

Actas del V Congreso de la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior



Pamplona, 31 de mayo al 2 de junio de 2007

**Instituto de Idiomas
Edificio Biblioteca de Ciencias
Universidad de Navarra**

Edición: Ruth Breeze

ISBN: 84-8081-053-X

Servicio de Publicaciones, Universidad de Navarra

Contenidos

Presentación.

Ruth Breeze.....5

Sección 1: Portafolio europeo de las lenguas

El portafolio como soporte para el desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas de formación disciplinar.

Joseba Ezeiza Ramos.....7

Proyecto piloto de implantación del Portafolio Europeo de las Lenguas de adultos en los cursos del Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos.

Rosalie Henderson Osborne, María José Luelmo del Castillo.....19

Transparency in the acquired language competences.

Helena Šajgaliková, Ruth Breeze, Elena Delgado.....24

Sección 2: Autonomía y tecnología

Contenidos multimedia autoevaluables para la docencia de lenguas extranjeras. El italiano para la traducción.

Stefania Chiapello, Carmen González Royo, María Dolores Santos Maestre.....31

Argumenta: comunicación universitaria eficaz.

Enric Serra Casals.....42

Los programas de autoaprendizaje tutorizado en el Centro Superior de Idiomas de la Universidad Pública de Navarra: una propuesta de aprendizaje y enseñanza de las lenguas.

Francisco J. Sierra Urzaiz.....48

Sección 3: Lenguas para fines específicos

La enseñanza de lenguas para fines específicos. Estudios y formación de idiomas en el sector turístico: realidad y perspectivas dentro de la Universidad.

Pedro Acosta, Valérie Collin.....57

La enseñanza de idiomas para fines generales y fines específicos en un centro universitario de idiomas: su didáctica y el papel del profesor.

Nuria García Manzanares.....69

Enseñanza y aprendizaje del alemán sanitario como lengua profesional. <i>Ana Fe Gil Serra, Francisca Ferre García</i>	75
---	----

El inglés en la ingeniería industrial. <i>Ana Luz Rubio Moreda</i>	87
--	----

Un nuevo enfoque en lenguas para fines específicos: el seminario corto interdisciplinar. <i>Birgit Strotmann, Heike Pintor Pirzkall, Claudia Kunschak</i>	93
---	----

Sección 4: Didáctica

Lengua y cultura: un fructuoso tándem en la clase de idiomas para adultos. <i>Araceli Álvarez Guerra</i>	105
--	-----

Como aprender de los errores - incluso en lengua extranjera. <i>Norbert Busch</i>	109
---	-----

‘Sorry, I didn’t quite catch that’: issues related to the comprehension and production of spoken language <i>Marion Edwards</i>	115
---	-----

Superar una auténtica frustración. <i>Erich Huber</i>	121
---	-----

Actividades de comprensión escrita. Análisis crítico de los manuales del MECR. <i>María Josefa Marcos García</i>	127
--	-----

Using the short story in the English language classroom. <i>Alicia Otano</i>	134
--	-----

Los textos orales. <i>Fabrizio Ruggeri</i>	140
--	-----

Language choice: teacher and student perspectives on first language and target language use. <i>Gregory L. Thompson</i>	144
---	-----

Sección 5: Idiomas

Fomento, aprendizaje, formación e investigación de lenguas extranjeras. <i>Pedro Acosta</i>	157
---	-----

Taller de italiano: una nueva experiencia didáctica. <i>Pilar Alcalá García</i>	166
---	-----

L'actualisation nécessaire des descripteurs pour l'évaluation des interactions orales en langue étrangère.	
<i>Alain Brouté</i>	172
La didattica dell'italiano come LS in prospettiva interculturale: un'esperienza pratica di un percorso culturale italiano.	
<i>Fiammetta Cincera, Manuela Testa</i>	182
Competencias comunicativas y perfil lingüístico de estudiantes y graduados en las universidades de Eslovaquia dentro del Marco Referencial Europeo.	
<i>Elena Delgadová, Helena Šajgaliková</i>	191
Material didáctico y optimización del proceso de enseñanza del idioma de la especialidad.	
<i>Olga Guseva</i>	197
La acentuación en una clase de nivel A2 de ELE.	
<i>Carmen Losada Aldrey</i>	201
Las destrezas orales en la enseñanza de idiomas orientales (hindi/japonés).	
<i>Maximilian Magrini Kunze, Yuko Suzuki</i>	210
Hipertextualidad y adquisición del léxico en FLE.	
<i>Juan Manuel Pérez Velasco</i>	221

Presentación

Presentar una publicación siempre es un motivo de alegría, y es evidente que las Actas del V Congreso de la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (ACLES) salen a la luz en un momento importante para la universidad española, que se encuentra en plena fase de adaptación a los nuevos planes de estudios y las exigencias de un mundo cada vez más globalizado.

Es evidente que los centros de idiomas deben tener un papel importante en la universidad del futuro. La Comisión Europea lleva años subrayando que los ciudadanos europeos deberían dominar dos idiomas además de la lengua materna. ¿Quién sabe mejor que nosotros preparar a los universitarios para ejercer su profesión en la Europa multilingüe?

Ante el reto de los cambios en la enseñanza superior y las nuevas necesidades que surgen de la globalización, es cada vez más necesario que los especialistas en la enseñanza de idiomas se reúnan frecuentemente para comentar los desarrollos y compartir las experiencias. En este sentido, los congresos de ACLES — Barcelona, Cartagena, Salamanca, Madrid y Pamplona — siempre han constituido la mejor manera de colaborar para resolver problemas, intercambiar ideas y debatir cuestiones importantes.

En esta publicación se reflejan las áreas de interés de los profesores de idiomas en la universidad. Las Actas están estructuradas en cinco grandes bloques: el Portafolio Europeo de las Lenguas, Autonomía y Tecnología, Lenguas para Fines Específicos, Didáctica e Idiomas. Este último bloque abarca muchos temas que son de especial relevancia para los profesores de un idioma concreto. Dentro de cada bloque, los capítulos están ordenados en orden alfabético para facilitar la búsqueda de información.

Se abre ante nosotros un futuro prometedor, lleno de retos a los que tenemos que dar respuesta. Y las experiencias de nuestros colegas pueden sernos de gran ayuda. Esperamos y deseamos que la publicación de estas Actas contribuya a la investigación y el trabajo que todos nosotros desarrollamos en el ámbito de la enseñanza de idiomas en la enseñanza superior.

*Ruth Breeze
University of Navarra
April 2009*

Sección 1: Portafolio Europeo de las Lenguas

EL PORTAFOLIO COMO SOPORTE PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR

Joseba Ezeiza Ramos

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco

En este artículo vamos a presentar un modelo de portafolio, utilizado de forma experimental en el proceso para la adaptación al sistema del crédito europeo de la asignatura de lengua de especialidad (Euskera Técnico) en las titulaciones de Ciencias del Deporte, Psicopedagogía y Filosofía. Se trata de un instrumento de aprendizaje y evaluación orientado al desarrollo de cuatro competencias generales:

1. Reflexionar acerca de la importancia de las competencias lingüísticas en el desarrollo de la tarea académica y profesional, y de la forma de enriquecerlas y diversificarlas de forma autónoma.

2. Conocer los rudimentos estilísticos y formas de comunicación propias del área disciplinar correspondiente.

3. Desarrollar la capacidad de relación y de comunicación en diversas circunstancias de la actividad académica y profesional.

4. Conocer y utilizar con agilidad los instrumentos de consulta lingüística disponibles para el desempeño de tareas académicas y profesionales de carácter especializado.

A lo largo de la exposición se dará cuenta de la estructura y objetivos del portafolio; del procedimiento utilizado para imbricarlo en la dinámica de una asignatura de formato convencional; y de algunos de los resultados de la experiencia.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

En el marco del nuevo Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES) las competencias lingüísticas para la comunicación emergen como elementos básicos de la formación universitaria. De hecho, tal y como puede observarse en los gráficos 1 y 2 (Ezeiza et. ál, 2007), las valoraciones que han realizado al respecto tanto profesores, como empleadores y egresados atribuyen a las competencias lingüísticas un grado de prioridad muy elevado dentro del esquema formativo previsto para las nuevas titulaciones en los Libros Blancos publicados por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA)¹.

Estos gráficos reflejan únicamente las valoraciones relativas a las competencias comunicativas generales en lengua materna². Pero, éstas no son las únicas competencias de orden lingüístico previstas en las nuevas titulaciones. A ellas habría que sumar las relacionadas con el conocimiento de la lengua extranjera; las asociadas a los procesos de gestión de la información o a la comunicación interpersonal; las relativas a la interpretación y elaboración de textos de especialidad; y, también, el catálogo de competencias específicas señaladas en los inventarios de cada una de las titulaciones.

¹ Disponibles en línea: http://www.aneca.es/activin/activin_conver_LLBB.asp

² En algunas titulaciones se llama expresamente la atención sobre la necesidad de que, en aquellos ámbitos en los que coexisten dos lenguas oficiales, los nuevos currículos universitarios deberían tratar de garantizar que los titulados desarrollaran estas competencias en ambas lenguas.

Gráfico-1: Valoración de la competencia comunicativa en lengua materna (competencia transversal)

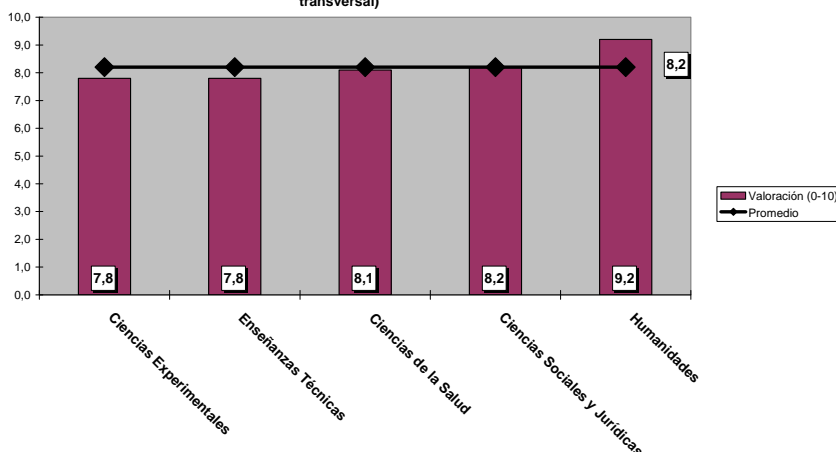
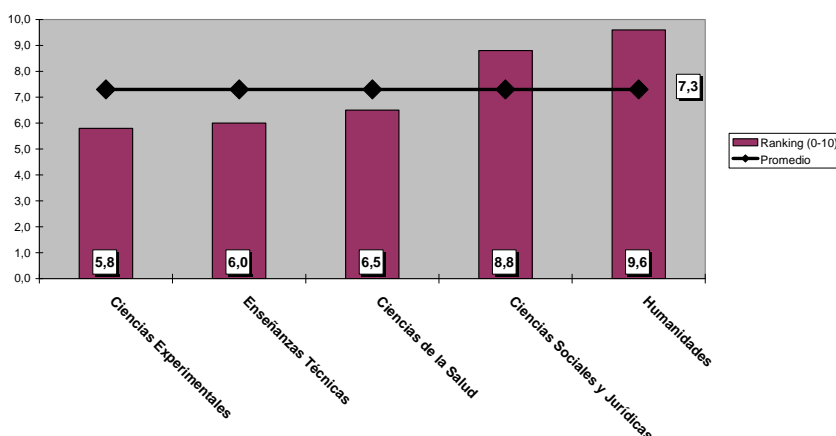


Gráfico-2. Nivel de prioridad dentro del mapa general de competencias transversales



Estos datos llaman la atención sobre la necesidad de integrar en el currículum universitario acciones formativas específicamente enfocadas al desarrollo de las competencias para la comunicación. Más aún, cuando en los estudios realizados para la elaboración de los citados Libros Blancos se ha constatado que los programas actuales no siempre garantizan la consecución del nivel de dominio necesario para desarrollar competentemente las tareas académicas y profesionales previstas para los titulados.

Así pues, en función de este diagnóstico, las áreas de intervención formativa se deberían articular en torno a tres ejes:

- La consolidación de competencias relacionadas con el satisfactorio cumplimiento de las diversas actividades académicas propias del ámbito universitario: elaboración de reseñas, redacción de informes, presentaciones orales, etc.
- El desarrollo de competencias orientadas al ulterior desempeño de las tareas propias del ámbito profesional asociado a cada titulación.
- La ampliación del conocimiento de lenguas extranjeras, con el fin de garantizar el manejo de fuentes en otros idiomas (en especial el inglés) y, también, con la vista puesta en facilitar su movilidad dentro del EEES.

La consecución de algunas de estas competencias se garantizará mediante acciones integradas en los programas de las diversas asignaturas que componen los itinerarios formativos. Otras competencias, sin embargo, requerirán de una atención

diferenciada, un entrenamiento específico y la orientación de profesores especializados en lengua y comunicación. Más aún en el caso de lenguas como el euskera que, dada su desigual penetración en el ámbito universitario y profesional, requieren necesariamente de estructuras adicionales de apoyo lingüístico para garantizar que los alumnos puedan alcanzar satisfactoriamente los objetivos trazados en el currículum formativo.

Precisamente con este fin, en el recientemente aprobado Plan Director del Euskera de la EHU/UPV se ha previsto la inclusión de dos asignaturas en las nuevas titulaciones de grado:

-Una asignatura de carácter transversal en la que se profundizará en el conocimiento de las normas del proceso de estandarización del euskera, así como en la aplicación de las mismas en diferentes situaciones de uso.

-Una asignatura de carácter específico, y ajustada a las exigencias lingüísticas derivadas de las necesidades particulares de cada una de las titulaciones: comunicación sanitaria, comunicación empresarial, comunicación docente, disertación y ensayo académico, comunicación científica, lenguaje técnico, etc.

La experiencia a la que nos vamos a referir en este artículo ha sido desarrollada en el contexto de una asignatura impartida en los planes de estudio actualmente aún vigentes –*Euskera Técnico*–, que presenta una configuración híbrida, ya que trata de cubrir algunos objetivos relacionados con la norma y el uso del euskera, así y como algunos objetivos asociados a la comunicación académica y profesional. Por otra parte, debemos circunscribir esta experiencia al plan de la EHU/UPV para la adaptación de los planes de estudio al Sistema de Crédito Europeo (AICRE/SICRE).

En este contexto, la introducción de un portafolio como elemento medular y articulador de la asignatura de *Euskera Técnico* ha tenido como objetivo principal facilitar el vuelco metodológico que implica la adaptación de la enseñanza universitaria tradicional a un diseño por competencias, aprovechando la potencialidad de un instrumento discente como el portafolio que, de acuerdo con diversos trabajos y experiencias (vid. Klenowski, 2004; Cassany et ál., 2005; Colén et ál., 2006, Ezeiza, A., 2006; etc.), parece especialmente indicado para la formación universitaria, y, más en particular, para el aprendizaje lingüístico.

2. CONTEXTO DE APLICACIÓN

El portafolio se introdujo de forma experimental el curso académico 2005/2006 en la titulación de Ciencias del Deporte; el curso 2006/2007 se aplicó en las titulaciones de Psicopedagogía y Filosofía. En las tres titulaciones la asignatura de *Euskara Técnico* es optativa, y no está ligada a ningún itinerario curricular concreto. En cualquier caso, no en todas las titulaciones cubre el mismo número de créditos académicos. Así, en Ciencias del Deporte, tiene asignados 9 créditos ECTS, en Filosofía 7,5, y en Psicopedagogía, 6. El número de alumnos matriculados también difirió de una titulación a otra: 32 en Ciencias del Deporte, 22 en Psicopedagogía y 6 en Filosofía.

El portafolio se presentó a los alumnos como una alternativa didáctica que ofrecía un mayor potencial de aprendizaje. En Ciencias del Deporte se ofreció a los alumnos la posibilidad de obtener hasta 6 puntos de la nota final mediante el portafolio; en Psicopedagogía y Filosofía, se les ofreció la oportunidad de computar la nota completa a dicho trabajo. En ningún caso se cerró la posibilidad a evaluar la asignatura mediante prueba de examen.

El número de alumnos que se enrolaron en el proyecto fue del 66% por término medio, con pequeñas diferencias de una titulación a otra³, Solo hubo tres deserciones una vez iniciado el curso; no obstante, ninguna de ellas es atribuible al proyecto.

A cada crédito ECTS se computó 7,5 horas de sesiones presenciales, y 17,5 horas de trabajo fuera del aula. Por lo tanto, la carga de trabajo se calculó en función de una dedicación personal de los alumnos de 155 horas en Ciencias del Deporte, 130 horas en Filosofía y 105 horas en Psicopedagogía.

Conscientes de la novedad de esta forma de este sistema de diseñar las asignaturas, y ante el riesgo de que los alumnos rechazaran la oportunidad de participar en una nueva experiencia de aprendizaje –que, por otra parte, formaba de una experiencia piloto susceptible de ser reconducida sobre la marcha-, se optó por no compartir con ellos la estimación teórica de carga de trabajo. En su defecto, se les solicitó que registraran el tiempo invertido en cada actividad, y que lo comunicaran al profesor a la entrega de cada una de ellas.

El tiempo que los alumnos, efectivamente, dedicaron a esta tarea no alcanzó el 50% del previsto por término medio. Solo una alumna declaró haber cubierto el 79% de las horas previstas. Sin embargo, y aun cuando casi todos ellos dieron por bien empleado este tiempo, todos coincidieron en que superaba con creces la dedicación que ellos habían estimado para una asignatura optativa de este creditaje.

3. ESTRUCTURA Y FUNCIONES DEL PORTAFOLIO

El portafolio se concibió y diseñó en función de los postulados metodológicos del que se viene llamando “enfoque por competencias”.⁴

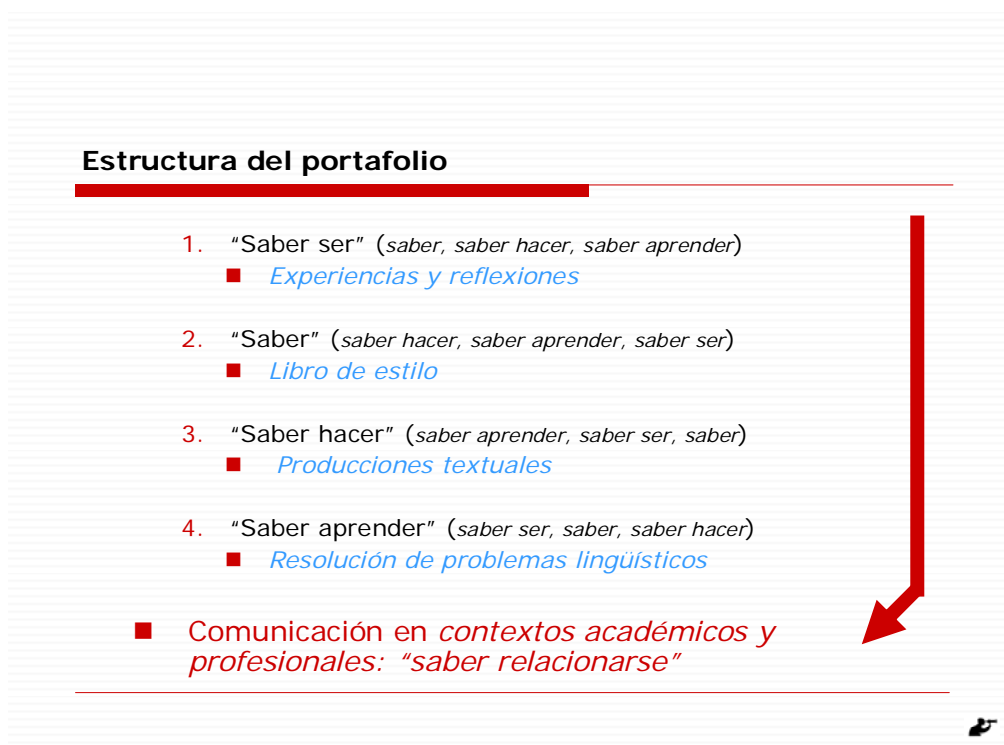
Se trataría de un enfoque centrado en el estudiante y en su capacidad de aprender que exige un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) hacia los resultados (*output*) y que conlleva un cambio en el papel del profesor, cuya función principal consistirá ahora en estimular, acompañar y orientar al alumno en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias en sus cuatro principales dimensiones constituyentes: “saber ser”, “saber acerca de”, “saber hacer”, y “saber aprender”.

Precisamente, el portafolio se concibió y estructuró en función de este esquema configuracional, tratando siempre de conciliar una aproximación modular a cada una de las cuatro dimensiones señaladas, con una aproximación más holística, que ayudara a los alumnos a integrar todos los elementos en un esquema de conocimientos y experiencias coherente, operativo y rentable. En la figura-3 se puede observar dicha estructura.

³ En este porcentaje no se han considerado los alumnos que no acudieron nunca a clase, y que tampoco se presentaron a prueba de examen (8 en total).

⁴ Ver Houston y Howsman, 1972; Le Boterf, 2001; Alberici y Serreri, 2005; Navío, 2005; Parcerisa, 2005; Pereda y Berrocal, 2005; Zabala, 2005; Rodríguez, 2006; Van-der Hofstadt y Gómez, 2006; Zabalza, 2006; etc

Figura-3. Estructura del portafolio.



En el primero de los cuatro apartados –“Experiencias y Reflexiones”- los alumnos reunieron una serie de textos breves en los que daban cuenta de experiencias personales relacionadas con el aprendizaje o el uso de la lengua. También volcaron en este apartado breves reflexiones sobre cuestiones relacionadas con las necesidades lingüísticas asociadas a la actividad académica o profesional, y una miscelánea de aportaciones, entre las que se pueden citar reseñas de libros, referencias a páginas web, comentarios de textos, textos personales, etc. En el anexo nº 1 se pueden apreciar algunos de los temas desarrollados por los alumnos de las diversas titulaciones.

Mediante estas producciones –dinamizadas, obviamente, mediante actividades desarrolladas en el aula- se trató de facilitar un primer acercamiento de los alumnos a la esfera de la comunicación académica y profesional desde su propia experiencia. También se trataba de que elaboraran textos con una modalidad de expresión cargada de contenido personal y con un alto valor significativo ellos, que sirviera como trampolín para alcanzar, más adelante, mayores niveles de control en la expresión formal.

En el segundo de los apartados –“Libro de Estilo”-, los alumnos hicieron una síntesis personal de los contenidos teóricos de la asignatura, siguiendo el temario previsto en el programa (ver anexo nº 2) destacando únicamente aquellos contenidos que ellos consideraron más útiles o relevantes. Todos los temas fueron previamente trabajados en clase, a partir de materiales docentes, artículos y video-conferencias impartidos por expertos.

