docentes no sólo conocer y/o repasar los conceptos de autonomía y aprendizaje autónomo (Benson y Toogood, 2002; Dam, 2001; Morrison y Navarro, 2014), sino implementarlos en su práctica docente (Cárcel Carrasco, 2016; Wenden 1991). Por tal motivo, se exploraron una serie de conceptos tales como: autonomía, aprendizaje autónomo, semiautónomo, autodirigido, semidirigido, ambientes, estilos y estrategias de apren-

dizaje, cuya descripción es el objetivo del presente artículo.

## Revisión de Literatura

### *Aprendizaje Autónomo*

El término de aprendizaje autónomo ha sido el fundamento para la promoción e implementación de la auto-instrucción (self-instruction), y/o la auto-dirección (self-direction), modalidades que, particularmente en el contexto de las lenguas extranjeras, se han apoyado en los Centros de Autoacceso (Self-access Centres) como recurso para este tipo de aprendizaje (Herrera-Díaz, 2010).

Para hablar de la autonomía en el entorno educativo, se debe considerar la historia del término y remontarse al periodo de la postguerra II, cuando surgieron movimientos de derechos sociales y la educación comenzó a considerarse una herramienta de empoderamiento que implicaba la toma de consciencia. De ahí que Collins y Hammond (1991) sugieren que "... el propósito último de la educación es el mejoramiento de la sociedad, y que la conciencia crítica y la acción social promuevan la emancipación son resultados deseables de cualquier intervención educativa" (p. 13). Con respecto a las situaciones y/o eventos que, a lo largo de su historia, han influenciado la evolución del término de autonomía en el

terreno del aprendizaje de idiomas, Reinders (2000) menciona el desarrollo político, las demandas sociales, la sociolingüística y la psicología cognitiva, constructivista y/o humanista.

Con la finalidad de facilitar la contextualización del aprendizaje autónomo, como aquel que es deseable durante la adquisición de conocimiento y competencias, a continuación, se hace un recorrido por diversos conceptos que han permeado la evolución del mismo.

### *Conceptos Fundacionales*

En primer lugar, es necesario referirnos al precursor del término de autonomía en el terreno del aprendizaje de lenguas extranjeras; Henri Holec (1981), quien define la autonomía como la habilidad adquirida para asumir su propio aprendizaje. Él asevera que los individuos deben responsabilizarse de las decisiones relativas a todas las vertientes del aprendizaje. Lo anterior implica la identificación de los objetivos; la definición de los contenidos y su progresión; la selección de los métodos y técnicas a usar; el monitoreo del procedimiento de adquisición (ritmo, tiempo, lugar, etc.); así como la evaluación de lo adquirido (Holec, 1981).

Por su parte, Dickinson (1987) afirma que la autonomía se alcanza poco a poco, a través de la práctica y la preparación cuidadosa del profesor y del estudiante. Según este autor, el primer paso en este proceso es la liberación del salón de clase para permitir el desarrollo de la independencia y la responsabilidad del estudiante. Dickinson también considera que los estudiantes experimentan una fase previa; la semi-autonomía, en la que ellos mismos se preparan

para alcanzar la autonomía total. En esta fase, los estudiantes cuentan con materiales y guías para ayudarles en la toma de decisiones relativas a su aprendizaje (Wenden y Rubin, 1987).

Conceptos tales como la auto-dirección y la auto-instrucción surgieron en este mismo periodo. Por una parte, Dickinson (1987) afirma que la auto-dirección tiene que ver con "...una actitud particular hacia la tarea de aprendizaje, donde el aprendiz acepta la responsabilidad por todas las decisiones concernientes a su aprendizaje, pero no necesariamente implementa dichas decisiones" (p.11). Mientras que la auto-instrucción es un término neutro que se refiere a que, ya sea por periodos cortos o largos, los estudiantes, solos o acompañados, realicen sus tareas sin la supervisión de algún docente, haciéndose cargo de su propio aprendizaje (Dickinson, 1987).

En la misma línea, pero con ciertas adiciones, Sionis (1990) sostiene que el logro de la autonomía es un proceso complejo que incluye la identificación de nuestras propias necesidades, la autodeterminación de metas y la elección, así como la puesta en práctica de los métodos de aprendizaje más adecuados y un procedimiento de autoevaluación. Little (1991), por su parte, menciona que la autonomía "es una capacidad para la separación, reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente. Presupone, pero también implica, que el aprendiz desarrollará un tipo particular de relación psicológica con el proceso y contenido de su aprendizaje" (p. 4). En ese mismo año, Collins y Hammond (1991), refiriéndose a todo proceso educativo que implique independencia y autodeterminación, sugieren que "el propósito último

de la educación es el mejoramiento de la sociedad, y que la conciencia crítica y la acción social promuevan la emancipación son resultados deseables de cualquier intervención educativa” (p. 13).

Como se hace evidente en los conceptos anteriormente referidos, durante la primera década en la que se popularizó la autonomía en el ámbito de la educación, prevaleció la idea de que el estudiante se comprometiera y tomara decisiones en cuanto a su propio aprendizaje. Cabe mencionar que esto sucedía en caso de que la persona estudiara sola o con sus compañeros, y con o sin la guía del profesor.

#### *Evolución de los Conceptos*

En la misma década de los 90's, Pintrich y De Groot (1990) recapitulan el concepto de aprendizaje auto-regulado y sugieren tres elementos como esenciales en relación al desempeño en el salón de clase. Uno de estos componentes trata de las estrategias metacognitivas para planear, monitorear y modificar su cognición. Otro componente es el manejo y control de su propio esfuerzo al realizar tareas académicas en la clase. Por último, las estrategias cognitivas utilizadas para aprender, recordar y entender los materiales son otro aspecto importante en este tipo de aprendizaje. Así, para mediados de los 90's, la descripción de autonomía, en el ámbito educativo, había pasado de ser la capacidad para responsabilizarse de su aprendizaje (Holec, 1981), a derivar en el aprendizaje auto-regulado más que autónomo, a ser una meta individual que se debía a razones filosóficas, pedagógicas y prácticas (Cotterall, 1995), y luego a ser una manera transformativa hacia la autonomía (Benson, 1996).

A fines de los 90, la UNESCO propone como requisito para aprender continuamente a lo largo de la vida, que los aprendientes gestionen sus propios aprendizajes; es decir, que se hagan de las herramientas intelectuales y sociales necesarias para su consecución. Este aprendizaje implica que el conocimiento se construya a partir de la codificación, organización, elaboración, transformación e interpretación de la información que se colecte. Para lograrlo, se hace necesario echar mano, de manera contextualizada, de los recursos y las competencias con las que se cuenta, mostrando un cierto grado de aprendizaje autónomo y estratégico (Pozo y Monereo, 1999).

Ya en el siglo XXI, dando continuidad al mismo tema de la autogestión del aprendizaje como elemento sustancial del aprendizaje individual permanente, González (2000) lo define como:

La capacidad para definir el área o tema de su interés; de buscar la información en diferentes fuentes, de planificar los espacios de estudio y cumplirlos; de extraer de los materiales las ideas principales y secundarias; de hacer referencia continuamente a sus propias experiencias dentro de la misma área de estudio, y con otras áreas de conocimiento y de experiencia; de atreverse a solucionar problemas ya formulados en los materiales de estudio que ha seleccionado; de atreverse a formular situaciones hipotéticas de utilización de los contenidos que está aprendiendo; de atreverse a encontrar similitudes o diferencias radicales entre el área de conocimiento (o el tema)

que está estudiando y otras áreas del conocimiento; y finalmente, de evaluar los resultados del proceso de aprendizaje. (p.39)

Al mismo tiempo, Bahamón (2000) añade el concepto de aprender a aprender como aquel en el que los estudiantes pueden planificar, organizar y controlar sus mismas tareas y acciones. A su vez, Ruiz Iglesias (2000) puntualiza que aprender a aprender promueve que los educandos, de manera autónoma, accedan al conocimiento y desarrollen estrategias para estudiar, leer y pensar. Unos años después, Fariñas León (2004) relaciona este concepto directamente con el autodesarrollo como su objetivo último. Asimismo, dos años más tarde, Lobato Frailé (2006) refuerza la idea de que, en el proceso de aprender autónomamente, es imprescindible contextualizar los aprendizajes, reflexionar, construir, aplicar y evaluar el proceso de adquisición del conocimiento.

Como se puede notar, en la primera mitad de la década 2000-2010, el aprendizaje autónomo va tomando un tinte diferente en el que se añaden los conceptos de aprendizaje (individual) permanente/continuo y aprender a aprender, lo que a su vez involucra la concepción del aprendiz como el autor y protagonista de su propio aprendizaje. En otras palabras, el estudiante autónomo, a partir de sus motivos, de manera reflexiva y flexible, genera sus propios objetivos y decide las rutas (estrategias, acciones, evaluaciones) para alcanzarlos. De esta manera, el individuo auto-regula su proceso y lo adecua según la situación y momento en que se encuentre. Una vez más, parece ser que tomar en

cuenta el contexto real en el que se presenta la necesidad o deseo de aprender resulta imprescindible para adaptar y transferir apropiadamente tales rutas que derivan en el desarrollo del individuo y de la red (profesional) en que se encuentre inmerso.

Más adelante, en la segunda mitad de la misma década, se considera que el apoyo (por parte del maestro) a la autonomía existente de los aprendientes puede ser vista como una base importante para su desarrollo progresivo. De hecho, la noción de que los aprendientes tienen el poder y el derecho a aprender por ellos mismos es un principio fundamental. Por otra parte, Smith (2008) sugiere que el entrenamiento de los aprendientes y otras aproximaciones que intentan encajonar a los estudiantes en modelos preconcebidos del “estudiante autónomo ideal” (p. 395), le dan cabida a la crítica de que la autonomía es un concepto occidental inapropiado para los estudiantes ‘no-occidentales’. Es decir, no se debe esperar que todos los estudiantes, de cualquier parte del mundo, deban responder o actuar de igual forma con respecto a sus procesos de aprendizaje; son el contexto y las características personales las que intervienen en la actitud que se asume ante el propio aprendizaje.

En 2010, Herrera-Díaz concluye que la noción de autonomía es una condición personal y/o actitud del ser humano que no puede ser enseñada. En concordancia con Little (1990), quien afirma que la autonomía no es algo que los profesores puedan ‘hacer’ a los estudiantes, así como con Breen y Mann (1997), quienes mencionan que la autonomía es una cualidad de la persona, una forma de ser, esta académica considera que “los estudiantes necesitan

apoyo y preparación (no entrenamiento) para familiarizarse con cualquier innovación, y que esto no quiere decir que alcanzarán la autonomía o la auto-dirección en sus aprendizajes si no lo deciden así” (Herrera-Díaz, 2010, p. 67).

Posteriormente, Dang (2012) divide el aprendizaje autónomo en tres categorías con sus respectivos atributos, tal como se muestra a continuación.

- 1) **Iniciación:** comprensión de las preferencias de aprendizaje, establecimiento de metas, planeación de actividades de aprendizaje, iniciativa en la búsqueda de recursos e iniciativa en la búsqueda de oportunidades de aprendizaje.
- 2) **Monitoreo:** identificación y empleo de estrategias apropiadas, selección de materiales adecuados, esfuerzo para progresar en el aprendizaje, implementación de actividades de aprendizaje, concentración en aprender, colaboración e interacción/negociación con otros para aprender.
- 3) **Evaluación:** evaluación de las estrategias de aprendizaje, evaluación del progreso, y evaluación de los resultados del aprendizaje.

Como puede notarse, la concepción de autonomía en el aprendizaje de lenguas ha ido enriqueciéndose y flexibilizándose de acuerdo con las experiencias e investigaciones en torno a la misma. Por lo tanto, posterior a 2012, Han (2013, 2014) describe la autonomía del aprendiente como aquella que:

- Se relaciona con la disposición y motivación del aprendiente (de lenguas) que

toma la iniciativa de ser responsable de estudiar.

- Es vista como la capacidad de aprender a través del entrenamiento del aprendiente y del apoyo del profesor, pudiendo desarrollar competencias y estrategias para aprender por sí solo.
- No puede lograrse sin un ambiente o contexto de soporte, incluyendo la guía del profesor, las instalaciones, los materiales y los recursos para la enseñanza-aprendizaje.

Mientras tanto, en 2014, Morrison y Navarro proponen el modelo de Aproximación a la Autonomía, que debiera ser guiado por el estudiante. Es decir, los estudiantes deciden cómo aprenderán y qué harán después de las horas de clase. Además, son guiados a través de las actividades y discusiones de clase, y por medio de un ciclo sistemático de planeación, implementación, monitoreo y evaluación. Asimismo, debe ser enfocado, ya que los estudiantes deciden lo que ellos aprenderán y lo que no, considerando sus propias fortalezas y debilidades. Finalmente, se supone que sea “colaborativo, sugiriendo que los estudiantes son alentados a estudiar entre ellos mismos en sus clases, y a estudiar y practicar con otras personas en sus tiempos libres” (2014, p. 18).

Siguiendo con las diversas concepciones de aprendizaje autónomo, en 2016, Cárcel lo definió como un proceso que involucra acciones llevadas a cabo de manera independiente. Igualmente, siguiendo a Dickinson (1987), aseveró que “es un proceso que admite al sujeto ser autor de su propio desarrollo, optando por vías, estrategias, herramientas y momentos que estime oportunos para aprender y poner en

práctica de modo independiente lo aprendido” (Cárcel, 2016, p.102).

Ya para el 2017, la autonomía del aprendiente tiene una especial relevancia en países desarrollados, donde suele haber una disonancia entre lo que ofrece la educación formal y lo que muchos estudiantes quieren y necesitan. La globalización y sus tecnologías proveen nuevos medios para acceder al conocimiento, “pero las lecciones de idiomas en las escuelas permanecen sin cambios” (Smith, Kuchah y Lamb 2017, p. 1). Estos mismos autores, afirman que casi por default, los aprendientes de lenguas exitosos en contextos de países desarrollados son estudiantes autónomos que pueden explotar recursos fuera de la escuela; mientras que, en el mejor de los casos, entre la población de bajos recursos, la autonomía se percibe como un medio para confrontar retos. También en 2017, Peña y Cosi determinan que el aprendizaje autónomo es aquel proceso que lleva al estudiante a la autorregulación a partir de la autorreflexión y la autocrítica, identificando, así, sus fortalezas y debilidades.

Aún más recientemente, Sharmin Sultana (2018) sugiere que el análisis de necesidades es invaluable en la implementación exitosa del aprendizaje autónomo, el cual posibilita a los estudiantes a tomar en sus manos la responsabilidad de su aprendizaje (cf. Dickinson, 1987). Es evidente que cada estudiante necesita de cierto tiempo para lograr el aprendizaje que requiere/desea, y en ello el aprendizaje autónomo juega un rol vital. Por ello, conocer y considerar los temas relacionados con las necesidades e intereses de los estudiantes, y compatibles con su experiencia y habilidades previas, contribuye a motivarlos a aprender, a

construir su auto-confianza, a desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje y a responsabilizarse de su propio proceso (Sultana, 2018).

Ante la evolución, no solo de los conceptos, sino de las acepciones y su respectiva implementación en contextos educativos diversos, parece ser que la labor de los docentes, asesores y/o facilitadores consiste en promover la autonomía en el aprendizaje como un principio que permee no solamente la vida escolar y laboral de los individuos, sino su actitud y postura ante su actuar cotidiano.

### *Conceptos Relacionados*

Toda vez que, como ya se ha explicado, la autonomía en el aprendizaje tiene que ver con la responsabilidad y la toma de conciencia, en esta sección abordamos términos relacionados con este tema, tales como la cognición y la metacognición, siendo esta última la más relevante aquí; los estilos, las estrategias y los ambientes de aprendizaje.

### *Cognición*

Comenzando por la cognición, Rivas (2008) la define como la habilidad para procesar información, empleando precisamente estrategias cognitivas para hacer progresar una determinada actividad. Para este mismo autor, la psicología cognitiva se basa en “una teoría general acerca de la forma en que se procesa la información, se adquiere el conocimiento y se utiliza” (p.71). Entre las Habilidades Cognitivas más utilizadas se encuentran:

- La atención: explorar, fragmentar y seleccionar.

- La comprensión: captar ideas, subrayar, traducir a un lenguaje propio, resumir (gráficos, redes, esquemas y mapas conceptuales).
- La elaboración: cuestionar, hacer metáforas y analogías, tomar apuntes.
- La memorización/recuperación: codificar y generar respuestas.

Como señalan Fredricks et al. (2004), un estudiante se compromete cognitivamente cuando el hecho de estudiar lo considera como una inversión y tiene la voluntad para esforzarse en comprender y desarrollar ideas y habilidades complejas. Se considera que el uso de estrategias de autorregulación también caracteriza el compromiso cognitivo (Barber et al., 2016).

#### *Metacognición*

Por su parte, la metacognición es definida por Osses y Jaramillo (2008) como la capacidad de graduar el autoaprendizaje, por medio de la planificación, la aplicación de estrategias y la evaluación del proceso; es decir, dichas estrategias se emplean para supervisar el proceso. Entre las habilidades metacognitivas más utilizadas, según Allueva (2002), se encuentran:

- Planificar previamente parece un factor determinante a la hora de obtener resultados más satisfactorios.
- Predecir si seremos capaces de resolver un problema.
- Regular nuestros propios recursos cognitivos, utilizando las estrategias apropiadas.
- Controlar cuando algo no se ha comprendido y qué es lo que se debe hacer para comprenderlo.

- Verificar y evaluar los conocimientos adquiridos, las aptitudes y limitaciones hacia una tarea cognitiva en concreto, tomar determinaciones sobre seguir adelante o interrumpir la ejecución de la misma
- Usar estrategias metacognitivas desarrolladas. ¿Qué técnica?, ¿para qué?, ¿en qué momento?, ¿de qué manera? (p.77)

#### *Estrategias de Aprendizaje*

Indispensables para la puesta en práctica del aprendizaje autónomo, tal como se ha mencionado anteriormente, se contemplan las estrategias de aprendizaje. Wenden (1991) las define como las fórmulas, actividades, tácticas y recursos que se emplean de manera consciente y reflexiva, cuyo objetivo es incrementar la efectividad de los procesos de aprendizaje y mediante las cuales los alumnos aprenden a aprender por sí mismos.

Entre las más notables se encuentran cinco tipos de estrategias de aprendizaje. Las tres primeras sirven de apoyo para generar y estructurar los contenidos para facilitar su aprendizaje. Las estrategias de *ensayo* implican la repetición de contenidos (lectura en voz alta, copia de material, toma de apuntes y subrayado). Las estrategias de *elaboración* involucran la relación de lo nuevo con lo familiar - creación de nexus (resumen, toma de notas, respuesta a preguntas). Las estrategias de *organización* se relacionan con la estructuración, agrupamiento de la información para su simplificación (resumen de textos, elaboración de esquemas y subrayado).

La cuarta estrategia sirve para regular la actividad cognitiva y guiar el aprendizaje

del alumno. Esta es la de *comprensión*, que consiste en la revisión, supervisión de la acción y el pensamiento de manera consciente, es decir, la metacognición (planificación, regulación, evaluación, selección de conocimientos previos, elaboración de preguntas y búsqueda de nuevas estrategias).

La quinta estrategia es la de *apoyo*, que busca que el aprendizaje se adquiriera de la mejor manera, se relacionan con la mejora de la eficacia y las condiciones de las estrategias utilizadas (establecimiento de la motivación, enfoque de la atención y la concentración, regulación del tiempo).

Por su parte, Esteban y Zapata (2016) sostienen que “una estrategia implica un plan intencional que tiene como resultado el aprendizaje. Es más, será una actividad cognitiva planteada la que definirá el tipo de estrategia, ya sea asociativa, de elaboración o de organización” (p.6).

En cuanto a estrategias de aprendizaje autorregulado, Cerezo, Casanova, De la Torre y De la Villa (2015), además de establecerlas, las dividen en cognitivas (actividades llevadas a cabo por los estudiantes con el fin de alcanzar sus metas de aprendizaje) y metacognitivas (se refieren al dominio y conocimiento del proceso por parte del estudiante).

Es importante recordar que las estrategias de aprendizaje sirven para guiar y definir la manera de aprender. Por otra parte, las técnicas de estudio sirven para ejecutar estas estrategias a través de procedimientos específicos para cada una.

### *Ambientes de aprendizaje*

Considerando que la presente revisión de literatura está ligada con la promoción de la autonomía en diferentes ambientes de apren-

dizaje, aquí describimos sus definiciones más relevantes.

Las primeras definiciones sobre ambientes de aprendizaje se enfocan en el espacio físico como se puede corroborar en la definición de Hunsen y Postlethwait (1989), quienes consideran que el espacio, la iluminación, el color del entorno, los sonidos, y la infraestructura constituyen algunos de los elementos característicos del espacio donde el estudiante desarrollará su aprendizaje. Por lo tanto, la estructura física favorece la generación de los requisitos para propiciar el proceso de aprendizaje. En una definición más amplia y compleja, De Pablo y Trueba (1994) aseveran que estos elementos deben alinearse en relación con los actores que van a interactuar en él. Asimismo, asumen que deben tomarse en cuenta las necesidades y preferencias del discente, mientras que el docente debe delimitar su objetivo, los elementos que va a usar, qué actividades puede propiciar en este espacio y los materiales idóneos que apoyen el aprendizaje.

Posteriormente, Romero (1997, como se citó en Duarte, 2003) realiza un análisis del ambiente (espacio) educativo en relación con la calidad de la enseñanza, afirmando que el ambiente es parte inherente en la obtención de la calidad educativa, y que, para obtener la excelencia académica, se debe estar consciente de que cada modalidad requiere de ambientes de aprendizaje diferentes. Parece ser que, en estas definiciones, la concepción sobre ambientes de aprendizaje es más amplia y completa, incluyendo el espacio físico, los actores (alumnos y docentes), así como otros elementos esenciales que hacen posible un aprendizaje significativo y de calidad.

Por su parte, González y Flores (2000) explican que un ambiente de aprendizaje es el espacio en el que interactúan estudiantes y docentes con respecto a la enseñanza de contenidos, mediante el uso de métodos y técnicas establecidos con anterioridad para la obtención del conocimiento, y/o desarrollo de habilidades y actitudes, además de incrementar capacidades o competencias. En 2006, Villalobos, en su definición, va más allá del espacio, y considera que el docente debe ser una persona lo suficientemente sensible como para identificar el proceso de aprendizaje, los intereses y las necesidades del grupo, y con base en la personalidad del mismo, modificar y adaptar dinámicas acordes al comportamiento grupal.

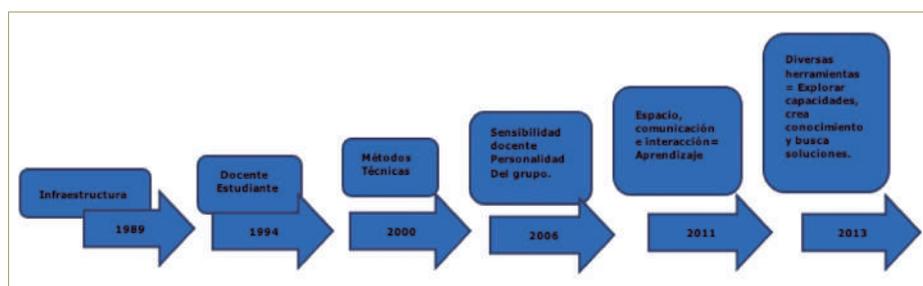
En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) considera el ambiente de aprendizaje como el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que lo hacen posible (SEP, 2011). Por su parte, en 2013, la Universidad Inter-

americana para el Desarrollo (UNID) define ambiente de aprendizaje como el sitio en el que se genera el conocimiento por medio de diversas herramientas que permiten al individuo explorar sus capacidades. Agrega que son situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula que ponen al estudiante ante experiencias retadoras para la búsqueda de soluciones.

Como se ha podido observar, las definiciones mencionadas no sólo se refieren a la infraestructura para la puesta en práctica de los cursos, sino a la interacción alumno-maestro, y a las dinámicas de los procesos educativos. Estas últimas incluyen: acciones, experiencias, vivencias, actitudes, condiciones socio-afectivas y relaciones con el entorno. Se concluye que, los ambientes de aprendizaje no sólo comprenden el lugar, sino todo tipo de interacción que pueda darse en el mismo.

En la Figura 1, se puede observar la evolución de la concepción de ambiente de aprendizaje a lo largo de 30 años.

Figura 1. El término 'Ambiente de Aprendizaje' a lo largo del tiempo.



### *Tipos de ambientes de aprendizaje*

En algunas ocasiones, el término ambiente de aprendizaje se utiliza como sinónimo de modalidad de aprendizaje (presencial, vir-

tual o híbrida), la cual comprende parámetros específicos deseables tanto del profesor como del estudiante, de la relación entre ellos y del proceso de aprendizaje. De ahí

que los ambientes de aprendizaje se dividan en físicos y virtuales, formales e informales (Beltrán, Fontalvo y Guzmán, 2012).

El ambiente físico comprende el entorno o contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje; mientras que el ambiente virtual es el espacio digital en donde se interrelacionan los diversos elementos que conforman dicho ambiente. Por otro lado, el ambiente formal se lleva a cabo dentro de un sistema institucional, regulado por organismos gubernamentales; mientras que el ambiente informal es el proceso que comprende toda la vida y a través del cual se acumulan conocimientos y experiencias.

Los ambientes de aprendizaje han sido esenciales en el fortalecimiento del aprendizaje mismo. Con el surgimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los ambientes virtuales han cobrado mayor importancia y se han convertido en objeto de numerosas investigaciones que los relacionan con los estilos de aprendizaje, intentando conocer el grado de desempeño y satisfacción de los aprendientes.

Resulta entonces importante poner atención en el escenario en el que se desarrollará cualquier proceso de aprendizaje que se planea, para así obtener el mayor provecho posible de las condiciones de tal ambiente. Es decir, considerar las fortalezas para utilizarlas de manera óptima y las debilidades para contrarrestarlas y/o aprovecharlas como oportunidad, adecuando el currículo a manera de posibilitar/facilitar el aprendizaje y promover la autonomía. Es justamente en este rubro, en el fomento de la autonomía en el aprendizaje, en el que se pretende influir, independientemente del ambiente de aprendizaje en el

que se desenvuelvan los profesores, pero sí considerando los conceptos y acepciones aquí descritos.

### Conclusiones

Partiendo de la idea de que no solo el término, sino sus acepciones han ido evolucionando, es decir, modificándose, adecuándose según los contextos en los que se ha implementado, el Aprendizaje Autónomo pasó de la rígida idea de que los estudiantes tenían que ser responsables de todo lo concerniente a su aprendizaje (Holec, 1981) a la diferenciación entre los estudiantes (de lenguas) autónomos en países desarrollados y aquellos en poblaciones de bajos recursos (Smith, Kuchah y Lamb, 2017). Los primeros ejercen su autonomía, entre otras cosas, explorando y explotando diversos recursos fuera de la escuela, cuando para los segundos, su autonomía constituye un medio para confrontar retos.

Es claro que, a medida que la autonomía en el aprendizaje se ha experimentado en diversos contextos reales (países, sistemas educativos, escuelas), en otras palabras, una vez que la teoría se ha puesto en práctica, se ha hecho necesario realizar adecuaciones y adiciones en el ámbito educativo, especialmente en el de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo anterior ha derivado en la flexibilización y posibilitación de cierto grado de aprendizaje autónomo, como se le llamó originalmente, aún en sistemas educativos rígidos y/o preestablecidos, mediante la utilización de las estrategias de aprendizaje elegidas por los involucrados (estudiantes-asesores-maestros), en diferentes ambientes de aprendizaje.

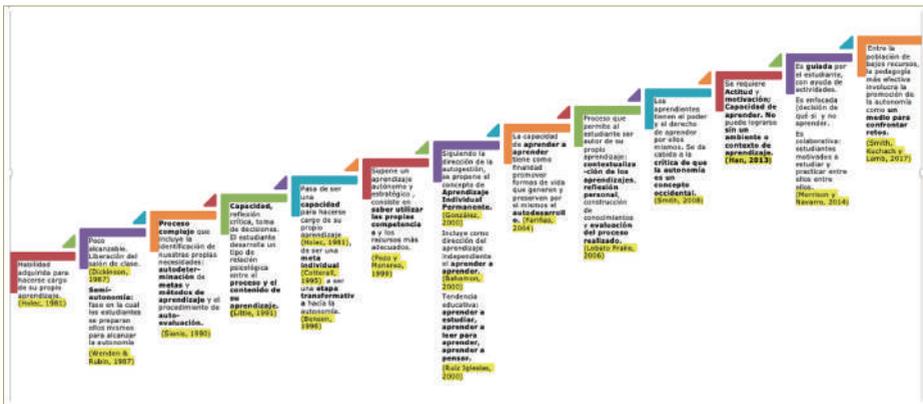
Tetzlaff, Schmiedek y Brod, (2020) consideran que, a través de dinámicas y estrategias efectivas de aprendizaje, los estudiantes pueden desarrollar nuevas ideas para adquirir el conocimiento; es decir, ejerciendo la toma de decisiones pertinentes y relevantes. Como consecuencia, los estudiantes cuentan con los elementos necesarios para elegir las estrategias de aprendizaje adecuadas que lo lleven a modificar su conocimiento metacognitivo mediante el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje (Rulland, 2021).