Se trataba de que los alumnos se fueran familiarizando con recursos formativos e informativos relacionados con la comunicación disciplinar, y de que ellos fueran, también, elaborando una imagen global del conjunto de exigencias específicas del lenguaje académico y profesional. Todo ello a partir de actividades asociadas a la propia actividad académica: escucha activa de conferencias, lectura de documentación académica, foros de discusión, preparación de materiales de consulta...

El tercer apartado del portafolio –“Producciones Textuales”- refleja el trabajo “aplicado” de la asignatura, en cuanto que muestra los escritos, exposiciones orales y traducciones realizadas por los alumnos. Se trata de producciones de tipo funcional que responden situaciones académicas o profesionales plausibles y contextualizadas (ver anexo nº 3). Todas estas producciones se facilitaron mediante cuatro tipos de tareas:

- Tareas comunicativas de tipo interactivo basadas en experiencias, documentos escritos o materiales audiovisuales relacionados con el área disciplinar correspondiente;
- Tareas de reflexión articuladas en torno a las operaciones de contextualización, planificación y textualización de las producciones correspondientes.
- Tareas de revisión orientadas a depurar los borradores presentados por los alumnos.
- Tareas de autoevaluación volcadas en un formulario estándar.

Se trataba de que los alumnos experimentaran una aproximación a los principales géneros textuales del área disciplinar correspondiente a través de la movilización de sus habilidades lingüísticas hacia diversos tipos de discurso; la reflexión acerca de las exigencias comunicativas del mundo académico y profesional; la evaluación de sus capacidades y limitaciones; y la discusión en torno a la forma de avanzar en un estadio de mayor dominio.

Finalmente, en el cuarto y último apartado –“Léxico y Gramática”- los alumnos recogieron los resultados de diversas actividades de resolución de problemas lingüísticos que se les propuso a lo largo del curso (ver anexo nº 4). Se trataba de estimular un criterio de rigor expresivo entre los alumnos y, también de que se familiarizaran con instrumentos de consulta diversos (corpus, correctores ortográficos, recursos en línea...).

Todas las tareas de este apartado se apoyaron en actividades de reflexión acerca de cuestiones como la normatividad, el problema de los calcos lingüísticos, los recursos neológicos, aplicaciones de los corpus lingüísticos, etc. Estas actividades previas se desarrollaron en las sesiones presenciales de aula.

La evaluación de todo el material que los alumnos fueron introduciendo en el portafolio se realizó contrastando diversos datos (ver figura-4).

Figura-4. Esquema general del proceso de evaluación.



A final de curso los alumnos recibieron, junto a la calificación final, un doble informe:

-Una ficha de evaluación en la que se daba cuenta de una valoración general del grado de dominio alcanzado en las competencias previstas y una estimación de los conocimientos, capacidades y actitudes acreditados.

-Un escrito personal dirigido a cada alumno con sugerencias para seguir mejorando su competencia en el futuro.

También se realizaron reuniones individuales y grupales con los alumnos para contrastar los informes de evaluación y para recabar sus opiniones acerca del proceso y de los resultados de la experiencia.

4. RESULTADOS Y PROPUESTAS PARA EL FUTURO

Esta experiencia ha dejado patente la positiva contribución del portafolio a la estructuración de los programas basados en competencias, en cuanto que se ha revelado muy eficaz para hacer visible el inventario de competencias sobre las que se pretende incidir y para facilitar la distribución de roles y responsabilidades. Por otra parte, se trata de un instrumento que permite al docente seguir itinerarios flexibles de aprendizaje, sin que ello suponga perder de vista el esquema general del curso. Por lo que se refiere estrictamente al aprendizaje, el portafolio contribuye a despertar la conciencia de los alumnos en torno a las exigencias de la comunicación disciplinar; promueve el aprendizaje autónomo; y pone en valor los principios de responsabilidad e implicación.

No obstante, se trata de una actividad de gran intensidad que exige una alta dedicación tanto a profesores como a alumnos, lo cual provoca, en ocasiones, cansancio y cierto desánimo, que, en algunos momentos, pueden redundar en actitudes pesimistas o tentativas de abandono. Para evitar o paliar estos efectos negativos, resulta fundamental que exista una comunicación fluida entre profesores y alumnos, y una actitud abierta a la adaptación y la negociación por parte de todos ellos.

Estos resultados nos animan a seguir trabajando por esta vía. No obstante, dada la alta exigencia del formato de portafolio utilizado en esta experiencia, parece sensato explorar algunas alternativas, como pueden ser la de gestionar todo el flujo de materiales a través de una plataforma telemática de aprendizaje o la de elaborar un diseño de portafolio electrónico colectivo que suponga una menor carga de trabajo para todos, y una mayor interactividad y colaboración entre los alumnos.

REFERENCIAS

- Alberici, A. y Serreri, P. 2005. *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: LAERTES educación.
- Cassany, D., Esteve, O., Martín, E. y Pérez-Vidal, C. 2004. *Memoria de experimentación del Portfolio europeo de las lenguas. Informe técnico*. Barcelona: MEC.

- Colén, M^a T., Giné, N. e Imbernon, F. 2006. *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Ezeiza, J. (Direc.), Aldezabal, I., Aranzabe, M., Elorduy, A., Elosegí, A., Elosegí, K., y Zabala, I. 2007. (En prensa) *PREST: Profesionales berriazko komunikazio-gaitasunaren garapenari etengabe laguntzeko baliabide telematikoa*. Próximamente en línea, en <http://www.euskaraztrebatzen.org>.
- Goñi, J. M^a 2005. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Houston, R. y Howsam, R. 1978. *Competency-based teacher education. Progress, problems, and prospect*. Chicago: Science Research Associates, INC.
- Klenowski, V. 2004. *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea ediciones.
- Le Boterf, G. 2001. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. Eds. 2003. *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Navío, A. 2005. *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- Parcerisa, A. (coord.) 2005. *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro.
- Pereda, S. y Berrocal, F. 2005. *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Rodríguez, M^a L. 2006. *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: LAERTES educación.
- Van-der Hofstad, C. y Gómez, J. M^a 2006. *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.
- Zabalza, M. A. 2006. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.

Anexo n°1. Selección de temas tratados por los alumnos en el apartado “Experiencias y Reflexiones”

- **Ciencias del deporte**
 - El papel del deporte en la programación de ETB1 y Euskadi Irratia
 - El uso del euskera en las actividades deportivas
 - Calidad de los apuntes y publicaciones académicas en euskera
 - Publicaciones deportivas en euskera
 - Los planes institucionales para la promoción del euskera en el ámbito deportivo
 - Dificultades de comunicación en el ámbito del deporte escolar
 - Literatura de temática deportiva en euskera
 - Fraseología de las retransmisiones deportivas
 - Presencia del euskera en eventos académicos (congresos, encuentros...)
 - Contribución de las actividades deportivas al uso del euskera entre los escolares
 - ...

- **Psicopedagogía**
 - Uso del euskera en espacios escolares
 - Los modelos lingüísticos en el ámbito escolar
 - Espacios de aprendizaje lingüístico en Internet
 - El uso de las variantes dialectales en la escuela
 - Dificultades para conciliar norma y uso
 - Experiencias personales en el aprendizaje de lenguas
 - Dificultades personales para aprender euskera
 - Atención a niños bilingües con problemas de audición y lenguaje
 - El discurso social sobre la responsabilidad de la escuela en el proceso de recuperación del uso del euskera
 - La calidad lingüística de los materiales escolares
 -

- **Filosofía**
 - Necesidades lingüísticas para la disertación filosófica
 - El euskera en el mundo del pensamiento filosófico
 - Problemas terminológicos
 - Fuentes de textos en euskera
 - Calidad de las traducciones y la producción original
 - Los textos y manuales escolares
 - ...

Anexo nº 2. Temas a desarrollar en el apartado “Libro de Estilo”

1. El lenguaje profesional y académico:
 - Experiencias, expectativas y logros personales
 - Esferas de uso del lenguaje en el área disciplinar
 - Variedades, registros, niveles de uso
 - Rasgos característicos y distintivos del uso disciplinar del lenguaje
2. El texto profesional y académico:
 - La comunicación profesional, científica y académica en el área disciplinar
 - El proceso de composición de textos académicos, científicos y profesionales
 - Propiedades generales de los textos de especialidad
 - La exposición pública del trabajo académico, científico o profesional
3. Operaciones discursivas fundamentales
 - Contar: biografías, evoluciones históricas, hechos relevantes...
 - Describir: fenómenos, ideas, dispositivos experimentales, disciplinas...
 - Explicar: un procedimiento, una idea, una propuesta, un proyecto...
 - Definir y clasificar conceptos, fenómenos, comportamientos...
 - Prescribir: tratamientos, orientaciones, instrucciones, recomendaciones...
 - Opinar: argumentar, rebatir, justificar...
4. Rasgos lingüísticos de los textos de especialidad
 - El léxico de especialidad: aspectos normativos, recursos neológicos, calcos, etc.
 - Problemas morfosintácticos: corrección, precisión, flexibilidad sintáctica...
 - Técnicas básicas de traducción: problemas habituales, procedimientos funcionales recomendados, etc.
 - Recursos: servicios de consultoría lingüística en Internet, corpus, libros de estilo, diccionarios especializados, etc.
5. Géneros académicos y de especialidad
 - El resumen o *abstract*
 - El trabajo académico
 - Glosarios de especialidad
 - La exposición oral
 - Ciencias del deporte
 - a. Informes técnicos y administrativos
 - b. Noticias y crónicas de eventos deportivos
 - c. Comunicaciones: cartas, avisos, instrucciones
 - Psicopedagogía
 - a. Comunicación institucional (interna y externa)
 - b. Documentos divulgativos (escuelas de padres)
 - c. Comunicación telemática (foros, correo electrónico...)
 - Filosofía
 - a. Comentarios de textos filosóficos
 - b. Disertación académica
 - c. Bases lingüísticas de la argumentación

Anexo nº 3. Selección de tareas del apartado “Producciones Textuales”

- **Ciencias del deporte**
 - Analizar una serie de páginas web de instituciones deportivas (federaciones, administración pública, equipos...) y realizar un informe comparativo de su contenido y servicios.
 - Elaborar el abstract de un trabajo de investigación
 - Elaborar fichas didácticas con la descripción general de una serie de modalidades deportivas
 - Elaborar la carta de servicios de un centro deportivo.
 - Elaborar un folleto divulgativo de los deportes autóctonos vascos.
 - Elaborar un glosario temático relacionado con una especialidad deportiva
 - Elaborar una presentación académica de una modalidad deportiva poco conocida.
 - Escribir una convocatoria de reunión con los padres de los deportistas, con el fin de atajar los problemas de violencia verbal y física que se observan en el deporte escolar.
 - Escribir una crónica de un evento deportivo para la página web del club
 - Organizar y resumir las ideas intercambiadas por varios expertos en un debate radiofónico y comentarlas desde un punto de vista personal.
 - Preparar una cuña breve para un magacín de radio
 - Presentar la biografía de un deportista, destacando los valores de su trayectoria personal, deportiva y profesional.
 - Rebatir la propuesta de la Diputación para el nuevo reglamento de deporte escolar
 - Redactar la propuesta de un proyecto de divulgación deportiva en euskera para presentarla a una convocatoria institucional.
 - Traducir al euskera una carta comercial dirigida a los clientes de un centro deportivo
 - Etc.

- **Psicopedagogía**
 - Analizar una serie de páginas web de instituciones educativas (asociaciones, administración pública, escuelas...) y realizar un informe comparativo de su contenido y servicios.
 - Debatir sobre las posibles fórmulas para atender a los alumnos inmigrantes con dificultades lingüísticas.
 - Elaborar fichas didácticas con la descripción general de una serie de trastornos de aprendizaje
 - Elaborar un folleto promocional de un centro escolar.
 - Elaborar un glosario temático relacionado con algún área concreta de la intervención educativa.
 - Elaborar una presentación académica en torno a alguna dificultad específica de aprendizaje o comportamiento y su tratamiento escolar.
 - Escribir una convocatoria de reunión con los padres de alumnos, con el fin de atajar los problemas de convivencia en el centro escolar.
 - Escribir un informe/resumen de una experiencia de intervención educativa.
 - Hacer el diseño general de una página web para el centro escolar.
 - Organizar y resumir las ideas intercambiadas por varios expertos en un debate radiofónico y comentarlas desde un punto de vista personal.
 - Preparar una breve intervención en un magacín de radio dedicado a la educación
 - Redactar un proyecto de investigación educativa.
 - Traducir al euskera un texto institucional relativo al tratamiento de la diversidad en los centros escolares
 - Etc.
 -

- **Filosofía**
 - Realizar un glosario didáctico de términos filosóficos
 - Responder a un artículo de opinión publicado en prensa
 - Resumir los hilos argumentativos de varios participantes en un debate radiofónico
 - Sintetiza el contenido de un texto en un mapa conceptual
 - Realizar una exposición académica con un mapa conceptual como soporte
 - Redactar un documento de reflexión dirigido a adolescentes acerca de la decadencia de ciertos valores y la emergencia de otros nuevos en la sociedad actual
 - Traducir la documentación de un congreso de filosofía
 - Elaborar una serie de fichas didácticas que resumen los puntos clave de la aportación de varios filósofos
 - Mediante una exposición oral realizar una panorámica general de los principales puntos de atención de la filosofía
 - Etc.

Anexo nº 4. Selección de tareas del apartado “Léxico y Gramática”

- **Fichas de valoración de recursos de consulta en internet**
 - **Diccionarios electrónicos**
 - **Corpus**
 - **Glosarios**
 - **Páginas de consulta lingüística**
 - **Páginas de información lingüística**
 - **Páginas relacionadas con el uso disciplinar de la lengua**
 - **Etc.**

- **Fichas de léxico**
 - **Glosario contextualizado (relacionado con un determinado documento)**
 - **Glosario temático**
 - **Glosario de correspondencias castellano-euskera**
 - **Análisis de concordancias**
 - **Análisis fraseológico (verbo+adverbio, nombre+adjetivo, etc.)**
 - **Listas organizadas de recursos neológicos**
 - **Etc.**

- **Fichas de gramática**
 - **Normas de Euskaltzaindia**
 - **Dudas gramaticales**
 - **Errores habituales**
 - **Calcos**
 - **Giros expresivos**
 - **Etc.**

PROYECTO PILOTO DE IMPLANTACIÓN DEL PORTAFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS DE ADULTOS EN LOS CURSOS DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

Rosalie Henderson Osborne
María José Luelmo del Castillo
*Centro Universitario de Idiomas
Universidad Rey Juan Carlos*

Como universidad integrante del proyecto piloto de la Comunidad de Madrid de implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas en la enseñanza de adultos, el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos ha puesto en marcha un equipo de trabajo al efecto. La primera toma de contacto con el PEL fue mediante un sistema de tutorías con alumnos voluntarios.

Durante el presente curso académico y tras analizar los resultados positivos de esta primera experiencia, decidimos trasladar el PEL a las aulas para poder explotar sus aspectos pedagógicos y convertirlo en una herramienta más para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, desde su primera fase a modo de tutorías hasta su implantación en el aula, el PEL supone un importante número de retos tanto para alumnos como para profesores. Se trata aún de una herramienta muy novedosa en la que tanto docentes como alumnos necesitan ser formados.

El tema de nuestra comunicación es por tanto la descripción de nuestra experiencia así como el análisis de los retos que plantea la inclusión de esta herramienta en nuestras aulas. Aunque existe ya mucha teoría escrita sobre lo que significa el PEL, se echan aún en falta apuntes sobre su puesta en marcha de forma práctica. ¿Qué se puede hacer exactamente con el PEL dentro del aula?, ¿qué posibilidades ofrece?, ¿con qué dificultades se va a encontrar el docente? Intentaremos dar respuesta a esta y otras preguntas acerca del uso del PEL.

1. INTRODUCCIÓN

La implantación de los niveles definidos y descritos en el **Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas** y la adaptación de los programas, materiales y actividades de las asignaturas de idiomas impartidas en el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos a las exigencias europeas detalladas en dicho documento han sido un objetivo importante para nuestro centro, ya que una de las prioridades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la unificación de criterios respecto de los niveles y objetivos de aprendizaje. El siguiente paso sería la implantación del **Portfolio Europeo de Lenguas** en el aula de idiomas.

El Portfolio Europeo de las Lenguas es un proyecto liderado en España por la Subdirección General de Programas Europeos del MECD. Se encargó a un equipo de especialistas en la enseñanza/aprendizaje de idiomas la elaboración y diseño de un Portfolio Europeo de las Lenguas para cuatro grupos de edades y niveles educativos distintos y, en el 2003 y 2004, fueron validados los cuatro modelos presentados; es decir, el PEL para alumnos de 3 a 7 años, el PEL para alumnos de 8 a 12 años, el PEL

para Enseñanza Secundaria, y el PEL para Adultos. La primera edición de estos materiales para su experimentación en las distintas Comunidades Autónomas ya está en marcha. En enero del 2006, el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos fue seleccionado por la Dirección de Ordenación Académica de la Comunidad de Madrid para participar en la implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas en la Universidad. Cabe destacar que la URJC es la única universidad madrileña y la primera en España seleccionada para pilotar este proyecto.

Consideramos que la aplicación del PEL en las asignaturas de idiomas de la URJC supone una importante oportunidad para desarrollar, mejorar y actualizar la enseñanza de idiomas, desde todas las perspectivas. El Portfolio constituye una excelente herramienta para formar al aprendiz y, a la vez, es una oportunidad para incrementar la formación didáctica del docente. Por lo tanto, nuestros objetivos son didácticos en cuanto a la formación tanto del aprendiz como del docente. En primer lugar, enfocamos el trabajo con el PEL mediante tutorías guiadas, para pasar después a implantar el uso del Portfolio en el aula con un énfasis más pedagógico, ayudando a nuestros alumnos a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, haciéndoles así capaces de asumir cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y METODOLOGÍA UTILIZADA

Durante el curso académico 2005/2006, comenzamos con la primera fase de implantación del PEL con alumnos voluntarios que acudieron a una serie de tutorías en las que los docentes les guiaron en el proceso de cumplimentación del PEL. Presentamos el PEL a los alumnos haciendo énfasis en su carácter europeo (Europass). Advertimos las dificultades que los alumnos encontraban a la hora de autoevaluarse y preparamos actividades que les pudieran ayudar a cumplimentar los descriptores para la auto-evaluación. Las conclusiones tras la finalización de esta primera parte del proyecto fueron muy positivas tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Sin embargo, los docentes consideramos que el PEL constituye una herramienta de gran valor pedagógico y que, por tanto, debía ser utilizado dentro del aula.

Durante el presente curso académico 2006/2007 y tras la renovación de nuestra participación en el proyecto piloto de implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas llevada a cabo por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos ha participado en la 2ª Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Educativa, con el proyecto “*El Portfolio de las Lenguas como reto para la educación superior: su implantación en las clases de idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos y la elaboración de una guía didáctica del PEL para la enseñanza superior.*”

Los profesores participantes en dicho proyecto ya estaban familiarizados con el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas, puesto que la mayoría de ellos habían trabajado con el Portfolio durante el curso académico anterior (2005-2006), tanto en el proyecto de implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas promovido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, como en la 1ª Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Educativa con el proyecto: “*Adaptación de las Asignaturas de Idiomas de la URJC a las Directrices de la Unión Europea: Aplicación del Marco Común de Referencia de las Lenguas, el Portfolio Europeo de las Lenguas y Dialang*”. Nos encontramos, por tanto, ante un grupo de profesores conscientes de los

distintos aspectos relacionados con el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), de sus ventajas y de los retos que plantea.

En primer lugar, se constituye el nuevo grupo de trabajo con profesores que habían participado en la convocatoria anterior y con algunos profesores nuevos. En esta ocasión se trabajó con profesores de tres idiomas: inglés e italiano (como en la convocatoria anterior) y francés. Siguiendo con la política de implantación de los niveles establecidos por el Marco Común de Referencia de la Lengua, en inglés se trabajó con grupos del nivel B.1. y en francés e italiano con grupos del nivel A.2.

En segundo lugar y tras la experiencia del año anterior, en la que se trabajó con el PEL mediante un sistema de tutorías, se decide utilizar el PEL en el aula para poder explotar todo su potencial pedagógico. Se trata de conseguir hacer del PEL una herramienta más de aprendizaje. Los alumnos participantes en el proyecto no fueron voluntarios, lo que produjo grandes diferencias con la experiencia del año anterior en la que sí lo fueron. Los profesores se encontraron con la dificultad de la asimilación del concepto del Portfolio dentro del aula. Por un lado, el alumno universitario, aunque entienda la función informativa, no la ve aplicable a su futuro laboral inmediato. Por otra parte, a diferencia de los estudiantes de otros países europeos, tradicionalmente el alumno español está poco acostumbrado a la responsabilidad y la autonomía en su aprendizaje, motivo por el cual considera el trabajo con el Portfolio como una interferencia en su ritmo habitual de clase. Sin embargo, por parte de muchos alumnos hubo una respuesta positiva al trabajo con el PEL en sus dos funciones: Informativa y Pedagógica.

En cuanto a la explotación pedagógica, los profesores encontraron dificultades al intentar combinar el uso del PEL con el programa del curso. La idea principal era conseguir alumnos autónomos y capaces de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esto no es algo que se pueda conseguir de un día para otro; es decir, el alumno no va a convertirse en autónomo de repente. La tarea del profesor es guiarle en este camino, lo cual supone un cambio en el papel del profesor. Como apuntaba David Little en el Seminario Cercles sobre el PEL en la Universidad (Dublín, 2007), el profesor, en este cambio de rol, asume una mayor responsabilidad en su tarea docente. Esto nos lleva a pensar en los retos que la implantación del Portfolio en el aula supone para los profesores.

En tercer lugar y a la vista de las dificultades surgidas, se planifican una serie de reuniones periódicas con objeto de que todos los participantes en el proyecto intercambien ideas y se busquen soluciones, se recopilen datos, se establezcan pautas de actuación y se faciliten documentos.

En cuanto a las valoraciones cualitativas del proyecto por parte de los docentes, parece haber unanimidad en que el reto principal que se plantea es cómo conseguir que nuestros alumnos sean autónomos, ¿cómo ayudarles a utilizar estrategias de aprendizaje?, ¿estamos preparados para ser profesores-facilitadores? La respuesta, tras nuestra experiencia este año con el uso del PEL, es que algunos docentes no están lo suficientemente familiarizados con las estrategias y herramientas necesarias para hacerlo y queda patente la necesidad de formación. No podemos pretender cambiar radicalmente la actitud del alumno hacia el aprendizaje de lenguas sin antes renovar la nuestra. Este cambio, como cualquier otra innovación pedagógica, exige tiempo, formación y compromiso. Por tanto, el apoyo institucional supone un factor clave en este proceso. La implantación integral del PEL en las aulas es un proyecto ambicioso

que implica que muchos profesionales modifiquen su práctica docente, lo cual debe estar promovido, coordinado y regulado desde las instituciones responsables.

3. OBJETIVOS Y RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN

El Portfolio constituye una excelente herramienta para formar al aprendiz y, a la vez, es una oportunidad para incrementar la formación didáctica del docente. Los objetivos didácticos que perseguíamos eran los siguientes:

Para el aprendiz, que es el destinatario primero y más importante:

1. Desarrollar la responsabilidad en el aprendizaje de idiomas, la conciencia lingüística y pedagógica del sujeto y su autonomía en situación de aprendizaje.
2. Fomentar un aprendizaje y una enseñanza lingüística más reflexiva.
3. Clarificar y precisar los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos.
4. Favorecer la autoevaluación en la identificación de competencias adquiridas, de las necesidades lingüísticas o de los objetivos de aprendizaje.
5. Fomentar un cambio educativo hacia un modelo de enseñanza que otorga mayor responsabilidad al alumno en su propio aprendizaje.

Todos estos objetivos no son alcanzables de manera inmediata sino que suponen un proceso de cambio en la actitud de los alumnos hacia su aprendizaje que, como cualquier cambio pedagógico, requiere tiempo. Durante la realización de este proyecto se han empezado a poner en marcha las estrategias de aprendizaje necesarias para fomentar estos cambios.

Tras varios meses de trabajo, hemos podido comprobar que los alumnos implicados en el proyecto comenzaban a mostrarse algo más autónomos; es decir, a tomar decisiones sobre lo que querían o necesitaban aprender y cómo querían hacerlo, a reflexionar sobre qué estrategias les ayudaban a aprender mejor y a asumir más responsabilidad en este proceso.

En cuanto a los objetivos planteados con respecto a la práctica docente, este proyecto perseguía:

1. Promover las buenas prácticas de los docentes en el marco del enfoque pedagógico en que se inserta en proyecto del Portfolio.
2. Fomentar la figura del profesor de idiomas como orientador-tutor.
3. Favorecer una visión integrada de la enseñanza de lenguas y del plurilingüismo, que no abarque solo la lengua que es objeto personal de enseñanza, sino el conjunto de idiomas que se enseñan en el centro.
4. Incrementar la cooperación y coordinación entre los docentes de distintas lenguas en el centro.
5. Fomentar el desarrollo de experiencias de aplicación del Portfolio a otros entornos y divulgarlas en forma de publicaciones, ponencias, etc.

Para la consecución de los tres primeros objetivos, es también necesario un proceso que requiere tiempo. Los profesores deben asumir un nuevo rol y este cambio supone formación. A lo largo de los meses que hemos estado trabajando en el proyecto, los profesores han comenzado a trabajar en este cambio de rol, investigando el tema de estrategias de aprendizaje y poniendo en marcha en el aula dichas estrategias, una de las claves para la formación de alumnos autónomos. Es decir, los docentes han empezado a “enseñar a sus alumnos a aprender”

La coordinación entre los docentes de distintas lenguas se promovió mediante el plan de reuniones periódicas que formaba parte de la metodología utilizada para la elaboración del proyecto. Estas reuniones han sido el punto de encuentro en el que los profesores han podido intercambiar experiencias, debatir puntos de vista y coordinar la marcha del proyecto.

4. CONCLUSIONES

Como queda claro por todo lo dicho anteriormente, los docentes están trabajando en este nuevo modelo de enseñanza que otorga mayor responsabilidad al alumno. Este cambio implica a alumnos y docentes (como queda reflejado en nuestros objetivos anteriores) pero también supone un cambio a mayor escala que afecta al sistema educativo en sí. Resulta por lo tanto un objetivo ambicioso. Tras la realización del proyecto, podemos concluir que hemos dado los primeros pasos para introducir en el aula de idiomas los cambios que supone el nuevo modelo de enseñanza que perseguimos.

El Sistema Europeo de Educación Superior se está viendo en la actualidad obligado a redefinir su papel dentro del Espacio Europeo de Educación Superior para competir en un escenario internacional, en la “sociedad de conocimiento”. En este sentido las universidades españolas no pueden quedarse atrás, ya que en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, muchas universidades europeas han avanzado notablemente más que nosotros. La implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas en las aulas de idiomas del Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos supone una gran innovación para nuestra universidad, ya que es una herramienta imprescindible para la enseñanza/aprendizaje en el nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior, resultado de años de investigación y trabajo en el Consejo de Europa. Por otra parte, hemos procurado que este proyecto cumpla con tres objetivos importantes: 1) Promover la docencia como ámbito prioritario de la mejora de la calidad en nuestra universidad, 2) Fomentar la búsqueda de métodos educativos innovadores que mejoren la docencia y el aprendizaje y 3) Facilitar el proceso de convergencia europeo, impulsando el cambio en la metodología docente para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior.

TRANSPARENCY IN THE ACQUIRED LANGUAGE COMPETENCES

Helena Šajgaliková

University of Economics in Bratislava

Ruth Breeze

University of Navarra

Elena Delgadová

Aleksander Dubček University of Trenčín

This article describes the current situation concerning the TALC project (Transparency in the Acquired Language Competences), which was designed to define the linguistic skills and competences that constitute C1 level for academic and professional purposes in management, business and engineering. The project methodology is outlined, and some preliminary results are discussed.

The final results of the project will be used to build catalogues of language competences identified as being necessary in the academic or professional spheres. These competences will be ranked in terms of importance, so that they can be used selectively as a framework for diagnosing linguistic needs and designing language programmes. Handbooks will be published for students, teachers, employers and researchers. The project will therefore serve the general aim of furthering greater transparency in the area of language competences.

1. INTRODUCTION

The European Union is the body that uses most official languages in the world. In fact, in its daily work, the European Commission uses three working languages: English, French and German, while final reports are available in all 22 languages. The European Parliament has developed a system of six "pivot" languages, namely English, French, German, Italian, Polish and Spanish. These linguistic shortcuts make practical and economic sense. The central European bodies, however, are not the only entities operating in a multilingual environment. The situation is also mirrored in the European society at large.

The peoples of the European Union are building a single Union out of many diverse nations, cultures and communities, as well as many language groups. The European Union is now home to 492 million Europeans from a range of ethnic, cultural and linguistic backgrounds. All of them are forming a common home in which living, working and trading together make it imperative that they should be able to communicate with one another effectively and understand one another better. Languages and communication are one of the top priorities of the European Union institutions.

2. LANGUAGE DIVERSITY OF THE EUROPEAN UNION

The 2004 and 2007 enlargements of the European Union doubled the number of official languages, and shifted its attention to the role of languages as never before. The 27 Union countries share 22 official languages: Bulgarian, Czech, Danish, Dutch,

English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Italian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Rumanian, Slovak, Slovene, Spanish and Swedish. The reason why the European Union needs 22 official languages is obvious: there is a democratic principle at stake. The legislation of the European Union applies in all member states and each citizen has a right to know what is required from him/her. For this reason, all regulations adopted by the European Union must be published and available in their national language.

2.1. OPPORTUNITIES IN THE EUROPEAN UNION'S MARKET

At the Lisbon European Summit in March 2000, the European Union set itself the goal "...to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion..." (Lisbon European Council, 2000: 2) by 2010. Making a reality of this commitment includes a raft of initiatives to encourage people to move around the European Union in order to maximise their studying, working and lifestyle opportunities. Competitiveness can be reached only by putting skilled people where the jobs are. Since free movement of persons is one of the fundamental freedoms guaranteed by Community laws, every citizen of the European Union has a right to live and every citizen will have a right to work in another Member State without being discriminated against. A job abroad is a wonderful employment opportunity, and the European institutions through their activities try to help European citizens to benefit from these advantages.

It is true to say that whatever one's experience and skills, knowledge of foreign languages is the most important requirement to find a good job throughout the European Union. Speaking other European languages is the key to real mobility. "The Union needs a mobile workforce" (European Commission, 2003). The worker with language skills enjoys a wider choice of job or training opportunities than his/her monolingual colleague and is better prepared to take advantage of his/her freedom to work in another Member State.

Of course, the benefits of language learning do not lie exclusively in employability. Everybody should be encouraged to continue learning foreign languages for pleasure, personal development, travel abroad and as a way of making new friends, or simply as a way of keeping the brain active. After all, language learning can be fun and it can be an ideal approach to learning about other cultures. Finally, it is generally true that competence in foreign languages is an indicator of social status throughout the European Union. The higher a person's level of education, the more likely it is that he or she speaks one or more foreign languages.

2.2. LANGUAGE POLICY OF THE EUROPEAN UNION

The main objective of the European Union's language policy lies in language learning and linguistic diversity. This was promoted in the *Action Plan 2004-2006: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 – 2006* launched by the European Commission in July 2003. It set out the context and the main policy objectives to be pursued. It identified three broad areas in which concrete

proposals were expected:

- extending the benefits of language learning to all citizens as a lifelong activity
- improving the quality of language teaching at all levels
- creating a more language-friendly environment in Europe

The message of the Action Plan grew out of the Barcelona European Council statement in March 2002: “...to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age...” (Barcelona European Council, 2002: 19). This means that learning two foreign languages in addition to one's mother tongue is taken as the optimum, and the younger one starts, the better.

2.3. STANDARDISATION OF LANGUAGE SKILLS

In the context of promoting language learning, the heads of State and Government in Barcelona in March 2002 noted the lack of data for evaluating citizens' real language skills and called for a European indicator of language competence. Such an indicator was intended to provide valuable information for decision-makers in the education and training systems. There are a great variety of tests and certificates of language skills throughout Europe constructed in different ways. These differences make the comparison of language skills between individuals difficult and may obfuscate the candidate's objective level of proficiency. For that reason, it is hard for employers to assess the language skills of the applicants for a particular position, for schools and universities to decide on mobility participants, etc. This naturally leads to reduction of the credibility and portability of language examination results, which may hinder the free movement of workers and students between Member States. Since one of the aims of the European Commission is to increase mobility of the workforce and thus contribute to creating the most competitive knowledge-based economy in the world, this situation needs to be remedied.

In the endeavour to standardise language competences, two significant documents published by the Council of Europe contributed to standardised assessment of language skills: Common European Framework of Reference for Languages (A-C levels of language command) and the European Language Portfolio (Council of Europe, 2001).

While A and B levels have been described in detail, C levels analyses currently fall behind as far as exact descriptors of language competences for specific professional areas are concerned.

3. STANDARDISATION, TRANSPARENCY AND BENCHMARKING IN LANGUAGE COMPETENCES

The above information provides a useful insight into the issue of language competences. When referring to higher education/professional level and employability, we are obviously referring to the C level of the CEFR. Mastering 2+ languages at “working” level (i.e. for study and employment purposes) requires the language learning and teaching to be systematic, structured and efficient, with quick, focused acquisition of the needed language competences. All the parties involved – learners, language programme deliverers, language teachers, language policy makers, as well as employers – must understand what language competences should and can be acquired in

a given period of time. Not only is standardisation of language competences crucial in this respect then, but so is the transparency of the descriptors, which provide the instrument with which competences can be measured.

The last, but not least, aspect of the acquisition of language competences lies in benchmarking. How can language programmes be improved? Sound competition and learning from best practices embody the only way of achieving progress. Without standardisation (to know what we compare) and transparency (to understand what we compare) no development can be achieved.

3.1. THE TALC PROJECT

The international research project known as TALC (Transparency in the Acquired Language Competences, SK/05/B/F/LA-177427; for information on research teams see www.euba.sk/talc) within the Leonardo da Vinci scheme is aimed not only at identification of language competences, but also at publicising the findings to ensure their transparency. The research focuses on the language competences of students in management, business and engineering at C1 CEFR level. The resulting lists of competences will be described in manuals for students, teachers/language programmes deliverers and employers to ensure that each of the involved parties understands what competences are needed, as identified within the research, and knows how to go about acquiring them.

3.1.1. METHODOLOGY

The methodology of the linguistic audit (Pilbeam, 1979; Reeves and Wright, 1996) is currently being used to identify the language competences in both the academic and professional spheres in the above-mentioned fields of studies. However, the novelty of the TALC approach lies in its 2-faceted character. Based on their own experience, the research team decided to carry out a primary needs analysis with a major interview component.

Interviews with open-ended questions were used in the first phase. The respondents were field-lecturers, course coordinators and student exchange coordinators as well as future employers and tutors responsible for student internships.

On the basis of the analysis of the responses, two questionnaires (one for academic and one for professional spheres) were drawn up, in order to obtain a larger number of responses. Here, the analyses of the questionnaires are expected to corroborate or modify the results of the interviews. In addition, ranking of individual competences is also envisaged.

To make the survey respondent-friendly, the genre approach is used, i.e. the respondents refer to individual "genres" or language situations, and describe individual competences within those genres. The analysis of the responses will yield two catalogues of language competences in the above-mentioned fields, one for the academic sphere (i.e. for academic purposes), and one for the professional sphere (i.e. for working environment).

3.1.2. PRELIMINARY RESULTS

The preliminary results show that wider variety of genres is used in the professional sphere than in the academic one. While 12 genres (plus various genres within arrangements of mobility) with 62 descriptors of language competences (*can do* statements) were identified for the academic sphere, there were 22 genres (plus miscellaneous arrangements, such as arranging for stays abroad, visits from abroad etc.) with 93 descriptors of language competences for the professional sphere.

When applying the genre approach, language competence descriptors may appear identical or similar in individual genres. In reality, however, they represent different competences. An elementary example might suffice to instantiate the difference: *to be able to take notes* while listening to a theoretical lecture embodies a specific competence (conceptual level of processing information), but *taking notes* while listening to a short practical presentation of a product (practical assessment of applicability in wider context) embodies another competence and requires a different aspect of the language skill in question.

4. CONCLUSION

First of all, the preliminary results show the complexity of identifying C1 level language competences. Without systematic needs analyses, however, the language learning and teaching of the nations' elite will never improve. Leaving language competence development to students and employees is a haphazard, unsystematic approach and clearly a waste of resources, as well as of students' potential and capacity.

This project thus represents a move from theorising on language competences to systematic identification of standards and introduction of transparency. It is envisaged that the outcomes will put pressure on language programmes to deliver quality, and bring about a change in the language teacher profile in consonance with the needs identified (the teacher must be capable of teaching what the outside world requires). It is also hoped that employers will be able to use this information to form more realistic expectations concerning recruits' language competences. The TALC approach provides important pointers for the next phase of European Union language policy.

5. REFERENCES

- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe
- European Commission. 2003. *Action Plan for Languages*. Brussels: European Commission. Available at: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_en.htm
- Lisbon European Council. 2000. Presidency Conclusions (23/24 March, 2000). Available at: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Barcelona European Council. 2002. Presidency Conclusions. (15-16 March, 2002). Available at: http://europa.eu/european-council/index_en.htm
- Pilbeam, A. 1979. *The Language Audit*. Bath: Language Training Services.

Reeves, N. and Wright, C. 1996. *Linguistic Auditing: A Guide to Identifying Foreign Language Communication Needs in Corporations*. Adelaide: Multilingual Matters.

Disclaimer

The TALC project is supported by the European Community within the framework of the Leonardo da Vinci Programme.

The opinions expressed by the authors do not necessarily reflect the position of the European Community, nor do they involve any responsibility on its part.

Sección 2: Autonomía y Tecnología

CONTENIDOS MULTIMEDIA AUTOEVALUABLES PARA LA DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL ITALIANO PARA LA TRADUCCIÓN

Chiapello, Stefania
González Royo, Carmen
Santos Maestre, María Dolores
Universidad de Alicante

Los técnicos del laboratorio lingüístico de la Universidad de Alicante han diseñado una plataforma en la que se nuestro grupo de trabajo, centrado en el ámbito de estudio de las lenguas para la traducción y la interpretación, desarrolla los contenidos específicos. Las lenguas que actualmente estamos tratando son italiano y francés y los contenidos son los específicos ligados a los programas propuestos para el 1r ciclo de la licenciatura de Traducción e Interpretación.

A través de una identificación personal y un password, tanto los docentes como los estudiantes pueden acceder vía internet al material disponible on line.

La utilización de la mencionada plataforma permite a los docentes planificar, activar y evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Al mismo tiempo, los estudiantes pueden observar su propia evolución de aprendizaje y autoevaluarse en el nivel de las lenguas que estudian. Esta autoevaluación es posible gracias a que el sistema les ofrece información en porcentajes sobre los errores que han cometido en cada uno de los ejercicios y les proporciona las respuestas correctas o propuestas por el profesor.

El objetivo, pues, de nuestra comunicación en este encuentro es presentar la plataforma y los contenidos: el material propuesto a los estudiantes (tipología de ejercicios, condiciones para realizarlos, duración, etc.) así como los resultados que, a modo de sondeo, se están recogiendo.

Otro punto de debate gira en torno a la posible proyección de la herramienta y de la base de datos en fase de construcción e insertada en otras estructuras con objetivos diferentes aunque siempre en relación con el aprendizaje/enseñanza del italiano o de otras lenguas extranjeras.

1. INTRODUCCIÓN

Creemos obligatorio empezar nuestra presentación con una reflexión muy concisa acerca de la afinidad patente de la lengua de estudio–italiano- y la lengua materna – castellano o catalán- de la mayor parte de los discentes a los que nos dirigimos. Tomar en consideración la enorme proximidad entre estos dos idiomas es decisivo para plantear las estrategias didácticas y de aprendizaje. La bibliografía que trata de “lenguas afines” en ámbitos de la lingüística aplicada para referirse al italiano para hispanófonos o al español para italófonos, con consideraciones centradas en campos diferentes y válidas para ambas direcciones es muy abundante. No podemos ni pretendemos extendernos de ningún modo en esta cuestión pero sí citaremos, a modo de ejemplo, los artículos de Tagliavini (1947), Carrera (1980, 1984), Saussol (1998) o Lenarduzzi (1998), como algunos de los publicados en un dilatado arco de tiempo y sobre temática diversa. Destacaremos, entre otras cosas, la coincidencia en muchas de las publicaciones en definir esta relación interlingüística en términos de engañosa facilidad, en palabras

de Carrera (1980) o la ilusión de equivalencia, en Calvi (1995) que sitúan parte de la problemática con que tienen que enfrentarse los aprendices de LE de una u otra lengua materna. Parece también aceptado que los discentes progresan en el dominio de la LE, italiano o español, a medida que son capaces de identificar las semejanzas, muy ventajosas especialmente en los primeros contactos con la otra lengua, y las divergencias que ponen obstáculos a las hipótesis que anticipa su interlengua con mayor intensidad cuanto más se avanza el estudio de la lengua extranjera. Calvi (1995, 2003) establece una fase crítica en una etapa intermedia en el estudio de la LE. Por su parte, Matte Bon (2004) pone de relieve aspectos muy interesantes al precisar que en la didáctica del español en Italia se está actuando en cuestiones necesarias como podrían ser los falsos amigos, totales o parciales, pero que tampoco pueden ser obviados problemas de índole nocional-funcional, cultural o de uso de la lengua que revisten tal vez una complejidad mayor.

Nos parece justificado, por cuanto acabamos de mencionar, que introducir textos no manipulados para un uso didáctico contribuye a facilitar el aprendizaje y/o adquisición de la lengua a través de un contacto más espontáneo. El discente recibe un *input* que le da un muestreo de lengua auténtica que, al margen del ejercicio concreto de tipo morfosintáctico o léxico que está realizando, incorpora elementos como el orden de los elementos de la frase, el registro, aspectos socioculturales o pragmáticos que, sin lugar a dudas, lo sensibilizan en la percepción de la LE y activan positivamente su proceso individual de adquisición de la LE.

El Marco común de referencia (2001) en la creación de nuestra base de datos de ejercicios actúa como documento de consulta que determina la relación con los niveles comúnmente adoptados y aporta información acerca de la cuestiones no sólo gramaticales sino también pragmáticas o sociolingüísticas propuestas para cada uno de los niveles establecidos.

Por último, incidiremos en que la plataforma está orientada hacia la enseñanza/aprendizaje de las lenguas para la traducción. Desde esa perspectiva concreta, en la medida de lo posible, estamos elaborando nuestros planteamientos. También en este caso los autores coinciden en señalar que, sin descuidar la competencia en las destrezas básicas, el desarrollo específico de la comprensión lectora y el conocimiento de la cultura y de la lengua en relación con sus contextos son elementos fundamentales en la formación de traductores. Nos remitimos a lo expuesto por investigadores en la enseñanza de la traducción, reconocidos expertos como Hurtado (1999), Berenguer(1996), Civera(1996), Elena(2001) o Tricàs(1996).

2. PLATAFORMA MULTIMEDIA PARA LA DOCENCIA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Nuestro proyecto se enmarca en la aplicación y mejora de la herramienta desarrollada en el Laboratorio de Idiomas “Plataforma multimedia para la docencia en traducción e interpretación”, limitándonos al italiano y al francés, actualmente con acceso restringido a alumnos, a través de la página web de la Universidad de Alicante. Las lenguas de trabajo pueden aumentarse con extrema facilidad cuando se desee. El usuario, profesor o alumno, pues, tiene capacidad para conectarse desde cualquier lugar y en cualquier momento y no se requiere más equipo que un ordenador, auriculares y conexión de red. La relación coste-recursos se minimiza notablemente a favor de los

últimos, ya que cada individuo aporta su terminal y su espacio de trabajo, descongestionando las más que escasas cabinas *in situ* que cubrirían otras funciones presenciales.

Esta herramienta abarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las fases del currículo: planificación, realización y evaluación. La construcción del corpus con el material para cada uno de los cursos tiene perspectivas a largo plazo y esta circunstancia ha sido tenida en cuenta para incorporar directamente el trabajo realizado o editarlo para su reutilización en cualquier momento. Nos referimos al producido por los profesores pero también al producido por los alumnos, como recopilación de un corpus analizable.

Utilizando y perfeccionando este software propio pretendemos dotar a la docencia de las lenguas extranjeras para la traducción en la licenciatura de un catálogo de prácticas que, partiendo del “Marco de referencia europeo” para el aprendizaje de lenguas, permita a nuestros estudiantes el desarrollo de la autonomía y gestión de su propio aprendizaje lingüístico y al profesor un seguimiento tanto del trabajo realizado como de sus resultados. La estructura de la plataforma permite adaptarse cómodamente a las directrices del Portfolio electrónico, fundamental en el aprendizaje y evaluación previsto en los nuevos planes de estudio en convergencia con Europa.

Los materiales pueden ser escritos, audio o vídeo, por lo que se cubre el tratamiento tanto de las destrezas orales como escritas de los alumnos que abordan el aprendizaje total de su lengua de estudio, como pretendemos. No hay que olvidar que la Licenciatura en la que impartimos docencia forma a traductores y a intérpretes.