La autonomía se puede resumir como un proceso integral que produce modificaciones graduales, en donde convergen ob-

jetivos, contenidos, métodos, medios y evaluaciones, así como estrategias, capacidades, sentimientos, actitudes, normas, valores y conductas de los involucrados, implicando lo cognitivo y lo afectivo-volitivo en la realización de tareas (Velázquez et al., 2018).

El presente texto habrá conseguido su objetivo si el hecho de conocer y analizar los conceptos aquí descritos da pauta a que, desde una postura crítica y considerando el contexto propio, sean incorporados al quehacer docente cotidiano de los maestros de lenguas extranjeras. A manera de síntesis, la Figura 2 muestra los cambios que ha sufrido, a lo largo del tiempo, el término que se ha revisitado en este artículo.

Figura 2. Evolución de la 'Autonomía' (en el Aprendizaje)



Referencias

Allueva, P. (2002). "Conceptos básicos sobre la metacognición". En Allueva P, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón, 59-85. <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/>

files/users/leteo/materiales/concepto-de-metacognicion-pallueva.pdf  
 Bahamón J. H. (2000). El aprendizaje individual permanente: ¿cómo lograr el desarrollo de esta capacidad de los estudiantes? *Cartilla Docente*. Centro de Recursos para el aprendizaje. Universidad ICESI.

- Barber, A. T., Gallagher, M., Smith, P., Buehl, M. M., y Beck, J. S. (2016). Examining Student Cognitive and Affective Engagement and Reading Instructional Activities: Spanish-Speaking English Learners' Reading Profiles. *Literacy Research and Instruction*, 55(3), 209–236. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1167987>
- Beltrán, C., Fontalvo, L., y Guzmán, J. (2012). Ambientes de aprendizaje. *colectivoticyambientes.pbworks.com*. <http://colectivoticyambientes.pbworks.com/w/file/fetch/60468735/Avance%201.pdf>
- Benson, P. y Toogood, S. (Eds.) (2002). *Learner autonomy 7: Challenges to Research and Practice*. Authentik.
- Breen, M. y Mann, S. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. En Benson y Voller, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. Longman
- Cárcel Carrasco, F.J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 54-62. DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/3ce-mp.2016.050327.63-85/>.
- Cerezo, M., Casanova, P., De la Torre, M., y De la Villa, M. (2015). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61. Recuperado de: <https://formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/63/88>
- Collins, R. y Hammond, M. (1991). *Self-directed learning Critical Practice*. Kogan Page.
- Cotteral, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49(3).
- Dam, L. (2001). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Authentik.
- Dang, T. (2012). Learner autonomy: A synthesis of theory and practice. *The Internet Journal of Language, Culture, and Society*, 35(1), 52-67.
- De Pablo, P., y Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos*. Madrid, Escuela Española.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Duarte, Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Esteban, M., y Zapata, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 50(15) 1-12. <https://revistas.um.es/red/article/view/23941>
- Fariñas León, G. (2004). *Maestro para una didáctica de aprender a aprender*. Editorial Pueblo y Educación.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- González, J. H. (2000). El proyecto Educativo de la Universidad Icesi y el Aprendizaje Activo. (2º ed.). *Cartilla Docente*. Universidad ICESI.
- González, O., y Flores, M. (2000). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. Trillas.
- Han, L. G. (2013). *Research on university EFL teachers' pedagogical knowledge for the development of learner autonomy*. Modern Education Press.
- Han, L. G. (2014). Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review. *In-*

- ternational Journal of English Language Teaching*, 2, 21-27. <https://doi.org/10.5430/ijelt.v1n2p21>
- Herrera-Díaz, L. (2010). *Self-access language learning. Students' perceptions of and experiences within this new mode of learning*. Veracruz: Universidad Veracruzana. Biblioteca Digital de Humanidades. <https://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/self-access-language-learning.pdf>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Hunsen y Postlethwait (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Vol. 1. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Ed. Vicens-Vives.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentik.
- Lobato Fraile, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante, en De Miguel, M. (dir.). *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Alianza Universidad. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/aprendizaje-autodirigido.pdf>
- Morrison, B. y Navarro, D. (2014). The Autonomy Approach in Language Learning. En Burghall, M. (ed.), *The Autonomy Approach: Language Learning in the Classroom and Beyond*. Delta Publishing.
- Osses Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Peña, C., y Cosi, E. (2017). Relación entre las habilidades de pensamiento crítico y creativo y el aprendizaje autónomo en estudiantes de la Facultad de Ciencias Matemáticas. *Pesquimat*, 20(2), 37 - 40. Doi: <http://dx.doi.org/10.15381/pes.v20i2.13965>
- Pintrich, P. R., y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI- Santillana.
- Reinders, H. (2000). *A learners' Perspective on Learner Autonomy and Self-Access Language*, Ma Thesis. University of Groningen, the Netherlands.
- Rivas Navarro. M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4809/Procesos%20cognitivos%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz Iglesias, M. (2000). El logro de mayor autonomía en el aprendizaje: soporte básico del proceso de municipalización de la universidad. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas: Editorial Fei jóo.
- Rulland, J. (2021) Metacognitive ability and autonomous learning strategy in improving learning outcomes, *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(1), 88-96. DOI: 10.11591/edulearn.v15i1.17392
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.
- Sionis, C. (1990). Let them do our job! Towards Autonomy Via Peer-teaching and Task-based Exercises, *English Teaching Forum*, XXVIII (1), 5-9.
- Smith, R. (2008). Learner Autonomy. *ELT Journal*. Volume 62, Issue 4, 1 October 2008, p. 395. <https://academic.oup.com/eltj/article/62/4/395/408953> <https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Smith, R., Kuchah, K., y Lamb, M. (2017). Learner Autonomy in Developing Coun-

- tries. In A. Chik et al. (eds.), *Autonomy in Language Learning and Teaching*. p.1. [https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2F978-1-137-52998-5\\_2.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2F978-1-137-52998-5_2.pdf) [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52998-5\\_2](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52998-5_2)
- Sultana, S. (2018). Need Analysis: An Invaluable Step for Successful Autonomous Learning. *English Language Teaching*; 11(7), 37-47. doi: 10.5539/elt.v11n7p37 URL: <http://doi.org/10.5539/elt.v11n7p37>
- Tetzlaff, L., Schmiedek, F. y Brod, G. (2020). Developing personalized education: A dynamic framework, *Educational Psychology Review*, 15(1), 88-96, DOI: 10.1007/s10648-020-09570-w
- Universidad Nacional Interamericana para el Desarrollo UNID (2013). Ambientes de aprendizaje. [https://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/pos/ED/AP/S08/AP08\\_Lectura.pdf](https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/pos/ED/AP/S08/AP08_Lectura.pdf)
- Velázquez Reyes, Y., Rodríguez Rodríguez, Y., y Nieves Torres, O. (2018). El aprendizaje autónomo de Lenguas Extranjeras y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Opuntia Brava*, 10(1), 96-107. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/59>
- Villalobos, E. (2006). Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*. (9). 103-113.
- Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs. Prentice Hall International.
- Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice-Hall.



## Estudio exploratorio en torno al bilingüismo subordinado y compuesto, los problemas para aprender en lengua materna y los trastornos emocionales\*

*Exploratory study about subordinate and compound bilingualism, language problems and emotional disorders.*

**RESUMEN:** El bilingüismo impacta el desarrollo lingüístico, psicológico, neurológico, educativo y social infantil, por ende, es un tema que amerita ser estudiado. Centrandonos en el desarrollo psicolingüístico y psicológico del niño, el propósito de este estudio cuantitativo y cualitativo es investigar la siguiente pregunta de investigación que ha sido poco explorada: *¿El bilingüismo puede provocar problemas para aprender en lengua materna y trastornos emocionales en la niñez?* Este estudio exploratorio se basa en el bilingüismo subordinado, entendido como el desarrollo consolidado de la lengua materna (L1) y el desarrollo incompleto de la segunda lengua (L2), y el bilingüismo compuesto, es decir, el desarrollo de dos sistemas lingüísticos mezclados y dependientes, con interferencias bidireccionales. Según Epshtein (citado por Vygotsky, 1935, 2000), estos dos tipos de bilingüismo implican que el hablante viva una inhibición y confusión de las conexiones entre las ideas y, por ello, un conflicto cognitivo, problemas de aprendizaje, de lenguaje, y trastornos psicológicos. Nuestros resultados denotan así un impacto negativo del bilingüismo subordinado y compuesto, en la escala de la densidad léxica y en los trastornos emocionales.

**PALABRAS CLAVE:** Bilingüismo, densidad léxica, depresión.

**ABSTRACT:** Given the impact that bilingualism has on the psychological, neurological, educational and social development of the child, it is a thematic area that needs to be studied. From this approach, the purpose of this quantitative and qualitative study is to analyze the following research question: *Can bilingualism cause problems learning in the mother tongue and emotional disorders in childhood?* To that

\*Se agradece la lectura, aportaciones y apoyo de la Mtra. Angélica Moyers Alonso.

Alina María  
Signoret Doscaberro  
ENALLT-UNAM, México  
Orcid: 0000-0001-9711-9670  
alina@unam.mx

Claudia Cuchet-Monterrubio  
Liceo Franco-Mexicano, México

cuchet.claudia@ifm.edu.mx

Recibido: 8/06/2021

Aceptado: 24/05/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

end, we focus on subordinate bilingualism, understood as the consolidated development of the mother tongue and the incomplete development of the second language, and compound bilingualism, that is, the development of two mixed and dependent linguistic systems, with bidirectional interference. Epshtein (cited by Vygotsky, 1935, 2000) states that these two types of bilingualism imply that the speaker experiences an inhibition and confusion of the connections between ideas and, therefore, a cognitive conflict. In addition, according to this author, subordinate and compound bilingualism can cause learning and language problems, and psychological disorders. Our results denoted a negative impact of subordinate and compound bilingualism, on the lexical density scale and on emotional disorders.

**KEYWORDS:** Bilingualism, lexicon density, depression.

## 1. Introducción

Dado el impacto que tiene el bilingüismo en el desarrollo psicológico, neurológico, educativo y social del niño es un tema que es necesario estudiar. Como lo plantea Vygotsky (1935, 2000, p. 348) “no sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo”. Puesto que el bilingüismo determina el desarrollo infantil, es un tema que interesa a neurólogos, psicólogos, lingüistas y psicolingüistas, educadores y planificadores lingüísticos (Hamers y Blanc, 2000; Grosjean, 2004, 2008, 2010; Kroll y de Groot (eds), 2005; Abdellilah-Bauer, 2007; Altarriba y Heredia, 2008; Bialystok, 2009; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011; Ardila, 2012; Hermanto, Moreno y Bialystok, 2012; Lightbown y Spada, 2013; Baker y Wright, 2017).

Según Timoneda y Pérez (1996, p. 474) “hasta la fecha, no se ha podido establecer relación concreta alguna entre bilingüismo y el Trastorno Específico del Lenguaje”. Sin embargo, en este estudio intuimos que

determinado tipo de bilingüismo puede provocar problemas para aprender, entendidos como alteraciones del habla y del lenguaje, y trastornos emocionales. Es así que el propósito de este estudio es investigar la siguiente pregunta de investigación que ha sido poco explorada: *¿El bilingüismo puede provocar problemas para aprender en lengua materna y trastornos emocionales en la niñez?*

Las investigaciones acerca del bilingüismo se consolidan desde el siglo pasado, y estos estudios ameritan ser conocidos desde una perspectiva histórica para vislumbrar la complejidad de dicha disciplina. Las investigaciones teóricas y empíricas del siglo XX generaron dos enfoques opuestos en el área de la psicología, de la psicolingüística y de la educación. Hasta los años 60 el bilingüismo era criticado y no recomendado y, en cambio, desde esa década, las investigaciones presentaron una opinión positiva (Hamers y Blanc, 2000; Grosjean, 2004, 2008, 2010; Kroll y de Groot (eds), 2005; Abdellilah-Bauer, 2007; Altarriba y Heredia, 2008; Bialystok, 2009; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011; Ardila, 2012; Hermanto, Moreno y Bialystok, 2012; Lightbown y Spada, 2013; Baker y Wright, 2017).

El primer enfoque denota los planteamientos de los expertos convocados por la

UNESCO en París, en 1951. Durante este evento científico se recomendó impartir la enseñanza de la lectura y de la escritura en lengua materna e introducir después la segunda lengua, dado que “el bilingüismo precoz necesariamente comporta desventajas para las personas” (Vila, 1996, p. 95). Desde esta perspectiva, en su artículo “Sobre el plurilingüismo en la edad infantil”, Vygotsky (1935, 2000) reporta las observaciones personales de Epshtein quien considera que, por causa del bilingüismo, los dos idiomas se mezclan, y ese amalgama genera dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo y confusión en la personalidad. Este pedagogo planteó también que el bilingüismo daña al pensamiento. La mezcla de los recortes sintácticos, fonéticos y semánticos de cada idioma dificulta el pensamiento del políglota. “Cada pueblo, posee su propio modo característico de agrupar las cosas y sus cualidades, sus acciones y relaciones con el fin de denominarlas” (observación personal de Epshtein en Vygotsky, 1935, 2000, p. 342). Se observa entonces un conflicto de ideas, y una inhibición y confusión de las conexiones entre ellas. Según este autor, el bilingüismo puede ser fuente de trastornos del lenguaje y de trastornos psicológicos.

Las consideraciones de Epshtein reflejan el pensamiento de la primera mitad del Siglo XX. Este autor planteó que “todo plurilingüismo es un mal social y que la misión del pedagogo es disminuir o aminorar en lo posible la influencia de dicho mal sobre el desarrollo del niño” (observación personal de Epshtein en Vygotsky, 2000, p. 342), y que en el ámbito educativo “debe haber una políglotía de impresión y una monoglotía de expresión” (en Vygotsky,

1935, 2000, p. 343). Recomendó así usar un solo idioma e utilizar de manera pasiva las otras lenguas desde las habilidades de recepción.

Desde 1960, los especialistas del campo de la psicología, la educación y la psicolingüística piensan que el bilingüismo implica un beneficio para la cognición y para la personalidad (Siguan, 1996; De Houwer, 1999; Hamers y Blanc, 2000; Grosjean, 2004, 2008, 2010; Kroll y de Groot (eds), 2005; Abdelilah-Bauer, 2007; Altarriba y Heredia, 2008; Bialystok, 2009; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011; Ardila, 2012; Hermanto, Moreno y Bialystok, 2012; Lightbown y Spada, 2013; Baker y Wright, 2017). Múltiples investigadores contemporáneos critican las ideas de las décadas anteriores acerca del bilingüismo como factor de marginación social, de problemas intelectuales, emocionales, lingüísticos y psicológicos. Sin embargo, autores contemporáneos plantean también que los beneficios del bilingüismo ocurren sólo con determinado nivel de competencia lingüística en los dos idiomas. Ardila (2012, p. 108) piensa que los niveles altos de bilingüismo son los que “tienen un efecto positivo no sólo en las habilidades verbales, sino también en las cognitivas en general.” Bialystok (2001, p. 145) enfatiza también que “los niveles óptimos de la competencia lingüística y el equilibrio entre los dos idiomas son factores cruciales que determinarán el desempeño del niño bilingüe”. Este punto de vista ordinariamente se conoce como la hipótesis del umbral de Cummins (1991).

2. El bilingüismo subordinado y compuesto, los problemas para aprender en lengua materna y los trastornos emocionales

### 2.1. Definición del bilingüismo subordinado y compuesto

Se observan diferentes tipologías de bilingüismo que, según sus características, pueden impactar positivamente o negativamente en el desarrollo psicolingüístico y emocional del niño. Con el bilingüismo *completo* el bilingüe domina los dos idiomas, y con el *incompleto* o *subordinado* ha consolidado uno solo de ellos. Con el bilingüismo *compuesto* el usuario desarrolla dos sistemas mezclados y con el bilingüismo *coordinado* dispone de dos sistemas lingüísticos independientes. Ardila (2012, p. 108) propone que son los niveles altos de bilingüismo los que “tienen un efecto positivo no sólo en las habilidades verbales, sino también en las cognoscitivas en general”. Los psicólogos recomiendan así alcanzar el bilingüismo coordinado y completo dado que permite un desarrollo psicolingüístico idóneo del bilingüe.

Para definir los tipos de bilingüismo que nos interesan en este estudio, el subordinado y el compuesto, nos centraremos en tipologías fundadas en variables neurolingüísticas y psicolingüísticas. Por un lado, la tipología de Weinreich (1953) incluye el constructo de bilingüismo *subordinado*, es decir, el desarrollo lingüístico desigual e incompleto de los dos idiomas dado que la lengua materna se ha consolidado mientras que el segundo idioma está en vía de desarrollo. El bilingüismo *subordinado* presenta así una menor proporción de L2 y una mayor proporción de L1. Con el bilingüismo subordinado el individuo “percibe la vida” desde su lengua natal, y actúa entonces como un monolingüe.

A continuación, se presentan diferentes ejemplos que muestran que, con el bilingüismo subordinado, el usuario transfiere de manera unidireccional elementos de L1 (el español) hacia L2 (el inglés o el francés):

- Transferencia del contenido semántico de *discusión* (pelea verbal) del español-L1, y utilización de *discussion* para denotar una carga negativa, cuando en inglés-L2 significa intercambio de ideas;
- Omisión del cambio de orden del verbo auxiliar en frases interrogativas como en *Tou live here?* O *Where you live?* del español-L1 (¿Vives aquí? o ¿en dónde vives?), en vez de *Where do you live?* o *Do you live here?* en inglés-L2;
- Uso de la morfología del masculino en el artículo *Le voiture* (el coche) del español-lengua materna, en lugar de la morfología del femenino *la voiture* en francés-L2;
- Omisión de la producción de entonaciones ascendentes vs descendentes para las tag-questions: *You work in Mexico, don't you?* (ascendente final, indica duda) *You work in Mexico, don't you?* (descendente final, indica certeza);
- Omisión de la diferencia entre sonidos, inexistente en español de México-L1, como en /t/ *tree* (árbol) vs /θ/ *three* (tres).

Según Hansegard (1968), en ciertas situaciones comunicativas como en determinado contexto de inmigración, ninguna de las dos lenguas logra desarrollarse y sucede el fenómeno del semilingüismo. El semilingüe “manifiesta un vocabulario reducido y

una gramática incorrecta, piensa conscientemente sobre la producción lingüística, es afectado y no creativo en cada lengua y le resulta difícil pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas” (Baker y Wright, 2017, p. 36). Este sistema lingüístico no facilitará una movilidad social y profesional.

Por otra parte, el bilingüe puede mezclar y alternar los dos idiomas y desarrolla un bilingüismo compuesto (De Groot, 2011; Moradi, 2014). Este sistema lingüístico mezclado contiene interferencias bidireccionales, de los idiomas y hacia los dos idiomas. Con el bilingüismo compuesto, el hablante no logra detectar las diferencias conceptuales marcadas en las dos lenguas y, para pensar y comunicarse, utiliza los dos sistemas lingüísticos. Paradis *et al* (2022) reportan un retraso en la adquisición del vocabulario, de la morfosintaxis y de las habilidades narrativas en este tipo de competencia lingüística mixta. Para cada nivel lingüístico, el bilingüismo compuesto está integrado por un almacén de la lengua materna (L1), un almacén de la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado. El proceder mezclado del bilingüismo compuesto está ejemplificado a continuación:

- Estructura mezclada de las unidades semánticas de L1 + L2: *J'ai mal à mon ojo* en vez de “*oeil*”, en francés-L2 del español-L1. El usuario evita el diptongo [oe + j] y utiliza el término de L1;
- Estructura mezclada de la frase según la sintaxis de L1 + L2: *J'espere que tu repondras moi* en vez de “*J'espère que tu **me répondras***”, en francés-L2. A pesar de la semejanza del francés y del español en cuanto a la ortografía y al lugar

del pronombre complemento de objeto directo que se sitúa antes del verbo conjugado (Espero que **me** contestes), el usuario desea utilizar la estructura infinitivo + pronombre complemento de objeto directo del español-L1 (contestar**me**), y crea una estructura mezclada al usar el pronombre tónico *moi* después del verbo conjugado del francés-L2, utilizado para enfatizar;

- Estructura mezclada de las palabras según la morfología de L1 + L2: *La troca* en vez de “*truck*”, en inglés-L2 del español-L1. El usuario utiliza la raíz del inglés-L2 (*truck*), y la morfología del femenino del español-L1 (-a);
- Estructura mezclada de la sílaba según la fonología de L1 + L2: *Torabajo* en vez de “trabajo”, en español-L2 del japonés-L1. El usuario inserta vocales en las sílabas trabadas del español-L2 que reúnen 2 consonantes (tra/tre/tri/tro/tru);
- Estructura mezclada de los fonemas según la fonética de L1 + L2: La *troca* en vez de “*truck*”, en inglés-L2 del español-L1. El usuario utiliza el fonema /o/ del español-L1, en vez del fonema /ɔ/ del inglés-L2.

Se observa que la neurolingüística y el estudio de las afasias, es decir, el trastorno del lenguaje proveniente de un daño cerebral, confirman la tipología del bilingüismo compuesto. Paradis (1981, 1987, 2004) reporta así un almacenamiento extenso organizado en torno a componentes de los dos idiomas, que funciona con los mismos mecanismos neuronales y, en caso de afasia, los dos sistemas lingüísticos se verían afectados.

El bilingüismo se puede concebir como un continuo que, para cada nivel lingüístico, parte del polo del bilingüismo subordinado y compuesto, y se dirige hacia el polo del bilingüismo coordinado. Por ser continuamente modificado por nuevas experiencias, este continuo es dinámico y cambiante en el tiempo.

2.2. *Los Problemas para Aprender en Lengua materna*  
En el campo de la educación especial, la organización de las alteraciones del lenguaje presenta la siguiente división tripartita:

A. Por un lado se observan los *Trastornos “No Primarios”* (TNP) en donde el lenguaje está alterado conjuntamente con otras áreas clínicas. Los trastornos no primarios ocurren, por ejemplo, en las alteraciones neurológicas; la pérdida auditiva; el retraso mental; el autismo; la parálisis cerebral; la adicción a las drogas y al alcohol; la privación socioemocional.

B. Por otro lado, existen los casos de personas que tienen afectado específicamente el lenguaje, se trata de los *Trastornos Específicos del Lenguaje* (TEL). Este daño es consecuencia, por ejemplo, de una disfunción del Sistema Nervioso Central, de causas genéticas, de factores cognitivos como los problemas de memoria que podrían conllevar la ausencia de conciencia del error. Desde el Modelo Chomskiano (2003, 2004), en el *Trastorno Específico del Lenguaje* es el módulo específico del lenguaje que está afectado. Esta alteración puede afectar diversos niveles lingüísticos, y provocar una competencia comunicativa variable y heterogénea, con una falta de patrones lingüísticos.

C. Los *Problemas para Aprender* (PPA) se deben a factores psicológicos (como la personalidad, la actitud, la motivación);

ambientales (como la escuela y la familia); o pedagógicos (como los enfoques de enseñanza y de aprendizaje de idiomas).

Esta investigación exploratoria se centra en los *Problemas para Aprender* debido a determinada enseñanza de idiomas dado que, como se planteó más arriba, el bilingüismo subordinado y compuesto implican tener dos estructuras psicolingüísticas incompletas o amalgamadas que compiten entre sí, y esta pugna puede provocar una lentificación y confusión lingüística y cognitiva, y provocar alteraciones del lenguaje.

Observamos que, según la quinta versión del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, 2014), los *Problemas para Aprender* causados por un bilingüismo subordinado y compuesto, pueden afectar el nivel fonológico (el procesamiento de los fonemas compuestos de rasgos distintivos y la prosodia, o la estructura supra-segmental compuesta de la entonación, la acentuación, el tempo, las pausas, la fluidez), y tener como consecuencia alteraciones de habla, de articulación y de fluidez. Los problemas de articulación podrían provocar un retraso respecto a la adquisición articulatoria esperada, interferencias y amalgamas entre el idioma materno y extranjero.

Asimismo, las alteraciones se pueden presentar en el lenguaje y en otros niveles del sistema lingüístico, es decir, en el nivel morfológico-léxico (los monemas o unidades mínimas de significado, los morfemas y los lexemas o elemento del vocabulario); en el nivel semántico y en las relaciones de sentido; en el nivel sintáctico y en la organización secuencial de las oraciones con base en reglas y en los componentes del discurso y de la gramática textual; y en el nivel pragmático.

A continuación, se presentan ejemplos más detallados de las posibles alteraciones lingüísticas:

#### La fonética y la fonología

- La falta de conciencia fonológica conforme a la norma adulta como el reconocimiento de la sílaba, del fonema y del fono (por ejemplo, en la palabra *bebé* el fonema oclusivo /b/ representa dos fonos; en el primero la boca está cerrada, y en el segundo la oclusión está más relajada. De esta manera, un mismo fonema tiene distintos sonidos),
- Las distorsión fonológica y la producción de un fonema que no existe,
- La sustitución de un sonido por otro que si existe (p.e. jirafa vs *dirafa*: sustitución de consonantes en posición de ataque),
- La omisión de un fonema (p.e. puerta vs *pueta*),
- La adición de un fonema (p.e. piso vs *pinso*),
- La inversión de sílabas o consonantes (p.e. mariposa vs *maporisa*),
- La reducción de diptongos (p.e. en dinosaurio vs *inosario*),
- La reducción de grupo consonántico (p.e. plancha vs *pancha*),
- La sustitución y la omisión de coda (p.e. helicóptero vs *likotero*),
- La coalescencia que implica que dos sonidos juntos se convierten en un tercero,
- La asimilación (p.e. cuaderno vs *cuareno*),
- La repetición silábica (p.e. pato vs *papato*),
- La omisión silábica (p.e. helicóptero vs *likotero*),
- La alteración global de la palabra (p.e. mariposa vs *sosa*).

#### La morfosintaxis

- La emisión de frases simples y la ausencia de oraciones complejas,
- La falta de relaciones complejas como las relaciones de causalidad,
- La omisión de partes del discurso como la preposición,
- La sustitución del adjetivo posesivo por un artículo,
- Las emisiones agramaticales con conjugación no canónica,
- La simplificación de la estructura verbal,
- La simplificación morfológica, como la falta de concordancia.

#### La semántica

- El déficit semántico y la ininteligibilidad,
- La omisión argumental de elementos obligatorios (por ejemplo, falta del sujeto o del objeto).

Las alteraciones se pueden presentar también en el logro de la interacción. En efecto, la comunicación puede no ser exitosa dado que el interlocutor no puede transmitir de manera clara una intención y un contenido semántico, y no puede hacer uso de los niveles lingüísticos; de la alternancia entre tema y rema; de los elementos extra lingüísticos; de los principios de cooperación y de actuación para darse a entender (Austin, 1970; Grice, 1989). La alteración se sitúa así en el nivel discursivo y pragmático.

En resumen, los problemas para aprender podrían afectar y retrasar la secuencia de adquisición de los diferentes niveles lingüísticos presentada en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Etapas de la adquisición del lenguaje (Serra et al, 2000, p. 111).

EDAD	HABILIDAD
<b>Nacimiento</b>	Procesamiento de estímulos del habla.
<b>8-9 meses</b>	Comprensión de palabras. Comprensión de la comunicación intencional. Imitación de sonidos.
<b>16-24 meses</b>	Producción de vocabulario. Combinación de palabras. Producción de estructuras gramaticales simples. Categorización. Juego simbólico.
<b>24 meses-60 meses</b>	Producción de las estructuras fonológicas.
<b>48 meses</b>	Adquisición de la mayoría de las estructuras gramaticales. Automatización
<b>4 años-adolescencia</b>	Accesibilidad a las formas gramaticales complejas.

### 2.3. Los trastornos emocionales

Los trastornos emocionales denotan desviaciones del estado de ánimo y, según la cuarta versión del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, texto revisado (DSM-IV-TR, 2005), uno de estos trastornos es la depresión. “Los criterios del DSM-IV-TR, indican que se trata de un estado de ánimo en extremo deprimido

que dura al menos dos semanas e incluye síntomas cognoscitivos como sentimientos de poca valía y de indecisión, y funciones físicas perturbadas” (p.e. en cuanto al apetito y al sueño) (Durand y Barlow, 2007, p. 210). Además, se observa “la presencia de un ánimo triste, vacío o irritable, acompañado de cambios somáticos y cognitivos que afectan significativamente a la capacidad

funcional del individuo” (DSM-5, 2014, p. 155). La depresión es mayor cuando dura al menos dos semanas y es crónica cuando su duración es de un año en la niñez.

Enrique Rojas (2006) menciona que la primera descripción de la depresión se encuentra en 1953, y fue realizada por Schwartz y Will, pero el concepto de depresión fue propuesto por Freudenberg en 1974 para denotar un problema de “agotamiento psicológico crónico” (Rojas, 2006, p. 33). Este autor plantea que existen depresiones endógenas resultado de factores hereditarios, y depresiones reactivas que se deben a factores ambientales. Ofrece así la siguiente definición: “Las depresiones son un conjunto de enfermedades psíquicas, hereditarias o adquiridas, con una sintomatología determinada a la que se asocian cambios negativos de tipo somático, psicológico (vivencial), conductual, cognitivo y asertivo” (2006, p. 36). Rojas considera entonces que la persona depresiva puede presentar trastornos de conducta, distorsiones en su forma de pensar y habilidades sociales problemáticas.

Por su parte, César Soutullo Esperón (2005) piensa que la depresión puede ser causada por factores genéticos, por factores médicos como enfermedades neurológicas y endocrinológicas, por factores psiquiátricos, por ejemplo, la enfermedad bipolar. Otros tipos de depresión se deben a factores ambientales como el trastorno del humor estacional debido a los cambios de estación y de clima, y a factores familiares, por ejemplo, un hijo no deseado o una madre depresiva. Finalmente, otro dato relevante para nuestra investigación es que la depresión puede ser el resultado de un estrés mantenido.

Según Soutullo Esperón (2005) los indicadores de la depresión son los siguientes:

- Estar triste o irritable durante un lapso prolongado,
- No tener interés o placer por las actividades cotidianas,
- Adelgazar o engordar significativamente,
- Tener insomnio o sueño de manera repetida,
- Vivir una agitación o retraso psicomotor (lentitud corporal) frecuentemente,
- Estar cansado con frecuencia,
- Sentirse inútil e inapropiado casi todos los días,
- No poder concentrarse y ser indeciso,
- Tener ideas recurrentes de muerte, vivir intentos de suicidio (Soutullo Esperón, 2005, pp. 18-19).

Anteriormente se pensaba que la depresión no surgía en la niñez; sin embargo, actualmente se ha desmentido este planteamiento. Nuestro estudio se basa así en la depresión reactiva debida a factores ambientales, resultado de un estrés mantenido en un ámbito escolar adverso. Este estrés mantenido puede ser provocado por determinado bilingüismo en contexto escolar. Retomando a Vygotsky (2000, p. 348), citado más arriba, observamos que el bilingüismo puede, en efecto, impactar la estructura emocional y la personalidad del infante. Más específicamente, en términos de Epshtein, la estructura de los bilingüismos subordinado y compuesto provoca que las dos lenguas se inhiban una a otra desde una relación de antagonismo. Esta mezcla y amalgama implica que el bilingüe tenga una lengua materna y una lengua meta empobrecidas. Este empobrecimiento provoca dificultades de expresión, errores de estilo y confusión, un impacto en la personalidad, la autoestima, y en la movilidad

social. Determinado tipo de bilingüismo puede ser así causa de depresión.

### 3. El estudio

#### 3. 1. *El diseño de investigación*

Con base en una muestra reducida por ser exploratorio, este estudio pretende indagar una área poco investigada, es decir, la correlación entre una variable *independiente* (X), el desarrollo de un bilingüismo subordinado y compuesto, y una variable *dependiente* (Y), el desarrollo de problemas para aprender en lengua materna y de trastornos emocionales en el niño.

La investigación empírica de nuestro análisis se organiza en torno a planteamientos consolidados por determinados teóricos. Dado que partimos de una hipótesis, y que nuestra mirada está organizada por un marco de referencia preciso, nuestro trabajo es *deductivo*. Asimismo es *descriptivo* puesto que mide de manera independiente dos tipos de variables, y *correlacional* porque las pone en relación y comparación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otra parte, esta investigación se basa en trabajos actuales del área del bilingüismo, de los problemas para aprender y de los alteraciones emocionales en la niñez y, por ello, el enfoque es *confirmatorio* (Pick y López, 1984, pp. 31-32). Dado que las diferentes variables se miden en un determinado mo-

mento, este estudio es *transversal* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además, se utiliza el diseño *ex post facto*. Este diseño consiste en “una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes” (Kerlinger, 1975, p. 268).

Se establece una comparación entre la variable independiente y la variable dependiente en dos grupos naturales seleccionados intencionalmente. Por un lado, un grupo experimental (G1) que corresponde al grupo de niños con un bilingüismo coordinado, constituido por 2 niño/as que viven un entorno lingüístico diferenciado, que trata separadamente cada lengua. Por otro lado, el grupo control (G2) que está constituido por 2 niño/as con un bilingüismo subordinado y compuesto, que viven en un entorno lingüístico mezclado.

Esta investigación contrasta entonces dos grupos, un grupo experimental con un bilingüismo idóneo y un grupo control con un bilingüismo adverso. La fórmula de la investigación sería la siguiente:

<b>GRUPOS</b>	<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b>	<b>VARIABLE DEPENDIENTE</b>
<b>G1</b>	<b>-X</b>	<b>-Y</b>
<b>G2</b>	<b>+X</b>	<b>+Y</b>

Según Kerlinger (1975, p. 235), gracias al diseño *ex post facto* “es posible la comparabilidad requerida por la ciencia. El diseño clásico de grupo experimental y grupo

de control, en que se insertan ambos (...), permite realizarla con eficacia, lo cual hace de él un logro intelectual de primer orden”. De esta manera, este diseño permite lograr

las comparaciones esenciales en toda investigación científica gracias al grupo testigo.

Finalmente, este estudio exploratorio es mixto, es decir, *cuantitativo* porque la variable independiente del bilingüismo subordinado y compuesto, y la variable dependiente de los Problemas para Aprender y los trastornos emocionales, arrojan información numérica, cuantificable y de posible lectura estadística. Este estudio es también *cualitativo*, y *explicativo*, puesto que permite la elaboración de hipótesis interpretativas de los procesos psicolingüísticos y psicológicos de la niñez preescolar (Alexopoulou, 2006; Balbino, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Van Patten y Benati, 2010; Silva-Corvalán, 2013).

### 3. 2. La muestra

Este estudio se centra en el niño de 6 años de edad. De esta manera, en términos de Piaget (1997), los niños que nos interesan son los que se encuentran en el periodo preoperatorio que cubre el lapso de 2 años y

medio hasta los 7 años. El niño preoperatorio organiza su cognición con base en lo que ve, en lo que percibe. Piensa así de manera intuitiva y objetiva. Desde un pensamiento egocéntrico e irreversible considera que todos en su alrededor piensan igual que él y en las actividades lúdicas tiene sus propias reglas. El niño preoperatorio maneja signos como las palabras, las imágenes, los símbolos para denotar una acción u objeto. A partir de un pensamiento inductivo hace juicios de lo particular a lo general y, a partir de un pensamiento deductivo, hace juicios que van de lo general a lo particular, pero sin lógica (pensamiento transductivo). El niño preescolar piensa con analogías; trabaja con cantidades discontinuas y continuas; anticipa y evoca; pone en relación el signifiicante con su significado correspondiente.

Se seleccionaron niños de una escuela bilingüe en inmersión en francés que surgió de un fenómeno de inmigración a México. A continuación, se proporciona información relevante de dicho centro educativo.

Cuadro 2. Descripción de la escuela.

DATOS DE LA ESCUELA	
Horas escolares por semana	27.30 hrs
Materias cursadas	Español, francés, exploración del mundo, lectoescritura, matemáticas, cantos, juegos, música, expresión gráfico-plástica, educación física, computación.

Actividades de lecto-escritura	Ejercicios de grafismo, escritura de letras, sílabas, palabras que reconocen globalmente con juegos educativos, escritura mayúscula script, escritura minúscula en cursiva.
Lengua Extranjera	Francés
Horas de francés por semana	24 horas
Horas de español por semana	3.30 horas
Grado de iniciación de la LE	1er año de preescolar, a los 3 años.
Método	Programa de la Educación Nacional Francesa, método constructivista.
Actividades	Escuchar, leer, hablar, escribir; ver películas o TV; entender un vocabulario variado, una historia corta; canciones, cuentos, poemas, juegos, manualidades.
Habilidades en PO	Contestar a preguntas simples, presentarse, decir que uno no entiende, hacer preguntas, hablar del lugar en donde se vive, de las personas conocidas, pedir algo, agradecer, decir lo que a uno le gusta y disgusta, preguntarle a alguien lo que le gusta, hablar de la casa de uno, de las actividades desempeñadas, de las vacaciones, hablar de la familia, de los amigos, relatar un evento o historia corta, describir un trayecto, manejo de vocabulario variado.

Habilidades en CO	Detectar fonemas, entender palabras; frases cortas; instrucciones simples; preguntas acerca del lugar en donde se vive, de las actividades desempeñadas, de las personas conocidas; entender el tema de una historia corta, la descripción de alguien, de una situación, de un lugar.
Habilidades en PE	Escribir letras, nombres propios, palabras, un vocabulario variado.
Habilidades en CE	Reconocer letras, palabras y frases cortas, reconocer el título y autor de un libro, reconocer y diferenciar recetas de cocina, postales, cartas, textos, etc, reconocer la secuencia de una historia corta, reconstruir el tema de una historia corta, reconocer un vocabulario variado.
Nivel alcanzado en PO	Intermedio o avanzado
Nivel alcanzado en CO	Intermedio o avanzado
Nivel alcanzado en PE	Avanzado (escribir su nombre y otras palabras)
Nivel alcanzado en CE	Avanzado (leer su nombre y otras palabras)
Información cultural	Hablar de las costumbres del país extranjero, de su música, de sus deportes, de sus juegos, de su cocina.

Mezcla de las lenguas de los alumnos	Grupo experimental (G1): No Grupo control (G2): Sí
Utilización de L1-L2 del profesor	Utiliza una sola lengua en clase
L2: Lengua vehicular	En todas las materias, pero no en el curso de español.
Ventajas del bilingüismo preescolar	Es una escuela bilingüe. Desarrollo más rápido de de las capacidades orales y escritas del niño. Transferencia de un idioma al otro, permitiendo entender mejor en L2, conocimiento de otra cultura, pudiendo comparar con la propia. Desarrollo intelectual.

Los niños que conforman la muestra son todos mexicanos, iniciaron la educación en las dos lenguas aproximadamente a los 3-4 años, y han tenido contacto con dos sistemas lingüísticos durante cuatro años. Este estudio compara así los niños de 6 años del grupo experimental (G1) que han

logrado alcanzar un bilingüismo completo y coordinado, con los niños del grupo control (G2) que no han logrado dicho nivel y han desarrollado un bilingüismo subordinado y compuesto. En el siguiente cuadro se presenta la edad y género de los niños que conforman la muestra.

*Cuadro 3. Género y edad de los niño/as de la muestra.*

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u> (G1): Bilingüismo coordinado	Edad
1.1 NIÑA 1	6 años 11 meses (7/08/2012)
1.2 NIÑO 1	6 años 10 meses (31/10/2012)

<u>GRUPO CONTROL</u> (G2): Bilingüismo subordinado y compuesto	Edad
2.1 NIÑA 2	6 años 7 meses (27/12/2012)
2.2 NIÑO 2	6 años 9 meses (10/10/2012)

El perfil de los padres de familia de los niños del grupo experimental y control se presenta en el siguiente cuadro.

*Cuadro 4. Información familiar de los niño/as de la muestra.*

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u> (G1)	Nivel profesional y profesión de los padres de familia.	Bilingüismo de los padres de familia.	Estancia familiar en el extranjero.
1.1 NIÑA1	<u>Padre:</u> Maestría, Director de Seguridad Aeroportuaria. <u>Madre:</u> Maestría, Diseñadora de modas.	Nivel avanzado de inglés.	No
1.2 NIÑO 1	<u>Padre:</u> Licenciatura , Ingeniero en sistemas. <u>Madre:</u> Maestría, Profesora de Primaria.	Nivel intermedio de inglés.	No

<u>GRUPO CONTROL</u> (G2)	Nivel profesional y profesión de los padres de familia.	Bilingüismo de los Padres de familia.	Estancia familiar en el extranjero.
2.1 NIÑA 2	<u>Padre:</u> Licenciatura, Director de desarrollo de Proyectos (Ingeniero Civil). <u>Madre:</u> Licenciatura, Gerente de ventas.	Nivel principiante de inglés.	No
2.2 NIÑO 2	<u>Padre:</u> Director de Agencia Aduanal. <u>Madre:</u> Administradora de Agencia Aduanal.	Nivel intermedio de inglés.	No

En el cuadro 4 se observa que la mayoría de los padres de familia tienen perfiles profesionales con estudios superiores; sin embargo, los padres del grupo experimental tienen un bilingüismo idóneo en inglés. En cambio, los padres del grupo control no tienen dicha competencia lingüística.

### 3. 3. *Los instrumentos de medición*

Para medir el tipo de bilingüismo, se elaboró un cuestionario que recaba información para cada alumno. Éste es llenado por el profesor titular. El instrumento pretende recabar datos personales, familiares y culturales de cada niño; información acerca del entorno lingüístico, es decir el bilingüismo o monolingüismo en la familia; del nivel y proceso académico; del desarrollo

psicolingüístico bilingüe; y, finalmente, del desarrollo emocional del niño.

Con el fin de estudiar los problemas para aprender en lengua materna, tomamos en cuenta la densidad léxica, es decir “una medida que se basa en determinar cuántas palabras diferentes o tipos léxicos aparecen en un segmento determinado de un texto”, por ejemplo, 100 palabras (Ávila, 1989, p. 623). Se esperaría que a mayor bilingüismo subordinado y compuesto, menor densidad léxica y complejidad sintáctica.

Para analizar los trastornos emocionales recurrimos a la prueba proyectiva del dibujo que proyecta los sentimientos. Esta prueba es valiosa para el niño preoperatorio dada su falta de conciencia y meta-

cognición, además este ejercicio arroja información a través de su estructura como los detalles esperados a cierta edad, y de su calidad como los rasgos poco comunes, las omisiones o los agregados. De esta forma, para analizar rasgos de depresión se aplicó el estudio de la Figura Humana de Karen Machover (1963). Actualmente esta prueba estandarizada “se ubica entre las pruebas de uso más frecuente” (Sánchez de Gallardo y Pirela de Fariás, 2012) según encuestas a psicólogos clínicos, consejeros psicológicos y psicólogos escolares.

La prueba de la Figura Humana consiste en pedirle al paciente dibujar una figura masculina y otra femenina para, a partir del estilo u omisión de partes del cuerpo, detectar emociones conflictivas. Otra autora que enriqueció esta prueba con indicadores emocionales de inseguridad e inadecuación fue Elizabeth Koppitz (1964). Según ella, ciertos indicadores como la cabeza pequeña e inclinada; la cabeza y el cuerpo monstruosos o grotescos; la omisión de manos, brazos, piernas, y pies; indican que el niño se percibe frágil, inseguro, impotente, preocupado, inadecuado, ridículo, en suma, como un extraño que tiene dificultad para relacionarse con los demás.

A modo de ejemplo, es en la primera figura arriba a la izquierda de los siguientes 4 dibujos de niños de 6 años de edad, que se pueden apreciar los rasgos que denotan un malestar emocional como la cabeza monstruosa, el cuerpo grotesco, la omisión de manos y brazos.



### 3.4. El procedimiento

Se realizó un análisis de la variable independiente (X) o bilingüismo subordinado y compuesto gracias a las respuestas del cuestionario a profesores, y un análisis de frecuencia de la variable dependiente, es decir, los problemas para aprender en lengua materna y los trastornos emocionales (Y), gracias a los indicadores de la densidad léxica y de la prueba proyectiva de la Figura Humana de Machover. Se efectuó así un comparativo de los dos grupos G1 y G2, y se representaron esta comparación en cuadros.

### 4. Los resultados

El desempeño pedagógico y lingüístico de los niños de nuestra muestra se presentan a continuación. Más precisamente, el cuadro siguiente incluye datos acerca de la competencia en lengua extranjera, y datos acerca de la mezcla de los dos idiomas que conforman el bilingüismo (la lengua materna o L1 y la lengua extranjera o L2).

Cuadro 5. Información académica del grupo experimental y del grupo control (\* +: resultados óptimos vs -: resultados problemáticos).

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u> (G1)	Estancia en esa Escuela	Desempeño académico global	Desempeño en L2	Mezcla de L1 y L2
1.1 NIÑA 1	4 años	Avanzado (+)*	<u>PO</u> : Avanzado <u>CO</u> : Avanzado <u>PE</u> : Avanzado <u>CE</u> : Avanzado	No (+)*
1.2 NIÑO 1	4 años	Avanzado (+)	<u>PO</u> : Avanzado <u>CO</u> : Avanzado <u>PE</u> : Avanzado <u>CE</u> : Avanzado	No (+)
<u>GRUPO CONTROL</u> (G2)	Estancia en esa Escuela	Desempeño académico global	Desempeño en L2	Mezcla de L1 y L2
2.1 NIÑA 2	4 años	Principiante (-)	<u>PO</u> : Principiante <u>CO</u> : Principiante <u>PE</u> : Principiante <u>CE</u> : Principiante	Sí (-)
2.2 NIÑO 2	4 años	Principiante (-)	<u>PO</u> : Principiante <u>CO</u> : Principiante <u>PE</u> : Principiante <u>CE</u> : Principiante	Sí (-)

A partir del cuestionario para profesores, el siguiente cuadro ilustra si los niños del grupo experimental y del grupo control

desarrollan un bilingüismo coordinado o un bilingüismo subordinado y compuesto.

Cuadro 6. *Mirada del adulto: Resultados lingüísticos del grupo experimental, y del grupo control.*

<u>GRUPO EXPERIMENTAL</u> (G1)	BILINGÜISMO COORDINADO	BILINGÜISMO SUBORDINADO Y COMPUESTO
1.1 NIÑA 1	SI (+)	NO
1.2 NIÑO 1	SÍ (+)	NO
<u>GRUPO CONTROL</u> (G2)		
2.1 NIÑA 2	NO	SÍ (-)
2.2 NIÑO 2	NO	SÍ (-)

Tomamos en cuenta la densidad léxica, es decir “una medida que se basa en determinar cuántas palabras diferentes o tipos léxicos aparecen en un segmento determinado de un texto”, por ejemplo, 100 palabras (Ávila, 1989, p. 623). Se analizó así el repertorio conceptual a partir de la

diversidad y riqueza del vocabulario. Omitiendo las palabras propias y las referencias de la edad, en nuestro estudio se consideró el mayor número de palabras emitidas por los niños, es decir, 18 turnos, como el 100%, y se calculó el porcentaje de palabras diversas en función de ese total.

Cuadro 7. Resultados cuantitativos de la densidad léxica.

	<b>G1 NIÑA 1</b>	<b>G1 NIÑO 1</b>	<b>G2 NIÑA 2</b>	<b>G2 NIÑO 2</b>
<b>Entrevista en español</b>	<u>Total</u> de palabras: 32 <u>Palabras</u> diferentes: 29	<u>Total</u> de palabras: 55 <u>Palabras</u> diferentes: 43	<u>Total</u> de palabras: 56 <u>Palabras</u> diferentes: 36	<u>Total</u> de palabras: 23 <u>Palabras</u> diferentes: 12
<b>Densidad léxica</b>	90% (+)	78% (+)	64% (-)	52% (-)

En este análisis, resalta la superioridad en cuanto a la densidad léxica del grupo experimental con un bilingüismo coordinado en la entrevista en español-lengua materna, y el retraso de los niños del grupo control con un bilingüismo subordinado y compuesto, en esta área.

Se analizaron los indicadores emocionales positivos y negativos a partir de las representaciones de la figura humana de los niños (ver anexo), y se seleccionaron los que denotan una estructura emocional

conflictiva (rigidez, defensa ante el medio ambiente, dificultad para interactuar con otros, perfeccionismo, pesimismo, inseguridad, depresión, falta de equilibrio emocional, falta de identidad de género y sexual, dependencia, agresividad, irritación, timidez, represión, introversión, problemas de toma de decisión, búsqueda de aprobación, inmadurez emocional, aplanamiento emocional, confianza escasa en sí mismo). El análisis cualitativo y cuantitativo se presenta en el cuadro siguiente.

*Cuadro 8. Interpretación cualitativa y numérica de la prueba de la Figura Humana para cada niño (basado en Machover (1963) y Köppitz (1964)).*

	G1	G1	G2	G2
	NIÑA 1	NIÑO 1	NIÑA 2	NIÑO 2
1	El exceso de simetría muestra rigidez, defensa ante el medio ambiente y perfeccionismo.			
2			Las figuras se sitúan abajo de la hoja y refiere pesimismo, inseguridad, depresión.	Las figuras se sitúan abajo de la hoja y refiere pesimismo, inseguridad, depresión.
3			La figura inclinada indica falta de equilibrio emocional.	La figura inclinada indica falta de equilibrio emocional.
4				Las figuras a s e x u a d a s muestran una falta de identidad de género y sexual.

5			La cabeza pequeña muestra problemas de relación con el entorno y dependencia.	La cabeza pequeña muestra problemas de relación con el entorno y dependencia.
6				La cabeza borrosa muestra problemas de relación con el entorno y dependencia.
7	La cabeza alargada muestra agresividad.			
8	La omisión de los rasgos faciales muestra agresividad, evasión, relaciones hostiles con la gente.		La omisión de los rasgos faciales muestra agresividad, evasión, relaciones hostiles con la gente.	La omisión de los rasgos faciales muestra agresividad, evasión, relaciones hostiles con la gente.
9	Los rasgos faciales oscurecidos demuestran timidez y represión.			

10	La boca enfatizada denota agresividad e irritación.			
11	La barba muestra problemas de toma de decisión.			
12				La boca representada con una línea gruesa entrecortada denota agresión.
13				La boca representada con una línea amplia hacia arriba denota búsqueda de aprobación.
14			Los ojos ausentes denotan introversión.	Los ojos pequeños denotan introversión.
15				Los ojos ausentes denotan introversión.

16	Los ojos penetrantes__ muestran agresión.			
17	Los ojos grandes, oscuros, acentuados refieren a hostilidad.			Los ojos grandes, oscuros, acentuados refieren a hostilidad.
18			El ojo vacío denota inmadurez emocional.	El ojo vacío denota inmadurez emocional.
19	El cabello sombreado muestra agresividad.		El cabello sombreado muestra agresividad.	El cabello sombreado muestra agresividad.
20	El cuello largo indica rigidez.		El cuello largo indica rigidez.	
21				La omisión del cuello refiere una inmadurez emocional.
22			Los brazos pegados al cuerpo indican dificultad para relacionarse.	Los brazos pegados al cuerpo indican dificultad para relacionarse.

23			Los brazos grandes indican necesidad de protección.	Los brazos grandes indican necesidad de protección.
24			Los brazos extensos muestran a una persona retraída con aplanamiento emocional.	Los brazos extensos muestran a una persona retraída con aplanamiento emocional.
25				Los brazos rígidos indican rigidez.
26			Los brazos resaltados indican agresividad y deseo de poder.	Los brazos resaltados indican agresividad y deseo de poder.
27			Las manos borrosas denotan una falta de confianza en sí mismo.	Las manos borrosas denotan una falta de confianza en sí mismo.
28	Las manos en forma de manoplas indican agresividad.	Las manos en forma de manoplas indican agresividad.		

29				Los dedos alargados se remiten a la agresividad.
30				Las piernas enfatizadas remiten a problemas depresivos
31		Las piernas cortas indican una dificultad en tomar decisiones.	Las piernas cortas indican una dificultad para tomar decisiones.	Las piernas cortas indican una dificultad en tomar decisiones.
32	Las piernas reforzadas indican agresividad.	Las piernas reforzadas indican agresividad.	Las piernas reforzadas indican agresividad.	Las piernas reforzadas indican agresividad.
33	Las piernas juntas muestran rigidez con el entorno social.			
34	Los pies enfatizados denotan agresividad.	Los pies enfatizados denotan agresividad.	Los pies enfatizados denotan agresividad.	
35			Los pies pequeños muestran inseguridad y dependencia.	Los pies pequeños muestran inseguridad y dependencia.

36				Los pies omitidos denotan dependencia.
37	El tronco reducido y delgado muestra un sentimiento de inferioridad.		El tronco reducido y delgado muestra un sentimiento de inferioridad.	
TOTAL	15	5	20	28
%	40% (+)	13% (+)	54% (-)	75% (-)

Se observa que los niños del grupo control, o G2, con un bilingüismo subordinado y compuesto, es decir, la Niña 2 (54%) y el Niño 2 (75%), tuvieron resultados que denotan mayor rasgos de depresión referidos más arriba por Soutullo Esperón (2005, pp. 18-19), como estar triste; deprimido, o irritable; tener poco interés o placer por las actividades cotidianas; sentirse inútil; sentir

culpabilidad e indecisión. Aunado a ello, se observa que en el cuestionario para maestros, la profesora del Niño 2 reporta que es un poco inseguro, tímido, y que no participa delante del grupo.

El cuadro siguiente presenta una síntesis de los datos en porcentajes y puntuación escalar presentados más arriba.

*Cuadro 9. Síntesis de los resultados en porcentajes; puntuación escalar; nivel de rendimiento; de bilingüismo mezclado; de densidad léxica; y de depresión.*

	NIÑA 1	NIÑO 1	NIÑA 2	NIÑO 2
Reporte de los maestros sobre el desempeño académico	Avanzado 100% (+)	Avanzado 100% (+)	Principiante 50% (-)	Principiante 50% (-)
Reporte de los maestros sobre el bilingüismo mezclado	NO 0% (+)	NO 0% (+)	SÍ 50% (-)	SÍ 50% (-)
CONTENIDO				
Densidad léxica				
%	90% (+)	78% (+)	64% (-)	52% (-)
TRASTORNO EMOCIONAL				
Depresión	40% (+)	13% (+)	54% (-)	75% (-)

Traduciendo los resultados en símbolos (+: resultados óptimos *vs* -: resultados problemáticos), obtuvimos el siguiente cuadro que nos permite visualizar los indicadores arriba estudiados con el desempeño académico y el grado de bilingüismo mezclado reportado por los profesores. Los resulta-

dos del siguiente cuadro muestran una correlación entre el nivel de desempeño académico y el bilingüismo mezclado con el rendimiento global de los sujetos, indicando la superioridad de los niños del grupo experimental frente a los niños del grupo control (Resultados: 4 > 4 > 0 > 0).

*Cuadro 10. Resultados globales de la correlación entre el desempeño académico y el bilingüismo mezclado con los resultados de la escala de articulación; de comprensión; de adivinanza; de complejidad sintáctica; de densidad léxica; y de depresión.*

	NIÑA 1	NIÑO 1	NIÑA 2	NIÑO 2
Reporte de los maestros sobre el desempeño académico	Avanzado +	Avanzado +	Principiante -	Principiante -
Reporte de los maestros sobre el bilingüismo mezclado	+	+	-	-
CONTENIDO				
Densidad léxica	+	+	-	-
TRASTORNO EMOCIONAL				
Depresión	+	+	-	-
TOTAL	+ = 4	+ = 4	+ = 0	+ = 0

Se observó entonces una correlación entre el nivel de desempeño académico y el bilingüismo mezclado con el rendimiento global de los sujetos respecto a la densidad léxica y la depresión. Asimismo,

a nivel específico, nuestros resultados arrojan información suplementaria que merece ser investigada. Estos datos se presentan a continuación.

*Cuadro 11. Resultados específicos de la correlación entre el desempeño académico y el bilingüismo mezclado con los resultados de densidad léxica y de depresión.*

	G1 NIÑA 1	G1 NIÑO 1	G2 NIÑA 2	G2 NIÑO 2
<b>CONTENIDO</b> <b>Nivel de rendimiento en la densidad léxica</b>	90%	78%	64%	52%
<b>TRASTORNO EMOCIONAL</b> <b>Nivel de depresión</b>	40%	13%	54%	75%

Para la densidad léxica el grupo experimental con un bilingüismo coordinado mostró su superioridad, y el grupo control con un bilingüismo subordinado y compuesto su retraso en esta área. Finalmente, nuestros datos reportan un alto índice de *Depresión* de los niños del grupo control con un bilingüismo subordinado y compuesto, en oposición a los niños del grupo experimental con un bilingüismo coordinado, confirmando que un bilingüismo subordinado y compuesto puede detonar trastornos emocionales.