Durante el curso 2005-2006 se activaron los primeros trabajos, a modo de ensayo, con la participación de alumnos de italiano y francés que nos han permitido enfocar mejor algunos detalles relacionados con el registro individual, los resultados, los accesos y la progresión en su trabajo individual.

De este modo el profesor tendrá la posibilidad de acceder a los resultados de sus alumnos y detectar los errores más frecuentes e *ítems* problemáticos para, así, optimizar el reparto del tiempo en sus clases profundizando en los materiales donde el grupo encuentra mayor dificultad.

El aprendizaje de la lengua se realiza en un proceso de “osmosis cognitiva”, en el que el estudiante debe estar en contacto con la lengua y realizar el esfuerzo mental de entender para progresar y resolver estructuras lingüísticas o vocabulario, etc. mientras que durante una clase convencional, este esfuerzo es opcional por parte del alumno.

El resultado final, más allá del autoaprendizaje o las actividades de refuerzo, constituye una forma de ampliar y mejorar la docencia en términos de tiempo y de inversión de los recursos.

3. OBJETIVOS DE LA PLATAFORMA

Los objetivos fundamentales que se persiguen, como hemos anticipado más arriba, son el incremento de la comprensión lectora y auditiva, inducir a la revisión gramatical en contexto, terminando con la autoevaluación del discente para lo que respetamos los pasos los siguientes:

1. Recopilación de un corpus de textos para cada lengua de materiales escritos y orales
2. Clasificación temática de los textos

3. Catalogación por niveles de los textos
4. Elaboración de ejercicios para el desarrollo de las capacidades receptoras y productivas de los alumnos
5. Creación de materiales para la reflexión lingüística en aspectos morfo-sintácticos, léxico-semánticos, ortográfico-fonéticos
6. Desarrollo de aspectos socioculturales y pragmáticos a través de los textos
7. Valoración de las competencias adquiridas
8. Autoevaluación independiente para cada alumno, objetivable a través de los programas informáticos
9. Realización de prácticas y cursos en línea
10. Formación de una base de datos susceptible de incrementarse y modificarse en fases sucesivas según las necesidades de los alumnos o de los programas
11. Formación de una base de datos que permita el análisis de errores, tipos y frecuencia que permita catalogarlos, tratarlos y prevenirlos

4. DESARROLLO DEL SISTEMA

La Plataforma Multimedia para la docencia en Traducción e Interpretación que, con carácter restringido a alumnos matriculados, como primer paso para poder acceder a los ejercicios disponibles, exige estar registrado expresamente en el laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UA, donde se le facilita una contraseña y se le inscribe en las asignaturas e idiomas requeridos.

Una vez inscrito, el alumno ya puede conectarse y realizar los ejercicios asignados por el docente, según las fechas marcadas por este último que pueden estar limitadas a un determinado plazo o no. Si la fecha es una condición, el sistema no permitirá la entrada a ningún alumno en un momento posterior a la establecida. Naturalmente el docente decide esta limitación, en función de las necesidades y demás particularidades de cada caso concreto y en base a sus propósitos y objetivos por curso y grupo.

A continuación el alumno elige una asignatura, en este caso sería Italiano DI o DII, y le aparece en la pantalla todos los ejercicios que puede realizar o que ha realizado ya.

	Nombre	Fecha inicio	Fecha fin
Hacer ejercicio	nuevo	08-01-2007	01-10-2007
Mostrar resultado	DII_05-06_tempi passati_Tiziano_Ferro	24-10-2006	01-10-2007
Hacer ejercicio	DII Le preposizioni non articolate e la comparazione	06-12-2006	01-10-2007
Hacer ejercicio	DII PRESENTI TEMPI DEL PASSATO FUTURO NEL PASSATO	06-12-2006	01-10-2007
Mostrar resultado	DII 01-06 lessico famiglia e vento età Tokio	24-10-2006	01-10-2007
Hacer ejercicio	DII 02-06_prep_plural_wikipedia-01	17-05-2007	01-10-2007
Hacer ejercicio	Wikipedia	08-01-2007	01-10-2007
Hacer ejercicio	IL_Nobel_Diario_Fo_a_una-sfilata	20-01-2007	01-10-2007

Tabla 1 Índice de ejercicios disponibles

Como podemos observar en la Tabla 1, en la pantalla aparecen los títulos de los ejercicios, la fecha de inicio y la fecha de fin. Corresponde al docente indicar en el título indicios claros sobre el contenido a tratar con el objetivo de facilitar a los alumnos la localización y selección del tema sobre el que ejercitarse.

Una vez el alumno pincha con el ratón en “hacer ejercicio” le aparece una pantalla en la que le viene escrito el tiempo disponible para hacer el ejercicio, la explicación de qué se debe hacer y un espacio en blanco donde el alumno debe escribir su respuesta.

Hacer ejercicio

Tienes una hora para enviar las respuestas de este ejercicio

DII PRESENTI TEMPI DEL PASSATO FUTURO NEL PASSATO (Italiano DII)

1.- Nomina i tempi verbali delle forme personali che trovi nel testo, indicando tempo, modo e voce passiva (quando appare); "è stato scoperto" = passato prossimo indicativo passivo. Quando hai dato la soluzione a uno spazio vuoto, separa con 3 punti soltanto ogni risposta dalla risposta successiva.

ROMA (Reuters) - L'aeroporto di Ciampino è stato chiuso questa mattina in seguito a un allarme bomba ma dovrebbe riaprire a breve, riferisce l'Ente nazionale aviazione civile.

2.- "Una telefonata anonima ha annunciato la presenza di un ordigno a bordo di un aereo cargo e lo scalo è stato chiuso intorno alle 9 . E' in corso la bonifica, ci sono controlli su un paio di aerei cargo, ma intorno alle 10 l'aeroporto dovrebbe riaprire", ha detto una portavoce di Enac.

Tabla 2 Pantalla de inicio del ejercicio

Cuando el alumno ha acabado una propuesta, selecciona el botón “enviar” y en la pantalla de la Tabla 1 le aparece marcado como hecho. En este caso, el alumno o bien puede volver a ver sus respuestas o pasar a realizar otro ejercicio.

Para poder ver la solución correcta de cada ejercicios, el docente determina si quiere que el alumno nunca vea la solución, que la vea en un periodo determinado (por ejemplo, antes de exámenes o antes de empezar a explicar otro contenido gramatical, etc.) o que sea siempre visible. Los criterios y las decisiones dependerán, como en otros casos, de cada circunstancia concreta.

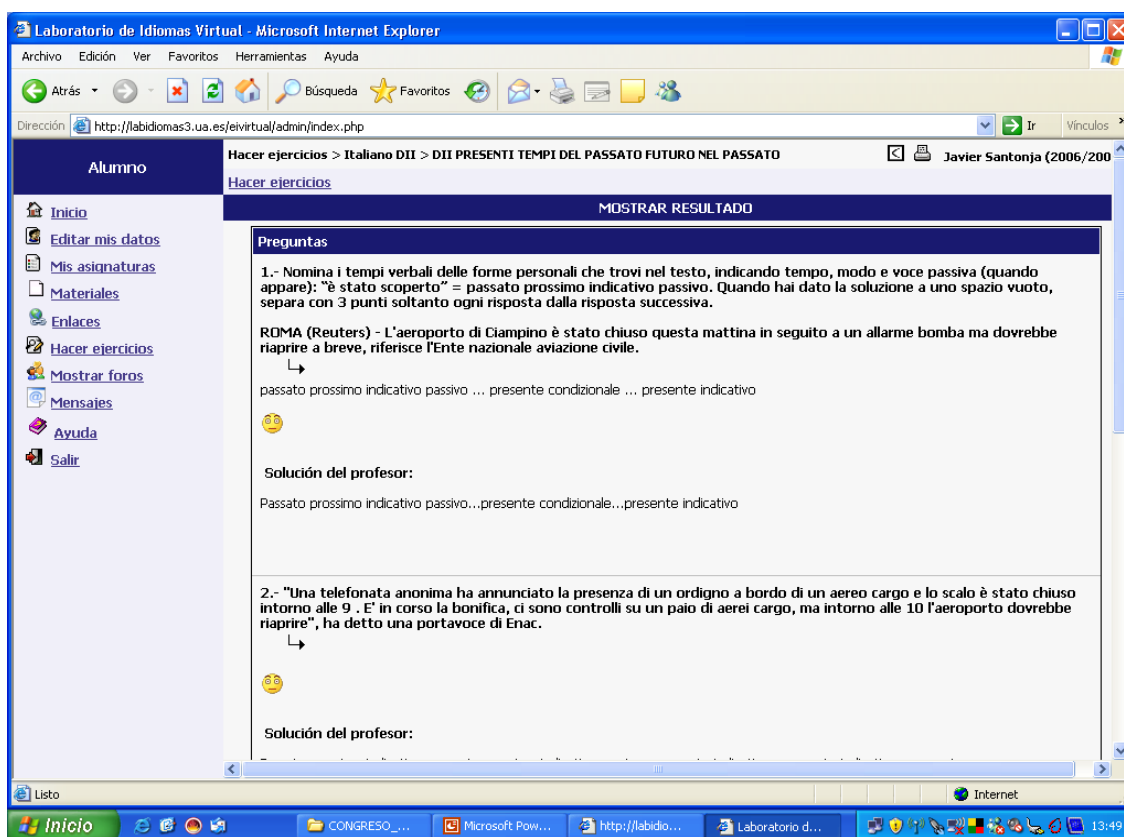


Tabla 3 Ejercicio realizado y soluciones visibles

5. RESULTADOS TODAVÍA PROVISIONALES

Cuando la labor del alumno finaliza, comienza la revisión y observación de errores por parte del docente. Éste tiene a su disposición el sistema para ver los resultados de los alumnos, de forma individual o colectiva.

En ambos casos, el profesor, tras introducir sus datos y contraseña, llega a una pantalla similar a la del alumno en la que se muestran los datos personales: DNI,

nombre, apellidos, fecha y hora de realización del ejercicio y la nota obtenida (calculada por el sistema) de todos los alumnos que han realizado un determinado ejercicio (Tabla 4) o los resultados de un sólo alumno (Tabla 5).

Profesor

Mis asignaturas > Italiano D I > Corregir test > PRUEBA - OKLAHOMA CITY stefania chiapello (2006/2007)

Mis asignaturas | Listar tests | Corregir test | Corregir test por preguntas | Estadísticas del test | Control de conceptos

CORREGIR TEST: PRUEBA - OKLAHOMA CITY (ITALIANO D I)

	DNI	Apellidos	Fecha	Tiempo	Nota	Ponderada
<input type="checkbox"/> Seleccione acción		Bernabeu Molina, Gloria	23-05-2007 (19:57:51)	1 minutos	10	10
<input type="checkbox"/> Seleccione acción		da costa , laetitia	29-05-2007 (17:11:21)	2 minutos	8	7
<input type="checkbox"/> Seleccione acción		Díaz Díaz, María del Rocío	02-01-2007 (22:17:58)	0 minutos	10	10
<input type="checkbox"/> Seleccione acción		DUHAILLIER , VICKY	20-06-2007 (16:40:41)	1 minutos	10	10
<input type="checkbox"/> Seleccione acción		Jimenez Frieyro, Ana Isabel	11-01-2007 (20:11:02)	0 minutos	6	4
<input type="checkbox"/> Seleccione acción		milliere , marina	31-05-2007 (13:11:12)	1 minutos	10	10
<input type="checkbox"/> Seleccione acción		montaner vallés, maria ángeles	17-05-2007 (19:46:36)	1 minutos	10	10
<input type="checkbox"/> Seleccione acción		trellu , julie	31-05-2007 (13:01:02)	1 minutos	10	10

Marcar todos | Desmarcar todos | Con marca: Seleccione

Buscar

Inicio AMCAP Laboratorio de Idiomas Conferencia Navarra ejemplos[1] - Microsoft ... Escritorio 12:04

Tabla 4 Información colectiva de tiempos y notas obtenidas

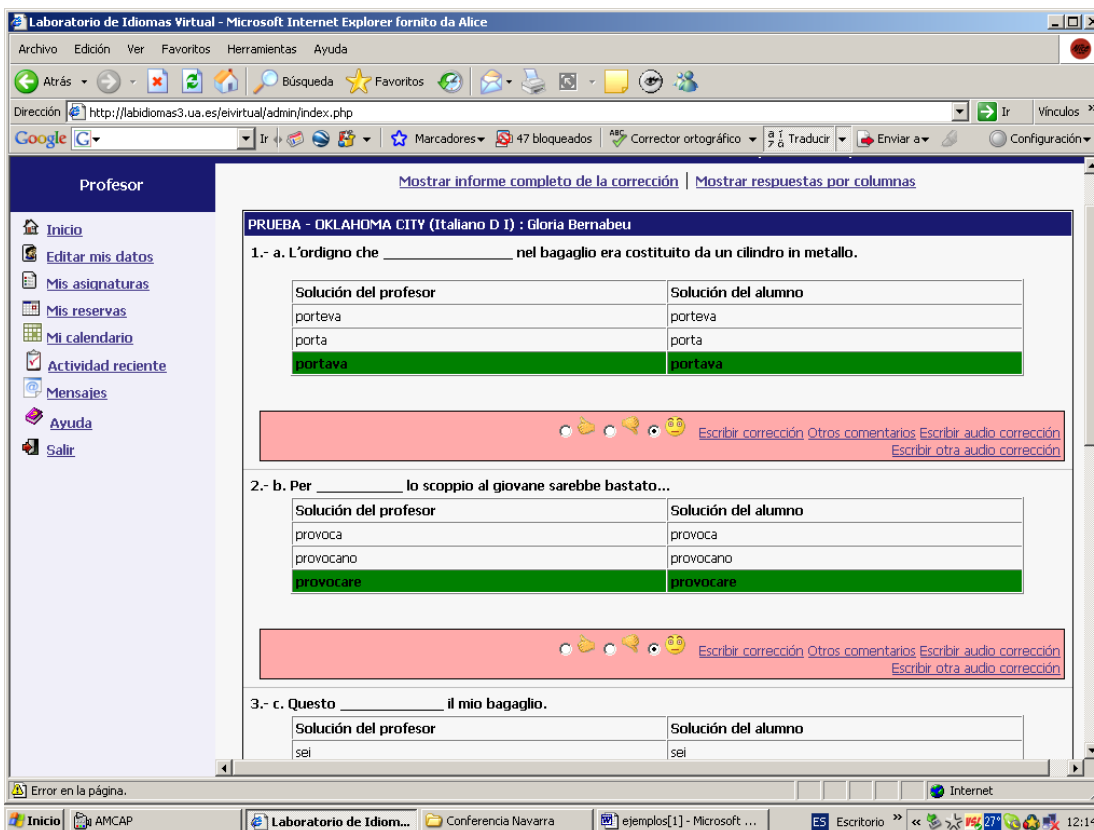


Tabla 5 Ejercicio individual realizado, resultado y solución del profesor visible

De esta forma, el profesor puede analizar en qué contenidos, tipología de ejercicios o momento concreto se han verificado las dificultades y su naturaleza. Observar al alumno de forma individual permite al profesor, además de un seguimiento personalizado, obtener conclusiones acerca del proceso de la enseñanza/aprendizaje que se está llevando a cabo de forma efectiva y contrastarlo con el grupo con respecto a los resultados reales logrados.

Si el docente prefiere calibrar los resultados generales del grupo, el sistema le ofrece unas estadísticas por ejercicio en las que aparecen las notas de cada alumno, la media del grupo y el porcentaje de aciertos (Tabla 6).

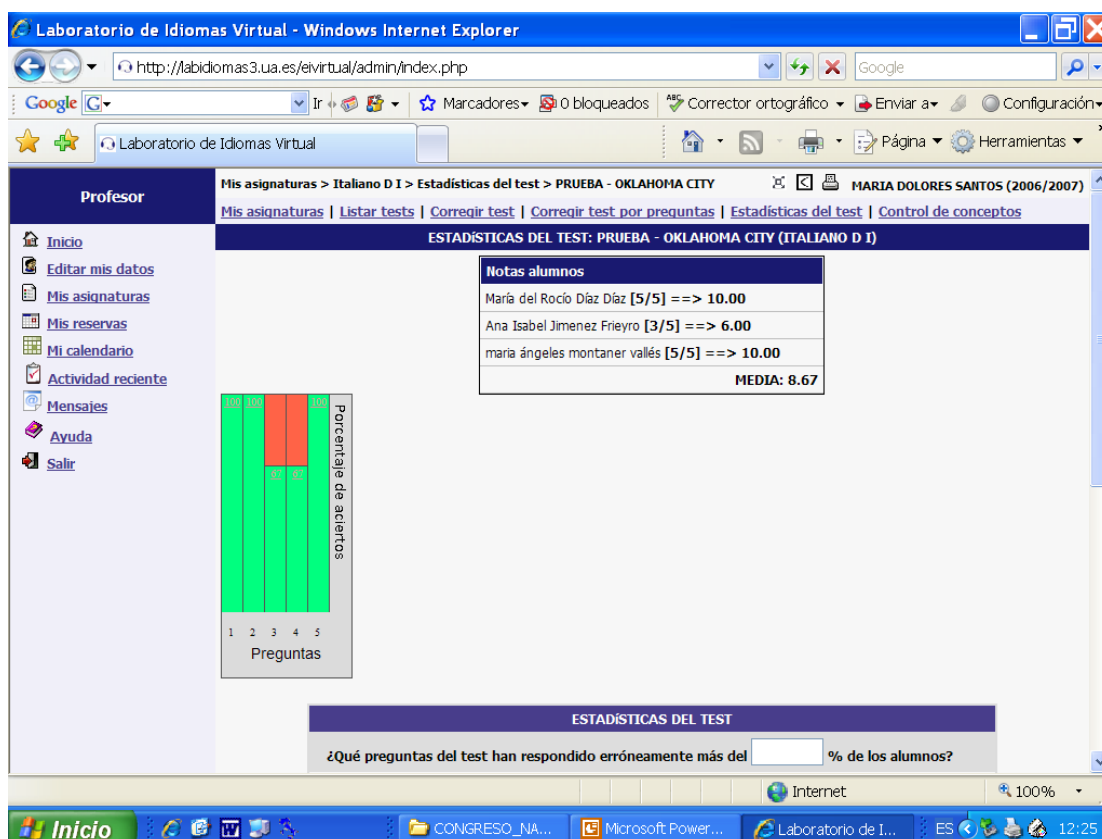


Tabla 6 Información estadística de resultados de un ejercicio

El sistema informa al docente sobre la situación real y la evolución de cada alumno, con lo que puede redirigir la metodología a la vista de los resultados y del proceso que esté teniendo lugar.

Por su parte, el alumno adquiere conciencia de su proceso de aprendizaje y puede autoevaluarse sin interferencias, asumiendo así una mayor responsabilidad en sus decisiones de aprendizaje. Se encuentra ante un "examinador" objetivo, no humano que puede llevarle a "no sé tanto como pensaba". En algunos casos, los resultados negativos recurrentes han hecho desistir a algún alumno y ha decidido no afrontar el examen, consciente de no haber alcanzado un nivel acorde al exigido. También se observa, en otro sentido, un incremento en la motivación, debido probablemente a que se trata de una lengua nueva y el sistema, adaptado a las nuevas tecnologías, ha sido muy bien aceptado.

Habría que añadir, para concluir, que este trabajo *on line* ha abierto una fase de discusión animada en tutorías presenciales, consecuencia directa de las prácticas propuestas a través de la plataforma.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Accietto, T. y Zorzi, D. Eds. 1998. *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*. Bologna: CLUEB.
- Calvi M.V. y San Vicente F. Eds. 2003. *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. Viareggio: Baroni.
- Calvi, M.V. 1995. *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.
- Calvi, M.V. 2002. *Linguística contrastiva de español e italiano*. (Documento de Internet disponible en www.ledonline.it).
- Carrera Díaz, M. 1984. "Italiano y español: elementos para unacomparación". AAVV. *Italiano y español - estudios lingüísticos-*. Sevilla: Universidad de Sevilla. 185-219.
- Carrera Díaz, M. 1980. "Italiano para hispanohablantes: la engañosa facilidad". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. 3:23-40.
- Civera, P. 1996. "La enseñanza de la lengua C". Hurtado Albir, A. Ed. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I. 183-188.
- Dam, L. Ed. 2001. *Learner autonomy: new insights*, AILA Review 15.
- Elena, P. 2001. *El traductor y el texto. Curso básico de traducción general (alemán-español)*. Barcelona: Ariel.
- Hurtado Albir, A. Ed. 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. Ed. 1999. *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Lenarduzzi, L. 1991. "Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano. Estrategias didácticas". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. 23,2:191-201.
- Marco común europeo de referencia. (Documento de Internet disponible en www.coe.int).
- Matte Bon, F. 2004. "Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia". RedELE. 0 (Documento de Internet disponible en www.formespa.rediris.es/revista).
- Monti, S. y San Vicente, F.. 2006. "Evaluación de plataformas y experimentación en Moddle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje de E/LE en e-learning. RedELE". 8 (Documento de Internet disponible en www.formespa.rediris.es/revista).
- Nunan D. 2003. "The ELT curriculum, IT and learner autonomy". Kotesol, Seoul. 18-19 October 2003.
- Nunan D. 2004. "Nine Steps to Learner Autonomy". *Plenary Speech*,. Shantou University, China. 13 March.
- Nunan, D. 1988. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oster, U., Ruiz Madrid, N. y Sanz Gil, M. Eds. 2006. *Towards the integration of ICT in language learning and teaching: reflection and experience*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Saussol, J.M. 2001. *Las consonants oclusivas del español y el italian. Estudio contrastivo*. Trieste: Universidad de Trieste.
- Tagliavini, C. 1947. "Spagnolo e italiano". *Lingue estere*. 261-262 y 275-276.

Tricàs Preckler, M. 1996. *Manual de traducción. Francés/Castellano*. Barcelona: Gedisa Editorial.

ARGUMENTA: COMUNICACIÓN UNIVERSITARIA EFICAZ

Enric Serra Casals
Universitat Autònoma de Barcelona

Argumenta es un recurso en línea que permite a los universitarios optimizar las destrezas lingüísticas y comunicativas. El proyecto surgió del Servei de Llengües de la UAB y ha implicado a nueve universidades catalanas.

Argumenta permite a sus usuarios, sometidos o no a un proceso formativo formal, producir los textos propios del ámbito universitario (reseñas, pósters, artículos, presentaciones orales, etc.) con el rigor, la calidad y las convenciones propias de la comunicación universitaria.

Se trata de un material flexible, que opta por un uso de las TIC razonado y justificado pedagógicamente, orientado a satisfacer las necesidades concretas del alumno y a fomentar su autonomía en el aprendizaje.