Nuestro estudio mostró el impacto del bilingüismo subordinado y compuesto *vs* coordinado, en la densidad léxica y en los trastornos emocionales. Más precisamen-

te, nuestra investigación encontró que el grupo experimental con un bilingüismo coordinado, entendido como el desarrollo de dos sistemas lingüísticos paralelos e independientes, sin ninguna interferencia o mezcla, tuvo menor grado de problemas para aprender en lengua materna y de trastornos emocionales y, en cambio, el grupo control con un bilingüismo subordinado y compuesto tuvo mayor cantidad de rasgos de problemas para aprender en lengua materna y de trastornos emocionales.

A nivel global se confirmó así la hipótesis de investigación (HI: correlacional y causal) *El desarrollo de un bilingüismo subordinado y compuesto provoca problemas para aprender en lengua materna y trastornos emocionales en la*

niñez, y la hipótesis estadística que probó estadísticamente que a mayor grado de bilingüismo subordinado y compuesto mayor grado de problemas para aprender en lengua materna y de trastornos emocionales en la niñez. Se demostró entonces que el bilingüismo subordinado y el bilingüismo compuesto pueden alterar el desarrollo intelectual del niño, la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad (Vygotsky, 1935, 2000, p. 348). En oposición, se observó que son los niveles avanzados de bilingüismo los que “tienen un efecto positivo no sólo en las habilidades verbales, sino también en las cognoscitivas en general” (Ardila, 2012, p. 108) y que es el bilingüismo coordinado y completo el que permite un desarrollo psicolingüístico idóneo del bilingüe.

## 5. Discusión

Nuestros datos mostraron que el desarrollo de un bilingüismo adverso, es decir, subordinado y compuesto, en el salón de clase de la Escuela Básica puede producir un pobre desempeño académico en L1 y L2, y sufrimiento en el niño. Desde la psicología educativa, en términos del constructivismo de Piaget (1997), este bilingüe no logra incorporar la realidad mediante los procesos de asimilación, acomodación y equilibración del conocimiento adquirido. Enfocándonos en el interaccionismo de Vygotsky (1982), se observa que el niño no internaliza la cultura, no se la apropia paulatinamente, no la transforma, no se beneficia de la zona de desarrollo próximo (ZDP) ofrecida por su entorno social. Desde la psicología clínica, por la disociación cognitiva y emocional provocada por el bilingüismo subordinado y compuesto, el niño de 6 años no logra

la construcción de su individuación (Jung, 2007) y de su confianza básica, su autonomía e iniciativa esperada a esa edad (Erikson, 1963).

Nuestra investigación señaló así que un nivel de competencia deficiente en lengua materna y en lengua extranjera puede provocar trastornos de personalidad y de estabilidad emocional. Dado que nuestra investigación fue exploratoria y que se basó en una muestra limitada, ameritaría ser duplicada con una población más importante. Asimismo, nuestro estudio se centró en una escuela privada bilingüe francés-español y en niños de 6 años en etapa preoperacional. Se podría confirmar nuestra hipótesis de trabajo ampliando la muestra en escuelas públicas en ámbito rural y urbano, con un bilingüismo en otros idiomas, y con niños de otras edades.

Se podría además investigar las hipótesis alternas, por ejemplo, se podría discutir y revisar con mayor profundidad qué otros factores ambientales provocan problemas para aprender en lengua materna y trastornos emocionales en la niñez. En los niños de nuestra muestra se observó que los padres del grupo experimental tienen un bilingüismo idóneo en inglés; en cambio, los padres del grupo control no lo tienen. Podría entonces haber influido el manejo cotidiano del bilingüismo en el entorno del niño en nuestros resultados. Faltaría también investigar más acerca de la dinámica familiar en cuanto al ambiente emocional y a las relaciones interpersonales, y de un posible Trastorno Específico del Lenguaje en cuanto al niño del grupo control.

Nuestros resultados pueden ayudar a diseñar un escenario pedagógico y herramientas didácticas adecuadas para desa-

rollar un bilingüismo óptimo en el salón de clase, es decir un bilingüismo coordinado. Esta mirada teórica puede también ser benéfica para el campo de la Psicología. En efecto, puede ayudar a comprender la relación que existe entre el desarrollo lingüístico y emocional del niño bilingüe.

## 6. Conclusión

La virtud de este trabajo ha sido vincular varias áreas disciplinarias que pueden ser causa y efecto del desarrollo lingüístico y emocional infantil. Se planteó así que el ámbito educativo y la adquisición de una lengua extranjera pueden participar en el estado psicolingüístico y emocional infantil. Los profesionistas del ámbito educativo tienen la responsabilidad de reflexionar acerca del bilingüismo que se debe desarrollar en el aula, dado que, según las prácticas educativas del profesor, sería posible encontrar efectos positivos o negativos para la cognición y la emoción.

Sería relevante también cuestionarnos acerca de cómo lograr un bilingüismo idóneo en la currícula y en clase. Por ejemplo, se podrían elaborar programas bilingües que consideren el planteamiento de “una persona – una lengua”, y que promuevan el bilingüismo coordinado y completo que es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, dado que es el que permite desarrollar un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. “El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde” (Deprez, 1994, p. 23). Este bilingüismo permite una estructura cognitiva bien organizada.

Por otro lado, el profesor puede organizar su pedagogía en torno a un sistema de inmersión para lograr un bilingüismo coordinado y completo; puede trabajar con documentos interesantes y variados que reflejen una cultura meta diversa y plural; puede crear una pedagogía cultural contrastiva, en donde la lengua materna y la lengua meta tengan un mismo estatus. En este sentido, Paradis *et al* (2022) plantean que la calidad del input, o las oportunidades de participar en interacciones sociales, y la duración de la exposición a la lengua meta, promoverán el desarrollo léxico, morfosintáctico y discursivo.

Es relevante consolidar la investigación y la reflexión en torno al bilingüismo dado que el multilingüismo es actualmente la norma para la mayoría de la humanidad, y que el bilingüismo es un factor que promueve la movilidad social y profesional. El bilingüismo puede también facilitar la pluralidad, el espíritu de alteridad y la tolerancia en el mundo. El hecho de aprender, aprehender y entender el idioma del “otro” es una buena vía para poder respetarlo. En términos de Miguel Siguan (2001, p. 357) “son precisamente los bilingües, porque están familiarizados con varias lenguas, los que pueden situarse por encima de los conflictos entre los que las hablan y abrir así caminos de entendimiento mutuo. De manera que corresponderá a maestros, pensadores y gobernantes bilingües o plurilingües la tarea de construir un orden mundial tolerante y solidario”. Esta responsabilidad es necesaria y urgente para la realidad socioeconómica del Siglo XXI.

## Referencias

- Abdelilah-Bauer, B. (2007) *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Alexopoulou, A. (2006) Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Revista Porta Linguarum*, 17-35. Granada: Universidad de Granada.
- \_\_\_\_\_. (2010) Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 1-10. Madrid: Iberoamericana.
- Altarriba, J. & R.R. Heredia (2008) *An Introduction to Bilingualism*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- American Psychiatric Association (2014) *DSM-5, Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- \_\_\_\_\_. (2005) *DSM-IV-TR, Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, texto revisado. Barcelona: Masson.
- Ardila, A. (2012) Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25, 2: 99-114. Bogotá: Universidad de Colombia.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. París : Editions du Seuil.
- Ávila, R. (1991) Densidad léxica y adquisición del vocabulario: Niños y adultos. *El español de América*. Actas del III Congreso Internacional de El Español de América, Valladolid.
- Baker, C. & W.E. Wright (2017) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Nueva York: Multilingual Matters Ltd.
- Balbino, A. (2007) *La interlingua*. Madrid: Arco Libros.
- Bassetti, B. & V. Cook. (2011). Relating language and cognition: The second language user. En Cook, V. & B. Bassetti (Eds.) *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group, pp. 143-190.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12: 3-11.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. & B. Bassetti (2011) (Eds.) *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- De Groot, A. (2011) *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- De Houwer, A. (1999) Two or more languages in early childhood: some general points and practical recommendations. En *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*: 1-4, <http://www.cal.org/ericcll/digest/earlychild.html>.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. París: Didier.
- Durand, V.M. & D.H. Barlow (2007) *Psicopatología*. México: Editorial Thomson.
- Erikson, E. (1963). *Youth: Change and Challenge*. Nueva York: Basic Books.
- Galisson, R. & D. Coste (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. París: Hachette.
- Grice, P. (1989) *Studies in the Way of Words*. Harvard: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Harvard: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (2008) *Studying Bilinguals*. Nueva York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues*.
- En Bhatia, T.K & W.C. Ritchie (Eds.): *The Handbook of Bilingualism*. EU: Malden, 32-64.
- \_\_\_\_\_. (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard: Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.

- Hagège, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. París: Editions Jabob.
- Hamers, J. & M. Blanc (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansegard, N.E. (1968). *Tvasprakighet eller halvsvakighet?* (¿Bilingüismo o semilingüismo?). Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Hermanto, N., Moreno, S. & E. Bialystok (2012) Linguistic and metalinguistic Outcomes of intense immersion education: How bilingual? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (2): 131-45.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Jung, C.G. (2007) Dos escritos sobre Psicología analítica. *Obra completa*, 7. Madrid: Editorial Trotta.
- Kerlinger, F. (1975) *Investigación del comportamiento*. México: Editorial Interamericana.
- Koppitz, E.M. (1964) *El Dibujo de la Figura humana en los niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory CDI Manual*. Nueva York: Multi-Health Systems.
- Kovacs, M. & A.T. Beck (1977). An empirical approach toward a definition of Childhood depression. En J.G. Schulerbrandt. *Depression in childhood: diagnosis, treatment and conceptual models*. Nueva York: Raven Press.
- Kroll, J.F. & A.M.B. de Groot (eds) (2005) *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F, Aboud y R.D., Meade (Eds) *Cultural Factors in Learning*. Bellinghaum: Western Washington State College.
- Lambert, W.E. & G.R., Tucker (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Lightbown, P. & N. Spada (2013) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Machover, K. (1963) Dibujo de la Figura Humana. En Anderson y Anderson: *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico*. Madrid: Rialp.
- Moradi, H. (2014) An Investigation through different Types of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*. I, II: 107-112.
- Paradis, J; Soto-Corominas, A; Vitoroilis, I; Al Janaideh, R; Chen, X; Gottardo, A; Jenkins, J. & K. Goorgiades (2022) The Role of Socioemotional Wellbeing Difficulties and Adversity in the L2 Acquisition of First Generation Refugee Children. *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- \_\_\_\_\_. (1987) Bilingüismo. En Rondal, J.A y J.P, Thibaut (Comp.): *Problèmes de Psycholinguistique* (pp. 422-89). Bruselas: Pierre Mardaga, Editeur.
- \_\_\_\_\_. (1981). Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages. En Copeland, J. (Ed.) *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press.
- Piaget, J. (1997) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pick, S. & A.L., López (1984) *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Rojas, E. (2006) *Adiós, depresión*. Madrid: Editorial Temas de hoy.

- Sánchez de Gallardo, M. & L. Pirela de Farías (2012) Estudio psicométrico de la prueba Figura Humana. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 14 (2): 210-22. Maracaibo: Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Serra, M.; E. Serrat; R. Solé; A. Bel & M. Aparici (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Siguan, M. (Coord.) (1996) *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Madrid: Editorial Horsoni.
- Siguan, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Silva-Corvalán, C. (2013) *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. California: University of Southern California.
- Soutullo Esperón, C. (2005) *Depresión y enfermedad bipolar en niños y adolescentes*. Navarra: Editorial Universidad de Navarra.
- Timoneda, C. & F. Pérez (1996) *Anales españoles de pediatría*, 45, 5.
- Van Patten, B. & A. Benati (2010) *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.
- Vila, I. (1996) Educación bilingüe, motivación y actitudes. En Siguan, M. (Coord.): *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp.171-80). Madrid: Editorial Horsoni.
- Vygotsky, L.S. (1935, 2000) Sobre el plurilingüismo en la edad infantil (pp. 341-48). En *Obras escogidas*, Madrid: Visor.
- . (1982) Pensamiento y Lenguaje. En *Obras escogidas II* (p. 80). Moscú: Editorial Pedagógica; España: Editorial Visor.
- Weinreich, U. (1953) *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the linguistic Circle of New York 1. (Segunda Edición en 1968. The Hague, Mouton).

ANEXO  
PRUEBAS PROYECTIVAS DE LA FIGURA HUMANA

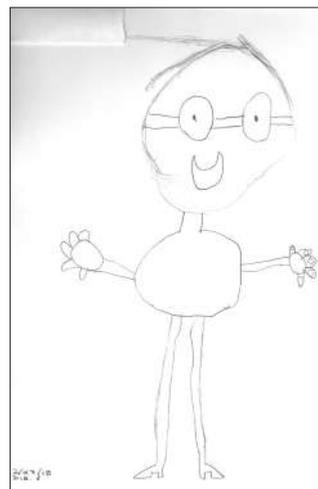
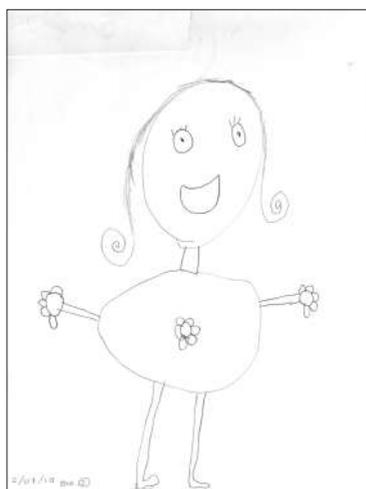
NIÑA 1

*Para dibujar, la niña 1 decidió hacer uso de la verticalidad de la hoja*



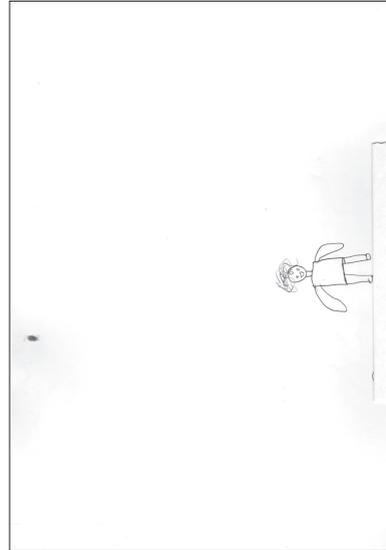
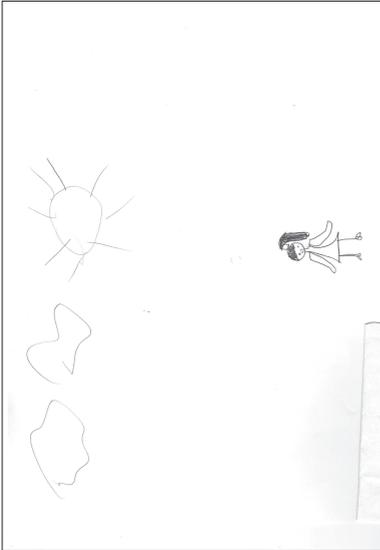
NIÑO 1

*Para dibujar, el niño 1 decidió hacer uso de la verticalidad de la hoja*



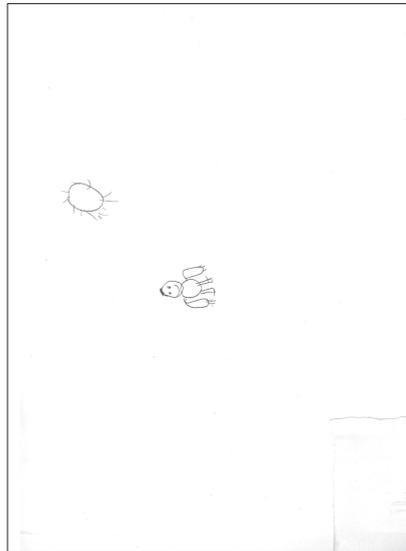
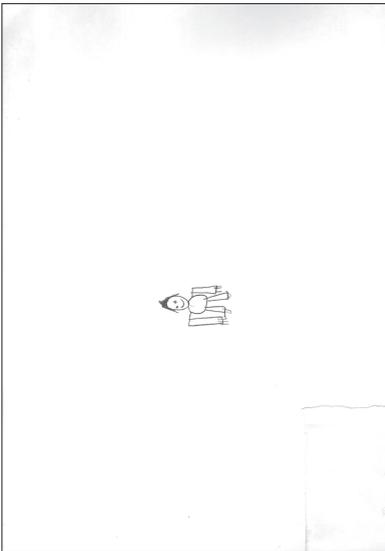
NIÑA 2

*Para dibujar, la niña 2 decidió hacer uso de la horizontalidad de la hoja*



NIÑO 2

*Para dibujar, el niño 2 decidió hacer uso de la horizontalidad de la hoja*





## La subtitulación como herramienta en la enseñanza de IPE

### *Subtitling as a Tool in ESP Teaching*

**RESUMEN:** La enseñanza de la tecnología aplicada en la actualidad muestra su potencial educativo en el aula de traducción (Torres del Rey, 2005). Sin embargo, no sólo ha abierto su espacio en la enseñanza de la traducción, también permea en el aula de Lengua Extranjera, donde el método de enseñanza gramática-traducción (MGT) convive con otros enfoques y muestra su utilidad. La necesidad latente de aprender inglés, ha dado lugar a la implementación de diversos métodos de enseñanza en L2, y uno de los primeros fue el de gramática-traducción de acuerdo a Malmkjær (2010). La presente investigación-acción tiene como objetivo ofrecer una propuesta donde el material audiovisual brinda una herramienta en el aprendizaje de L2.

El presente estudio busca hacer visibles los beneficios de la subtitulación inglés-español en la adquisición de nuevo léxico por parte de los alumnos del programa de inglés en la Facultad de Ciencias del Mar (Facimar, de la Universidad Autónoma de Sinaloa). Además, se explora el MGT en la práctica de tiempos gramaticales y la comprensión oral. Los resultados del experimento muestran que: primero, los alumnos de licenciatura favorecen el uso de materiales audiovisuales subtitulados. Segundo: el uso de productos audiovisuales con subtítulos incidió en la adquisición de nuevo vocabulario, mejoró la comprensión oral e incluso favoreció la práctica de tiempos gramaticales. Por último, los medios audiovisuales con subtítulos ofrecen al alumno, con nivel básico en L2, un mayor sentido de confianza, lo que le permite establecer mejores conexiones entre L1 y L2 durante el proceso de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua extranjera, traducción audiovisual, subtitulación, método gramática-traducción.

**ABSTRACT:** Teaching of applied technology currently shows its educational potential in the translation classroom (Torres del Rey, 2005). However, it has not only opened its space in the teaching of translation, but also permeates the Foreign Language classroom, where the grammar-translation teaching method (GTM) coexists with other approaches and shows its usefulness. The latent need to learn English, has led to the implementation of various teaching methods in L2, and one of the first was GTM according to Malmkjær (2010). The present action research aims to offer a proposal where audiovisual material provides a tool in L2 learning.

José Cortez Godínez

Universidad de Baja California, México

Orcid: 0000-0002-6112-6112

jose\_cortez@uabc.edu.mx

Jorge Manuel Elenes Lizárraga

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

jorge.elenes@uabc.edu.mx

Recibido: 11/11/2021

Aceptado: 18/03/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

The present study seeks to make visible the benefits of English-Spanish subtitling in the acquisition of new lexicon by students in the English program at the Facultad de Ciencias del Mar (Facimar, of the Universidad Autónoma de Sinaloa). In addition, GTM is explored in the practice of grammatical tenses and oral comprehension. The results of the experiment show that: first, undergraduate students favor the use of subtitled audiovisual materials. Second, the use of audiovisual products with subtitles had an impact on the acquisition of new vocabulary, improved oral comprehension, and even favored the practice of grammatical tenses. Finally, audio-visual media with subtitles offer the learner, with a basic level in L2, a greater sense of confidence, which allows him/her to establish better connections between L1 and L2 during the learning process.

**KEYWORDS:** Foreign language, Audiovisual Translation, subtitling, grammar-translation method.

## 1. Introducción

Hoy más que nunca, debido a los avances tecnológicos, vivimos en la sociedad más globalizada e informatizada que ha existido en toda la historia de la humanidad. A consecuencia de ello, existe una necesidad inminente de dominar o aprender un segundo idioma; particularmente el idioma inglés, por ser la lengua franca (Díaz-Castelazo, 2018). Esa necesidad latente de aprender una LE ha dado lugar a la implementación de diversos métodos de enseñanza en L2, y uno de los primeros métodos puestos en práctica fue el gramática-traducción, el cual defiende Bonilla (2013) al ejemplificar el uso de la serie *Interchange* de Jack C. Richards (2004) donde si sólo se evaluara por los ejercicios que se ofrecen, se podría pensar que el objetivo actual de la enseñanza de lenguas extranjeras es simplemente “rellenar los espacios”, “unir las frases” y “repetir en voz alta” conversaciones prefabricadas. Estas suposiciones a priori están muy lejos de la verdad, porque derivan reglas de una hermenéutica descontextualizada e intentan malinterpretar los escasos libros de texto que conservamos de entonces. Aunque duramente cuestionado, este método marcó el comienzo de un largo recorrido que sigue vigente, y en su evolución e implementación, ahora convergen en la

práctica de la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras.

La presente investigación tiene como objetivo ofrecer una propuesta de material audiovisual que favorezca la enseñanza del idioma inglés con propósitos específicos, apoyados por la tecnología aplicada a la Traducción en los alumnos del programa de inglés en la Facultad de Ciencias del Mar (Facimar, de la Universidad Autónoma de Sinaloa). Para ello, se consultaron diversos autores sobre lo que es traducción, la traducción en el aula de Lengua Extranjera (LE), la traducción audiovisual y los protocolos de subtitulación, entre otros temas.

La teoría de la Doble Codificación respalda la eficacia de los materiales audiovisuales como una herramienta didáctica necesaria para la adquisición de una segunda lengua. Dicha teoría estipula que “Combining pictures, mental imagery, and verbal elaboration is even more effective in promoting understanding and learning from text by students ranging from grade school to university level” (Clark y Paivio, 1991, p. 11). Por dichos motivos, en la Facultad de Ciencias del Mar, los materiales audiovisuales deben jugar un rol importante en la formación académica del idioma inglés.

Cabe mencionar que el programa de inglés de esta facultad sigue un enfoque

textualmente acotado, es decir, el aprendizaje está basado fundamentalmente en el uso de textos. En consecuencia, los materiales audiovisuales fueron introducidos e implementados para diversificar y complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, se eligieron videoclips educativos siguiendo una recomendación de Tomalin (1986), quien aconseja utilizar fragmentos breves (inferiores a cinco minutos para una sesión de una hora) porque el video es un medio denso. El video que se eligió para subtítular tiene una duración de 4 minutos y 8 segundos tomando en cuenta lo externado por el mencionado autor. Además, se considera necesario realizar una propuesta de subtitulación en virtud de que esta es una herramienta idónea para la adquisición y mejora de vocabulario (Baltova, 1999, p.33).<sup>1</sup> Durante las clases de inglés como lengua extranjera, es común observar a los estudiantes mostrar desinterés por aquellos videos que no cuentan con subtítulos, incluso cuando los videos son muy explícitos y visuales. Es razonable esta falta de interés tomando en cuenta que la mayoría del alumnado de la Facultad de Ciencias del Mar (Facimar) posee nivel básico de inglés y realmente es todo un reto para ellos identificar lo que se dice en un video y aún más, comprender la información de dicho video que abarca temas tan técnicos en una segunda lengua. Se considera importante incluir la subtitulación con la finalidad de agregar un factor motivador, de entusiasmo y crear el interés entre el alumnado mediante un aprendizaje placentero y me-

morable (Díaz-Cintas, 2012). Además, el diseño de esta investigación plantea una serie de actividades acorde al video que motive al alumno a ir un paso más allá de lo que ya sabe, cómo lo estipula la *input hypothesis* planteada por Krashen (1986).

Cabe recalcar, que este trabajo podrá impactar a más de 150 alumnos semestralmente que cursan la materia de inglés en la Facultad de Ciencias del Mar. Aunado a la adquisición de nuevo léxico, práctica de temáticas gramaticales y desarrollo de la comprensión oral mediante videos subtítulados, lo que cambiará la perspectiva que los alumnos tiene sobre el aprendizaje de inglés. Es importante agregar que los alumnos reciben material en inglés en otras materias y que todos estos elementos y posibles beneficios de material audiovisual subtítulado les brindará más herramientas para enfrentar todos estos retos. Incluso, un buen dominio en el idioma inglés les ayudaría para ingresar al programa de posgrado, ofrecido en la misma facultad.

En el marco de estas limitantes del objeto de estudio en LE, surge la pregunta central que fundamenta esta investigación. ¿Cómo potencializar el material audiovisual para concretar y facilitar el proceso de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos (IPE)?

## 2. Marco Teórico

Hoy en día, vivimos en una era digital donde la tecnología ha revolucionado y desarrollado nuevas formas de aprendizaje y enseñanza. Como resultado, el uso frecuente de diversos recursos tecnológicos se ha vuelto una herramienta necesaria e indispensable que todo docente implementa en sus clases del día a día (Cortez y

---

<sup>1</sup> La traducción es nuestra.

Caicedo, 2021). Incluso, en esta mediática y anormal situación de pandemia, el cuerpo docente se ve obligado a actualizarse y utilizar la tecnología como motor principal para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En muchas ramas de la enseñanza, en especial en la del idioma inglés, el material audiovisual se ha vuelto una herramienta didáctica vital. Ramírez (2009) y Zojer (2009) favorecen el método gramática-traducción; en efecto, el primero asegura que los materiales audiovisuales facilitan la enseñanza de vocabulario, estructura y gramática en la clase de inglés, mayormente porque los alumnos codifican la información a través de sus sentidos. Por su parte, el traductólogo Malmkjær (2010) recuerda que los argumentos más mencionados para no aplicarlo en la enseñanza de idiomas en la Unión Europea están que es un método no natural; propicia que los alumnos mantengan su lengua materna; produce interferencia e interrumpe el aprendizaje de otra lengua, entre otros. Sin embargo, al ser la traducción una quinta habilidad de comunicación de acuerdo con Naimushin (2002), más sentidos estarán activos en el proceso de cognición, por tanto, el aprendizaje será más significativo.

El mismo Parlamento Británico en su reporte sobre *La enseñanza de inglés en las*

*escuelas (Inglaterra)*, establece como parte de la competencia lingüística: "...read and show comprehension of original and adapted materials from a range of different sources, understanding the purpose, important ideas and details, and provide an accurate English translation of short, suitable material" (House of Commons Library, 2020).

En el área del inglés técnico, enfocado en ciencias del mar, abundan textos densos o artículos científicos que en ocasiones son vistos por parte del alumnado como algo de poco interés. El programa de inglés en la Facultad de Ciencias del Mar apuesta por un balance entre textos escritos y material audiovisual (videos cortos). Según lo explica Gordin (2015), el inglés se ha convertido en la lengua universal de la ciencia desde los años 70, pues más del 90% de las publicaciones de elite de ciencias naturales son en ese idioma.

Es importante destacar que gran parte del material audiovisual, en especial cortometrajes educativos relacionados con ciencias marinas, únicamente se encuentran disponibles en inglés. Además, hay una enorme cantidad de videos educativos en inglés que no ofrecen la opción de añadir subtítulos.

Ante lo anterior, era patente la falta de comprensión por parte del alumnado y en muchas ocasiones al momento de revisar las actividades acordes con el video reinaba un silencio total e incómodo. Este problema es explicable, pues el bajaje del alumnado en LE de Facimar no es homogéneo como ellos mismos lo externan en sus respuestas a los reactivos del estudio. Es muy notorio que exista una discrepancia en el programa de inglés de esta institución, al exponer constantemente al alumnado a contenido tan técnico de su carrera en una LE, siendo que aún no tienen un dominio básico de esta lengua.

### 2.1. Método Gramática-traducción

La traducción es una disciplina científica relativamente nueva, que se convirtió en una disciplina académica a finales de los

años setenta. No obstante, es una práctica que ha existido desde las antiguas civilizaciones. Newmark (1990) afirma que las primeras evidencias de traducción datan del año 3,000 A.C., durante el antiguo reino egipcio. Bassnett (2005) la define como el traslado de un texto de lengua de partida (SL) a la lengua de llegada (TL). A grandes rasgos, la traducción es un proceso de transferencia en el cual hay una comprensión del sentido del texto origen para posteriormente realizar una reexpresión adecuada en el texto meta siendo fiel al significado y a la estructura del texto origen.

Por su parte, Hurtado (2001) define la traducción como una habilidad, más que ser un saber es un saber hacer, que consiste en saber recorrer el proceso traductor, resolver los problemas que se presentan en cada caso y, como todo conocimiento procedimental, se adquiere fundamentalmente con la práctica.

En cuanto al aula de lenguas extranjeras, como toda disciplina emergente, la traducción ha sido incorporada en el ámbito educativo, para ser más específicos, en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En sus inicios, la traducción tomó fuerza en el entorno pedagógico a través de la implementación del método gramática-traducción (MGT).

El MGT comenzó a utilizarse a finales del siglo XIX y continuó hasta mediados del siglo XX. Era un método tradicionalista que hacía hincapié en aprender reglas gramaticales para posteriormente ponerlas en práctica mediante la traducción de oraciones entre L1 y L2. Cook (citado en Soler, 2017) plantea el imaginario que se tenía de la traducción en las aulas de idiomas durante el siglo XX, “se suponía que era

mala, y si se mencionaba en general, era considerada ridícula” (Soler, 2017, p. 165).

Incluso esta falsa percepción de la traducción en la enseñanza de un segundo idioma ha “desterrado el uso de la lengua materna en el aula”, tal y como asegura Zabalbeascoa (citado en Soler, 2017, p.166); cuando en vez de desterrarla, se debería usar para comparar o contrastar y hacer conexiones entre la L1 y la L2. Zabalbeascoa (2017) destaca que el detonante a este destierro del uso de la lengua materna en el aula se debe primordialmente al énfasis que se le ha otorgado al enfoque comunicativo centrado en el uso exclusivo de la LE. Mientras que el uso de la traducción en el aula ha sido visto como un instrumento marginal mayormente por utilizar enfoques enteramente “lingüísticos a través de ejercicios encaminados a evaluar los conocimientos léxicos y gramaticales de los estudiantes con respecto al texto original” (Díaz-Cintas, 2012, p. 96).

Entre las décadas de los cincuenta y los setenta, de acuerdo con Talaván (2013), Noam Chomsky planteó el enfoque cognitivo en el cual señalaba que todas las lenguas tenían elementos comunes. Por lo cual, la comparación podría tener beneficios en el aprendizaje de una lengua. Aunque esta idea no acabó de concretarse, diferentes corrientes de autores apuntan que la traducción tanto activa como pasiva puede considerarse un método de enseñanza que facilita el aprendizaje de una lengua extranjera.

El tercer componente de la ecuación en esta investigación es la tecnología aplicada a la traducción: desde mediados de los años cincuenta del siglo XX (Oliver, Moré y Climent, 2007), los avances tecnológicos se fueron dando con la investigación en tra-

ducción automatizada, pues la traducción pasó de ser una práctica tradicional hecha en papel, a una práctica moderna realizada en computadora. Uno de los pioneros en el área, Hutchins (1995), define la traducción automática como una mezcla entre las ciencias informáticas y del lenguaje para desarrollar sistemas con una finalidad práctica. De igual manera, Hutchins establece que la traducción automática es únicamente una herramienta más efectiva y útil en ciertos tipos de textos como documentos científicos y en otros requiere más intervención humana.

A partir de 1980, surgen las memorias de traducción como parte del desarrollo tecnológico, y su utilidad en la traducción *per se*. Oliver, More y Climent (2007) caracterizan la traducción asistida por ordenador (TAO) como el conjunto de programas informáticos que ayudan al profesional a traducir textos de forma rápida, ágil y con un alto nivel de calidad. Tal y como los autores lo establecen, es importante distinguir la diferencia entre traducción automática y traducción asistida por ordenador. Los sistemas de traducción automática traducen, mientras que las herramientas TAO no lo hacen: quien traduce es el humano. En este marco, la Traducción Audiovisual inicia con el cine mudo en 1927 (Orrego, 2013).

### 2.2. Traducción Audiovisual

Como objeto de estudio, Díaz-Cintas (2003) especifica los lineamientos o normas de una subtitulación exitosa, donde compacta y resume otros modelos planteados por diversos autores. Asimismo, Díaz-Cintas (2012) señala que es un referente al momento de especificar los tipos de subtítulos y su utilidad en la clase de LE.

La traducción audiovisual (TAV) es una modalidad de traducción que tiene su auge desde mediados del siglo pasado y se distingue por la transferencia de productos multimodales y multimedia de una lengua y cultura a otras (Orrego, 2013). La denominación de traducción audiovisual se introdujo debido a la incorporación de la traducción para televisión y video (Mayoral, 2001). El mismo autor (1998) menciona las diferentes modalidades dentro de la traducción audiovisual, las cuales son: doblaje, subtítulo, *voice-over*, traducción simultánea, narración y *half-dubbing*, adecuados a los diferentes géneros audiovisuales.

Por su parte, Chaume (2004) desarrolla a detalle el concepto de la TAV al definirla como una variedad específica de la traducción que se singulariza por la “particularidad de los textos objeto de la transferencia intralingüística” (p.30). Es decir, estos textos, proporcionan información (traducible) codificada mediante dos canales de comunicación distintos y simultáneos: el canal auditivo y el código visual.

El mismo Chaume (2004) explica que las modalidades de traducción son “los métodos técnicos que se utilizan para realizar el trasvase lingüístico de un texto audiovisual de una lengua a otra” (p.31).

### 2.3. Material Audiovisual en la clase de LE

Gracias a los avances tecnológicos, vivimos en una era donde se consumen grandes cantidades de material audiovisual (Díaz-Cintas, 2012). Es muy común observar desde pequeños viendo fijamente videos en teléfonos inteligentes, al igual que personas de la tercera edad pasando tardes enteras frente de un televisor viendo series. Es indudable que los materiales audiovi-

suales son una fuente de entretenimiento muy marcada dentro de nuestra sociedad. Debido a sus formatos tan atractivos y entretenidos, el contenido audiovisual se puede explotar de distintas maneras para facilitar el proceso de aprendizaje de una LE. Es hasta principios de este presente siglo XXI cuando la traducción audiovisual ha tomado fuerza como una herramienta didáctica elemental e idónea para la adquisición de una segunda lengua (Talaván, 2013).

Díaz-Cintas (2012) resalta la importancia que tienen los videos para los estudiantes de una LE ya que no sólo “les permiten ver y apreciar la manera en la que los nativos de otra lengua interaccionan entre sí, sino también porque les ofrecen pistas comunicativas tanto lingüísticas (acentos regionales, entonación) como paralingüísticas (gestos, movimientos corporales)” (p. 97). En otras palabras, este material les brinda a los estudiantes ejemplos reales y auténticos del uso de la LE. Sin embargo, en muchas ocasiones, se priva al alumno de ser expuesto a este tipo de material auténtico por la decisión del docente de optar por recursos más tradicionalistas.

El apostar por un método más tradicionalista a través de libros o textos planeados (diseñados con fines didácticos) y no complementarlo con materiales auténticos o visuales puede desmotivar sustancialmente al alumno y crear cierta frustración al momento de enfrentarse a discursos reales y espontáneos (Talaván, 2010). En este sentido, Díaz-Cintas (2012) hace hincapié en los profesores que prefieren un enfoque comunicativo en donde se valore la comprensión oral y actividades que simulen conversaciones reales, quienes tendrán que recurrir al

uso de materiales de video en el programa curricular.

Es indiscutible la efectividad y los beneficios que poseen los materiales audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. No obstante, se debe de ser muy cauteloso al momento de seleccionar el material audiovisual y que realmente cree las condiciones necesarias para que el aprendizaje se pueda desarrollar. Según Krashen (1986), si un material didáctico no despierta el interés entre el alumnado, puede activar lo que el autor denomina como ‘filtro afectivo’. Según el autor, si el filtro afectivo se activa, influye de una manera negativa en el aprendizaje. Entre los factores que activan este filtro se encuentran la ansiedad, la baja autoestima y la falta de motivación, los cuales causan que el alumno no realice las conexiones pertinentes y tenga un bloqueo al momento de recibir el input. Debido a esto, la elección adecuada de un material audiovisual es tan importante e incluso más importante que el propio contenido del material audiovisual. Al momento de elegir el material más apropiado, Talaván (2010) sugiere considerar factores tales como la velocidad, acentos y entonación de los personajes, la complejidad del contenido, los conocimientos necesarios para comprenderlo, la cantidad de apoyo proporcionado, etc.

### *2.3. Definición y tipos de subtitulación*

Díaz-Cintas (2012) cataloga la subtitulación como una práctica lingüística que consiste en plasmar por escrito, normalmente en la parte inferior de la pantalla, la traducción a una lengua meta de los intercambios de diálogos originales pronunciados por diferentes hablantes, así como el resto de la

información verbal que aparece escrita en la pantalla o que se transmite de forma auditiva en la banda sonora. Es evidente, los subtítulos representan y ofrecen una excelente herramienta y opción para facilitar el proceso de aprendizaje-enseñanza de una LE y de cierta manera hacen el proceso más placentero. Por otra parte, existe una gran variedad de tipos de subtítulos y, dada su diversidad, es importante identificar la idoneidad de cada uno de ellos en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los tipos de subtítulos más utilizados en la clase de lenguas extranjeras, según Díaz-Cintas (2012), son los siguientes:

- a) Subtítulos interlingüísticos tradicionales o estándar: En el ámbito pedagógico, los subtítulos estándar son aquellos en los que la LE se encuentra en la pista oral; mientras la lengua materna (L1) es la escrita.

Respecto a su utilidad, en la didáctica de LE ha sido cuestionada por ciertos docentes cuya metodología se centra en exponer al alumno enteramente a material en L2 con ausencia total de la L1. El uso de esta práctica suele ser tachada de anti-comunicativa, argumentando que cuando el estudiante recibe este tipo ayuda, su enfoque se limita a leer los subtítulos en su lengua materna y se olvidan de la pista oral en la L2.

Sin embargo, la mayoría de los autores apuesta por los beneficios que ofrecen los subtítulos tradicionales en aula, como Talaván (2009) quien externa que este tipo de subtítulos ayuda al alumno a tener una mejor comprensión de la pista oral debido a que “la presencia de la L1 permite al

alumno realizar conexiones entre los dos sistemas lingüísticos por medio de la traducción, así como con sus propios conocimientos previos” (citado en Díaz-Cintas, 2012, p.100).

Estos subtítulos suelen ser adecuados para alumnos de nivel básico en razón de que la presencia de la L1, además de aportar una mejor comprensión, brinda un sentido de seguridad y confianza (Talaván, 2013), la cual es vital para el aprendizaje de un nuevo idioma.

En la misma sintonía, Van de Poel y D’Ydewalle (citados en Miralles, 2018, p.76) afirman que “los subtítulos estándar poseen beneficios tanto en aspectos gramaticales como léxicos al ser favorables para reforzar la sintaxis y la morfología, al igual que la adquisición de nuevo léxico”.

- b) Subtítulos interlingüísticos inversos: Concierne a los subtítulos en los cuales el audio se reproduce en L1; mientras que los subtítulos aparecen en L2. Dentro de la docencia, esta práctica de subtitulación es menos utilizada mayormente por la ausencia de la lengua original, que ocasiona una exclusión en la habilidad de la comprensión auditiva. Sin embargo, otros autores consideran que esta combinación de idiomas resulta conveniente al momento de asistir al alumno para ampliar su léxico en la LE (Danan, 1992).
- c) Subtítulos intralingüísticos en L1: en esta modalidad de subtitulación no existe ningún cambio de lengua; es decir, tanto el audio como el texto se encuentran en la lengua materna de la mayoría de los espectadores. Originalmente, este tipo de subtítulos se creó para los

espectadores sordos o con alguna deficiencia auditiva, por consiguiente, se puede observar estos subtítulos acompañados de elementos paratextuales tales como la descripción de ruidos, música, etc. Parks (citado en Miralles, 2018, p.76) destaca “...el potencial didáctico y educativo de estos subtítulos [...] aprovechado por individuos que poseen un bajo dominio de la lengua del país donde residen [...] intencionados para que estudiantes de otros países o emigrantes comprendan mejor las emisiones por televisión”. Cabe mencionar que este tipo de subtitulación en inglés comúnmente se conoce como *captioning*. Debido a la inclusión y a la equidad de todos los individuos sin importar cualquier discapacidad, varios países están implementado leyes para obligar a las televisoras a transmitir un cierto porcentaje de programación con subtítulos para sordos (SpS). Por mencionar un ejemplo, la cadena británica BBC en el ámbito de SpS es una de las más avanzadas afirmando que “ofrece subtítulos en el 100% de los programas de sus canales regulados” (BBC, 2021).<sup>2</sup>

- d) Subtítulos intralingüísticos en LE (o bimodales): Este tipo de subtitulación está especialmente pensado para el aprendizaje de lenguas extranjeras, dado que tanto la pista de audio como los subtítulos están en la LE. Su aplicación y utilidad didáctica han brindado favorables resultados en parámetros de comprensión oral y escrita además de

un considerable aumento en la adquisición de léxico según Caimi (Díaz-Cintas, 2012, p. 101).

Es importante destacar que los subtítulos bimodales no se recomienda utilizarlos en tempranas etapas de instrucción de LE porque requiere que los alumnos posean una buena velocidad de lectura de la LE.

- e) Subtítulos bilingües: son aquellos en los que la pista sonora está en un idioma; mientras que los subtítulos se expresan en dos lenguas distintas. Los subtítulos bilingües son comúnmente observados en festivales internacionales de cine o en países multilingües, por ejemplo, Bélgica. De todos los subtítulos mencionados previamente, este tipo de subtítulos, hasta la fecha, son los que menos han sido sujetos a investigación y, por consiguiente, se desconoce su posible valor didáctico en el aprendizaje de una lengua extranjera (Díaz-Cintas, 2012, p. 101).

#### 2.4. Beneficios del material audiovisual

Son numerosos los estudios y autores que respaldan el potencial de productos audiovisuales subtitulados en el proceso de adquisición de una LE (Zabalbeascoa, 1993). Por su parte, la Unión Europea (Talaván, 2011) en su diligente labor de promover el multilingüismo evidencia la efectividad de los subtítulos como una herramienta apta para aprender lenguas extranjeras al externar lo siguiente: “la subtitulación es un instrumento fabuloso para ayudar a las personas a aprender lenguas con facilidad y placer” (Talaván, 2011, p. 276).

---

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

Resulta interesante que en la previa afirmación se incluya la palabra ‘placer’ puesto que Borges Gomes (2006) afirma que además de resaltar los beneficios cognitivos y lingüísticos, los productos audiovisuales subtítulados poseen importantes ventajas en el orden afectivo entre el alumnado, incluyendo el factor motivador y el incentivo de convertir el proceso de aprendizaje de LE en algo más ameno.

Asimismo, Talaván (2009) externa que cuando se presenta un material audiovisual auténtico sin subtítular, este denota cierto nivel de ansiedad e inseguridad por parte del alumnado, pero al momento de incorporar los subtítulos a este material, señala recibir una respuesta positiva e instantánea, lo cual aporta para crear un ambiente de seguridad y confianza en los alumnos al momento de realizar la actividad.

En el mismo tenor, existen diversas teorías didácticas sociolingüísticas que fundamentan la eficacia de los subtítulos en el aprendizaje de una lengua. La teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia consiste en la hipótesis de que cuando la información se transmite por más de un canal, mejora la capacidad de atención del alumno (Mayer, 2001). Por otro lado, la teoría del Procesamiento de la Información argumenta que los primeros filtros de información que se retienen a largo plazo son sensoriales (Wang y Sheng, 2007). Y como podemos ver, los materiales audiovisuales subtítulados por su naturalidad poseen la capacidad de activar varios sentidos.

La incorporación de subtítulos en el ámbito educativo no debe reflejar ni desarrollar una actitud pasiva por parte del alumnado. Al respecto D’Ydewalle y Van Rensbergen (citados en Pardo, 2017) exte-

nan que en una actividad diseñada incorrectamente o sin instrucciones precisas, el estudiante por naturaleza tiene la tendencia a dejar de escuchar la pista oral para concentrarse enteramente a leer los subtítulos. Sin embargo, Danan (2004), a través de varios estudios cognitivos, desmiente dicha afirmación, demostrando que los subtítulos se leen de forma automática y en muchas ocasiones de una manera inconsciente sin afectar e interferir en el procesamiento de la pista de audio.

Para evitar que se etiquete la subtitulación como un proceso pasivo, es la labor del docente utilizar la subtitulación de videos para proyectar un elemento de dinamismo y aprendizaje funcional y práctico en el cual los subtítulos sean el eje central y facilitador de aprendizaje. Díaz-Cintas (2012) nos invita a que nos aventuremos y que convirtamos al subtítulaje en una herramienta de aprendizaje más activa que involucre a los estudiantes a crear sus propios productos. Ya sea subtítular videos, canciones o escenas de películas de su interés, por medio de programas gratuitos tales como *Aegisub* o *Subtitle Edit*, entre otros.

Más allá de un evidente beneficio en el aula de LE, los productos audiovisuales subtítulados pueden influir de manera importante en el nivel de dominio de lenguas extranjeras a nivel global. Por ejemplo, el Consejo General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2005) llevó a cabo una encuesta con el propósito de analizar el grado de conocimiento o dominio de LE entre la población europea. Al recabar las respuestas, encontraron un patrón muy revelador. De acuerdo con Talaván (2011), existe un beneficio claro en el uso de subtitulación para la enseñanza

de una LE, pues como ejemplo plantea los niveles de competencia en L2 en Europa adaptada de la Comisión Europea (2005), donde los países subtituladores como Dinamarca (88%), Países Bajos (91%) y Suecia (88%) tienen habitantes que son capaces de participar en una conversación en otra lengua distinta a su lengua materna. Mientras que los países que prefieren el doblaje, como España (36%), Francia (45%) e Italia (36%), tienen menor porcentaje en el mismo rubro. Este es un caso fehaciente del uso positivo de la subtitulación en LE, por lo que claramente, podemos establecer que los países que emplean la subtitulación en sus medios audiovisuales desarrollan competencias comunicativas en L2 hasta tres veces más que los países que optan por el doblaje en sus productos audiovisuales.

#### *2.4. Consideraciones para la subtitulación*

Si se respetan los lineamientos de subtitulación, los subtítulos tienen el poder de enriquecer la experiencia de alguien que tiene dificultades con entender la pista sonora de un material audiovisual. No existe una uniformidad en cuanto a los protocolos que se deben considerar al momento de subtitular, ya que cada subtitulador, empresa o país cuenta con sus propios métodos y reglas para subtitular (Díaz-Cintas, 2003). El autor establece que esa falta de concordancia y homogeneidad en la subtitulación ha creado diversas variaciones desde el estilo (número y color de letra) hasta los tiempos que maneja cada segmento de subtitulación.

En este trabajo presentaremos el modelo de subtitulación propuesto por Díaz-Cintas (2003). El autor propone una serie de consideraciones para que la subtitulación sea exitosa, y plantea cuatro

consideraciones: espaciales, temporales, ortotipográficas y lingüísticas. En cuanto a los lineamientos espaciales, primeramente, el autor recalca que cada línea (de subtitulación) consta de entre 28 y 40 caracteres; aunque, películas proyectadas en el cine o en DVD tienden a tener líneas más largas. Además, un subtítulo no debe extenderse a más de dos líneas. Por lo general, los subtítulos suelen ser colocados en la parte inferior de la pantalla ya sea centrados o alineados a la izquierda.

Respecto a las consideraciones temporales, para comenzar, los subtítulos deben estar sincronizados a la hora de entrar y salir de pantalla con la pista oral que les corresponde. Asimismo, los subtítulos de una línea permanecen en pantalla tres segundos y los de dos, seis segundos. Por último, la duración mínima de un subtítulo es de un segundo; mientras la duración máxima es de seis segundos.

Lo que concierne a las consideraciones ortotipográficas; es importante establecer que los subtítulos deben respetar los signos de puntuación inherentes en la lengua meta. De igual forma, un subtítulo debe terminar en punto para mostrar que ha finalizado. Adicionalmente, los subtítulos hacen uso de los puntos suspensivos para marcar las pausas, las omisiones o las interrupciones en el discurso.

En suma, las consideraciones lingüísticas detallan aspectos como: los subtítulos han de seleccionar lo más importante del contenido para resumirlo en las líneas. Abordando el tema de resumir, el autor agrega que es posible hacer uso de abreviaturas y símbolos conocidos por los espectadores.

Por su parte, Munday (2009) añade que las letras de los subtítulos normalmente

son blancas, espaciadas proporcionalmente con una caja opacada, para que se distingan los subtítulos en todo momento sin importar el fondo del video.

Según Antonini (2005), las palabras contenidas en los diálogos originales suelen reducirse entre un 40 y un 75 por ciento para que el espectador pueda leer los subtítulos al mismo tiempo que ve la película. Debido a esto, el mencionado autor identifica tres operaciones principales que el traductor debe realizar para obtener subtítulos de calidad: la eliminación, la traducción y la simplificación (p. 213).<sup>3</sup>

### 3. Metodología

En este apartado se describe a detalle el procedimiento que se llevó a cabo para la realización del presente proyecto. En primera instancia, se seleccionó el video de estudio. Previo a escoger el video, se revisó el programa de estudios de la materia inglés en la Facultad de Ciencias del Mar. En dicho programa de estudio, se observó que el bloque de la unidad del pasado simple es la más extensa (cuatro semanas) y posee el mayor peso en la calificación total (20%). Por tanto, se decidió la elección del video titulado: “*Underwater Discovery and Adventure: The Story of Jacques Cousteau*”. Las biografías son una manera muy habitual de abordar el tema del pasado simple. Jacques Cousteau es una de las figuras más icónicas y representativas de las ciencias marinas de la era moderna (Green, 2022). El video se puede encontrar en YouTube de manera gratuita y tiene una duración de 4 minutos 9 segundos. El material fue elaborado por

---

<sup>3</sup> La traducción es nuestra.

*SciShow*, que es un canal que se especializa en hacer contenido educativo y que cuenta con 6,64 millones de suscriptores.

En segunda instancia, se descargó el video de YouTube en resolución 720p utilizando el convertidor *Y2Mate*. Posteriormente, se abrió un documento Word. Mientras se reproducía el video, se realizó una transcripción completa del diálogo original del video en el idioma inglés. La transcripción se segmentó en 34 oraciones completas variando en longitud, de cortas a largas. Después de la transcripción de la pista original, se tradujeron los segmentos al español utilizando el traductor automático DeepL.<sup>4</sup> Las dudas terminológicas como el término *Aqua Lung*, se resolvieron con el diccionario en línea multilingüe gratuito Linguee. La terminología que se aborda en el video, en general, es una jerga común con pocos tecnicismos, salvo la explicación del funcionamiento del *aqua lung* y *oceanautas*.

La transcripción traducida al español contaba con 843 palabras. El texto se redujo alrededor de un 20%, que dio como resultado un texto de 658 palabras. Los lexemas muertos, como conectores, fueron eliminados. Se sustituyeron nombres propios por pronombres (Jacques – él) y se simplificaron las estructuras verbales.

Como siguiente paso, se realizó una subtitulación del inglés al español del video mencionado previamente. Para llevar a cabo dicha subtitulación, se utilizó el pro-

---

<sup>4</sup> El programa es un servicio de traducción automática en línea de DeepL GmbH, lanzado el 28 de agosto de 2017 por el equipo creador de Linguee. El servicio permite la traducción de 9 idiomas en 72 combinaciones lingüísticas.

grama: *Aegisub*. En conjunto con el video, la transcripción traducida y editada incorporó 58 segmentos de subtitulación en el programa *Aegisub*.<sup>5</sup> Cada segmento subtulado mostró la fuente Arial tamaño 27, color blanco, caja opaca, centrados y localizados en la parte inferior.

Posterior a la subtitulación, se diseñó el material didáctico que acompaña al video, que se incluyó en dos hojas tamaño carta con cuatro ejercicios. Al principio, incluye una foto animada y una frase célebre del personaje (Cousteau) para introducir la actividad. En el primer ejercicio, los alumnos marcaron el espacio de todos los logros que se mencionaron sobre Cousteau en el video. Este ejercicio se diseñó para medir la comprensión del contenido del video (comprensión oral o lectora). El segundo ejercicio fue de vocabulario. Los alumnos seleccionaron la palabra más apropiada con base en la imagen proporcionada. Se optó por relacionar imágenes con palabras en vez de palabras con definiciones, porque imágenes similares del vocabulario fueron proyectadas en el video. Los ejercicios tres y cuatro buscaron poner en práctica el punto gramatical del pasado simple. En el ejercicio tres, el alumno respondió a las preguntas con base en el video en formato de respuestas completas. Las preguntas se diseñaron con la intención de mostrar variedad en el uso del pasado simple (verbos regulares, irregulares, respuestas cortas). En el ejercicio cuatro, los alumnos tradujeron al español un fragmento extraído del video

(en inglés). La intención de esta actividad era utilizar el método Gramática-Traducción para establecer conexiones entre L1 y L2. Cabe destacar, que esta serie de actividades se elaboraron en formularios de Google apoyados de la escala Likert, donde los alumnos vaciaron sus respuestas debido a que las clases fueron a distancia por las condiciones de la pandemia de Covid-19. Mediante el cuestionario se buscó conocer la percepción de los alumnos al realizar la actividad y la importancia que le dan al material audiovisual subtulado.

Para esta investigación, se analizaron dos grupos de alumnos mexicanos cursando el segundo semestre de la clase de inglés 2020-2021 en la Facultad de Ciencias del Mar. Ambos del turno matutino, con similar cantidad de alumnos y mismo nivel de inglés en promedio.

El grupo A lo formaron 27 estudiantes, once de sexo femenino y 16 de sexo masculino. La edad promedio fue de 18 años y al menos un 80% ciudadanos y porteños. El 100 % de la clase ha recibido formación en el idioma inglés en secundaria y preparatoria. El grupo A vio el video con subtítulos en español. El grupo B lo formaron 17 estudiantes, del cual ocho eran mujeres y nueve hombres. La edad promedio de la clase era de 19 años, donde un 50% provino de rancherías. El 100% de los alumnos han recibido clases de inglés en secundaria y preparatoria. El grupo B, vio el video en inglés sin subtitulación.

Ambos grupos estudian inglés con fines específicos como asignatura obligatoria en la Facultad y su nivel de inglés oscila entre A1 a B1 según el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR).

---

<sup>5</sup> El software es un editor de subtítulos de código abierto *SubStation Alpha* (.ssa, .ass) de propósito general que ayuda en muchos aspectos a la composición tipográfica.

El esquema de trabajo que se siguió fue el siguiente:

- a) Pre-visionado. Los alumnos realizaron un ejercicio preparatorio donde se introdujo el contexto del video, al leer una frase icónica de Jacques Cousteau y comentar en el chat cosas que sabían de este mítico personaje.
- b) Visionado. Se le explicó al alumno las instrucciones de cada actividad. Los alumnos vieron y escucharon el video solo una vez (con o sin subtítulos dependiendo del grupo) y completaron las actividades. Los alumnos tuvieron 25 minutos para completar las actividades.
- c) Postvisionado. Los alumnos vaciaron sus respuestas a un formulario de Google y respondieron un cuestionario respecto al video. Los estudiantes comprobaron si sus respuestas eran correctas y una vez realizado este último paso, se brindó retroalimentación y se corrigió las actividades de manera conjunta durante la sesión.

Es importante mencionar que los grupos que participaron en la investigación vieron y escucharon el video y realizaron las actividades en la última hora de su jornada escolar. La mayoría de los alumnos tenía habilitada su cámara. A ambos grupos se les dio una hora y media de clase, de la cual los últimos 50 minutos fueron destinados a realizar la actividad del video

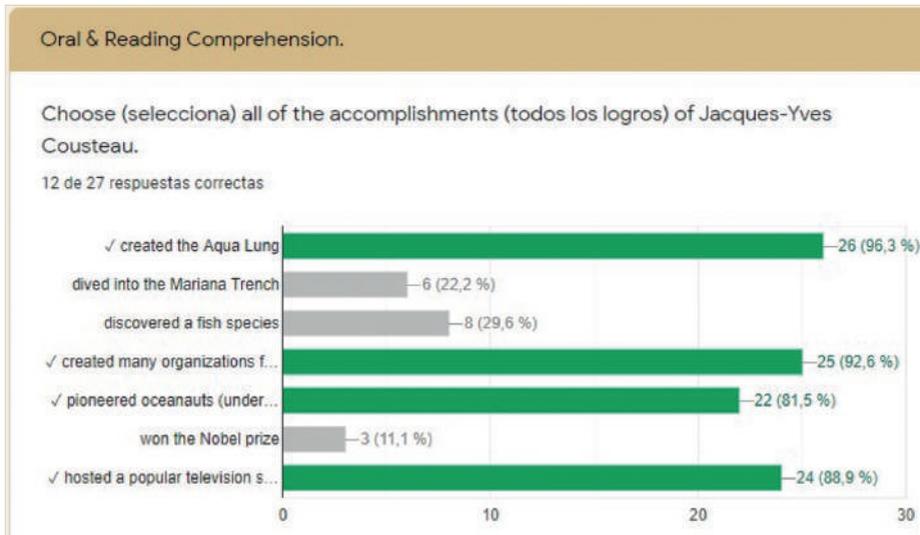
sobre la biografía de Jacques Cousteau. Los reactivos registraron: a).- Comprensión oral y lectora, b).- Conocimientos gramaticales, c).- Tiempos verbales (pasado) y d).- Habilidad para traducir (comprender el contenido y trasladarlo a la L2).