La experiencia de utilización del material se ha revelado exitosa en el contexto del Servei de Llengües de la Universitat Autònoma de Barcelona (desde donde se han formado ya centenares de alumnos) y en otras universidades catalanas.

1. ¿QUÉ ÉS ARGUMENTA?

Argumenta es un material virtual flexible para la optimización de las destrezas lingüísticas y comunicativas en el ámbito universitario.

Sus usuarios naturales son personas relacionadas con el contexto universitario, sobre todo estudiantes, aunque también personas de otros colectivos de la universidad como profesorado o personal de la administración u otros públicos como estudiantes preuniversitarios.

Argumenta se ha concretado en dos productos finales ya operativos desde esta primavera. Se trata de un recurso en abierto a Internet (accesible desde <http://www.uab.cat/sl>) y también de un material didáctico para entorno virtual de aprendizaje, mucho más completo, al cual se accede mediante la inscripción a la formación. Esta segunda opción exige:

1) La existencia de una propuesta formativa concreta, con objetivos bien delimitados, actividades de aprendizaje y de evaluación, orientaciones acerca del proceso de aprendizaje, cálculo de la carga de horas para el alumno, etc.

2) La participación de un formador que supervisa el proceso de aprendizaje del estudiante fomentando su autonomía.

3) La utilización de un entorno virtual de aprendizaje, con herramientas de gestión de la comunicación y de la información.

2. ELABORACIÓN DE ARGUMENTA (2001-2006)

El proyecto Argumenta se diseñó en el Servei de Llengües de la UAB (año 2001) y ha sido una iniciativa conjunta de los servicios lingüísticos de nueve

universidades catalanas, que lo aceptaron como proyecto común.⁵ Argumenta ha tenido el apoyo de la Generalitat de Catalunya y ha contado con un equipo de dirección (UAB/UPC) que lo ha desarrollado siguiendo un modelo de gestión de proyectos. Ha participado en su producción, por otra parte, un equipo amplio de trabajo, interdisciplinario.

3. MOTIVACIÓN DE ARGUMENTA

Argumenta responde a dos motivaciones básicas:

1) En primer lugar, a la voluntad de afirmar las competencias básicas, transversales, de los estudiantes universitarios, de acuerdo con los objetivos del espacio europeo de educación superior. Nos referimos a:

a) Competencias instrumentales, sobre todo, y especialmente a la competencia de comunicación oral y escrita en la lengua propia.⁶

Argumenta también refuerza otras competencias instrumentales como la capacidad para el análisis y la síntesis, las habilidades de manipulación de la información, o los conocimientos de una segunda lengua.

b) Competencias interpersonales como la habilidad para la crítica y para la autocrítica, el trabajo en equipo, la habilidad para comunicarse con expertos de otros campos, o la sensibilidad en relación con la diversidad y la multiculturalidad.

c) Competencias sistémicas como la habilidad para trabajar de manera autónoma o la preocupación por la calidad.

2) Poner a disposición de los estudiantes y otras personas vinculadas con la comunidad universitaria un material virtual integrado y coherente con el objetivo de reforzar las competencias indicadas.

No se puede afirmar, evidentemente, que no haya recursos para resolver determinadas necesidades lingüísticas y comunicativas en la universidad. La situación es más bien la de que hay una atomización de estos recursos (servicios lingüísticos, bibliotecas, profesorado, Internet) y de que estos recursos son muy desiguales y elaborados con criterios, objetivos y estilos muy diferentes y algunas veces (en el caso de un cierto profesorado que actúa de manera autista) sin unas máximas garantías de calidad. Este hecho, pensamos, desconcierta a los estudiantes.

Ante esta realidad, el reto de Argumenta ha sido elaborar un paquete de recursos integrado, coherente, con una filosofía global de producto y una unidad de estilo, que permita resolver todas las necesidades detectadas por el proyecto. Así, se ha querido crear un lugar de referencia para el estudiante para la resolución de las dudas relacionadas con la comunicación eficaz universitaria.

⁵ Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya y Universitat de Vic.

⁶ *Tuning Educational Structures in Europe* considera la comunicación oral y escrita en la lengua materna como una de las competencias instrumentales que hay que tener presentes en el diseño de los contenidos de los estudios superiores. Para el proyecto se consultaron 7.125 personas entre graduados, empleadores y académicos de diversas disciplinas, que valoraron, las competencias genéricas y específicas que consideraban importantes, como también el grado de realización que habían alcanzado en sus estudios.

4. OBJETIVOS GENERALES DE ARGUMENTA

Argumenta no está pensado para que se haga de él un uso total. Un hipotético usuario que hiciera este uso del producto, una vez acabados sus aprendizajes, tendría que poder:

- Producir todo tipo de textos orales y escritos formales propios del ámbito universitario y obtener el éxito en cualquier situación comunicativa.
- Reflexionar sobre la realización de las producciones verbales universitarias: procesos, fases, tipologías, registros, formas lingüísticas, características propias del discurso científico, características del lenguaje de especialidad, etc.
- Conocer los recursos lingüísticos que pueden ayudar a mejorar la calidad de los textos universitarios, y saber hacer uso de ellos.
- Resolver las dudas derivadas del uso universitario de la lengua en las situaciones cotidianas de la vida académica.
- Interpelarse sobre la situación sociolingüística de las universidades catalanas y tomar actitudes consecuentes en un marco de respeto a la diversidad lingüística y de valoración de la lengua propia.
- Valorar la calidad lingüística y comunicativa de los textos como elemento de dignidad personal y base para el éxito académico, profesional y personal.
- Darse cuenta de que el rigor lingüístico es una de las características y condiciones sin las cuales no hay discurso universitario formal posible.

5. NECESIDAD DE LOS CONTENIDOS DE ARGUMENTA

Consideramos que los contenidos de Argumenta son necesarios porque:

1) En primer lugar, porque favorecen el éxito en la universidad: ayudan al estudiante a aprender, a pensar, a potenciar su espíritu crítico y le ayudan a vehicular el conocimiento adquirido.

En relación con este último aspecto, es evidente que el estudiante universitario no puede ser sólo un experto en su disciplina (un biólogo, un físico, un veterinario, etc.), sino que también debe ser un experto en "comunicar" como un especialista en aquella área de conocimiento (como un biólogo, como un físico, como un veterinario, etc.). Argumenta ayuda a vehicular los conocimientos adquiridos en cualquier materia.

2) En segundo lugar, podemos considerar que los contenidos de Argumenta son necesarios también porque favorecen el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas.

3) En tercer lugar, son necesarios porque favorecen el éxito laboral. Es una realidad que muchos de los trabajos que ofrece el mercado laboral presuponen o exigen dominar las habilidades tratadas por Argumenta.

6. CONTENIDOS DE ARGUMENTA

Los contenidos de Argumenta se presentan en veinticuatro unidades independientes, que responden a necesidades lingüísticas y comunicativas muy concretas. Estas unidades son totalmente desiguales en su extensión (desde unas pocas

horas hasta unas cuarenta horas para el alumno la unidad más extensa) y los estudiantes sólo deben consultar aquéllas que les interesen.

Como cuestión previa en relación con los contenidos, hay que decir que Argumenta es un producto redactado básicamente en catalán (incorpora también textos en inglés y en otras lenguas románicas), pero que no se enfoca a explicar el código lingüístico ni las particularidades gramaticales de la lengua catalana, ni de ninguna otra lengua, sino que se enfoca a explorar las necesidades lingüísticas y comunicativas propias del ámbito universitario. Las destrezas que permite adquirir Argumenta podemos decir, pues, que son válidas, pues, para cualquier lengua. En este sentido, el producto tiene interés no sólo para las personas que se expresan habitualmente en catalán, sino también para aquéllas que lo hacen en otras lenguas.

¿Cuáles son los contenidos concretos de Argumenta?

1) Argumenta presenta una unidad sobre la capacidad de argumentación, primordial dentro del proyecto. Argumenta parte de la convicción de que cualquier persona que se encuentre en la enseñanza superior tiene que poder argumentar sus puntos de vista adecuadamente y saber analizar las argumentaciones ajenas para determinar si puede o no puede compartirlas.

2) La mayoría de las unidades de Argumenta se enfocan a saber producir adecuadamente diversos tipos de textos propios del ámbito universitario, o a conseguir la eficacia en una situación de comunicación determinada: exposiciones orales, reseñas, informes, artículos, webs, etc.

3) Diversas unidades tratan aspectos que favorecen el éxito en las situaciones de comunicación en la universidad: pensamos en unidades que ayudan a tomar apuntes, saber utilizar la lengua en virtualidad, leer rápido, utilizar diccionarios, etc.

4) Otras unidades tratan aspectos relacionados con la inserción laboral: currículum, entrevista de trabajo.

7. CRITERIOS CLAVE EN EL DISEÑO DE ARGUMENTA

En el diseño de Argumenta se han seguido diversos criterios clave:

1) Aprendizaje en la red. La opción de Argumenta por un producto virtual no es fruto de un deslumbramiento acrítico para con un sistema de formación actual, con una innegable connotación de modernidad, sino que responde a los retos de innovación de las instituciones en las cuales se lleva a cabo el proyecto, a la progresiva virtualización de los campus universitarios y también a las expectativas y a las necesidades de los alumnos de enseñanza superior de hoy, auténticos *nativos tecnológicos*, que quieren aprovechar las ventajas que les da este nuevo tipo de formación, en particular la flexibilidad, la gestión correcta del tiempo y la autonomía.

El objetivo perseguido con respecto a la presencia de las TIC en el proyecto no es tanto incorporar los últimos avances tecnológicos, que fácilmente podrían poner una barrera entre el producto y el usuario objetivo, como favorecer la invisibilidad de la tecnología y hacer un uso correcto de ella, orientado por una reflexión pedagógica. Argumenta se traduce en una web de concepción sencilla pero verdaderamente extensa, con diversos medios (imagen, sonido y texto) e interactividad.

De todos los aspectos relacionados con las TIC, el más destacado del proyecto es la reflexión sobre el trabajo en entorno virtual de aprendizaje, que afecta centralmente a una de las dos salidas finales del producto, la formativa.

2) Énfasis en los contenidos y en los aspectos pedagógicos.
3) Orientación a las necesidades concretas del alumno y a la satisfacción rápida de estas necesidades en el momento justo en que debe resolverlas, *just-in-time*.

4) Potenciación de la autonomía del aprendiz. Esta característica se puede apreciar en diversos aspectos del material como los siguientes:

a) Argumenta potencia la existencia de elementos de ayuda, explicativos, a fin de que el alumno pueda tomar decisiones con un máximo conocimiento de causa. Podemos destacar dos: la guía de uso del producto, que es accesible al aprendiz desde cualquier punto del material y los llamados “planes de trabajo”, documentos de orientación pedagógica vinculados a las actividades que contienen las indicaciones pertinentes para poder resolverlas y que se revelan imprescindibles en un material basado en gran parte en el autoaprendizaje y en la virtualidad.

Los planes de trabajo señalan, concretamente: los núcleos de conocimiento que hace falta haber leído para resolver cada actividad y los objetivos que persiguen; si las actividades son de aprendizaje o de evaluación; la tipología de las actividades del producto (preguntas cerradas, preguntas abiertas, discusiones de grupo, ejercicios de síntesis, etc.); en que recurso se concretan las actividades (pruebas de discriminación, de selección múltiple, de ensayo breve, de ensayo extenso, de realización de debate virtual, etc.); la forma de resolución (respuesta interactiva autoevaluativa, envío al formador, participación en un foro virtual, etc.); o el tiempo que hay que emplear en resolverlas, en la línea de cuantificación de la carga de trabajo del estudiante que establece el espacio europeo de educación superior.

b) El alumno también ve reforzada su autonomía en otros aspectos. Los contenidos se presentan en diversos niveles (general, de ampliación, de profundización) y es él quien debe decidir como integrarlos en su proceso de aprendizaje a partir de las indicaciones sobre el grado de obligatoriedad que tienen y de acuerdo, también, con su propia decisión.

c) Argumenta tiene, también, actividades opcionales, cuya realización depende del aprendiz, aunque el formador también puede graduar su necesidad.

d) Y, también con respecto a las actividades, la autonomía en el aprendizaje también se pone de manifiesto en la tipología a la que responden. Una parte relevante de las actividades del producto son actividades interactivas autoevaluativas. En estas actividades se opta por rehuir modelos conductistas que planteen preguntas obvias o de sí/no, cierto/falso, y se opta, en cambio, por una retroalimentación consistente, extensa y matizada como respuesta del programa a las interacciones del alumno.

8. RESULTADOS Y FUTURO

Argumenta se ha empezado a explotar gradualmente desde los servicios lingüísticos universitarios catalanes a medida que se iban implementando sus veinticuatro unidades. Las universidades públicas catalanas se han implicado en su explotación, especialmente la Universitat Autònoma de Barcelona (también la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universitat de Girona, la Universitat Rovira i Virgili, la Universitat Oberta de Catalunya, etc.).

Desde la UAB, por ejemplo, que ha vivido en primera línea el diseño y el crecimiento del proyecto, se han abierto hasta ahora decenas de aulas virtuales para la formación con Argumenta. A lo largo del curso académico 2006-2007, centenares de

estudiantes de la UAB han utilizado Argumenta como recurso libre en Internet y unos 250 alumnos han seguido un proceso de aprendizaje en entorno virtual, con un formador, en la versión formativa del material.

Los alumnos, los formadores y los técnicos lingüistas del Servei de Llengües de la UAB han realizado una valoración positiva del material y de su uso y el índice de abandono es relativamente bajo.

El futuro inmediato del producto pasa por un seguimiento de la explotación del material en las diversas universidades catalanas donde se utiliza. Habrá que

- 1) Controlar la vigencia de los contenidos.
- 2) Compartir experiencias de uso y diseminación de buenas prácticas en el trabajo con Argumenta, en el contexto del espacio europeo de educación superior.
- 3) Desarrollar, si hace falta, materiales complementarios que atiendan nuevas necesidades o profundicen en las que ya se tratan.
- 4) Analizar *quién* aprende con Argumenta o lo consulta (perfil de los visitantes, partes más visitadas del material, estadística de consultas ...) y *cómo* se aprende con Argumenta.
- 5) Compartir entre los agentes que han hecho posible Argumenta todo aquello que afecta a la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje: uso de herramientas de comunicación virtual, características del campus virtual, características o roles de los formadores, formación que deben tener, sistema de evaluación, etc.

BIBLIOGRAFÍA

González, J., Wagenar, R. Eds. 2003. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final: fase uno*. Universidad de Deusto. (Proyecto coordinado por las universidades de Deusto y Gröningen.)

LOS PROGRAMAS DE AUTOAPRENDIZAJE TUTORIZADO EN EL CENTRO SUPERIOR DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

Francisco J. Sierra Urzaiz
Universidad Pública de Navarra

La modalidad semipresencial (autoaprendizaje autorizado) que planteamos en una sociedad que demanda formación flexible es una apuesta interesante que plantea modificaciones en la concepción tradicional de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas.

Este nuevo escenario, enmarcado en el Espacio Europeo de Educación Superior, aporta posibilidades a la hora de abordar el desarrollo de la autonomía del alumno, la atención a diferentes estilos de aprendizaje y a la diversidad de estudiantes siempre en un marco de aprendizaje en el que la participación del alumno supone una parte esencial del proceso.

A lo largo del programa de aprendizaje tutorizado el estudiante encontrará que se trabajan las competencias generales (saber y aprender a aprender) y las competencias comunicativas (leer, escuchar, hablar y escribir).

Se trata de un sistema más complejo de lo que a primera vista pueda parecer, y que requiere muchos recursos –humanos y materiales- para que realmente funcione con éxito y el alumno reciba una formación completa. La base del éxito de esa formación se basa en la atención personalizada, en ese seguimiento que el tutor hace del alumno, y que es precisamente lo que diferencia al Centro Superior de Idiomas de otros sistemas aparentemente similares en los cuales no hay un seguimiento de ese tipo.

Este trabajo es imposible sin el excelente trabajo del equipo de profesores del Centro Superior de Idiomas que realmente son los inspiradores de este trabajo y los que lo hacen posible cada día.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.¿ POR QUÉ ESTE SISTEMA?

El sistema de Programa de autoaprendizaje tutorizado se implantó en la Universidad Pública de Navarra hace varios años y se presenta como una propuesta didáctica válida si tenemos en cuenta las evaluaciones que se han hecho del mismo. Se eligió teniendo en cuenta los factores que condicionan la vida académica del estudiante con el objetivo de hacer compatibles los horarios de la universidad con el aprendizaje del idioma.

Este programa, que integra fases presenciales y de trabajo autónomo, se presenta como una fórmula óptima para potenciar la autonomía y el aprendizaje de idiomas.

Es un sistema flexible para aprender idiomas que se caracteriza por:

- Una atención individualizada adaptándose a las diferentes necesidades de los alumnos.
- Ritmo de aprendizaje personalizado (depende de uno mismo).

- Flexibilidad horaria en la tutoría para optimizar el tiempo dedicado al idioma (cambios de clase en la universidad).
- Flexibilidad horaria en los grupos de conversación.

La solución que se ofrece al alumno es, por tanto, un sistema flexible que le permite trabajar sin atenerse a un horario semanal fijo (excepto clase de conversación), con la ventaja de que no pierde el ritmo de aprendizaje si, por cualquier motivo, le resulta imposible acudir al Centro un determinado día.

2. CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Las bases teóricas en las que se sustenta este sistema son el enfoque comunicativo y el constructivismo incorporados actualmente al Espacio de Educación Superior y al Marco común europeo de Referencia para las lenguas en los que se apuesta por la formación de **un usuario** de las lenguas y potencia **la autonomía del alumno**. Desde esta perspectiva el alumno se entiende como una figura más activa, comprometida y responsable en su proceso de enseñanza y aprendizaje (la autonomía no se entiende como un “aprendizaje en solitario con un ordenador” sin profesor).

El constructivismo cambia el paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque es el alumno el protagonista de su propio aprendizaje y el profesor un guía/facilitador del itinerario didáctico.

En este nuevo marco de enseñanza-aprendizaje cambian los roles del que aprende y del que enseña generando un nuevo escenario didáctico:

2.1. EL ALUMNO

En este nuevo ámbito el alumno es el protagonista del aprendizaje y una persona responsable capaz de, con la orientación del tutor, tomar las decisiones en el proceso:

- Define sus objetivos. Analiza sus necesidades ¿qué quiero aprender?
- Planifica su propio proceso: ritmo de aprendizaje, el tiempo del que dispone.
- Identifica su propio estilo de aprendizaje.
- Gestiona el Contrato didáctico.
- Participa en la selección de contenidos.
- Participa en la elección de los materiales.
- Administrador: registra su proceso de aprendizaje.
- Evaluador de su aprendizaje: reflexión.

2.2. EL TUTOR

Cede el protagonismo en el proceso. Es un colaborador y un asesor didáctico cuya tarea fundamental es:

- Diseñar itinerario didáctico el itinerario didáctico para el alumno.
- Evaluar el proceso de aprendizaje.
- Seleccionar los materiales más adecuados.
- Cogestionar con el alumno el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Buen conocedor de los recursos del centro.

Formado en:

- Técnicas de asesoría didáctica.
- Estrategias de aprendizaje y estilos cognitivos.
- Técnicas de desarrollo de la autonomía.

3. ¿ CÓMO LO HACEMOS? UN NUEVO ESCENARIO DIDÁCTICO

Es un sistema de aprendizaje y enseñanza del idioma basado en la atención personal al estudiante, la flexibilidad en el proceso de aprendizaje y el fomento de su autonomía, combinando los tres elementos básicos lo sustentan:

a) el **profesor/tutor**, con cuya ayuda se diseña un plan de trabajo con los objetivos específicos para cada estudiante. De esta manera alumno y profesor comparten la tarea en común y negocian el significado de la misma.

b) El **Centro de Recursos** se presenta como el espacio con los recursos específicos que ayudarán al estudiante a desarrollar su tarea.

c) La **clase de conversación**, donde el estudiante puede compartir el tiempo y el espacio con otras personas para el desarrollo de su competencia oral, en una comunidad de hablantes.

d) Es importante destacar, por tanto, que se trata de un sistema mixto, puesto que no es radicalmente autónomo. El alumno trabaja sobre la base de una autonomía *guiada* y con clases de conversación. De esta manera, el alumno no se encuentra solo en el aprendizaje autónomo; sino que cuenta con el apoyo de un profesor y con un grupo de clase semanal.

3.1. LA TUTORÍA (ASESORÍA DIDÁCTICA) SISTEMA E IMPLICACIONES

La tutoría es el eje fundamental del sistema, porque supone una sesión individualizada de supervisión y seguimiento del aprendizaje del alumno por parte del profesor. No debe pensarse en estas sesiones, por tanto, como encuentros de asistencia libre o esporádica ni como simples charlas alumno/profesor, sino como la pieza clave del funcionamiento de todo el sistema de autoaprendizaje.

La tutoría, entendida como un instrumento de planificación, es el tiempo y espacio que el tutor y el estudiante comparten para diseñar el plan de trabajo personal (**contrato didáctico** que firman ambas partes y asumen de manera responsable) en el que figuran los objetivos específicos del alumno y el tutor será el encargado de diseñar el itinerario didáctico y las estrategias adecuadas para conseguir los objetivos planteados.

Cada tutor debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante porque cada programa puede ser diferente dado que, aunque a priori responde a un protocolo establecido y a un programa de contenidos, las destrezas suelen ser desiguales. De esta manera cada programa prioriza su necesidad: puede ser practicar la escritura, revisión de la gramática, practicar el audio, o la destreza oral.

Las tutorías se producen con una periodicidad media de tres semanas, y duran media hora, aunque su periodicidad y su duración pueden ser mayores en función de los objetivos o necesidades del alumno, o de las circunstancias concretas de esa tutoría. Así por ejemplo, una primera tutoría con un alumno es muy diferente de una segunda, tercera u octava tutoría. Como ya hemos señalado anteriormente, el objetivo de la

tutoría es la de hacer una sesión de seguimiento y asesoramiento del proceso de aprendizaje del alumno, tanto a nivel de contenidos como de metodología, o forma de aprender.

Es fundamental que el alumno tenga un seguimiento constante en su proceso de aprendizaje llevado a cabo por un profesor/tutor a lo largo de una serie de sesiones individualizadas periódicas, de las cuales hablaremos con detalle más abajo. Efectivamente, un alumno que nunca ha aprendido de manera autónoma necesita un seguimiento tanto de los *contenidos* que va trabajando como de la *manera* en la que trabaja esos contenidos para aprender. También es importante que el alumno tenga un apoyo a la hora de saber qué materiales hay a su disposición y cómo trabajarlos. Como dato podemos señalar que en recientes estudios se ha calculado que un alumno que trabaja sin ningún tipo de ayuda en un centro de recursos necesita alrededor de 30 horas hasta que se orienta, conoce el material y aprende a utilizarlo. Por todas estas razones, la figura del tutor/profesor es esencial en este sistema.

Relacionado directamente con el anterior punto, es esencial ayudar y *formar* al alumno en estrategias eficaces para que desarrolle su capacidad de aprender autónomamente. La casi total mayoría de los alumnos han aprendido idiomas en un contexto que fomenta poco el desarrollo de la autonomía. Gran parte de la labor del profesor/tutor, especialmente en los primeros compases del curso, consiste en diseñar con el alumno estrategias de autoaprendizaje y en tratar de adaptar su concepción de aprender lenguas para lograr que se incorpore este sistema nuevo.

A lo largo de las distintas sesiones del curso, se va haciendo un seguimiento de la aplicación de esas técnicas por parte del alumno para asegurarse de si se realizan correctamente, de si son apropiadas para el tipo de estudiante de que se trate, y así mantenerlas, precisarlas, modificarlas o cambiarlas.

Es fundamental el hecho de mantener el aprendizaje en grupo (comunidad de hablantes) por medio de clases de conversación. El Centro Superior de Idiomas comparte los principios que fundamentan el *enfoque comunicativo* del aprendizaje de idiomas, y, por lo tanto, se considera fundamental que el aprendizaje no sea un aprendizaje individualista y aislado. Así, el trabajo individual de cada alumno se complementa con clases presenciales de conversación para satisfacer esa necesidad del aprendizaje que supone la comunicación verbal.

El sistema de autoaprendizaje supone una novedad para el alumno en gran parte de los casos (siempre y cuando no se trate de antiguos alumnos del Centro) y la finalidad de las primeras tutorías es múltiple.

Primera tutoría: funciones (biografía lingüística del estudiante)

- a) recogida de datos del alumno (experiencia previa con el idioma / valoración personal acerca de su competencia en distintos aspectos [destrezas, gramática, vocabulario...] / objetivos que se quiere marcar para ese curso / tiempo previsto para dedicarle al aprendizaje)
- b) explicar detenidamente al alumno en qué consiste el sistema de autoaprendizaje tutorizado, para que le quede perfectamente claro cómo debe trabajar, y sea consciente de que debe desarrollar su habilidad para el aprendizaje autónomo. Explicarle la función del profesor/tutor y mostrarle las ventajas que el sistema tiene. Animar al alumno a la hora de sumergirse en este sistema novedoso.
- c) presentar al alumno el funcionamiento del Centro de Autoaprendizaje y todos sus recursos.

- d) propuesta de una primera serie de tareas para trabajar en el Centro de Autoaprendizaje como primera toma de contacto con el sistema por parte del alumno.
- e) realizar una pequeña evaluación a nivel oral para tener más datos a la hora de determinar la competencia del alumno en esa destreza y ver hasta qué punto se corresponde con la valoración propia del alumno.

Segunda tutoría: funciones

La segunda tutoría es también fundamental, pues en ella se empieza a recibir el primer feedback del alumno para:

- a) determinar si ha comprendido correctamente el funcionamiento del Aula en general y del material que se le ha mandado trabajar en particular.
- b) determinar si el material y las tareas encargadas al alumno se ajustan al nivel que él tiene (esto es algo importante; a los alumnos se les asigna un nivel en función de un test de gramática y vocabulario. Al ser una evaluación incompleta –no evalúa las principales habilidades- es importante acotar con mayor exactitud el nivel real del alumno) o a su manera de aprender. Además hay que comprobar si la valoración que él hizo de su propio nivel se ajusta o no a la realidad a la vista de cómo ha funcionado con el material asignado.
- c) recoger la valoración del alumno acerca de la clase de conversación (dificultades de comprensión, de comunicación, valoración del sistema...) y de nuevo valorar si realmente el nivel asignado es el apropiado. De no ser así, se estudia la posibilidad de cambiar al alumno a un grupo de otro nivel., lo que hace necesario otra pequeña evaluación oral.
- d) resolver cualquier tipo de dificultades o dudas del lenguaje y analizar con el alumno las tareas que el profesor/tutor ha corregido.
- e) negociar con el alumno el tiempo semanal de dedicación al aprendizaje, una vez que tras las primeras semanas el alumno ha podido darse cuenta de que el aprendizaje de un idioma requiere tiempo y dedicación. Se tienen en cuenta el horario del alumno, el tiempo de que dispone y el objetivo que quiere alcanzar.
- f) posteriormente se dedica un tiempo al desarrollo de estrategias de aprendizaje que correspondan al estilo de aprendizaje del alumno. A este desarrollo de estrategias lo denominamos ‘Learner Training’. Es fundamental para la tutoría la búsqueda de alternativas tácticas para la realización del conjunto de actividades destinadas al aprendizaje (las diferentes destrezas, aprendizaje de gramática y vocabulario), de tal modo que el alumno pueda experimentar y elegir cuáles son las formas más efectivas para su aprendizaje. De esta manera, y gradualmente a lo largo de las siguientes tutorías, se va perfilando con toda esa información un plan de trabajo determinado y adaptado a las necesidades, objetivos y modo de aprender del alumno.

Tercera tutoría: funciones

A partir de la tercera tutoría, el objetivo de las siguientes tutorías es fundamentalmente el seguimiento de ese plan de trabajo que se le ha asignado al alumno, el controlar si el alumno ha realizado las tareas asignadas y si lo ha hecho de forma correcta, resolver cualquier dificultad relativa a las estrategias de aprendizaje, explorar otras vías si las asignadas no se ajustan al modo de aprender del alumno, comentar los contenidos de las clases de conversación para detectar posibles dificultades y evaluar el progreso, revisar las tareas corregidas por el profesor...

Asimismo, en el sistema tutorial es imprescindible la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. El alumno, a través de la experiencia de reflexión y valoración conjunta con el profesor descubre las dificultades inherentes al aprendizaje de algunos aspectos del idioma, al igual que poco a poco va descubriendo sus capacidades de aprendizaje (puntos fuertes y débiles). Con todo ello, tanto el aprendiz como el profesor pueden introducir nuevas estrategias de aprendizaje que faciliten la superación de los obstáculos descubiertos.

Todo esto nos lleva a uno de los objetivos principales a medio/largo plazo del sistema: conseguir que el alumno se haga progresivamente responsable de su aprendizaje.

Las implicaciones que todo este sistema tiene son diversas.

- La coordinación pedagógica entre los tutores y los profesores de conversación porque persiguen un mismo objetivo desde perspectivas distintas pero complementarias.
- Una de ellas es, por ejemplo, lo que supone en cuanto a tareas del tutor. El tutor no se limita a ‘entrevistarse’ con el alumno de manera casual, sino que debe llevar un seguimiento detallado de toda la evolución de su aprendizaje, registrar los materiales y contenidos que cada uno de ellos va trabajando, los resultados que éstos van dando, etc.
- También está entre sus funciones el corregir las tareas (ejercicios / redacciones / proyectos) que cada alumno va realizando, el coordinar y preparar con los lectores las clases de conversación que luego éstos van a impartir para que se adecúen a los contenidos y necesidades de cada nivel, preparar y corregir exámenes para la evaluación de los alumnos...
- Asimismo, el profesor/tutor debe conocer perfectamente el material que contiene el aula (CD-Roms, audio, vídeo, fichas de autoacceso) para saber en cada momento qué material le conviene a cada alumno trabajar en función de sus objetivos, carencias, nivel, etc. Esto supone una labor constante puesto que el material se renueva periódicamente y el profesor debe estar perfectamente al tanto de todo lo relativo al material nuevo que llega: contenidos, sistema, manejo, pros y contras...

3.2. EL CENTRO DE RECURSOS PRESENCIAL

No parece probable la existencia de un modelo óptimo de centro de autoaprendizaje o recursos, el mejor es el que mejor se adapta a las necesidades reales. Lo más importante es su adecuación al contexto en el que está ubicado.

El Centro de Recursos no es sólo una instalación sino una serie de recursos materiales y humanos al servicio del proceso de autonomización del alumno que exige:

- Una gran inversión de materiales.
- Recursos humanos (personal administrativo y técnico informático).
- Una estructuración y organización pedagógica de los materiales de tal manera que el alumno sea capaz de encontrar de manera autónoma aquellos materiales que le han recomendado en la tutoría. Esta organización implica ;
 - un trabajo previo del equipo de seleccionar aquellos materiales más idóneos para los programas de aprendizaje.
 - un trabajo administrativo de organización.
 - un trabajo de mantenimiento.

Está distribuido en diferentes zonas de trabajo: **Zona multimedia, Zona de vídeo, Zona de audio, Área de estudio, Biblioteca de préstamo:** Los estudiantes tienen a su disposición una biblioteca de préstamo que reúne unos 2.000 volúmenes entre libros y revistas, divididos por idioma y nivel de dificultad.

3.3. EL GRUPO DE CONVERSACIÓN

El Centro Superior de Idiomas comparte los principios que fundamentan el *enfoque comunicativo* del aprendizaje de idiomas, y, por lo tanto, se considera fundamental que el aprendizaje no sea un aprendizaje individualista y aislado sino que el alumno pertenece y se identifica con una pequeña comunidad lingüística con la que comparte un tiempo y espacio comunes. Así, el trabajo individual de cada alumno se complementa con clases presenciales de conversación para satisfacer esa necesidad del aprendizaje que supone la comunicación verbal.

4. IMPLICACIONES ORGANIZATIVAS Y ADMINISTRATIVAS DEL SISTEMA, INVERSIONES Y RECURSOS

Exige una dirección que comparta este planteamiento y establezca unas pautas claras para el desarrollo del centro coordinado con un equipo docente que esté implicado en este sistema de aprendizaje.

Este modelo pedagógico requiere también una visión global del espacio dónde se desarrolla porque es fundamental que todos los elementos que lo sustentan estén bien integrados y de fácil acceso para el alumno. De esta manera se encuentran en una misma planta: el Centro de autoaprendizaje, los despachos individuales de los tutores, el centro de préstamo, el equipo administrativo y el técnico informático.

A nadie se le escapa que un centro y un modelo de estas características resulta altamente costoso porque:

- Se necesitó una fuerte inversión inicial en obras, materiales, equipos, mobiliario, software, televisión digital, etc.
- Personal docente (tutores) para atender los 500 alumnos existentes actualmente.
- Personal administrativo para gestionar el centro de recursos, el préstamo y atender un horario desde las 8 hasta las 21 horas de lunes a viernes.
- Un técnico informático con horario de mañana y tarde cuya función es mantener el servidor central que coordina el equipamiento informático del Centro Superior de Idiomas que supone 80 ordenadores con una Intranet, el Aula Virtual de Inglés, el Aula Virtual de español (A.V.E) y los equipos multimedia.
- Un centro de autoaprendizaje de 200 metros cuadrados.
- Adquisición y actualización de materiales (tanto electrónicos como tradicionales).
- Adquisición y actualización cada 4 años de los equipos informáticos.
- Cada profesor tiene su despacho individual y personal (15) con todos los medios a su alcance (ordenador, teléfono, libros específicos para las tutorías, bibliografía general, etc).
- Salas adecuadas para la clase de conversación.

- Formación específica. El Centro cuenta con un presupuesto anual para desarrollar el Plan de Formación.

4.1. ANÁLISIS DAFO

Las **fortalezas** que presenta este sistema son: apoyo institucional de la Universidad, reconocimiento de créditos, la personalización (asesoría individual), las actitudes positivas del profesorado y de los alumnos, la flexibilidad, el equipo docente, buenas instalaciones.

Las **debilidades**: *búsqueda de sustitutos en caso de bajas laborales, el tiempo que exige al profesor que habitualmente no se ajusta al previsto; a veces la falta de sistematicidad de los estudiantes y la confusión entre profesor / tutor, la formación continua que exige.*

Las **amenazas**: que entiendan y compartan el proyecto / modelo pedagógico los responsables de universidad alto presupuesto, falta de financiación, bajo nivel de uso del centro de autoaprendizaje, la carga lectiva del profesor además de las tutorías, el alto precio para el alumno (400 euros que incluye: 7,5 sesiones de tutoría individual, 35 horas de conversación con un profesor nativo con 6 / 8 estudiantes por grupo, el uso del centro de recursos, la posibilidad de un Tandem).

Las **oportunidades**: avanzar hacia modelos distintos y en las vías que propone el Espacio de Educación Superior.

Sección 3: Lenguas para Fines Específicos

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS. ESTUDIOS Y FORMACIÓN DE IDIOMAS EN EL SECTOR TURÍSTICO: REALIDAD Y PERSPECTIVAS DENTRO DE LA UNIVERSIDAD

Pedro Acosta
Valérie Collin
Universidad de Salamanca

En la presente comunicación se analizarán la realidad, las características, la relevancia y las perspectivas de la formación de lenguas para fines específicos en los Estudios Turísticos Universitarios. Como consecuencia del crecimiento continuo del turismo, se hace imprescindible una formación específica del profesional en el ámbito del idioma para alcanzar calidad y competitividad.

Este estudio presenta, por un lado, la realidad de la formación de idiomas en los Estudios de Turismo, y, por otro, las perspectivas de éstos, mostrando la situación de la formación de idiomas para fines específicos en los Centros, analizando el ámbito general de esta especialidad y planificando el futuro inmediato de las lenguas para fines específicos en el Grado y el Postgrado de Turismo.

1. INTRODUCCIÓN

Los idiomas complementan la mayoría de los productos turísticos que figuran entre las estrategias de diversificación de la oferta turística de todas las administraciones del sector. El Instituto de Estudios Turísticos (2006), en su publicación de los resultados de las estadísticas de turismo del año 2006, nos muestra que “En 2006 se consolidan los buenos resultados del año 2005 con crecimientos de las llegadas de turistas internacionales y del gasto turístico generado por los mismos”. De ello se deduce un incremento considerable de turistas extranjeros en nuestro país, y, en consecuencia, se evidencia la importancia de las lenguas extranjeras.

En función de ese incremento debemos pensar que es importante atender a ese grupo de visitantes con un conocimiento de idiomas adecuado. La atención al cliente debe ser de calidad, y ésta se encuentra en función de la formación. Puesto que el turismo va en aumento, la formación del idioma debe ser cada vez más exigente y de mayor calidad.

Los diferentes motivos de la afluencia de visitantes extranjeros nos obligan a atender a diversos tipos de turismo. En general, nos encontramos con el turismo de sol y playa del Mediterráneo, con el turismo cultural, como por ejemplo en Castilla y León, con el turismo idiomático en el caso de Salamanca. También citamos aquí el turismo de negocios en las ciudades de Madrid y Barcelona, centros neurálgicos industriales y empresariales. En cuanto al turismo cultural y religioso, citamos a modo de ejemplo Ávila, lugar de encuentro de los interesados en figuras religiosas relevantes. Tampoco olvidamos el turismo de la naturaleza del Parque de Doñana en Huelva o del Cañón del Río Lobos en Soria, el turismo gastronómico de Segovia, el turismo de congresos de

Alcalá de Henares, etc.

Asimismo, debemos atender a los diferentes grupos turísticos, por ejemplo, la visita a Zaragoza de un grupo de empresarios extranjeros de la empresa *Opel* es diferente a la de un grupo de estudiantes que viene a estudiar español para extranjeros en Burgos. Esta realidad económica y social nos obliga a instruir profesionales cualificados y especialistas en función de la tipología turística.

Añadimos también en esa formación plural la relevancia que adquieren los encuentros interculturales; nos referimos a los intercambios universitarios, al hermanamiento de ciudades o al encuentro de la semana de cine en San Sebastián, etc.

La promoción de estos recursos turísticos implica necesariamente diseñar un *marketing* adecuado en las regiones por profesionales cualificados en el sector. Pensemos, por ejemplo, en la redacción de guías y folletos turísticos o en la difusión turística a través de soportes informáticos, así como en otras publicaciones patrocinadas por Entidades Públicas y Privadas a través de la edición en distintas lenguas.

Todos estos ejemplos nos permiten afirmar que los Centros de Formación deben dar prioridad a una buena formación en lenguas extranjeras para los expertos en turismo. Nuestra labor, pues, consiste en crear unas expectativas de formación que abarquen todas las tareas que deben acometer los profesionales del sector turístico.

2. SITUACIÓN DE LOS IDIOMAS DENTRO DE LA FORMACIÓN PARA PROFESIONALES DEL SECTOR TURÍSTICO

La actualidad de la formación en el sector turístico se aborda desde los siguientes ámbitos: formación universitaria, formación profesional reglada (módulos), formación profesional ocupacional y formación continua a través de diversos cursos.

La importancia que el sistema universitario concede al conocimiento y estudio de las lenguas con fines específicos se relaciona con la magnitud que representa en el sector turístico español la llegada de turistas. Según M. Borrueco (2005: 164), la calidad de la oferta turística nacional descansa, entre otros factores, en la correcta cualificación de los profesionales del sector turístico. Esta gestión se desarrolla en distintos niveles, desde la gestión y dirección de empresas turísticas hasta la atención directa al cliente en oficinas de información o de intermediación y alojamiento, y requiere la adecuada competencia en lenguas extranjeras. La formación universitaria se hace eco de la demanda empresarial de profesionales altamente cualificados, y, junto a otras disciplinas, centra el interés en el dominio de diferentes idiomas.

M. Borrueco añade que desde todas las iniciativas encaminadas hacia la mejora del turismo y de la cualificación de sus profesionales se incide en la formación en idiomas. De hecho, según la “Encuesta sobre necesidades de formación del sector turístico” realizada por Amfort (Asociación Mundial para la Formación Profesional Turística) (1996), la formación en idiomas representa el segundo lugar, después de la “atención al cliente”.

Esta situación determina las necesidades de formación de los futuros diplomados en turismo. Los diferentes planes de estudios desarrollados desde los inicios de la formación turística han sido reflejo de esta demanda social.

En el ámbito universitario, conforme al RD 604/1996, las directrices de los Planes Universitarios de Turismo se remontan al año 1996, con una carga global de 180 créditos. Según el RD 259/1996 los estudios superiores de Turismo se incorporan al

ámbito universitario en el año 1996. El Plan de Estudios de Diplomado en Turismo comprende, en general, una diplomatura de tres años, en los que los créditos de idiomas se reparten entre materias troncales, obligatorias y optativas.

Al igual que en planes de estudios anteriores queda manifiesta la necesidad de una adecuada formación en lenguas extranjeras, reservando una parcela destacada al área de idiomas. El Real Decreto configura el estudio de las lenguas extranjeras de la siguiente forma:

- a) La enseñanza de lenguas extranjeras queda establecida como asignatura troncal.
- b) Se otorga a los idiomas un total de 9 créditos (troncales), aunque se prevé expresamente la posibilidad de incrementarlos en un 50% al elaborar el correspondiente plan de estudios.
- c) Se determina que se cursen dos idiomas elegidos por la Universidad correspondiente.
- d) El estudio de las lenguas extranjeras queda vinculado al área de conocimiento de las filologías correspondientes.

No obstante, el número de créditos de idiomas no es el mismo en cada caso. Una muestra de ello es el reducido número de créditos ofertado en el Plan de Estudios (1999) de la Universidad de Salamanca con un total de 15 créditos por idioma a lo largo de la diplomatura. Sin embargo, en los Planes de Estudios (1998) de la Universidad de Valladolid, el número total asciende a 21 créditos. En el caso de la Universidad de Alcalá y de la Universidad de Extremadura, el Plan de Estudios (1997) abarca un total de créditos aún superior, pues se alcanza un total de 22'5 créditos.

Estas diferencias son importantes para apreciar las carencias de unos Centros frente a otros y para darnos cuenta de que la formación no debe depender de intereses particulares como la financiación, el reparto específico de las especialidades en cada universidad, etc.

En cuanto al Plan de Formación Profesional se refiere, también tenemos que hablar de un proceso de transición. Conforme a la aprobación de la LOGSE de 1990, modificada y derogada parcialmente por la LOCE de 2002, y por la LOCFP de 2002, la Formación Profesional incluye:

- Ciclos Formativos de Grado Medio.
- Ciclos Formativos de Grado Superior.

Respecto a los idiomas de la Formación Profesional de Grado Medio, dependiendo del módulo, nos encontramos con una oferta de uno o dos idiomas, con un número de 95 horas respectivamente. En cuanto al Grado Superior, se imparten dos idiomas, con un promedio de dos horas por módulo que asciende a 160 horas en cada uno de los idiomas.

Dentro de los cursos de formación no reglada citaremos a continuación algunos de los más relevantes dentro del sector turístico:

- Cursos organizados por las Administraciones de las Comunidades Autónomas, en ocasiones subvencionados por un proyecto del Fondo Social Europeo. Se trata de cursos de formación para el personal de las Oficinas de Turismo de las Comunidades, donde se incluyen cursos de idiomas de inglés, francés y alemán.
- Cursos de especialización de idiomas organizados por las Administraciones de las Comunidades Autónomas para el sector turístico en ámbitos como por ejemplo, hostelería, guías, etc.

- Aparte de estos cursos específicos hacemos alusión a los cursos organizados por otros Organismos Públicos, INEM, Ayuntamientos locales, etc.

3. FORMACIÓN EN LA LENGUA ESPECÍFICA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TURISMO

En este apartado hablaremos de la realidad y de las necesidades de la formación en la lengua específica, poniendo como ejemplo la formación lingüística aplicada al ámbito turístico seguida en la Escuela Universitaria de Turismo de la Universidad de Salamanca, en función de las salidas profesionales del sector turístico.

La realidad de la formación de idiomas en la Diplomatura de Turismo se encuentra condicionada por la organización de los Planes de Estudios actuales, los cuales no desarrollan, en muchos casos, los campos y los contenidos suficientes que necesita el profesional. El actual Plan de Estudios (1999) de Diplomado en Turismo de la Universidad de Salamanca, por ejemplo, contempla un total de 15 créditos repartidos en 6 troncales en primer curso, 4'5 obligatorios en segundo curso y 4'5 optativos en tercer curso. Esa escasez de créditos imposibilita a los formadores alcanzar los objetivos en el ámbito lingüístico y en el específico.

Según Tomás Méndez (2000), la desorganización de algunos Planes de Estudios de Diplomado en Turismo ha provocado “la eliminación en la práctica de los idiomas de los estudios de turismo. La formación en los idiomas se deja para otras instituciones, la escuela sólo controla el nivel, no lo imparte. No hay un plan integrado y especializado de los idiomas en los estudios de turismo”.

Además, estos Planes de Estudios se orientan demasiado hacia los aspectos teóricos. Como sugiere Antonio Mora (2000), el profesional del turismo necesita en su formación de idiomas proyectos que apoyen los intercambios entre regiones y países, por un lado, y las prácticas en empresas del sector, por otro, con el fin de lograr los objetivos necesarios del profesional.