#### 4. Resultados y discusión

En este apartado analizaremos los resultados con base en las respuestas de los participantes. Cabe señalar que, por la naturaleza de esta investigación-acción, se busca ampliar los recursos para la enseñanza de inglés con propósitos específicos. La elección de este tipo de estudios es porque ofrecen resultados más prácticos y medibles. En este tenor, el objetivo es tomar en cuenta factores cualitativos e incidir en ellos, aunque se vean limitados por ser clases a distancia y resultar más complejo realizar observaciones objetivas. Sin embargo, de acuerdo con las percepciones, es factible un cambio en los discentes.

Con relación a los resultados, la gráfica de barras (Figura 1) representa las respuestas obtenidas en la primera actividad. Al contrastar las gráficas de ambos grupos, se puede observar que en el grupo A (video subtulado) el 45% de los participantes respondieron correctamente; mientras que el 35% del segundo grupo (video sin subtítulos) completó satisfactoriamente la primera actividad. Claramente, existe un 10% más en obtención de retención y comprensión oral por parte del grupo que escuchó y vio el video subtulado en español.

Figura 1  
Percepción de los videos del grupo A sobre la actividad realizada.



El grupo A presentó menos problemas a la hora de contestar el cuestionario de Lectura y Comprensión Oral. Fuente: Datos propios.

En cuanto a la segunda actividad que trata de medir la adquisición de nuevo léxico, los resultados son los siguientes. En el grupo A, se sumaron todos los porcentajes de respuestas correctas de los cinco reactivos y resultó en 88% total de respuestas correctas. Por su parte, el grupo B obtuvo el 92%. Por tanto, en la adquisición de vocabulario, el video sin subtitulación resultó ligeramente más efectivo. Un factor que pudo influir en estos resultados es el hecho de que en el video se proyectaron visuales representativas al vocabulario incluido en

la actividad. Curiosamente, siete participantes confundieron la palabra *oceanautas*, en la cual solo se proyectó el nombre de la palabra en letras y no en visuales.

Tal y como se mencionó previamente en la metodología, el tercer ejercicio tiene la intención de poner en práctica el tiempo gramatical del pasado simple, a través de respuestas completas a preguntas relacionadas con el contenido del video. La tabla 1 muestra los porcentajes acertados de cada reactivo por parte del alumnado de los respectivos grupos.

Tabla 1

Resultado de efectividad en la prueba sobre pasado simple de los grupos.

Grupo A (27 participantes)		Grupo B (17 participantes) Sin subtitulación	
Pregunta 1	81 % respuestas acertadas	Pregunta 1	58 % respuestas acertadas
Pregunta 2	60 % respuestas acertadas	Pregunta 2	35 % respuestas acertadas
Pregunta 3	67 % respuestas acertadas	Pregunta 3	47 % respuestas acertadas
Pregunta 4	74 % respuestas acertadas	Pregunta 4	53 % respuestas acertadas
Pregunta 5	37 % respuestas acertadas	Pregunta 5	6 % respuestas acertadas
Promedio de efectividad	63.8%	Promedio de efectividad	39.8%

**Tabla 1.**

Resultados de la prueba de conocimientos gramaticales apoyados por material audiovisual.

Fuente: Elaboración propia.

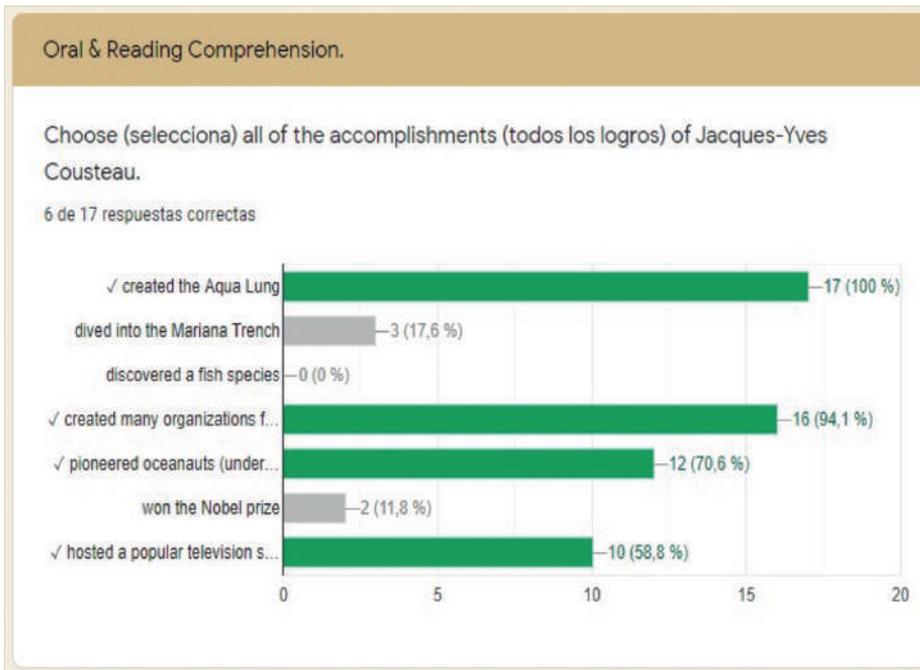
Como se puede observar en la lista, sumando el porcentaje acertado de los 5 reactivos del grupo A, se aprecia un total de 63.8% en promedio; mientras que el grupo B arrojó un total de 39.8% de efectividad.

Esto quiere decir que el grupo A fue 25% más efectivo en responder preguntas relacionadas con el contenido del video y utilizando el pasado simple en ellas. Incluso el porcentaje de personas (del grupo B) que

no contestaron algún reactivo es sustancialmente mayor que el del grupo A. Las respuestas 3 y 4 es donde existe menor diferencia de porcentaje acertado entre ambos grupos. Esto se debe a que las respuestas de la pregunta 3 y 4 son respuestas cortas y por lo tanto tienen menor dificultad. Re-

sulta interesante advertir que en las preguntas 2 y 5, donde se requerían respuestas con mayor detalle y explicación, el grupo A proporcionó respuestas más elaboradas; mientras que el grupo B se limitó a respuestas cortas y/o erróneas o simplemente no contestaron (Figura 2).

Figura 2  
Percepción de los videos del grupo B sobre la actividad realizada.



El grupo B cometió más erratas y omisiones en el cuestionario de Lectura y Comprensión Oral. Fuente: Datos propios.

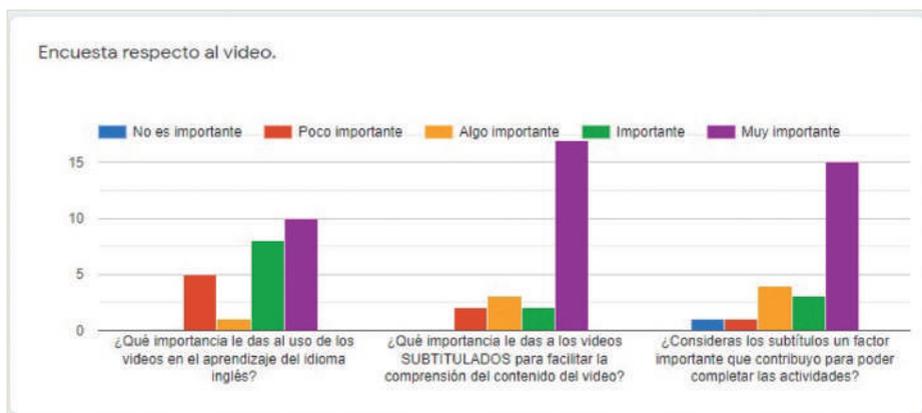
Respecto al último ejercicio, el análisis de las traducciones inglés-español hechas por ambos grupos demostró que, a pesar de la existencia o ausencia de los subtítulos en el video, el alumno estableció co-

nexiones adecuadas entre L1 y L2. Todos los participantes del grupo con subtítulos pudieron dar una buena traducción al español del fragmento (en inglés) extraído del video. Por otra parte, 15 participantes

del grupo B, lograron dar una adecuada traducción; mientras que dos participantes decidieron no completar esta actividad por razones desconocidas.

Las siguientes gráficas muestran los resultados obtenidos en la encuesta que se llevó a cabo después de haber completado las actividades.

*Figura 3*  
*Percepción de la tarea realizada por el grupo A.*

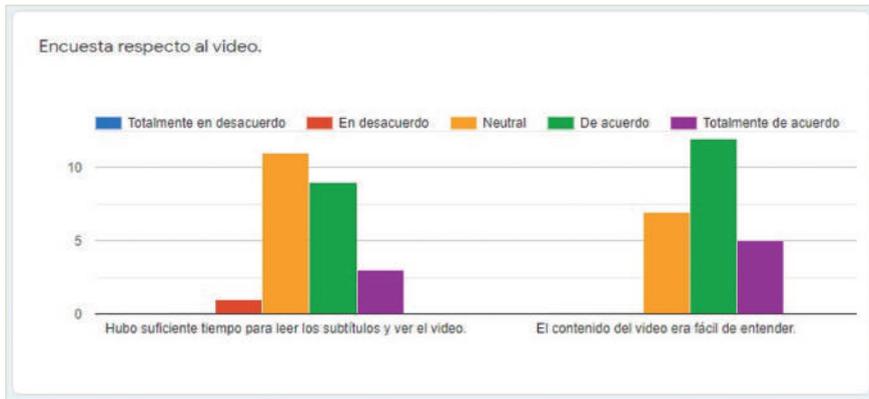


**Figura 3.** Como se puede apreciar, los estudiantes creen que sí es importante el apoyo de los subtítulos en L1 para la comprensión del inglés. Fuente: Datos propios.

La Figura 3 muestra las respuestas del cuestionario realizado al grupo A. Como se puede notar, 19 de las 24 respuestas consideran los materiales audiovisuales como una herramienta muy importante para la enseñanza del idioma inglés. Aunado a esto, el 90% de los encuestados de este grupo considera los videos subtitulados como un asistente en la comprensión del contenido abordado en los respectivos videos. De igual manera, 22 sujetos consideran la subtitulación del video un factor importante para completar las actividades.

En la figura 4, se pueden distinguir detalles en las respuestas del grupo A. 20 de los participantes de este grupo se muestran neutrales o de acuerdo con el hecho de haber contado con suficiente tiempo para leer y ver el video. Esto se puede atribuir a que el 68% de los encuestados afirma que el narrador del video hablaba rápido. Considerando que el 25% del diálogo original se eliminó, el tener habilitados los subtítulos en español agregó un valor determinante para facilitar la comprensión del contenido del video tal y como se puede ver en la gráfica.

*Figura 4*  
*Percepción de la dificultad de la tarea realizada por el grupo A*



**Figura 4.** Como se puede apreciar, los estudiantes creen que hubo tiempo para leer los subtítulos y ver el video al mismo tiempo. Su percepción de la tarea realizada fue que era fácil de entender, por tanto, fue una experiencia positiva. Fuente: Datos propios.

Las figura 5 muestra los resultados obtenidos al encuestar al grupo B. En la parte izquierda podemos observar que todos los

participantes de este grupo consideran importante el uso de videos en la enseñanza del idioma inglés.

*Figura 5*  
*Percepción de la tarea realizada por el grupo B*

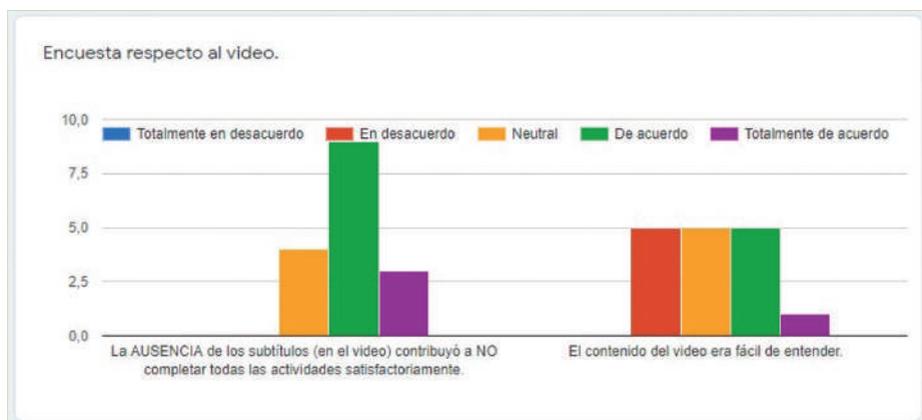


**Figura 5.** A pesar de que el grupo B no realizó la práctica con la ayuda de subtítulos, consideran que sí son importantes como apoyo en el aprendizaje de IPE. Fuente: Datos propios.

A la derecha de la figura 5, se puede observar que diez de los 16 alumnos encuestados le atribuyen a la subtitulación

un factor muy importante para facilitar la comprensión del contenido cubierto en el video.

*Figura 6*  
*Percepción de la dificultad de tarea realizada por el grupo B*



**Figura 6.** El grupo B, expresó que el no haber tenido la ayuda de los subtítulos afectó su desempeño en la tarea a realizar. De igual modo, no hubo consenso es cuanto a la facilidad de la tarea; por lo tanto, al menos dos tercios de los encuestados manifiestan no haber tenido una experiencia exitosa. Fuente: Datos propios.

La figura 6 muestra, en diferente grado, que los encuestados adjudican que la ausencia de subtítulos en el video fue un factor importante que impidió completar las actividades satisfactoriamente. Incluso, la percepción del alumno hacia la dificultad de entender el contenido del video se incrementó, comparado con el grupo A, en donde la balanza está más inclinada a neutral y “fácil de entender”. Eso pudo haber influido para que el 25% del alumnado catalogara las actividades como difíciles.

Al final del cuestionario, se les hizo una pregunta abierta relacionada con qué tan satisfechos habían quedado con la activi-

dad y que proporcionaran una breve explicación del porqué.

Uno de los participantes del grup sin subtítulos externa lo siguiente: “Neutral, algunas cosas sí las entendí, porque en el video venían imágenes y breves descripciones, pero yo me he dado cuenta que mi mejor forma de aprender es con los subtítulos y que al escuchar los videos, la persona que hable, no hable tan rápido. Como no llevé inglés, hasta que entré a la Prepa y nomás por encimita, no profundizaron en esa materia” (C. Osuna, encuesta digital, 18 de mayo del 2021).

Otro comentario, de una alumna del grupo A dice lo siguiente:

“Muy satisfecha [con la actividad], pues nos permitió conocer más sobre esas personas que dedican su vida al estudio del mar, como lo fue en este caso, Jacques-Yves Cousteau.” (M. Flores, encuesta digital, 18 de mayo del 2021). Por todo lo anterior creemos que el objetivo de esta intervención fue positivo.

### 5. Conclusión

En la actualidad, la traducción audiovisual como herramienta de apoyo en el aprendizaje de lenguas extranjeras lo ha llevado a una transición, de un proceso monótono y pasivo, a una práctica más interesante y activa. Actualmente, traducir en el aula de una forma rudimentaria en papel, con lápiz y un libro es cosa del pasado; la era digital ha impulsado la práctica de la traducción al modernizarse; hoy por hoy, vemos cómo la implementación de la traducción audiovisual en distintos campos del saber va tomando fuerza, particularmente en el aula de lenguas extranjeras. Incluso, los alumnos están subtitulando en YouTube o consumiendo material audiovisual, convirtiendo este en un proceso más significativo y memorable. La traducción audiovisual bien ejecutada, en especial la subtitulación, ofrece una herramienta muy benéfica para

el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Durante el proceso de esta investigación, se pudo observar que para lograr una subtitulación exitosa, se deben seleccionar y editar los diálogos originales de acuerdo con las actividades a realizar en el aula de lenguas extranjeras y, en consecuencia, obtener resultados más precisos. Los pequeños detalles hacen la diferencia en la subtitulación y una actividad bien diseñada debe encontrar un buen balance entre el número y la variedad de reactivos, tal y como se hizo en el estudio. Como conclusiones: primero, podemos establecer, que los alumnos apuestan por el uso de materiales audiovisuales subtitulados en su formación académica en el idioma inglés. Segundo, los productos audiovisuales con subtítulos interlingüísticos tradicionales representan una herramienta idónea para adquirir nuevo vocabulario, además de la mejora en comprensión oral e incluso, para practicar tiempos gramaticales. Por último, los medios audiovisuales con subtítulos interlingüísticos tradicionales le ofrecen al alumno, con nivel básico en L2, un sentido de confianza y seguridad, así como establecer mejores conexiones entre L1 y L2. Por lo tanto, son una herramienta útil para alcanzar algunos de los objetivos de aprendizaje en el aula de LE.

### Referencias

Access services at the BBC. (2021). Recuperado de <https://www.bbc.com/aboutthebbc/whatwedo/publicservices/accessservices>.

Antonini, R. (2005). The perception of subtitled humor in Italy. 18(2), 209-225. <https://doi.org/10.1515/humr.2005.18.2.209>

Baltova, I. (1999). Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 31-48.

Bassnett, S. (2013). *Translation Studies*. London: Routledge.

- Bonilla Carvajal, C. A. (2013). Método “traducción gramatical”, un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & Saber*, 4(8), 243–263. <https://doi.org/10.19053/22160159.2660>
- Chaume Valera, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Clark, J. M., y Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210.
- Cortez-Godínez, J., y Caicedo Ocoró, J. (2021). Actitudes hacia la tecnología aplicada entre alumnos y docentes del área de traducción. Memorias del Primer Congreso Internacional de Innovación Tecnológica y Educación (CIITE 2021). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. p. 13. Disponible en: <https://easychair.org/publications/preprint/PHqK>
- Danan, M. (1992). Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction. *Language Learning* 42(4), 497-527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01042.x>
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta: Translator's Journal*, 49(1), 67-77. DOI : <https://doi.org/10.7202/009021ar>
- Díaz-Castelazo, C. (2018). La importancia del idioma inglés para el desarrollo y enseñanza de las ciencias. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 1(2), 60–68. Recuperado a partir de <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/27>
- Díaz-Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. España: Editorial Ariel.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, 2(3). 95-114.
- Gapper, S. E. (1990). Anexo a La teoría y el arte de la traducción de Peter Newmark: Bibliografía esencial sobre la traducción. *Letras*, 1 (23-24), 59-66.
- Green, H. (21 de marzo de 2022). Underwater Discovery and Adventure: The Story of Jacques Cousteau. SciShow. Recuperado el 21/03/22 de <https://www.youtube.com/watch?v=9z08SD5iRuk>
- Gordin, M. (2015). *Scientific Babel: How Science Was Done Before and After Global English*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Hutchins, J. (1995). Machine Translation: A Brief History. From the Sumerians to the Cognitivists, 431-445. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-042580-1.50066-0>
- Krashen, S. D. (1986). The Input Hypothesis: Issues and Implications. *TESOL Quarterly*, 20(1), 116-122.
- UK Parliament (England) (2020). Language teaching in schools: Research Briefing. House Common Library. Disponible en: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-7388/>
- Malmkjær, K. (2010). Language Learning and Translation. En *Handbook of Translation Studies, Volumen I* (Eds.) Gambier, Y. y Van Doorslaer, L. John Benjamins Publishing Company.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mayoral Ascencio, R. (1998). *Traducción audiovisual, traducción subordinada y traducción intercultural*. Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/3FmpLCH>

- Miralles, G. T. (2018). Aprendizaje y perfeccionamiento de lenguas: la subtítulos en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*. 24(29), 73-91.
- Munday, J. (2009). *The Routledge Companion to Translation Studies (Routledge Companions)* New York: Routledge.
- Naimushin, B. (2002). Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill. *Current Issues*. 11(4), 46-49. Disponible en: [file:///C:/Users/JOSE/Dropbox/PC/Downloads/Naimushin\\_Translation\\_Fifth\\_Skill.pdf](file:///C:/Users/JOSE/Dropbox/PC/Downloads/Naimushin_Translation_Fifth_Skill.pdf)
- Newmark, P. (1990). La teoría y el arte de la traducción. *Letras*, 1 (23-24), 27-58.
- Oliver González, A., More López, J., y Clement Roca, S. (2007). *Traducción y tecnologías*. Barcelona: Editorial UOC.
- Orrego Carmona, D. (2013). *Avance de la traducción audiovisual: desde los inicios hasta la era digital. Mutatis Mutandis*. 6(2), 297-320.
- Soler Pardo, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtítulos como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Téjuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 26, 163-192.
- Ramírez Ortiz, R. M. (2009). La utilización de los materiales audiovisuales en el área de inglés. *Innovación y experiencias educativas*. 24, 1-13. Disponible en <https://bit.ly/3myLXWg>
- Richards, J. y T. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Talaván, Zanón, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Talaván, Zanón, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. En J., Díaz-Cintas, Jorge, A., Matamala, J., Neves (eds.) *New insights into audiovisual translation and media accessibility: Media for All 2*. (pp. 285-299). Amsterdam-Nueva York: Rodopi.
- Talaván, Zanón, N. (2011). La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas. *Sendebarr*. 22, 265-282. DOI: <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v22i0.354>
- Talaván Zanón, N. (2013). *La subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV and radio in the English class*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Torres del Rey, J. (2005) Nuevas orientaciones de la formación en tecnologías de la traducción: procesos, objetos y aplicaciones, En C. Vilvandre de Sousa, C. et al. (eds.) *El español, lengua de cultura, lengua de traducción*. (525-539). Granada: Atrio.
- Wang, Y. y Shen, C. (2007). Tentative model of integrating authentic captioned video to facilitate ESL learning. En *Sino-US English Teaching*, 4(9), 1-13.
- Zabalbeascoa Terrán, P. (1993). *Developing Translation Studies to Better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production*. Tesis doctoral (Universitat de Lleida).
- Zoer, H. (2009). The methodological potential of translation in second language acquisition: Re-evaluating translation as a teaching tool en (Eds.) A. Witte, T. Harden y A. Ramos. *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Berna: Peter Lang.



## Proyecto Mentores Erasmus: una experiencia de práctica docente de ELE

*Project Erasmus Mentors: an experience of mentorship and SFL teaching*

**RESUMEN:** La competencia intercultural es definida por el MCER como una de las que se trabaja más tarde en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El contacto entre pares de diferentes culturas facilita el aprendizaje al proporcionar lenguaje, experiencias y un universo intercultural y generacional compartido. Implementar acciones que fortalezcan y suavicen las diferencias interculturales es, en el entorno actual, necesidad de primer plano, y disminuye las distancias de manera que se reducen las desigualdades, como piden los objetivos de desarrollo sostenible. El presente artículo narra un proyecto llevado a cabo en el segundo semestre del curso 2019-2020 en la asignatura Léxico del español y en el curso 2020/2021 en Gramática del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Zaragoza, España. En ella se congregan alumnos nativos españoles y un amplio porcentaje de alumnos extranjeros de diversas procedencias. Dado que uno de los propósitos de esta asignatura es formar a futuros profesores de español como lengua extranjera (en adelante ELE), se propuso al alumnado que cada uno libremente “acogiera” a un alumno extranjero durante los cuatro meses del curso y en parejas se apoyaran mutuamente para el aprendizaje del español, poniendo en práctica actividades didácticas vistas en clase. El alumno tutor orientaría al alumno tutorado en los primeros trámites de su inmersión en un país extranjero, salvando las distancias culturales típicas de estos inicios.

Como resultado de esta experiencia, observamos un fortalecimiento de vínculos entre el alumnado, una mejora de la experiencia en el extranjero por parte de los alumnos invitados, así como sobre conocimientos y saberes interculturales en las primeras etapas de aprendizaje de ELE para alumnos nativos. Estos resultan muy valiosos a medio plazo permitiéndoles actuar como docentes en un entorno seguro, donde el error es acogido como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y las diferencias culturales e interpersonales son trabajadas positivamente. La actividad permite, en fin, convertir las diferencias culturales en estímulo para el aprendizaje.

Alicia Silvestre Miralles

[alicia.silvestre@gmail.com](mailto:alicia.silvestre@gmail.com)

Universidad de Zaragoza, España

ORCID: 0000-0002-2923-9424

Recibido: 9/08/2021

Aceptado: 6/01/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

**PALABRAS CLAVE:** competencia intercultural, Erasmus, Español como Lengua Extranjera (ELE), formación de profesores.

**ABSTRACT:** Intercultural competence is defined by the CEFR as one of those that is later worked on in the learning of foreign languages. Contact between peers from different cultures facilitates learning, by providing language, experiences, and a shared intercultural and generational universe. Implementing actions that strengthen and soften intercultural differences is, in the current environment, a need to the fore, and it diminishes distances in such a way that inequalities are reduced, as required by the sustainable development goals.

This article narrates a project carried out in the second semester of the 2019-2020 academic year in the subject Spanish Lexicon and in 2020/2021 in Grammar of Spanish as a Foreign Language at the University of Zaragoza, Spain. Native Spanish students and a large percentage of foreign students from various backgrounds congregate there. Given that one of the purposes of this subject is to train future teachers of Spanish as a foreign language (hereinafter ELE), it was proposed to the students that each one freely “welcome and tutor” a foreign student during the four months of the course and in pairs to support each other in learning Spanish, putting into practice didactic activities seen in class. The student tutor would guide the student being tutored in the first steps of his/her immersion in a foreign country, saving the cultural distances typical of these beginnings. As a result of this experience, we observed a strengthening of links between the students, an improvement and enrichment in the experience abroad by the invited students, as well as intercultural knowledge and didactical skills in the early stages of learning ELE for native students. These are very valuable in the medium term, allowing them to act as teachers in a safe environment, where error is accepted as part of the teaching-learning process and cultural and interpersonal differences are positively addressed. The activity allows, finally, to turn cultural differences into a stimulus for learning.

**KEYWORDS:** intercultural competence, Erasmus, Spanish as a Foreign Language (SFL), teacher’s training.

## 1. Introducción

El presente artículo describe una experiencia exploratoria ejecutada durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021 en las asignaturas optativas Léxico del español y Gramática del Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) del grado de Filología hispánica en la Universidad de Zaragoza. Los grupos, de 3º y 4º curso suelen contar con más de cincuenta alumnos matriculados, de los cuales alrededor de un 40%-50% suelen ser alumnos nativos españoles y el resto alumnos extranjeros de diversas procedencias.

Partiendo de la necesidad de ajustarnos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible por los que nuestra Universidad vela,

con esta experiencia de competencia intercultural participamos, en concreto, en los que atañen a las alianzas para lograr objetivos (17) y la reducción de las desigualdades (10), pues consideramos que la colaboración entre alumnos de diversa procedencia es un aspecto poco empleado y que prepara para competencias presentes y futuras, tal como muestran, por ejemplo, los proyectos de Aprendizaje Servicio y las teorías de aprendizaje colaborativo entre otras.

Es preciso señalar que la UNESCO, en “Los cuatro pilares de la Educación, Aprender: La Educación encierra un tesoro” (1996), reconoce que la colaboración es un elemento fundamental que se pro-

yecta en cada uno de los pilares: aprender a conocer; a ser; a hacer; aprender a vivir con los demás. También Crockett, Jukes y Churches (2011: 69-78) en su obra *21st-century fluencies for the digital age* reconocen como una de las habilidades del siglo XXI la de colaborar y dedican a ello todo el octavo capítulo de su libro. Otras habilidades que ellos destacan son: solución, información, creatividad, medios de comunicación, para acabar aglutinándolas todas en la ciudadanía digital global.

Nuestro principal objetivo en esta investigación-acción consiste en verificar que el trabajo e interacción entre pares de distinta nacionalidad refuerza y promueve, de modo efectivo, un incremento y perfeccionamiento de la competencia intercultural de los alumnos, futuros docentes.

Apoyados en estas premisas, nuestra pregunta de investigación se formula como sigue: ¿la interacción entre pares de diferente nacionalidad en el aula puede promover un incremento y perfeccionamiento de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas?

## 2. Marco teórico. Estado de la cuestión

La enseñanza de idiomas, al tener un carácter dialógico e interactivo, es el lugar y momento ideal para practicar la competencia intercultural (Trujillo, 2001).

En la definición de esta competencia, conviene deslindar pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad de sus correlatos multilingüismo, plurilingüismo, interlingüismo. Si bien se tratan como sinónimas e intercambiables las dos primeras, no podemos decir lo mismo de la tercera.

De acuerdo con el Consejo de Europa el multilingüismo consiste en “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (MCER, 2002: 4). A medida que la experiencia lingüística de un individuo aumenta en los entornos culturales de dicha lengua, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos estancos mentalmente hablando, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la cual contribuyen todos los conocimientos y experiencias interlingüísticas. El multiculturalismo es la “ideología que recoge la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual” (Alsina, 1999: 74). Posee implicaciones en la inteligencia emocional (Brimer, 2021).

La competencia plurilingüe y pluricultural viene definida como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona en cuanto agente social domina con distinto grados varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (MCER, 2002: 167).