Por ello, en la actualidad la realidad de los Estudios Universitarios de Diplomado en Turismo depende de proyectos futuros mejor orientados al profesional y a sus perfiles, como son los proyectos en el marco de la Enseñanza Superior del Grado y del Postgrado de Turismo.

3.1. GRADO EN TURISMO

Hasta la actualidad, algunas universidades, potenciadas por sus diversos departamentos, abogaron en su día por especializar dentro de algunos estudios determinados, con grado de licenciatura, el sector turístico: sirva a modo de ejemplo, el de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, incluido dentro de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas Turísticas.

Un grupo de Universidades (Alcalá de Henares, Alicante, Autónoma de Barcelona, Girona, Granada, Islas Baleares, Oviedo, Málaga, Murcia, Rovira i Virgili) elaboraron un documento en el que se proponían las directrices de troncalidad del Plan de Estudios del título de Licenciado en Turismo. En el citado documento se señalaba que los objetivos del Título de Licenciado en Turismo venían definidos por las propias características y condiciones de evolución de la actividad en un contexto de rápida

transformación y exigencias de claridad, competitividad y sostenibilidad y de una creciente internacionalización de actividades y procesos.

Hoy en día, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior exige que la actual Diplomatura de Turismo pase a convertirse en Grado en Turismo y en el correspondiente Postgrado en Turismo. Actualmente no existe en España el Grado en Turismo, pero es seguro que el Ministerio de Educación y Cultura no lo demorará demasiado. En otros países de la Unión Europea también se encuentra en desarrollo un segundo ciclo universitario de Turismo.

En ese nuevo marco, se busca adaptar el nivel de los estudios universitarios de Turismo en España con los existentes en otros países de la Unión Europea mediante planes lingüísticos homologables. En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) presenta el *Libro Blanco del Título de Grado en Turismo* (2004). A nuestro parecer en el ámbito de idiomas, en el marco de convergencia europea, las bases de la enseñanza en el futuro Grado en Turismo deberían tener en cuenta los siguientes objetivos que ya aparecen en el *Libro Blanco* (2004: 185):

- “Responder a las necesidades de formación existentes, facilitando el conocimiento de instrumentos útiles para la toma de decisiones en el contexto actual del sector turístico”, y en concreto, en el ámbito de idiomas.
- “Ofrecer un corpus formativo básico de carácter superior que permita la especialización técnica y de gestión de cuadros directivos de empresas e instituciones turísticas”, en los que la formación de idiomas capacite a los especialistas para desarrollar sus funciones.
- “Abordar aspectos esenciales para el desarrollo de ventajas competitivas con relación a productos y destinos”, para lo cual los conocimientos de idiomas han de ser óptimos.
- “Generar perfiles de especialización específicos que contemplen tanto las necesidades de gestión empresarial como la gestión de aspectos colectivos y, en particular, el aprovechamiento turístico de los recursos naturales y culturales”, cuya difusión sea lo más amplia posible gracias al adecuado conocimiento de idiomas.

El Título de Grado en Turismo, según el *Libro Blanco* (2004: 213), “se basa en una estructura a desarrollar en cuatro años académicos, considerando una dedicación total del alumno de 6.000 h., a raíz de 1.500 h. por cada curso académico (60 créditos ECTS)”. El aprendizaje de lenguas extranjeras contempla un número de 29’6 créditos ECTS de un total de 240. No obstante, el interrogante es que no se determina cómo se reparten esas horas entre el inglés y la segunda lengua extranjera. Los resultados finales del estudio del *Libro Blanco* (2004: 197) muestran el peso de cada Bloque de Materias por Competencias, y recogen que las lenguas extranjeras aplicadas al Turismo representan un 19%, lo cual refleja la valoración de las lenguas extranjeras de especialidad (Tabla 1). Creemos que ese elevado peso de las lenguas extranjeras debe influir significativamente en el reparto de los créditos asignado a los idiomas a la hora de la elaboración de nuevos Planes de Estudio de la Titulación de Turismo.

Tabla 1

Dirección y gestión de empresas de servicios turísticos	12,87%
Fundamentos y dimensiones del turismo	14,09%
Gestión de alojamientos y restauración	10,40%
Distribución turística y transportes	8,92%
Recursos y productos turísticos	14,24%
Destinos turísticos	12,97%
Lenguas extranjeras aplicadas al turismo	19,00%
Practicum	7,50%

Tabla 12.4 - Peso provisional de cada Bloque de Materias por Competencias

Fuente: *Libro Blanco* (2004: 197)

Asimismo, después de muchos años de docencia y convivencia en el sector, tras el estudio de diferentes modelos y experiencias encontradas en el ámbito del turismo, la propuesta de Grado en Turismo que aquí formulamos en el ámbito de las lenguas de especialidad es diversa. Esta propuesta sigue las pautas dispuestas por el “Modelo de formación turística” del Ministerio de Economía, Secretaría General de Turismo (2000), donde se especifica que los objetivos lectivos perseguidos deben orientarse a:

- a) Aumentar el rigor en los conocimientos y elementos prácticos de la lengua de especialidad.
- b) Fortalecer la especialización lingüística en áreas concretas de la actividad turística, como pueden ser: empresas de alojamiento y restauración, procesos de comercialización en turismo, comunicación e información en turismo y ordenación y planificación del municipio y/o destino turístico.
- c) Abrir en lo posible a todas las áreas de conocimiento turísticas una formación específica en la lengua de especialidad, para lo cual se presenta una propuesta mixta: mejorar la estructura y especializar las áreas que se considere oportuno (gestión y administración de empresas turísticas, agencias de viajes y comercialización del turismo y planificación económica territorial del turismo); y mejorar el desarrollo del turismo y de sus empresas y procesos, tales como ciencias económicas, ciencias empresariales, sociología, arquitectura, marketing y comunicación, etc.

3.2. POSTGRADO EN TURISMO

La inexistencia de un segundo ciclo en Turismo, la continuidad de una excesiva troncalidad teórica en el plan de estudios de la Diplomatura de Turismo y las excelentes expectativas de creación de puestos de trabajo que genera el turismo, son sin lugar a dudas tres factores que facilitan el crecimiento de la oferta de cursos de postgrado relacionados con la actividad turística.

Otra razón esencial que justifica el Postgrado en Turismo se relaciona con las necesidades de crear cauces formativos para motivar a los investigadores, ya que

mediante la Diplomatura apenas se genera capacidad para el estudio de investigación, tanto desde el método como desde el conocimiento.

Según Rafael Bonete Perales (2006: 37) “el segundo ciclo de los estudios universitarios (Máster) estará dedicado a la formación avanzada, de carácter especializada o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras”. El Postgrado en Turismo ha de basarse en unos objetivos más específicos de especialización y formación, cuya duración variará entre 60 ó 120 créditos ECTS.

Actualmente se puede elegir en España entre múltiples alternativas, como por ejemplo el «Master en Turismo de Interior» de la Universidad de Salamanca, el «Curso Superior de Gerencia Hotelera» de la Universidad Politécnica de Madrid; el «Master Internacional de Turismo» de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, etc.

En lo que respecta a la justificación del Postgrado en Turismo, se considera que esta modalidad de formación aporta las siguientes posibilidades difíciles de alcanzar a través de otros procesos de formación:

- a) enseñanzas sustitutorias de aquellas áreas de conocimiento poco desarrolladas en la carrera o titulación, y que ante la conveniencia de la especialización se manifiestan como indispensables, como la necesidad de la lengua de especialidad en el caso de la información turística;
- b) enseñanzas complementarias de titulaciones alternativas que por causa de los objetivos generales de aquellas, no contemplan materias y contenidos que pueden ser desarrollados en profundidad en el postgrado, como la necesidad de lengua de especialidad en el caso del *Manager* de una cadena hotelera;
- c) enseñanzas que pueden cubrir la demanda de trabajo muy cualificado por parte del sector turístico, no satisfecha al no existir la especialización requerida en turismo, como es el caso de la profesión de guía turístico.

En todo caso, los cursos de Postgrado con contenidos idiomáticos deben someterse a unas premisas generales y especiales. Dentro de las primeras, la exigencia de procesos de selección para reducir la heterogeneidad del alumnado y la insuficiencia de niveles básicos de conocimiento; rigor y neutralidad en la elección del profesorado; programación planteada desde objetivos técnicos, etc. En cuanto a premisas específicas, consideramos que los postgrados en turismo deben reunir, como mínimo, las siguientes:

- Reducir en lo posible el abanico de alternativas de objetivos de formación que los postgrados han de ofrecer, de manera que los alumnos se centren en los contenidos lingüísticos específicos, y sólo cuando aquellos se consoliden en el tiempo, deben plantearse la conveniencia de renovación y la incorporación de otros cursos con nuevos fines generales.
- Proyectar programas de postgrado muy sólidos, en donde no será tan prioritaria la posibilidad de analizar el mayor número de áreas del turismo, sino perseguir que las que se traten sean acometidas con mayor profundidad e intensidad de estudio, de manera que se gane mayor profesionalización en cada ámbito lingüístico.
- Formar en el aula a través de simulaciones lingüísticas, considerando aconsejable que la estancia en el escenario teórico no sobrepase un porcentaje de créditos, que sucesivamente ha de tender a no superar el 50% del total; dedicando el resto de actividades al estudio de campo, a la realización de escenificaciones o a la permanencia el mayor número de horas

en el centro de trabajo o en el marco de las realidades concretas del sector a través de las prácticas lingüísticas en los puestos elegidos.

En definitiva, es necesario realizar un esfuerzo de reconsideración científica de los estudios de Postgrado en Turismo en apoyo de los idiomas de especialidad, porque de lo contrario, perderán validez y eficiencia por el estado de su desarrollo.

Precisamente, para que eso no suceda, y en pro de una apuesta por la continuidad y calidad en la formación turística, en la Universidad de Salamanca hemos programado el «Máster en Turismo de Interior», impartido en nuestra Escuela Universitaria de Turismo desde el curso académico 2006-2007, y que está subvencionado por la Junta de Castilla y León, por la Diputación de Ávila, por el Ayuntamiento de Ávila y por la Asociación de Empresarios Abulenses.

Este Máster tiene un total de 600 horas, es decir 60 créditos, y se divide en 13 módulos específicos, cuyos destinatarios son los alumnos que finalizan la Diplomatura de Turismo, los profesionales del turismo, los alumnos de otras titulaciones afines y los futuros estudiantes de Grado en Turismo. El total de horas destinadas a los idiomas alemán, francés e inglés en el Máster asciende a 45 horas, es decir, 15 horas por idioma. Los conocimientos se basan principalmente en la preparación a guías turísticos y al ámbito del patrimonio. De esa manera se pretende aumentar el número de horas y de créditos en la lengua de especialidad, de tal forma que el Máster consista en una preparación específica por temas en el idioma extranjero elegido y, en consecuencia, alcanzar la especialización idiomática.

A pesar de lo anterior, esta experiencia es novedosa, y por lo tanto aún se plantean algunos interrogantes y dificultades. En opinión de R. Bustos Gisbert (2007) “El Ministerio, dando el pistoletazo de salida, tomó la *peregrina* decisión de poner en marcha los postgrados antes que los grados. Sobre la irracionalidad de esta medida podría hablarse mucho, pero basta destacar que se impulsa lo posterior (el *postgrado*), sin construir lo anterior (el *grado*). Los prefijos en castellano no mienten”. Y añade además que los postgrados se pusieron en marcha “con el apoyo desinteresado de algunos voluntarios entre el personal de Administración que sin medios, sin orientación y sin reglas claras afrontaron los postgrados como una oportunidad [...] Los postgrados se están impartiendo gracias al esfuerzo de los profesores, la dedicación del personal de Administración y Servicios, y la paciencia y la comprensión de los estudiantes”.

En definitiva, tenemos por delante un largo camino que recorrer, en el cual habrá que salvar todas esas dificultades en pro del prestigio de las Universidades y de la calidad del Título de Postgrado, así como a favor de la docencia y de la formación de los estudiantes en este nivel académico.

4. LA UNIVERSIDAD Y EL MERCADO LABORAL DEL TURISMO: PERFILES PROFESIONALES DEMANDADOS

Una vez conocidos los planteamientos del Grado y Postgrado en Turismo, es necesario recordar que la formación universitaria se encuentra vinculada directamente al sector laboral. Por consiguiente, con el fin de procurar una formación de profesionales del sector turístico adecuada debemos atender a los perfiles solicitados por el mercado laboral.

En el *Libro Blanco* (2004: 67), Loy-Puddu define los perfiles como un “conjunto de actividades y destrezas que tiene que lograr el estudiante para sobresalir en los

puestos de trabajo de nivel superior en el sector turístico”. De ese modo, el *Libro Blanco* (2004: 154) revisa los diferentes ámbitos de trabajo y sus perfiles correspondientes:

- alojamiento
- restauración
- intermediación
- transportes y logística
- planificación y gestión pública de destinos
- productos y actividades
- formación, investigación y consultoría

De esa revisión se obtiene la matriz final de competencias profesionales, *Libro Blanco* (2004: 169), de las cuales sobresale la necesidad de las lenguas extranjeras en todos los ámbitos profesionales determinados:

Tabla 2

TABLA 8.1 - MATRIZ FINAL DE COMPETENCIAS PROFESIONALES (TRANSVERSALES Y ESPECÍFICAS)		
1	Comprender los principios del turismo: su dimensión espacial, social, cultural, política, laboral y económica	3,0
2	Analizar la dimensión económica del turismo	2,7
3	Comprender el carácter dinámico y evolutivo del turismo y de la nueva sociedad del ocio	3,0
4	Conocer las principales estructuras político - administrativas turísticas	2,7
5	Convertir un problema empírico en un objeto de investigación y elaborar conclusiones	2,4
6	Tener una marcada orientación de servicio al cliente	3,3
7	Reconocer los principales agentes turísticos	2,8
8	Evaluar los potenciales turísticos y el análisis prospectivo de su explotación	2,8
9	Analizar, sintetizar y resumir críticamente la información económico - patrimonial de las organizaciones turísticas	2,5
10	Gestionar los recursos financieros	2,5
11	Definir objetivos, estrategias y políticas comerciales	2,8
12	Dirigir y gestionar (management) los distintos tipos de entidades turísticas	2,7
13	Manejar técnicas de comunicación	3,1
14	Comprender el marco legal que regula las actividades turísticas	2,9
15	Trabajar en inglés como lengua extranjera	3,4
16	Comunicarse de forma oral y escrita en una segunda lengua extranjera	2,9
17	Comunicarse de forma oral y escrita en una tercera lengua extranjera	2,3
18	Identificar y gestionar espacios y destinos turísticos	2,7
19	Gestionar el territorio turístico de acuerdo con los principios de sostenibilidad	2,4
20	Conocer el procedimiento operativo del ámbito de alojamiento	2,5
21	Conocer el procedimiento operativo del ámbito de restauración	2,3
22	Conocimientos a adquirir en el ámbito de los procedimientos operativos de las empresas de intermediación	2,6
23	Analizar los impactos generados por el turismo	2,5
24	Utilizar y analizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos del sector turístico	3,1
25	Comprender un plan público y las oportunidades que se derivan para el sector privado	2,5
26	Planificar y gestionar los recursos humanos de las organizaciones turísticas	2,6
27	Comprender el funcionamiento de los destinos, estructuras turísticas y sus sectores empresariales en el ámbito mundial	2,6
28	Conocer los objetivos, la estrategia y los instrumentos públicos de la planificación	2,7
29	Trabajar en medios socioculturales diferentes	2,8
30	Conocer las principales iniciativas de puesta en valor del patrimonio cultural	2,5
31	Comprender las características de la gestión del patrimonio cultural	2,3
32	Detectar necesidades de planificación técnica de infraestructuras e instalaciones turísticas	2,4
T	Creatividad	3,1
T	Iniciativa y espíritu emprendedor	3,6
T	Motivación por calidad	3,8

Fuente: *Libro Blanco* (2004: 169)

En este apartado de los perfiles profesionales añadimos también el concepto de profesionalización que desarrolla José Luis Diana Vilches (1999: 571 y ss.) refiriéndose a la “pluralidad de actividades, oficios o especialidades” que abarca el sector turístico.

Los profesionales del sector turístico han de afrontar esas actividades de forma especializada. Según Carlos Hornillos (2000), “los empresarios no quieren contratar mano de obra, sino profesionales con una buena formación”.

Si atendemos a los perfiles profesionales del sector turístico, observamos la demanda de idiomas en cualquier especialidad turística. Así por ejemplo, Doménech Biosca Vidal (1998: 38) nos habla de la relevancia de los idiomas dentro de las características exigibles a los candidatos a un puesto de hotel: «Dominar varios idiomas, especialmente inglés y alemán». Carlos Cavallé (2000) también destaca dicha relevancia en el marco de los intereses de las empresas: “Las compañías buscan a directivos con una visión estratégica de la empresa, con idiomas y capacidades interpersonales e interculturales”.

La mejor muestra de la demanda de los perfiles turísticos la podemos encontrar en nuestra prensa diaria, donde se requiere, con mayor frecuencia, el conocimiento de idiomas oral y técnico con vistas a las salidas profesionales del sector.

5. CONCLUSIONES

Nuestra comunicación ha abordado la realidad y las perspectivas de éxito de la formación de los futuros profesionales del turismo. El éxito o el fracaso dependerán de la organización, el desarrollo y la puesta en práctica de las líneas de formación presentes. Hemos de mejorar esas líneas cada día en nuestra obligación de educar y enseñar el idioma con fines específicos.

Ahora bien, esta formación implica no sólo a la Universidad, sino también a todos los sectores relacionados con el turismo, hablamos de empresas hoteleras, oficinas de turismo, administraciones, paradores, etc. La colaboración entre todas las instituciones hará posible la práctica de los futuros expertos en los puestos de trabajo que desempeñarán más tarde, adquiriendo así las destrezas lingüísticas necesarias.

Si queremos atender a la demanda creciente del turismo procedente de otros países, nos vemos obligados a conocer la mentalidad, la cultura, los hábitos y costumbres de los visitantes extranjeros, para lo cual el idioma es el mejor medio. Cuanto mejor comprendamos, mayor acercamiento habrá. El visitante extranjero ha de encontrarse como en su casa, de esa forma lograremos un turismo permanente y prolongado.

Los perfiles profesionales con los que se encuentran los estudiantes al finalizar la especialidad están relacionados directamente con el conocimiento y el fomento del idioma, de ahí la relevancia de una formación de calidad, pues, en palabras de Fernando Bayón Marín (2000), «el presente de hoy es el futuro de nuestro sector turístico».

Con el fin de lograr la adecuada formación y profesionalización del futuro experto en el sector turístico, necesitamos ofrecer desde la Universidad los medios para conseguirlo, a través de unos Planes de Estudios adecuados y una cooperación entre la Universidad y la Empresa.

En definitiva, por un lado, la Universidad y las Administraciones deben comprometerse a revisar en el ámbito de las lenguas con fines específicos las Directrices y el Plan de Estudios de Diplomado en Turismo para convertirlos en Grado y Postgrado de Turismo, adaptados a las necesidades de los alumnos en función del perfil profesional y, por otro, disponer suficientes créditos prácticos, para que adquieran la experiencia lingüística con fines específicos requerida por el sector.

El «Máster en Turismo de Interior» de la Universidad de Salamanca está dirigido por el Prof. Dr. Javier Melgosa, profesor del Departamento de Derecho Administrativo, y por el Prof. Dr. Pedro Acosta, profesor del Departamento de Filología Moderna, y se encuentra a disposición en la página web: www.usal.es

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2004. *Libro Blanco. Título de Grado en Turismo*. Madrid: ANECA.
- Amfort (Asociación Mundial para la Formación Profesional Turística). 1996. *Encuesta sobre necesidades de formación del sector turístico*.
- Bayón Mariné, F. 2000. Discurso pronunciado en la presentación del Plan de Turismo de Castilla y León 2001-2006, en Valladolid, el 15 de noviembre de 2000.
- Bonete Perales, R. 2006 *La Adaptación de la Universidad de Salamanca al Espacio Europeo de Educación Superior: Un desafío para todos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Borrueco, M. 2005. *La especificidad de la enseñanza del alemán como lengua extranjera aplicada al ámbito del turismo*. Tesis Doctoral. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- Cavallé, C. 2000. “Somos una escuela global”. *El País*, domingo 8 de octubre de 2000.
- Diana Vilches, J. L. 1999. *50 años del turismo español. Un análisis histórico y estructural*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Doménech Biosca, V. 1998. “Empleo y formación en la hostelería”. *Hosteltur*, diciembre 1998.
- El País*. (15.4.2007), 56.
- Hornillos, C. 2000. “Llevamos 400 años en la formación”. *El País*, domingo 29 de octubre de 2000.
- Instituto de Estudios Turísticos. 2000. *Revista de Estudios Turísticos*, 18.08.2000.
- Méndez, T. 2000. Intervención en la Mesa Redonda “La importancia de las lenguas extranjeras en las carreras y vida profesional del sector turístico”, en el Congreso *El alemán en el sector del Turismo*, Instituto Goethe, Madrid, 18.11.2000.
- Ministerio de Economía. Secretaría General de Turismo. 2000. “Modelo de formación turística”, 47-48.
- Mora Sánchez, A. 2000. “Los estudios universitarios de Turismo en España y los idiomas en la Diplomatura de Turismo”. Congreso *El alemán en el sector del Turismo*, organizado por el Instituto Goethe, en Madrid, 18.11.2000.
- Plan de Estudios de Diplomado en Turismo de la Universidad de Alcalá publicado en B.O.E., de 5 de noviembre de 1997.
- Plan de Estudios de Diplomado en Turismo de la Universidad de Extremadura publicado en B.O.E., de 3 de diciembre de 1997.
- Plan de Estudios de Diplomado en Turismo de la Universidad de Salamanca publicado en B.O.E., de 16 de junio de 1999.
- Plan de Estudios de Diplomado en Turismo de la Universidad de Valladolid publicado en B.O.E., de 31 de julio de 1998.
- RD 259/1996, de 16 de febrero.
- RD 604/1996, de 15 de abril.

LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS PARA FINES GENERALES Y FINES ESPECÍFICOS EN UN CENTRO UNIVERSITARIO DE IDIOMAS: SU DIDÁCTICA Y EL PAPEL DEL PROFESOR

Nuria García Manzanares
Universidad Rey Juan Carlos

El objetivo principal de los Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior es la enseñanza de idiomas en todas sus variantes, siempre dando prioridad al tipo de enseñanza demandada por la comunidad universitaria. En el caso del Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos el tipo de enseñanza más demandado es el de Lenguas para Fines Generales, aunque también podemos destacar algún tipo de curso que se enmarcaría dentro de la enseñanza de Lenguas para Fines Específicos, siempre en el marco de la enseñanza presencial.