Mientras que el multiculturalismo tiende a la separación y aislamiento de las culturas, la interculturalidad destaca la interrelación entre ellas, persiguiendo la comunicación y comprensión del otro sin imposiciones de ningún tipo, así que se centra en la interacción y la convivencia sin descartar el conflicto (Calderón, 2013: 58).

Al tratar acerca de la perspectiva del aprendiz hacia sí mismo y su modo de vida, Byram y Fleming se percatan de que para desarrollar en los alumnos este entendimiento, “un conocimiento progresi-

vo de las personas que hablan el idioma estudiado es intrínseco al aprendizaje de dicho idioma [...] Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión incluso de palabras y expresiones básicas [...] puede ser parcial o aproximada y puede que los hablantes y correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor” (Byram y Fleming, 2001: 12).

Por tanto, con objeto de promover la sensibilización cultural, conviene que haya contacto con el otro, que se comparen y se puedan apreciar las semejanzas y diferencias que, en cierto modo, puedan identificarse con el otro para llegar a una observación objetiva de su cultura (Byram y Fleming, 2001: 12).

Byram y Fleming (2001: 14) proponen un marco para el aprendizaje y enseñanza de idiomas que se basa en cuatro aspectos: en primer lugar, “la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción”. En segundo lugar, “la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapacitación y el cuestionamiento crítico de la cultura central en la que se socializan los alumnos”. En tercer lugar, un cambio de perspectiva mediante procedimientos psicológicos de socialización y, en cuarto lugar, “el potencial de la enseñanza de idiomas para preparar a los alumnos a efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando”. En ese mismo trabajo dichos autores mencionan que resulta erróneo considerar que el mejor estudiante de un idioma es aquel

que se aproxima más a la competencia lingüística de un nativo, pues a menudo no consideramos positivo que el alumno se identifique con el otro hasta el punto de rechazar su propia identidad y cultura.

De este modo, surge una nueva definición de lo que es un buen “hablante intercultural” (Byram y Zarate, 1994) consciente de sus propias identidades y culturas, este conoce cómo los otros las perciben y también conoce las identidades y culturas de sus interlocutores: “capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone” (Byram y Fleming, 2001: 15-16). La noción de “hablante intercultural” ha sido empleada por varios especialistas (Byram, 1997: 31; Byram y Risager, 1999: 4; Byram, Gribkova y Starkey (2002: 9-10), Kramsch, 2001: 23-36), según recoge Paricio (2014: 219).

En Europa las tentativas de desarrollar la competencia comunicativa intercultural suelen dirigirse al intercambio de estudiantes de diversos países con el objetivo de ayudarles a interpretar los aspectos culturales, o la causa por la que usan el idioma mientras están en contacto con otros estudiantes extranjeros. Estudios como el de Richard Gert (2001) muestran que los profesores poseen un importante papel de mediadores culturales en el proceso de integración europea. Por su parte, el Instituto Cervantes en su plan curricular ha introducido entre sus objetivos generales al alumno como hablante intercultural (apartado 2.5).

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de

distintas lenguas en una sociedad determinada. Este enfoque plurilingüe enfatiza que mientras se expande la experiencia lingüística de un individuo no se guardan las diferentes lenguas y culturas en compartimentos mentales separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la cual contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas. En ella las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Consejo de Europa, 2002: 4). Es por eso por lo que, cuando aprendemos nuevas lenguas, a menudo interfieren las lenguas extranjeras aprendidas previamente, como si se reescribieran sobre la última aprendida, aunque también interfiere la semejanza del patrón auditivo de cada una. El MCER habla de competencia plurilingüe y pluricultural como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina con distinto grado varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Consejo de Europa, 2002: 167).

Según el Marco Común de Referencia Europeo (MCER, 2002: 101-104), la interculturalidad aparece en la conciencia intercultural y en las destrezas interculturales. En la conciencia intercultural viene a equivaler a la dimensión cognitiva y, en ese sentido, es producto del conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el propio mundo de origen y el mundo de la comunidad que es objeto de estudio. En el plano de las destrezas y habilidades (saber hacer) corresponde a la dimensión comunicativa y comprende destrezas prácticas sociales (de la vida, profesionales y de ocio), así como

destrezas y habilidades interculturales tales como la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural, la capacidad de mediación y la capacidad de superar los estereotipos (Calderón, 2013: 58).

Trujillo (2001) afirma que la enseñanza de la competencia intercultural en las últimas cuatro décadas ha aumentado en relevancia. El término “competencia intercultural” se aplica a diferentes contextos. Según Fantini (2005: 1) y Deardorff (2006: 248) se define como “el conjunto de habilidades necesarias para conducirse de forma efectiva y apropiada al interactuar con otros que son lingüística y culturalmente diferentes a nosotros mismos a través de los propios conocimientos habilidades y actitudes interculturales”. A menudo se relaciona con la competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (1997 y 2009).

Aunque el interés por la dimensión cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se remonta a Francia y Gran Bretaña, también lo encontramos a partir de 1945 en Norteamérica y Europa Occidental (Byram y Fleming 2000: 110). Según García Santa-Cecilia (2000: 21), gracias a las concepciones de la gramática generativo-transformacional, la competencia lingüística y la comunicativa se basan en la dicotomía chomskiana competencia/actuación dando un nuevo giro a la competencia interlingüística e intercultural. James en 1972 amplía el concepto de competencia comunicativa incluyendo la realidad social y cultural el modelo de Canale y Swain de 1980. Este se verá ampliado por el de Van Ek (1986) hasta llegar al término de “competencia

comunicativa intercultural”, acuñado por Byram (1997, 2009) que supera el concepto de competencia comunicativa. El plan curricular del Instituto Cervantes en 2006 revisa las teorías e incluye la dimensión intercultural en el modelo del Consejo de Europa.

La competencia intercultural para Byram no se limita a la adquisición del conocimiento de la cultura extranjera, sino que es necesario desarrollar también destrezas y actitudes para poder entender y relacionarse con hablantes de otros países. Se relaciona con los cuatro pilares de la UNESCO (1996) propuestos por Delors y los consiguientes cinco saberes: añade el “saberse comprometer” (*savoir s’engager*) que se corresponde con la “conciencia cultural crítica” (*critical cultural awareness*) (Byram, 2009: 322), según la cual podemos evaluar con criterio detalles y diferencias culturales, propias y ajenas.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), al tratar al alumno como hablante intercultural, define seis papeles que son: la visión de la diversidad cultural, el papel de las actitudes y los factores afec-

tivos, los referentes culturales, las normas y convenciones sociales, la participación en situaciones interculturales y el papel de intermediario cultural. Estas seis características se aprenden en tres fases: aproximación, profundización y consolidación.

De acuerdo con Meyer (1991, citado en Oliveras 2000: 38), desde un enfoque holístico, hay tres etapas en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural: la primera es el nivel monocultural que se basa en una interpretación etnocéntrica de la cultura del otro. La segunda es el nivel intercultural donde uno se sitúa en un punto intermedio entre su propia cultura y la extranjera, de manera que puede comparar ambas y explicar sus diferencias culturales. En el tercer nivel, transcultural, la persona ya puede actuar como mediadora cultural, porque consigue situarse a distancia de las culturas implicadas utilizando principios internacionales de cooperación y comunicación.

De acuerdo con Calderón (2013: 82 y ss.), Denis y Matas (2002: 42) establecen varias etapas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la interculturalidad:

PROCESOS	FASES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS <sup>19</sup>			
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	Sensibilización	- Toma de decisiones - Observación - Referencia a la experiencia personal	Saber-ser / estar	Saber-aprender	Saber	Saber-hacer
Ampliación del capital propio	Concienciación	- Práctica de las nuevas formas de actuar - Objetivación de sus representaciones				
Descubrimiento del <i>otro</i> en situación y mediante muestras culturales	Relativización	- Confrontación de puntos de vista - Interpretación - Negociación				
Desarrollo de estrategias interculturales Toma de conciencia del meztisaje	Organización Implicación Intriorización	- Conceptualización provisional - Comparación - Construcción intercultural - Implicación fuera del aula - Reflexión metacultural				

Fuente: Calderón (2013: 87)

Para la experiencia que aquí narramos hemos tenido en cuenta la opinión de Byram, Gribkova y Starkey (2002) en cuanto a que corresponde al profesorado de lenguas extranjeras ejercer la mediación profesional entre culturas. En consecuencia, se ha de buscar que el alumnado adquiera una competencia lingüística

e intercultural, que esté preparado para relacionarse con personas pertenecientes a otras culturas y aceptarlas como individuos con puntos de vista, valores y comportamientos diferentes. Ha de aprender a ponderar el enriquecimiento que proporcionan este tipo de experiencias y relaciones y acostumbrarse a percibir las

relaciones entre la cultura propia y las ajenas, de manera que constate cómo es percibido él y su cultura por los otros, promoviendo el interés y la curiosidad hacia la alteridad. En definitiva, fomentar una apertura mental hacia lo diferente, no mediada por juicios ni estereotipos, sino dispuesta a encontrar diversidad y variedad antes que tendencias y generalidades.

De acuerdo con Byram, Nichols y Stevens (2001) (apud Paricio, 2014: 220), la responsabilidad del profesorado no consiste en “proporcionar una información exhaustiva e intentar introducir la sociedad extranjera en la clase para que el alumnado aprenda vicariamente”, sino en “facilitar la interacción del alumnado con algunos aspectos de otra sociedad y sus culturas con el objetivo de relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlo a investigar la alteridad que le rodea”, tanto en el entorno más inmediato, como en el global.

### 3. Descripción de la experiencia

En cuanto investigación, nuestra experiencia es de corte cualitativo, limitada en el tiempo, lo que permite observar si su aplicación es exitosa y puede extenderse a muestras mayores en futuras ediciones. Para evitar la distorsión de los datos por parte de los participantes, la actividad se plantea de manera voluntaria y no condicionada: ellos eligen con quién llevarán a cabo la experiencia, la metodología de trabajo, la manera de presentar los resultados que se adaptan en cada caso a las necesidades concretas de cada alumno extranjero. Dada la diversidad de procedencias y culturas, este marco se revela como

el más adecuado para poder atender con mayor especificidad la demanda real existente.

En cuanto a los criterios para la codificación de datos, para su mejor tabulado y sistematización, se llevan a cabo a partir de la definición del objetivo, previendo las áreas en que el impacto de la actividad será más marcado y perceptible, a saber: actividades conjuntas, medios y recursos para la comunicación, modificación de creencias previas, desarrollo de la competencia intercultural, dudas del extranjero, beneficios aportados por la experiencia, áreas de mejora.

El tipo de muestreo es no aleatorio, intencional, por tratarse de una experiencia-piloto exploratoria en la que se conoce al alumnado y porque un número limitado de personas puede servir como fuente primaria de datos debido a la naturaleza del diseño de la investigación, y de sus metas y objetivos. Es una investigación exploratoria, porque se realiza para adentrarnos en el asunto, por considerarlo poco estudiado, poco investigado. En cuanto al alcance, nuestras aspiraciones son obtener indicadores cualitativos de mecanismos para la formación de la competencia intercultural y multicultural, con el fin de que se puedan aplicar a futuros experimentos y experiencias.

#### 3.1 Descripción de la muestra de participantes

Se trata además de un muestreo homogéneo, porque se centra en un subgrupo particular en el que todos los miembros de la muestra son similares, como una ocupación o nivel particular en la jerarquía de una organización (Saunders, 2012). El muestreo intencional nos permite selec-

cionar aquellos casos característicos de una población, limitando la muestra solo a estos casos. Es el tipo ideal en escenarios en los que la población presenta mucha variabilidad y la muestra es muy pequeña.

La representatividad de la muestra (los alumnos que llevaron a cabo la experiencia) permite extrapolar los resultados a la población accesible (los alumnos matriculados en las dos asignaturas) y de ésta a la población general (alumnos de Filología Hispánica). En lo que atañe a los criterios de elegibilidad, se incluyen en la muestra de población en estudio los sujetos que cursan esas dos asignaturas, sin determinar sexo, edad, procedencia.

La muestra que hemos seleccionado viene conformada por todos los alumnos matriculados en los dos cursos consecutivos, si bien el análisis de resultados se concentra en aquellos alumnos que efectivamente han realizado la experiencia y han aportado datos. Consideramos, por tanto, que la muestra es representativa de la población de referencia: el alumnado participante pertenece al tercer y cuarto curso del Grado de Filología Hispánica y está matriculado en la asignatura Léxico del español y en Gramática del Español como Lengua Extranjera en los cursos 2019/2020 y 2020/2021.

A principio del curso se promueve esta actividad de mentoría Erasmus, como trabajo extra para mejora de la nota final. Cursan estas asignaturas en modalidad presencial, y dentro del currículo son op-

tativas. Escogimos estas asignaturas por su alto número de matriculados (60/70) así como porque son las que ofrecen un mayor número de alumnos Erasmus. De este modo, se cuenta con un rico marco cultural con alumnos de Francia, Bélgica, Italia, Brasil, Holanda, Reino Unido, Irlanda, etc. Se propuso al alumnado nativo que de manera voluntaria “acogiera” a un alumno extranjero durante el semestre de curso. Esa acogida virtual suponía que, en parejas, se apoyaran mutuamente para el aprendizaje del español y para la puesta en práctica de actividades didácticas vistas en clase. Asimismo, podían ayudar al alumno extranjero a salvar las diferencias culturales y burocráticas que a menudo se repiten en las primeras semanas de inmersión de un estudiante en un país extranjero, tales como: obtención de documentos identificativos, búsqueda de alojamiento, emisión de permisos de transporte, entender el sistema de calificaciones y de evaluación, gestos y palabras que se deben conocer, etc.

Aunque la Universidad de Zaragoza y su Oficina de Asuntos Internacionales ofrece diversos servicios para alumnos extranjeros recién llegados a España, la posibilidad de contar con un joven de su edad y contexto académico supone un apoyo facilitador de extrema validez en las primeras transacciones administrativas y personales, al tiempo que suaviza el impacto de la llegada a un entorno completamente diferente.

Imagen 1. Oferta de acogida de la Universidad de Zaragoza para estudiantes IN



En la imagen pueden verse algunos de los servicios que nuestra universidad promueve precisamente para facilitar y garantizar una experiencia de estancia estudiantil enriquecedora.

### 3.2. Descripción de los materiales para recogida de datos

Los datos se recopilaron mediante cuestionarios escritos, susceptibles de ser agregados al portfolio personal del alumno. La actividad que exponemos promueve la internacionalización de nuestra universidad y de sus estudiantes en múltiples planos. Los alumnos son, en este caso, los protagonistas de la experiencia. Ellos guían y adecuan el proyecto de acuerdo con sus necesidades y recursos. Por dejar este margen creativo, la actividad se enmarca en las HOTS (Habilidades de Pensamiento de Orden Superior, HOTS) de la pirámide de la Taxonomía de Bloom, cuya revisión posterior (Anderson, 2001) incorpora la capacidad de crear en el culmen

de la pirámide. Nuestra actividad tuvo en cuenta estos criterios, por eso se enfatiza que el alumno universitario, ya en posesión de una capacidad cognitiva madura, practique las habilidades típicas del pensamiento abstracto: análisis, evaluación y creación, y no solo la mera memorización y repetición, esto es, diseña, imagina y crea los modos de recogida de datos de acuerdo con las necesidades de su par extranjero. Con ello aumenta la motivación, porque el estudiante se ve enfrentado a un reto que desafía su inteligencia. Además, el acto de enseñar a otros garantiza una mayor retención de contenidos.

Otro aspecto que tuvimos en cuenta en el diseño de la actividad fue la inclusión y trabajo de las habilidades metacognitivas, de ahí el guion de preguntas para conducir a reflexión (anexo I). Estas consisten en conocer los propios procesos de pensamiento (Flavell, 1976), pues su desarrollo y cultivo promueve una mayor conciencia acerca de cómo se aprende. Por

otro lado, permite, mediante la reflexión y el análisis, que los estudiantes puedan por sí mismos dirigir sus pasos progresivamente, dotando de autonomía y autoestima. Además, estimula a que se atrevan a evaluar con herramientas objetivas como rúbricas. Con su práctica, van disponiendo de mayor habilidad para controlar el curso del proceso o incluso para cambiarlo si lo considerasen necesario. Estas habilidades metacognitivas son, en consecuencia, un elemento clave para aumentar el logro académico. Al ser conscientes de las características de las tareas, de las estrategias, de las formas de evaluar y recompensar, el esfuerzo se vuelve más eficaz y permite obtener mejores resultados en el aprendizaje (Paris y Winograd, 1990, *apud* del Moral, 2012: 445).

En la segunda edición, se añadió la posibilidad de acompañar la recogida de resultados de un podcast/entrevista junto con su transcripción en documento Word. Hemos sistematizado las respuestas al cuestionario guion en el Anexo 2.

### *3.3. Materiales producidos por los alumnos*

La colaboración intragrupal se articuló a modo de sugerencia con la única condición de que las parejas fueran compuestas por un nativo y un extranjero.

Con el propósito de estimular la creatividad, se evitó en la medida de lo posible proporcionar patrones o estructuras preformadas. Ahora bien, en todo momento tuvieron a su disposición tutorías aclaratorias, de las cuales hicieron breve uso para orientaciones específicas. Ello dota al alumnado de autonomía y contribuye a la formación del espíritu crítico y la competencia docente.

Se les invitó a acompañar/tutorizar a un alumno extranjero. Se dieron algunos ejemplos verbalmente de cómo podría ser ese intercambio, sin especificar tipos de actividades, límite de horas, métodos, vías ni recursos, solo lo que se explica genéricamente en el correo Moodle disponible en el anexo 3. De cualquier manera, tanto la asignatura Léxico del español como Gramática de ELE proporcionan en sus temarios y clases numerosas estrategias, técnicas y metodologías, suficientes para que ellos mismos diseñen sus unidades didácticas, rúbricas de evaluación, preparación de temas gramaticales, adaptación a estudiantado en grupos homogéneos (lingüística contrastiva) o heterogéneos, comparación de manuales, panorámica de metodologías de ELE históricas y actuales, entre otros.

Según los propios alumnos participantes verbalizan, S. y Ju. llevaron a cabo el proyecto de manera autónoma, tanto en la elección del par, como en la manera de trabajar. Ellos mismos se pusieron de acuerdo en cómo y cuándo, y establecieron los canales precisos, demostrando alta capacidad ejecutiva. Definieron sus necesidades y la manera de trabajarlas. Su experiencia cuenta con las siguientes etapas. Veremos en primer lugar cómo lo narra el estudiante extranjero:

Etapa 1: contacto entre los dos. Estábamos en la misma clase el primer semestre en la asignatura de Léxico pero nunca nos habíamos hablado, tampoco nos habíamos hablado en la asignatura de ELE, pero había un reconocimiento recíproco de los dos.

Podemos decir que ambos se conocían y tenían buen juicio del trabajo mutuo, por presenciar las preguntas y participaciones en clase. Es llamativa la tendencia por parte de muchos alumnos extranjeros a pasar su primer periodo de intercambio relacionándose apenas con sus pares de misma procedencia, o bien formando grupos con alumnos que se hallan en su misma situación, que son de otros países. Nuestra actividad promueve un espacio para que la inserción con alumnos nativos se haga efectiva y rinda mayor provecho, evitando una segregación infértil. Continúan narrando:

Así que cuando la profesora propuso este ejercicio de “Adopta un ERASMUS”, ella (S.) me envió un mensaje *whatsapp*. Toda nuestra relación ha sido virtual, nunca nos hemos hablado cara a cara. Hemos hablado un poco de todo, nos hemos presentado y eso. Después, hemos decidido trabajar juntos.

Hay que puntualizar que el motivo de que el contacto fuera virtual probablemente vino influido por el confinamiento y el estallido de la pandemia a partir del mes de marzo de 2020. La siguiente etapa se describe así:

Etapa 2: la realización. Hemos elegido una fecha para hacer una videollamada. Yo tenía que pensar en unos temas generales (presentación personal – ocio – cultura, etc.) para poder hablar. El día señalado me había puesto fuera para hablar al aire

libre. Yo hablaba y cuando no sabía qué más decir, S. me preguntaba cosas. Hemos grabado la entrevista para que S. pueda visionarla después y anotar algunas faltas más.

Como se puede observar, a pesar de no haber una estrategia predeterminada, han sabido encontrar los canales y las estructuras para llevar a cabo la tarea, de manera libre y creativa. Se han puesto en práctica metodologías de enseñanza de español, como la entrevista y la identificación de errores gramaticales. En clase se había insistido en que el error forma parte del proceso de aprendizaje, y no es algo a ser penalizado, sino trabajado. Esa postura permitió una mayor desinhibición, factor nuclear para el aprendizaje de una segunda lengua.

Etapa 3: S. Esta parte ha sido realizada totalmente por S. porque tenía que apuntar los errores de lenguas que yo hacía. Luego lo ha organizado todo, me lo ha enviado y luego yo lo he enviado a la profesora.

La alumna nativa analizó el discurso y recogió por escrito los errores. A continuación, relató el informe del proceso. Ese momento de reflexión y redacción, fortalece las competencias docentes.

Bonus: Después de este ejercicio hemos quedado en contacto con S., durante el curso y las vacaciones. Sin el confinamiento hubiera sido genial encontrarme con esta persona. El método “Adopta un ERASMUS” exige un

esfuerzo de ir hacia el otro, pero sale genial me parece. Hoy como te había dicho hago un Máster FLE.

Como se observa, las impresiones en el alumno extranjero han causado un impacto positivo. Afirma Ju. que exigen un movimiento: “ese esfuerzo de ir hacia el otro”. Ese es justamente uno de los efectos buscados por el proyecto: la mediación intercultural e interlingüística, y la ruptura de creencias limitantes y bloqueos de aprendizaje que inhiban el avance en la competencia oral y comunicativa en una segunda lengua. Con este tipo de actividad se profundiza en cuáles son los aspectos del aula multilingüe, la competencia intercultural y las interacciones entre el alumnado. Con ello ponemos en práctica y defendemos activamente la conveniencia de integrar la diferencia en el aula como factor enriquecedor. Además, consideramos un indicador positivo que el proyecto haya inclinado la vocación del alumno extranjero a cursar un máster de Francés como Lengua Extranjera (FLE).

Veamos ahora cómo la alumna nativa recoge la experiencia, dándole formato de

informe y sistematizando la información. Denomina metodología a este primer apartado descriptivo:

Metodología. Para la realización de este ejercicio, se siguieron tres pasos. Primero tuvimos una reunión a través de Whatsapp, durante la que estuvimos hablando sobre nuestra familia, nuestra situación durante el covid-19, nuestros intereses, etc. Entretanto el hablante nativo escribió los fallos que cometía el hablante de español como lengua extranjera. Después ambos elaboramos una tabla que nos permitió clasificarlos en los diferentes niveles lingüísticos. Por último, pensamos en ejercicios o actividades (lectura de determinados libros o visualización de películas) que podrían ayudar a solventar esas carencias. Tanto la tabla de errores como las actividades sugeridas aparecen en las siguientes páginas.

La tabla generada demuestra un análisis exhaustivo y de acuerdo con la terminología y enfoques tratados en clase.

Imagen 6. Tabla realizada por la alumna nativa

NIVEL LINGÜÍSTICO	FONÉTICA-FONOLOGÍA	MORFOLOGÍA	SINTAXIS	LÉXICO	SEMÁNTICA/PRAGMÁTICA
ERROR	<p>Traslación acentual por calco de la lengua materna:</p> <p>Muchas asignaturas:</p> <p><i>Enseño lengua, matemáticas, etc.</i></p> <p>Seseo: <i>en la ciudad, todo te agobia.</i></p>	<p>Cambio de género: <i>origen portuguesa.</i></p> <p>Uso innecesario del pronombre personal (quizás por confusión con <i>conocerse</i>): <i>Todas esas palabras ya me las conocía.</i></p> <p>Modificación de una palabra sin posible variación: <i>reempezar</i> (en lugar de <i>retomar</i>).</p> <p>Uso inadecuado de los deícticos: <i>Desde este momento, me quedé en contacto .</i></p>	<p>Uso incorrecto de las preposiciones: <i>Muchas veces voy en Portugal; Hace tiempo que fui en Caspe; El país (a) el que no quiero ir es China.</i></p> <p>Elipsis incorrecta (ni en pregunta ni en oración anterior): <i>Yo, de origen portuguesa.</i></p> <p>Uso incorrecto del indicativo: <i>No quería que voy.</i></p> <p>Uso incorrecto de los tiempos de pasado: <i>Y me ha gustado</i> (en lugar de <i>gustó</i>) <i>muchísimo; He dado tres años de chino; El primer viaje fue en Pekín y vimos la muralla.</i></p> <p>Confusión de los complementos oracionales: <i>Fuimos para visitar por ciudad</i> (locativo frente a objeto directo).</p> <p>Alteración del orden sintáctico: <i>Hace desde 17 años que juego al fútbol.</i></p>	<p>Uso inapropiado de los términos: <i>Ser profesor de ELE</i> (en lugar de francés como lengua extranjera) <i>en Francia.</i></p> <p>Aprender inglés y español, es una base (obligatorio) aquí.</p> <p>Uso el término francés o calco: <i>ocitan, batimento</i> (en lugar de <i>albañilería</i>, usina, etc.</p>	<p>Redundancia o repetición de palabras sinónimas: <i>trabajo de empleo temporal.</i></p> <p>Confusión de matices de significado: <i>Iba a funcionar bien todo esto</i> (un proyecto y no, un objeto) en vez de <i>Iba a salir bien.</i></p> <p><i>Y, normalmente</i> (por <i>si puedo, en un principio</i>), <i>voy el lunes.</i></p> <p>Uso poco natural: <i>Hay una cosa que va a pasar</i> (<i>Algo va a pasar</i>); <i>Yo soy árbitro ya hace</i> (sin pausas, como una oración normal) (<i>ya hace que soy árbitro</i>).</p>

El análisis continúa con unos párrafos en los cuales se ponen en relación los errores y carencias detectados con posibles materiales y recursos que ayuden a solucionarlos. Se formulan posibles causas de los errores.

En nuestra opinión, gran parte de los errores (sobre todo los de los niveles fonético-fonológico, léxico y semántico) puede subsanarse mediante la lectura y la escucha de fuentes reales (textos de literatura, artículos de revista, películas, series de televisión) en español. No obstante, para los errores sintácticos y morfológicos más repetidos, hemos pensado en los ejercicios de la siguiente tabla. ¡Sin olvidar, por supuesto, la inmersión!

A la hora de tratar los errores, se clasifican por temas, siendo las preposiciones y los tiempos verbales (pret. perfecto, indicativo/subjuntivo, etc.) las seleccionadas. Para cada uno de los asuntos, la alumna nativa propone ejercicios específicos que refuercen dichas habilidades, unas veces diseñados por ella misma, otras, tomados de fuentes propuestas en clase, y otras inspirados en dichas fuentes:

Preposiciones: a) La semana estaba en/a Zaragoza. b) Esta mañana, han dicho en/a la televisión que no ha habido ningún contagiado. c) Vente conmigo en/a la playa. d) ¿Había mucha gente en/a la peluquería? e) No volveré jamás en/a España. f) Ayer fui en/a la peluquería. g) Te dije que te peinaras. Puedes hacerlo en/a dos minutos. h) Pedro siempre llega pronto a/

en clase. i) A María, no le gusta viajar en/a avión. Tiene miedo a las alturas. j) Llegué en/a Francia en tres horas. Mi pueblo está cerca de Zaragoza. k) El año que viene viajaremos a/en Pekín. l) ¿Le has dado en/a el biberón al niño? m) Quedamos en/a en el bar a las cinco.

Pretérito perfecto-pretérito imperfecto I (idea sacada de profedele):

Procedimiento: indicar qué forma debe emplearse (pretérito perfecto simple o pretérito imperfecto contrario. No se trata de asociar cada una de las formas con la interpretación (más fácil, dos opciones, 50%-50%), sino saber qué forma debe usar según lo que quiere decir.

Ej. Cuando cerraba/cerró la puerta de casa, se dio cuenta de que las llaves estaban dentro. Por eso, necesité llamar a un cerrajero.

Ej. Cuando volvía/volví a casa, se encontró un ratón. Estaba comiéndose su queso preferido. Ej. Cuando cruzaba/cruzó el paso de cebra, contesté al teléfono. Menos mal que no lo hizo antes, si no la hubiera atropellado el motorista.).

Ventajas: contextualización, significatividad, no mecánico/reflexivo, etc.

Pretérito perfecto-pretérito imperfecto II: Procedimiento:

Visualizar la noticia sobre el tiroteo que se produjo en dos bares de fumadores de pipas en Hanau (Alemania) (práctica español) o Escribir las formas de pasado o Intentar deducir la norma o Imaginar que eres un periodista

y escribir una noticia sobre un hecho reciente conocido.

Ej. covid-19 ¿Cuándo apareció? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Cuál era el protocolo? [Se lavaban las manos, no salían de casa, etc.] ¿Se extendió? ¿Cómo se reaccionó? o Introducir el pretérito perfecto compuesto. ¿Se ha extendido? ¿A dónde? ¿Qué ha decidido el gobierno? ¿Y la Universidad? Ventajas: contextualización, muestras reales, fin social/profesional, método implícito (input > norma > producción), etc.

Subjuntivo-Indicativo (idea tomada de profedele):

Material: fotocopia con cinco párrafos sobre el sistema educativo en España (educación pública, sueldo de los profesores, vacaciones, deberes a los alumnos, etc.)

Procedimiento:

Leer con detenimiento los textos (fragmentos de artículos de prensa). Extraer las ideas básicas.

Escribir un artículo opinando sobre el sistema educativo a partir de las siguientes matrices. (A mí me parece que ... /Me alegra que.../ Me parece una vergüenza.../ No encuentro normal que...)

Resumir esta redacción en pocas líneas indicando pros (lo que consideras apropiado) y contras (lo que no) del sistema educativo español.

Ventajas: muestra real, contextualizado, significativos, el alumno protagonista, etc.

Las reflexiones en torno a la actividad exhiben madurez y aprendizaje efectivo en

la práctica. Veamos cuales fueron las conclusiones de la alumna nativa:

#### Conclusiones

El nivel de español de Ju. es alto. La mayoría de los errores se debe a interferencias lingüísticas que, además se producen de manera muy esporádica a excepción del uso de las formas de pasado: adaptaciones de palabras del francés al español (batimento, usina), uso de palabras en francés (occitan), extensión del género (origen portuguesa por el género femenino del nombre en francés) o uso incorrecto de preposiciones por analogía con su lengua materna (Yo voy en Vigo.), entre otros. Junto a los errores, se ha de destacar la perfecta adecuación al registro lingüístico: uso distendido del lenguaje, uso de términos propios de la oralidad (¿Sabes?) e incluso de las generaciones más jóvenes (en plan).

En lo que respecta a las reflexiones acerca de lo aprendido, llama la atención el tono positivo y constructivo, así como la recomendación de que se siga realizando esta iniciativa.

#### ¿Qué hemos aprendido?

Este ejercicio ha sido beneficioso para los dos por varios motivos. Por un lado, hemos tenido la oportunidad de conocernos más, porque, aunque habíamos coincidido en dos asignaturas, apenas habíamos hablado. Por otro lado, hemos podido entrenarnos en la que esperamos que sea nuestra profesión, la enseñanza de una lengua extranjera. Hemos aprendido a detectar

errores, a identificar sus características y a clasificarlos en los diferentes niveles lingüísticos. Igualmente hemos aprendido a diseñar actividades para *remedar* (sic). Para su diseño, nos hemos basado en actividades de la red y de los manuales facilitados por la profesora. En este segundo caso, la fiabilidad estaba asegurada, pero no en el primero. El último beneficio está precisamente relacionado con ello, porque el haber tenido que seleccionar unas páginas web y descartar otras nos ha recordado lo importante que es ser capaces de distinguir entre lo bueno y lo no tan bueno. Por todo ello, le recomendamos encarecidamente seguir potenciando este tipo de tareas en el aula.

Terminaremos por señalar que, en efecto, desde la asignatura, se ha hecho hincapié en la necesidad de formar un juicio crítico. Se ha enfatizado la necesidad de saber diseñar materiales y seleccionar con criterio lo que encontramos en la red, de manera que se prefieran webs fiables, de datos contrastados e instituciones de indudable reputación, tales como la RAE y sus corpus, Fundéu, etc. Se compararon manuales y se realizaron ejercicios como los propuestos en Martí Contreras (2017).

#### 4. Análisis de resultados

##### 4.1 Identificación de errores por parte del alumno nativo

Una de las ventajas del proyecto es que el alumno español dispone, sin desplazarse, de la posibilidad de impartir español a un alumno extranjero. Se trata de una experiencia real y tangible, tutorizada, dentro de un entorno de aprendizaje seguro.

Claro que esto también puede hacerse a través de las múltiples plataformas y aplicaciones hoy en día disponibles: *Zoom*, *Skype*, *Google Meet*, *Classroom*, etc. El valor añadido de la actividad que aquí narramos radica en la reflexión conjunta y la supervisión por parte de un profesor que conozca la materia. Al realizarse en pares y sin público, se preserva una mayor intimidad y no se exponen los errores excesivamente, lo que ayuda a desinhibirse.

Por otro lado, la alumna nativa, al asumir la responsabilidad sobre el aprendizaje de otro profesor en ciernes, madura y consolida sus conocimientos teóricos. Es una especie de aprendizaje servicio, en el sentido de que se detectan las necesidades concretas del grupo en el caso que nos ocupa, con un alto número de alumnos extranjeros. Además, se ponen en marcha recursos y estrategias que persiguen minimizar las carencias mutuas, creando una sinergia. Por último, se ponen en comunicación conocimientos culturales (competencia intercultural, mediación lingüística) y maneras de aprender (habilidades metacognitivas), lo que maximiza los beneficios de la experiencia exponencialmente.

En el anexo 2 hemos sistematizado las respuestas de las parejas. Cabe resaltar que hubo grupos de más de dos (españoles que atendieron a más erasmus) y también grupos que trabajaron de manera alterna las preguntas del guion, de modo que el alcance numérico de la muestra es mayor de lo que los resultados reflejan, pues no todas las parejas respondieron a todas las preguntas homogéneamente (se repartieron el trabajo). En cualquier caso, el análisis cualitativo, refleja en todos los casos comentarios muy maduros y positivos,

constructivamente críticos, que confirman las hipótesis de investigación: incremento y perfeccionamiento de la competencia intercultural mediante la adquisición de una mayor comprensión del idioma y la cultura ajena. Social y académicamente se muestran muy satisfechos con la experiencia y constatan la ampliación de sus dotes docentes.

### 5. Conclusión

La experiencia ha sido beneficiosa en ambas direcciones. Este tipo de proyecto fortalece los vínculos entre el alumnado y mejora la experiencia en el extranjero de los alumnos invitados. Por otro lado, los alumnos nativos disponen de horas y experiencia en la enseñanza de ELE, lo que ofrece conocimientos y saberes que, si bien pueden ser difícilmente cuantificables, resultan muy valiosos a medio plazo. Les permite actuar como docentes en un entorno seguro, donde el error es acogido como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contacto entre pares facilita el aprendizaje, al proporcionar lenguaje, experiencias y universo compartido más acorde con la edad. El intercambio permite que se descubran las diferencias culturales por uno mismo, y no solo porque el profesor las explique o las lean en un libro. Este factor de descubrimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje dota al alumno de autoestima y rescata para él/ella el placer de aprender, largamente sustraído por la tradición pedagógica magistral, con raras excepciones como Freire o Montessori.

La competencia intercultural, detallada en el MCER, es una de las que más tarde se han incorporado a la enseñanza de

lenguas extranjeras, pero una de las más urgentes en el campus global en que nos movemos. Nuestro entorno didáctico ya no se ve constreñido por el eje espaciotemporal, sino que enseñamos en una realidad asíncrona y ubicua. Por estos motivos, implementar acciones que fortalezcan y suavicen los marcos interculturales pasa hoy en día a un primer plano de necesidad.

El hecho de que, con motivo de la pandemia, hubo que digitalizar buena parte de las actividades y clases, no supuso obstáculo. Diríase que incluso abrió puertas para un intercambio más fluido, si bien, en algunos aspectos, menos humanizado. La ventaja de que ya se conocieran de clase y de cursos anteriores, facilitó el contacto. En futuras ocasiones, lo ideal es que el contacto sea presencial en la mayor parte posible.

Es preciso, para un aprendizaje efectivo, que las emociones colaboren a la atención y la memoria. Por ello, en el entorno todo participante ha de sentirse seguro, confiado y respetado, con actitud de apertura y colaboración, para que la comunicación fluya. Conviene minimizar el impacto del error, reformulándolo como vector de aprendizaje y reconociendo la valentía que supone exponerse y arriesgarse a equivocarse. El hecho de que la actividad se lleve a cabo en parejas reduce la exposición grupal y, por tanto, facilita los entornos de intercambio oral y escrito, favoreciendo una sana proximidad.

Los alumnos refirieron su experiencia y la valoraron muy positivamente. Hubiera sido muy fructífero poder mantener alguna entrevista personal más estructurada con los alumnos, a posteriori, para hablar de la experiencia.

En cuanto a los objetivos de desarrollo sostenible, este proyecto contribuye al cuarto (garantizar una educación de calidad), en la medida en que facilita puentes y lazos internacionales a pequeña escala, promoviendo el civismo y la concordia. Al divulgar culturas de ambos países se promueve el respeto a la diferencia, de manera que, indirectamente, promueve la formación de alianzas para objetivos comunes (17). En virtud de su favorecimiento de las relaciones entre pares de diversos países, fomenta el objetivo 10, reducción de las desigualdades, sean estas de corte material, cultural, tangible o intangible.

Queda claro el beneficio para la internacionalización de la Universidad de Zaragoza, además del trabajo de la competencia interlingüística e intercultural del alumnado, en habilidades de socialización que expanden los contenidos curriculares.

Como áreas en abierto para futuras investigaciones, la actividad se beneficiaría si se conjugasen sistemáticamente las opciones de presencialidad y distancia, dando preeminencia a la primera siempre que las condiciones lo permitan. Otra área de me-

jora sería un seguimiento más estrecho del proceso por parte del profesor, con el fin de poder proporcionar consejos, correcciones y observaciones que conduzcan el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque ha de hacerse sin interferir demasiado para que el alumno desarrolle su propia competencia de modo autónomo. Se podría, además, estudiar una vía para que esto se convirtiera en una cantidad suficiente de horas de manera que configurase unas prácticas o bien obtuviese un reconocimiento en créditos extra. Sería útil que los alumnos expusieran en clase su experiencia al resto de alumnos, para aprovechar el acto de compartir saberes y maneras de aprender, además de estimular a otros a hacer lo mismo. Podría articularse en forma de proyecto de Aprendizaje Servicio. Está previsto continuar aplicando la experiencia de nuevo con un mayor número de alumnos, de manera que los resultados puedan ser más representativos y generalizables.

Para finalizar, agradecemos a los alumnos participantes su generosidad al permitir compartir sus materiales y sus experiencias.

#### Referencias bibliográficas

Alsina, Miquel Rodrigo (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Brimer, M. Ed., K. (2021). *Correlations between Emotional Intelligence and Multiculturalism*. Academia Letters, Article 1616. <https://doi.org/10.20935/AL1616>.

Byram, M. & G. Zarate (1994). *Definitions, objectives, and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (2009). "Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign

Language Education". En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks: Sage.

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.

Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Calderón Espadas, José Mario. Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales. <[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283757/JMCE\\_1de2.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283757/JMCE_1de2.pdf?sequence=1)>.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Consulta: 24 junio 2021].: <[http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>
- Deardorff, D. K. (2006). “Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization”. *Journal of Studies in International Education*, (10), pp. 241-266. [Consulta: 25 junio 2021]. Disponible en: [http://www.tru.ca/\\_shared/assets/Identification-and-Assessment-InterculturalCompetence29342.pdf](http://www.tru.ca/_shared/assets/Identification-and-Assessment-InterculturalCompetence29342.pdf).
- Crockett, L., Jukes, I. & Churches, A. (2011). *Literacy is not enough: 21st-century fluencies for the digital age*. Kelowna, B.C.: 21St Century Fluency Project.
- del Moral Santaella, Cristina. “Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 421-452.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la Educación. La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO, Santillana. <[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)>
- Fantini, A. (2005). “About Intercultural Communicative Competence: A Construct”. *World Learning Publications*, (1), apéndice E. [Consulta: 22 junio 2021]. <[http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=4&article=1001&context=world-learning\\_publications&type=additional](http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=4&article=1001&context=world-learning_publications&type=additional)>
- García Santa-Cecilia, Á. (2002). “Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas”. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* 2002. [Consulta: 05 junio 2021]. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_02/garcia/p03.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm)>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Biblioteca nueva: Madrid. [Consulta: 03 junio 2015]. en: <[http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)>
- Martí Contreras, Jorge (2017). *El español como lengua extranjera*. Castelló de la Plana (España). Ed. Universitat Jaume I. DOI: <[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168967/s126\\_impressora.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168967/s126_impressora.pdf?sequence=2&isAllowed=y)>
- Olavarrí González, Elena (2015). *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través del uso de imágenes*, Univ. de Cantabria. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia126>>
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Paricio Tato, M<sup>a</sup> Silvina (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Porta Linguarum* 21, enero, 215-226.
- París, S.C. y Winograd, P.W. (1990). “How metacognitive promote academic learning and instruction”. En B.J. Jones y L. Idol

- (Ed.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. NJ. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-51.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students*, 6ª edición, Pearson Education Limited.
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012) 11.
- Trujillo, F. (2001). “Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural”. Comunicación presentada en el Congreso Nacional Inmigración, Convivencia e Interculturalidad. [Consulta: 14 julio 2021]. <<http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>>
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume I: Scope. Estrasburgo: Consejo de Europa.

## ANEXO 1. GUIÓN PREGUNTAS PARA CONDUCIR Y SISTEMATIZAR LA REFLEXIÓN

1. Qué **ACTIVIDADES** hemos llevado a cabo juntos y cómo nos hemos comunicado, qué **MEDIOS** y recursos hemos empleado.
2. Cómo la experiencia ha modificado nuestras **CREENCIAS PREVIAS** sobre: la otra cultura, lo que es enseñar español, las dificultades de una inmersión en otro país... (culturales, administrativas..., sociales, etc.).
3. Si crees que ha tenido impacto y ha contribuido a desarrollar tu **COMPETENCIA INTERCULTURAL**: especifica detalles, anécdotas, casos, ejemplos.
4. Cuáles han sido las dudas que el extranjero ha presentado y cómo se han resuelto.
5. Qué **BENEFICIOS** te ha aportado la experiencia que no esperabas.
6. Qué **ÁREAS DE MEJORA** cambiarías para futuras ediciones.

**1. Qué ACTIVIDADES hemos llevado a cabo juntos y cómo nos hemos comunicado, qué MEDIOS y recursos hemos empleado.**

PAR 1:

J.: Pues hemos realizado las actividades propuestas en clase, como la infografía o la unidad didáctica, nos comunicamos principalmente por WhatsApp, a través de un grupo que creamos al principio de curso. Además, el primer día para conocernos mejor con la otra chica erasmus y M., quedamos en un bar a pasar la tarde, hablamos sobre nosotros y sobre nuestros países y costumbres, además pusimos en común los apuntes de clase y hablamos sobre las asignaturas que teníamos.

PAR 2:

Je.: Bueno pues, hemos hecho bastante corrección de textos, algunas frases... por ejemplo, nos quedamos después de clase para que le corrigiese un texto de V. para un trabajo y mirase si tenía frases mal formuladas o faltas de ortografía. También me preguntó dudas sobre qué sería más correcto poner en según qué casos. Sobre todo, hubo bastantes aclaraciones de dudas sobre algún término.

V.: Pedí ayuda para aclarar dudas sobre algún término que no entendía. También con algunas expresiones típicas. Y Je. me suele dar ayuda con las prácticas de clase y para entender los apuntes.

Je.: El método que hemos utilizado ha sido Whatsapp y también hemos quedado para hablar y practicar con otros erasmus. He hablado también un poco de italiano con ella.

PAR 3:

D.: Eh...hemos hecho juntas todas las actividades extras de la asignatura, como la unidad didáctica, este trabajo, el trabajo en la biblioteca, y etc. Y... para comunicar utilizamos WhatsApp, porque es muy fácil de uso.

Al.: Yo, en mi caso, en este proyecto de...adopta un Erasmus, hemos realizado distintas actividades que hemos trabajado a lo largo de todo el temario ya que, a la hora de comunicarnos, intentábamos que nuestras Erasmus hablaran lo más correcto posible y... si cometían fallos las corregíamos y les explicábamos esos fallos.

**2. Cómo la experiencia ha modificado nuestras CREENCIAS PREVIAS sobre: la otra cultura, lo que es enseñar español, las dificultades de una inmersión en otro país... (culturales, administrativas..., sociales, etc.).**

PAR 1:

J.: Siendo italiana, desde que vivo en España, he encontrado muchas semejanzas entre las dos culturas. Pues son países vecinos Italia y España. Claramente hay cosas diferentes, los tipos de fiestas, las tradiciones, las comidas, en realidad extraño mi comida siciliana. Pero en general no ha sido un cambio brusco el vivir en España.

L.: Esta experiencia me ha servido para conocer mejor Italia, su forma de vivir y sus costumbres. A la hora de ayudar a Je. con el español me ha resultado muy fácil, pues ella domina perfectamente el habla y en lo único que he tenido que apoyarla es

en algunas expresiones, errores ortográficos en la escritura o enseñarle palabras con las que integrarse mejor en esta cultura... A mí me ha ayudado, ya que me he podido plantear cosas que antes no me planteaba, cómo explicar un error o una nueva expresión son cosas que tienes tan interiorizadas que nunca te planteas el por qué.

PAR 2:

V.: Los españoles son muy generosos y amables, tienen mucha disponibilidad. Antes de venir a España no tenía un prejuicio realmente. Lo que me ha llamado la atención es la generosidad de los compañeros que te ayudan mucho con dudas, apuntes, tareas y también a la hora de trabajar. Tienen mucha paciencia y ganas para explicar dudas y te dedican tiempo.

Los profesores están siempre muy disponibles, contestan bastante rápido a los correos. La secretaría también es muy rápida y efectiva, por ejemplo, en Italia para que te atiendan en secretaría tienes que esperar mínimo una semana. Otra cosa es que se me hace raro que se llamen a los profesores por su nombre. En Italia tienes que utilizar el apellido y usar lenguaje formal. No son muy cercanos los profesores con el alumno.

Je.: Anda, eso yo no lo sabía. Pensaba que en Italia eran más cercanos como en España.

V.: No, no. En una clase normal los profesores no son cercanos con el alumno. Algo que nunca haré será llamar al profesor por el nombre, solo me sale llamarlos por el apellido porque se me hace raro.

Je.: A mí me sale llamarlos por el nombre solo ¿Y qué dificultades de inmersión has tenido?

Las dificultades de inmersión que he tenido no han sido realmente muchas, solamente con un profesor que hablaba muy rápido y cerrado. Pero ahora me he acostumbrado a oír el español más natural y rápido.

Je.: ¿y te ha resultado llamativo o raro algún dicho o alguna frase hecha que hayas escuchado? En plan, ¿Lo has podido entender? Por ejemplo: “para lo que me queda en el convento, me cago dentro”.

V.: no lo sé. Pero a mí me ha pasado que me han escrito un mensaje tipo “¿cómo vas?” Y entendía la forma en la que iba, que era andando.

Je.: Yo no he tenido dificultades a la hora de enseñar a V. como tal, porque entiende todo rápido. Pero sí es cierto que me ha hecho pensar muchas veces en los significados de alguna palabra u oración que nunca me había planteado. Creo que hacer entender es mucho más complicado, porque tú puedes entenderlo como nativo, pero explicárselo a alguien que no entiende o que su cerebro no funciona como el tuyo es bastante complejo. Aun así, ha sido una experiencia muy enriquecedora y me gustaría seguir en contacto con V. para seguir enseñándole mucho más español y ayudándole en las dudas.

PAR 3:

D.: Y... según mi punto de vista... pensaba que los españoles hablaban de manera muy rápida, pero... depende de la situación. En mi caso, las chicas han hablado el menos rápido posible para que pueda entender todo. Sino tenía el prejuicio que los españoles hacen mucho la fiesta, es verdad, pero en el caso de nuestro grupo, trabajan mucho también.

Al.: En mi caso, que soy española, me he dado cuenta de que enseñar español no es nada fácil ya que debes encontrar las palabras adecuadas para que ellas sepan entender qué quieres decir (a la hora de explicarles la actividad... por ejemplo). A pesar de la complejidad que ello requiere, lo he sabido hacer bien, porque también tengo que decir que ellas poseen un nivel de español bastante alto y eso les hace entender las cosas.

**3. Si crees que ha tenido impacto y ha contribuido a desarrollar tu COMPETENCIA INTERCULTURAL: especifica detalles, anécdotas, casos, ejemplos.**

PAR 1:

J.: Sí, seguramente. Cuando vine a España tuve que aprender rápidamente a hablar español y aunque ya sabía desenvolverse bastante bien, este proyecto me ha ayudado a pulir mi español.

L.: Sí, me ha ayudado como he dicho antes a plantearme errores que nunca me había planteado, a tener que reelaborar conceptos que yo tenía interiorizados para saber explicarlos de manera sencilla y entendible.

PAR 2:

Je.: Sí, creo que ha sido muy enriquecedor. Por ejemplo, yo tenía la idea de que a los italianos os gustaba mucho la fiesta... y es verdad, pero además he descubierto que son muy, muy trabajadores y son muy abiertos.

V.: Sí, yo pienso lo mismo. Por ejemplo, aquí se comparte mucho la comida, se dividen la comida o compran comida juntos. Esto es algo que me gusta mucho pero

que en Italia no lo hago muy a menudo. También si le pido a alguien de su comida me da enseñada.

PAR 3:

M.: Creo que este proyecto sí que me permitió desarrollar mi competencia intercultural, por ejemplo, hablando con mis compañeras he aprendido expresiones nuevas como “tiempo de sobra” que no conocía así que pregunté por su significado y me explicaron que significaba que quedaba suficiente tiempo. También me aconsejaron algunas cosas para visitar como el Palacio de la Aljafería.

L.: Sí, hemos aprendido que la cultura en cada país es muy diferente a la nuestra, pero, aunque como nuestras compañeras son francesas tienen bastantes similitudes con nuestro país.

**4. Cuáles han sido las dudas que el extranjero ha presentado y cómo se han resuelto.**

PAR 1:

J.: más que dudas siempre he pedido a L. que me corrigiese si veía algo anómalo en mi habla. También le pedí que me revisara trabajos o apuntes para ver si había cometido errores ortográficos, por ejemplo. Acentos, algún italianismo o alguna expresión que era mejor sustituirla.

PAR 2:

Je.: Sobre todo han sido dudas sobre palabras o cómo se usaban determinadas estructuras. Sobre todo, ha tenido más dudas con el habla coloquial. También a la hora de escribir ha tenido alguna inseguridad y me ha pedido que lo revisara para ver si estaba correcto o no.

PAR 3:

M.: La mayoría del tiempo tenía dudas sobre las consignas de las tareas o en el modo de hacer las tareas, y cuando tenía una duda preguntaba a mis compañeras por WhatsApp o después de las clases, y ellas me explicaban mi duda.

L.: Nuestras compañeras Erasmus tienen un buen nivel de español, por lo que no han necesitado mucha ayuda, siempre que han pedido ayuda se les ha ayudado de la mejor forma posible, aunque como digo, ha sido escasa.

### **5. Qué BENEFICIOS te ha aportado la experiencia que no esperabas.**

PAR 1:

J.: A mí me ha ayudado mucho para poder ver con más claridad algunos errores que no veía, pues el italiano al ser tan parecido al español puede resultar difícil distinguir lo que es de uno o del otro. A veces no me acuerdo si una palabra existe en italiano o es española y cosas así, la mayoría de mis errores quizás se dan por esto.

L.: Creo que esta experiencia me ha hecho reflexionar sobre mi futuro como docente, me ha llenado el poder ayudar a alguien simplemente con lo que sabía. Me ha parecido una muy buena forma de involucrarnos en el mundo de la gramática del español como lengua extranjera porque nos hemos sometido a situaciones que no se hubiesen dado si no hubiese sido por esta experiencia.

PAR 2:

Je.: Por mi parte he conocido a un montón de erasmus a raíz de hablarme con una. Sobre todo, he conocido erasmus italianos y franceses. Parece que van todos en grupo y una vez que conoces a uno, eres

amiga de todos. También he podido practicar a hablar italiano y he tenido el placer de escuchar propiamente a nativos italianos o franceses mantener conversaciones relajadas y fluidas. También en observar y aprender gestos suyos.

V.: He conocido a nativos. He aprendido y escuchado el habla coloquial. Es que yo lo he visto más como relacionarse, he vivido todo desde un punto de vista menos universitario y más de amistad. Porque más que un proyecto ha parecido una quedada entre amigos.

PAR 3.

D.: El beneficio que me ha aportado esta experiencia es tener ayuda por personas españolas, que son muy simpáticas, etc.

S.: Por mi parte ha sido muy bueno aprender que es difícil vivir en otro contexto y en un país que no es tu lengua. Y bueno, también me, me ha enseñado y aportado trabajar en grupo con compañeras de otro país.

### **6. Qué ÁREAS DE MEJORA cambiarías para futuras ediciones.**

PAR 1:

J.: Yo creo que ha sido una actividad que ha ayudado mucho a los erasmus porque tener un nativo a tu lado cuando estás en un país que no es el tuyo es de gran ayuda para aprender el idioma, para entender más sobre la universidad, las asignaturas etc. Sin embargo, he visto por el grupo de clase que muchos erasmus muchas veces no tenían grupo, quizás lo que es importante para una futura edición es crear los grupos en clase para que todos ellos puedan tener la ayuda. En mi caso, repito, me ha servido para pulir mi español y creo que, así como lo he vivido está bien.

L.: Creo que ha sido una actividad completa pero sí que es verdad que en clase propondría más actividades en grupo que no fuesen sólo hacer prácticas o ejercicios de clase. Pero claro está, eso ha estado en la mano de cada uno. Me parece que es un proyecto que podrían incluir todas las asignaturas para fortalecer la comunicación, conocernos mejor y ayudar a esos erasmus a posibles dudas que tengan sobre la ciudad, la universidad, los exámenes, etc.

PAR 2:

Je.: A mí me gustaría que más nativos se interesasen en ayudar a erasmus y no fueran tan tímidos. Porque si es cierto que me he visto en una situación en la que he llegado a tener que atender a diez erasmus por dudas, ya que nadie más hablaba con ellos. Creo que la gente se tiene que interesar

más en estas cosas y ser más comprensivo con los erasmus, no solo decir: “sí, si tienes dudas pregúntame” para quedar bien, sino mancharse e ir a ayudar.

V.: Yo he estado bien, no cambiaría nada porque he estado muy bien.

PAR 3:

M.: Creo que para mejorar esta actividad deberíamos mejorar su organización, quizás haciéndola obligatoria y haciendo los grupos en clase para que no haya Erasmus que quedan solos sin compañeros nativos o el contrario.

S.: Sí, por mi lado, también creo que sería bueno fomentar la creación de grupos en clase de los estudiantes de habla hispana con los estudiantes erasmus, y así poder fomentar la didáctica en clase y aprender unos de otros.

### ANEXO 3. CORREO INSTRUCCIONES EN PLATAFORMA MOODLE

Estimados/as estudiantes:

la propuesta que os comenté llamándola coloquialmente “adopta a un erasmus”, es una oportunidad de práctica docente con alumnos extranjeros. Cubre diversos objetivos. Para el nativo, le lleva a ponerse en situación de enseñar Español como lengua extranjera. Para el alumno erasmus, le sirve de soporte y acompañamiento, al tiempo que fortalece sus competencias lingüísticas, comunicativas y culturales en español.

Actividades que se pueden realizar (aunque van a depender de las necesidades que el o la estudiante Erasmus exponga):

- resolver dudas de la asignatura o del funcionamiento del grado y la universidad (plazos, administración, normas).
- los nativos, en calidad de embajadores, pueden dar consejos sobre dónde comer, vivir, estudiar, comprar, etc. en Zaragoza.
- fomentar las actividades culturales conjuntas.
- reuniones (online o presenciales), pequeñas tertulias o tándem para practicar conversación.
- el nativo analiza los errores del erasmus y proporciona explicaciones, ejercicios y temas de Gramática para subsanar-

los. Esto le sirve para comprender las dificultades específicas de un determinado idioma (chino, francés, inglés, italiano, etc.) ante el aprendizaje del español.

- revisión de trabajos (errores de ortografía y redacción, no de contenido). Debe constar “revisado por NOMBRE ALUMNO”.
- comparación de diferencias culturales entre ambos países.

Es un proyecto para fortalecer la acogida, recepción y en general los vínculos de internacionalización de nuestra universidad y potenciar las estancias del alumnado extranjero. Este es el segundo año, y los informes que redactéis podrán formar parte del artículo o memoria resultante, respetadas las correspondientes normas éticas de investigación y publicación.

Como hay menos Erasmus que españoles, podéis atender en grupo y dividiros las funciones y tareas.

Quedo a vuestra disposición para dudas. (Cuando las haya, canalizadlas en moodle).

Estoy muy contenta con la receptividad que habéis mostrado hacia esta actividad, seguid así.

Verbum et Lingua  
Año 10. Núm. 20. Julio-diciembre 2022  
Se terminó de editar en julio de 2022  
en CARIMEditores.  
La edición consta de 1 ejemplar