Los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua pueden aplicarse tanto a una clase de Lengua para Fines Específicos como a una de Lengua para Fines Generales. Sin embargo, se hace evidente que existen diferencias entre los dos casos cuando analizamos aspectos como el contenido de los cursos, la evaluación de los alumnos, los materiales empleados en la clase, la formación del profesor y los diversos problemas que pueden surgir dentro del contexto del aula.

Teniendo en cuenta que todos estos aspectos convergen finalmente en la figura del profesor, cuya misión es ayudar a los alumnos a aprender – es decir, activar las estrategias que faciliten su aprendizaje de una lengua extranjera-, he considerado interesante analizar las similitudes y diferencias existentes entre el profesor de lenguas para fines específicos y el de lengua para fines generales.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente en el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos, de Madrid, se imparten principalmente cursos de idiomas generales siguiendo las directrices y los niveles del Marco Común de Referencia Europeo (MCRE). Desde el principio dichos cursos se han adaptado a los niveles del MCRE y se sigue trabajando para que esta adaptación sea completa. En dicho centro también se imparten algunos cursos de inglés específico, dirigidos en su mayoría a los profesores de la universidad. Entre estos cursos se encuentran los siguientes: preparación de profesores para impartir LADE bilingüe, preparación de profesores para impartir Telecomunicaciones bilingüe, Inglés Aplicado al Derecho y Academic Writing.

Además, la Universidad Rey Juan Carlos oferta en sus estudios y titulaciones diversas asignaturas de idiomas para fines específicos, siempre aplicados a los contenidos de los estudios en los que se enmarcan; por ejemplo, inglés aplicado a LADE, inglés para turismo, inglés aplicado a la informática e inglés aplicado a las ciencias empresariales. Pero las diferencias entre estas clases de idiomas y las que se

imparten en el Centro Universitario de Idiomas son patentes. Entre estas diferencias se encuentran los siguientes aspectos:

Clases de idiomas en la enseñanza reglada	Clases de idiomas en un centro de idiomas
<ul style="list-style-type: none"> • Clases generalmente masificadas (más de 50 alumnos). • Clases con mezcla de niveles. No se exige ningún requisito para la matriculación. • Falta de motivación y de respeto a la asignatura por parte de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clases reducidas (con un máximo de 15 alumnos). • Se hace una prueba de nivel para definir sus niveles según el Marco Común de Referencia Europeo. • La mayoría de los alumnos deciden hacer un curso para aprender o porque lo necesitan. Están más motivados.

2. DIFERENCIAS ENTRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA FINES GENERALES Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

Teniendo en cuenta el contexto anteriormente expuesto, vamos a exponer cuáles son las principales diferencias entre un profesor de lenguas para fines generales y un profesor de lenguas para fines específicos. Tenemos que partir de la base de que los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua pueden aplicarse tanto a una clase de Lengua para Fines Específicos (LFE), como a una de Lengua para Fines Generales (LFG). Sin embargo, se hace evidente que existen diferencias entre los dos casos cuando analizamos aspectos como el contenido de los cursos, la evaluación de los alumnos, los materiales empleados en la clase, la formación del profesor y los diversos problemas que pueden surgir dentro del contexto del aula.

Todos estos aspectos convergen finalmente en la figura del profesor, cuya misión es ayudar a los alumnos a aprender – es decir, activar las estrategias que faciliten su aprendizaje de una lengua extranjera-, y por esta razón a continuación se van a analizar las similitudes y diferencias existentes entre el profesor de lenguas para fines específicos y el de lenguas para fines generales.

En primer lugar, en cuanto a la metodología a utilizar, según los cursos se hacen más específicos más se diferencia de la utilizada en una clase de LFG, aunque obviamente se basa en los principios metodológicos de la enseñanza de lenguas generales. De hecho, la experiencia de un profesor en la enseñanza de LFG es muy beneficiosa desde el punto de vista metodológico. En los cursos de LFG se suelen abordar las cuatro destrezas, mientras que en el caso de LFE se puede restringir la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los alumnos. La enseñanza de LFE se fundamenta en el análisis de necesidades tanto del contexto educativo como de la situación término; es decir, habrá cursos en los que básicamente se aborden las destrezas orales y otros en los que se ponga el énfasis en las destrezas escritas.

En segundo lugar, el profesor de LFG es el principal conocedor de la materia y el contenido, mientras que en el caso de LFE el profesor no es el principal conocedor del contenido, es un profesor de lengua y normalmente no es un experto en la materia de la

asignatura especializada. Como señalan Dudley-Evans y St John, “the teacher is not in the position of being the ‘primary knower’ of the carrier content of the material.” (1998: 13) En la mayoría de los casos, los alumnos saben más sobre el contenido específico que el propio profesor. Esto nos lleva directamente a la importante pregunta de si el profesor de LFE tiene que entender la materia sobre la que versa el curso de LFE. Indiscutiblemente, un conocimiento general de la materia y del vocabulario específico es importante, aunque no debe ser un requisito imprescindible para la enseñanza de LFE: “It is not the job of the English teacher to teach technical vocabulary; it consumes too much time, and he will probably not do it well” (Higgins, 1966, citado en Jordan, 1997: 251)

Como se ha demostrado con los trabajos de análisis del registro, no hay una justificación lingüística de peso para afirmar que los textos con lo que se trabaja en clase tengan que ser muy especializados. La estructura de un texto muy especializado no es muy diferente de la de un texto menos especializado. El aprendizaje de LFE no tiene unos fines lingüísticos tan señalados como en el caso de LFG, pero sí tiene unos fines comunicativos claros. El vocabulario puede ser más técnico en el primero, pero no tiene porque ser más difícil de entender. Lo que le hace más difícil es el contenido, no la lengua. Por lo tanto, “texts ... should not be selected as texts, but as elements in a learning process.” (Hutchinson y Waters, 1987: 162)

En tercer lugar, cuando el tema es de conocimiento general, el profesor sigue siendo el organizador de la clase, pero cuando el curso es más específico, la relación con los alumnos se convierte en una relación de asociación y el profesor “negocia” con los alumnos sobre cómo sacarle mayor partido a la clase. Este papel de negociador no sólo lo tiene con los alumnos, sino también con los especialistas de la materia. Además, Dudley-Evans y St John hacen alusión a la flexibilidad, al deseo de escuchar a los alumnos, ya que el profesor tiene que interesarse por las disciplinas y actividades profesionales de éstos, y consideran que la clave del éxito en la enseñanza de LFE es “the willingness to be flexible and to take risks” (1998: 14)

En cuarto lugar, no hay que olvidar el tipo de alumnado al que se enfrenta el profesor en cada caso. En el caso de los alumnos de una clase de LFG, éstos varían en el rango de edad y no tienen porque tener ningún conocimiento de la lengua que quieren aprender. Sin embargo, en el caso de los alumnos de LFE los alumnos suelen ser adultos, con un nivel intermedio de la lengua y que pueden convertirse en colaboradores del profesor.

Y en quinto y último lugar, hay que hacer referencia al diseño de los cursos y los materiales. El profesor de idiomas siempre tiene que preocuparse por estos temas, pero lo tiene más fácil el profesor de LFG si tenemos en cuenta la oferta de cursos ya diseñados y que existen en el mercado para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, el profesor de LFE en muchos casos tiene que actuar como “diseñador de cursos” y “proveedor de materiales”.

Sin tener muchas veces la preparación adecuada, el profesor de LFE tiene que planificar el curso y proporcionar los materiales que se van a utilizar. “Designing a course is fundamentally a matter of asking questions in order to provide a reasoned basis for the subsequent processes of syllabus design, material writing, classroom teaching and evaluation.” (Hutchinson y Waters, 1987: 21)

El hecho de que en los cursos de LFE, la mayoría de las veces, no sea posible utilizar un libro texto y no necesitar la ayuda de material complementario, ha hecho que una de las características principales de las LFE sea la de que el profesor tiene que ser

“proveedor de material” (provider of material). Esto implica la elección y selección del material publicado, la adaptación de materiales a cada situación particular cuando lo publicado no es adecuado, o incluso escribir y crear el material cuando no existe nada apropiado para un curso en concreto. Todo este proceso hace que el profesor tenga que emplear mucho tiempo en la preparación de las clases. Por lo tanto, se da por hecho que el profesor tiene la habilidad necesaria para preparar buen material y, sin embargo, ser buen profesor no significa que se sea un buen diseñador de materiales, ya que muchos de ellos ni siquiera han recibido la formación necesaria en técnicas de diseño de materiales.

Only a small portion of good teachers are also good designers of course materials. What all ESP practitioners have to be is good providers of materials. A good provider of material will be able to:

1. select appropriately from what is available;
2. be creative with what is available;
3. modify activities to suit learners' needs; and
4. supplement by providing extra activities (an extra input). (Dudley-Evans y St John, 1998: 173)

Pero aunque sea complicado el diseño y la creación de materiales, en muchos casos debido a la falta de preparación en ese campo, la ventaja que tiene es que el hecho de tener que hacerlo hace que el profesor se esfuerce en esta tarea y, a fuerza de tener que hacerlo aprenda, muchas veces utilizando el método “prueba-error”. Como dice Delcloque (1997: 111): “The advantage of the practising LSP tutor becoming an author is that (s)he is in frequent contact with the student and can modify the materials as it's being tested on the recipients.”

Finalmente, tenemos que tener en cuenta que los profesores de LFE tienen que diseñar los materiales sobre un área específica que normalmente no dominan y tienen que ser capaces de analizar textos y discursos especializados para poder establecer los objetivos de aprendizaje y crear actividades que sean adecuadas.

3. CONCLUSIONES

No cabe ninguna duda de que el trabajo que conlleva ser un buen profesor de LFE es difícil y exige muchas habilidades y conocimientos por parte del profesional. Los profesores tienen que ser capaces de hacer frente a los desafíos profesionales en áreas como el conocimiento especializado (Ferguson, 1997), conocimiento acerca del discurso (Adamson, 1997) y sobre el género (Bhatia, 1993), técnicas de análisis de necesidades (West, 1997), diseño de programas y producción de materiales, y también necesitan comprender el mundo del aula de idiomas (Richards, 1990). Pero a lo que no se hace ninguna referencia es a cómo se forma a esos profesores. Por ello queremos dedicar un punto a recordar qué tipo de formación recibe dicho profesor para llevar a cabo todas esas exigencias.

La formación de los profesores de LFE ha recibido muy poca atención, quizás porque nunca ha existido un método de enseñar LFE que haya implicado la necesidad de un tipo específico de comportamiento del profesor. De hecho, “most teachers are language teachers who have trained themselves in a specific area of ESP” (Master, 1997: 22).

Lo cierto es que todavía no existe una buena formación para los profesores de LFE y se les pide que recurran a sus propios medios. Una de las soluciones más obvias sería la de incluir una rama de LFE en los estudios de Filología, que debería incluir lo siguiente:

- Formación general en la enseñanza de lengua
- Historia y avances de las LFE
- Subdivisiones más importantes en LFE
- Características de la prosa especializada
- Análisis del género
- Análisis de necesidades y diseño de cursos
- Diseño y creación de materiales
- Desarrollo y evaluación de materiales
- Evaluación en LFE
- Especialización en al menos un área de LFE

En el caso específico de España, la Universidad Jaime I de Castellón fue una de las primeras en diseñar un nuevo plan de estudios de Filología Inglesa, dando especial énfasis a la metodología de la enseñanza del inglés y a la lingüística aplicada. De momento, han puesto en práctica dos cursos: Inglés para Fines Específicos I (sobre inglés académico (EAP) y técnico (EST)) e Inglés para Fines Específicos II (sobre inglés para los negocios (EBP)). En ambos cursos se trata el análisis de necesidades, diseño de programas, creación y adaptación de materiales, evaluación y exámenes, y empleo de diferentes enfoque metodológicos, dependiendo de las necesidades de los alumnos y del entorno educativo.

Ahora son cada vez más los estudios de Filología Inglesa que incluyen, ya sea en el plan de estudios de la licenciatura o en sus programas de postgrado, alguna asignatura donde se estudie el inglés con fines específicos. Entre estas universidades se encuentra la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad de Alicante, la Universidad de León, la Universidad de Vigo, la Universidad de Castilla La Mancha, la Universidad de Valladolid, la Universidad de Granada, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad del País Vasco, la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Almería.

Estos programas no son únicamente muy interesantes, sino que también son necesarios, y con ellos se puede dar a la Filología Inglesa una nueva perspectiva que ofrezca una buena formación a los futuros profesores de idiomas para fines específicos, una de las salidas con más futuro en la actualidad para los licenciados en Filología.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, R. 1997. "Discourse analysis and training teachers of LSP". *Teacher Education for LSP*. Eds. R. Howard y G. Brown. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 136-147.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analyzing Genre. Language Use in Professional Settings*. London and New York: Longman.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ferguson, G. 1997. "Teacher Education and LSP: The Role of Specialised Knowledge". *Teacher Education for LSP*. Eds. R. Howard y G. Brown. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 80-89.

- Hutchinson, T. y Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Jordan, R.R. 1997. *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Master, P. 1997. "ESP Teacher Education in the USA". *Teacher Education for LSP*. Eds. R. Howard y G. Brown. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 22-40.
- Richards, J.C. 1990. "The dilemma of teacher education in second language teaching". *Second Language Teacher Education*. Eds. J.C. Richards y D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press. 3-15.
- West, R. 1997. "Needs analysis: state of the art". *Teacher Education for LSP*. Eds. R. Howard y G. Brown. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 68-79.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ALEMÁN SANITARIO COMO LENGUA PROFESIONAL

Ana Fe Gil Serra
Francisca Ferre García
Universidad de Almería

El desarrollo de una formación universitaria más cercana a las necesidades reales del ámbito profesional es una de las prioridades del Espacio Europeo de la Educación Superior. En este nuevo marco académico los Centros de Lengua adquieren un papel extraordinariamente relevante, pues su oferta formativa debe incluir también la adquisición de competencias transversales (en este caso, competencias comunicativas profesionales en lenguas extranjeras), hasta ahora no recogidas en los planes de estudio vigentes en la mayoría de las titulaciones.

Durante los últimos años el porcentaje de población residente de lengua alemana ha crecido significativamente en la costa mediterránea española, así como en Baleares y Canarias. Debido a ello, la Universidad de Almería ha desarrollado un proyecto formativo que responde a las necesidades reales de este sector. Como podrá comprobarse en nuestra ponencia, el curso “Aleman en el sector sanitario” es un ejemplo de los proyectos de colaboración entre el ámbito universitario y los distintos sectores socioeconómicos que marcarán en los próximos años la actividad de los Centros de Lengua europeos.

1. LOS CENTROS DE LENGUA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

El documento de análisis *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*, elaborado por el Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia,⁷ destaca que “el entorno económico y laboral actual está exigiendo a los titulados universitarios un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes complementarias a su formación técnica. La valoración de las ‘competencias profesionales’ se está convirtiendo en un factor determinante en los procesos de selección.” Este documento señala entre las competencias profesionales más valoradas:

- La capacidad de organizar, planificar y saber administrar el tiempo.
- La capacidad para trabajar bajo presión.
- La buena expresión oral y escrita en la propia lengua.
- El conocimiento de una segunda lengua.

Sin embargo, mientras que docentes y empresas consideran los idiomas una competencia clave, los estudiantes muestran un interés muy inferior ante esta competencia profesional. Precisamente, para evitar este distanciamiento entre las expectativas del alumnado y la vida laboral, las empresas consultadas proponen:

- facilitar la participación en las actividades universitarias de profesionales y directivos del ámbito profesional y

⁷ Documento accesible en www.accenture.com

- fomentar los programas de intercambio internacionales, así como facilitar y exigir el aprendizaje de idiomas.

El Libro Blanco del Título de Grado de Enfermería, elaborado por la ANECA, en su capítulo ‘Valoración y clasificación de las competencias transversales (genéricas)’ presenta los resultados de la encuesta realizada entre el profesorado de cada escuela participante en el proyecto, empleadores (considerando como tales a las direcciones de enfermería) y profesionales asistenciales de entre cinco y diez años de experiencia en el ejercicio profesional. Fueron valoradas como de ‘muchísima importancia’ competencias tales como: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, la resolución de problemas y la motivación. Pese a que sólo el 11% de los encuestados consideró el conocimiento de una segunda lengua como de ‘muchísima importancia’ para su labor profesional, hay que añadir que el 49% lo consideró ‘bastante importante’. Lo mismo sucede con la habilidad para trabajar en un contexto internacional (50.3%) y el conocimiento de otras culturas y costumbres. Es precisamente en estas tres competencias donde se aprecian importantes diferencias entre las valoraciones realizadas por los distintos colectivos participantes. El conocimiento de una segunda lengua fue valorada por casi el 42% de los asistenciales como poco importante. La apreciación de la diversidad y multiculturalidad fue considerada por los docentes de mucha importancia superando en un 19% a los asistenciales y a los directivos. La habilidad para trabajar en un contexto internacional tuvo también una valoración algo superior por parte de los docentes.

Cabría cuestionarse si la escasa valoración recibida entre los profesionales y empleadores del ámbito de la enfermería se debe a la escasa utilidad de la competencia intercultural y el conocimiento de un idioma extranjero en su práctica profesional o, más bien, al inusual aprendizaje de idiomas que ha caracterizado la formación académica española. Como recuerda Victoria Guillén Nieto (2007:104), los proyectos europeos Leonardo Da Vinci, ELISE y ELUCIDATE han demostrado que Reino Unido y España son dos de los países de la UE que mayor porcentaje de pérdida de volumen de negocio experimentan a causa de las barreras comunicativas y culturales. Ciertamente, en España, el multilingüismo y el multiculturalismo son dos de los desafíos más importantes a los que la actividad profesional (y la sociedad) han de enfrentarse durante los próximos años.

En Almería existe, sin embargo, una mayor demanda de la competencia profesional en idiomas, especialmente en alemán, debido a las características socioeconómicas de la provincia. Los países de lengua alemana se encuentran desde hace años entre los principales destinatarios de la producción hortofrutícola almeriense. El crecimiento del número de ciudadanos de lengua alemana afincados en Almería y del turismo alemán a lo largo de todo el año, han aumentado considerablemente la necesidad de disponer de profesionales del ámbito sanitario con conocimientos, al menos básicos, de este idioma extranjero. La Universidad de Almería ha elaborado por ello un curso formativo en alemán sanitario dirigido a profesionales de esta provincia que mantienen un estrecho contacto con pacientes de lengua alemana.

2. LA PRAXIS MÉDICA COMO LENGUAJE PROFESIONAL

Las lenguas profesionales y académicas –también denominadas lenguas con fines específicos o lenguas de especialidad- son las utilizadas por distintas comunidades

epistemológicas –como juristas, ingenieros, economistas, médicos- y que, antes de ser utilizadas, fueron aprendidas en la universidad. (Alcaraz, 2007: 6). Pese a que estas lenguas han dejado de considerarse como simples “tecnicismos”, es innegable la dificultad que entraña la comprensión de un texto profesional por parte de un sujeto ajeno a una determinada comunidad profesional.

Un ejemplo de ello lo encontramos en la serie televisiva “House”. Es evidente que la comunicación entre el Dr. House y su equipo médico analizando los síntomas de la enfermedad del nuevo paciente, las pruebas recomendadas así como el diagnóstico final, resultan incomprensibles para la mayoría de los telespectadores. Y, sin embargo, permanecemos fieles a nuestra cita semanal con el cascarrabias, antisocial y drogadicto doctor. “House” nos permite un análisis de los distintos géneros de las ciencias médicas que Santiago Posteguillo y Jordi Piqué-Angordans (2007: 167-178) dividen en dos grandes ámbitos: la praxis médica (el contacto entre médico y paciente) y el ámbito de la investigación (el contacto entre miembros de la misma comunidad epistemológica).

La ‘praxis médica’ es un ejemplo de lo que en alemán se denomina *Berufssprache* (lengua profesional). En tanto que las lenguas de especialidad (*Fachsprachen*) se asientan en un área de conocimiento relativamente acotada, las *Berufssprachen* tienen como objetivo la realización y superación de una serie de actuaciones profesionales, y relativamente cotidianas, dentro de un amplio espectro.⁸ La comisión que ha redactado la descripción de los objetivos didácticos del *Zertifikat Deutsch für den Beruf* define el concepto metodológico de la lengua con fines profesionales de la siguiente manera:

Se entiende la superación de situaciones estándar en los ámbitos de actuación profesional seleccionados, prescindiéndose de antemano de la contemplación total de “todos” o de sólo los “más importantes” campos de actuación primando los temas, roles y escenarios con un alto nivel de generalización que el alumno/usuario podrá extrapolar a su propia situación⁹.

Debido a los previsiblemente escasos conocimientos de la lengua alemana por parte del alumnado de este curso, la consulta médica se convierte en el género más adecuado para iniciar un conocimiento profesional de este idioma. El cuestionario habitual de preguntas y posibles respuestas en una entrevista de diagnóstico incluye temas y escenarios comunicativos aplicables a las más diversas situaciones. Lo mismo sucede con la necesaria labor informativa sobre los servicios, las instalaciones y los horarios que posee el ambulatorio, clínica u hospital donde se realiza la consulta. Debido al menor grado de “especialidad” que caracteriza la comunicación entre médico y paciente en la consulta, es posible motivar al alumno de este curso en el aprendizaje de la lengua alemana. Confirmado que el aprendizaje del alemán en el ámbito sanitario no significa –exclusivamente- saber cómo se dice en alemán estersa leucocitaria, amniorresis o dehiscencia, podemos señalar que en la elaboración del curso “deberemos tener cuenta que las estrategias comunicativas, las previsiones de conocimientos compartidos, las reglas intra-culturales de uso terminológico, la previsión de un

⁸ *Zertifikat Deutsch für den Beruf* (1995:15) define el objetivo de las lenguas profesionales como „die Bewältigung relativ allgemeiner, beruflicher Handlungsketten innerhalb eines breiten thematischen und situativen Spektrums.“

⁹ *Zertifikat Deutsch für den Beruf* (1995: 21): „Darunter ist die kommunikative Bewältigung standardisierter Handlungsabläufe in ausgewählten beruflichen Handlungsfeldern zu verstehen, wobei von vornherein auf eine „flächendeckende“ Berücksichtigung „aller“ oder auch nur der „wichtigsten“ Handlungsfelder verzichtet wird, zugunsten von Themen, Rollen und Szenarien mit hohem Allgemeinheitsgrad, die der Lerner/Anwender auf seine eigene Situation hin abwandeln kann.“.

interlocutor modelo, etc., influyen en el éxito o fracaso del uso de una terminología en contextos concretos.(Yus Ramos, 2007: 82)

3. ALEMÁN EN EL SECTOR SANITARIO: UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL CON LA APLICACIÓN DE LAS NTIC

Un curso destinado al aprendizaje de las lenguas extranjeras profesionales debe adecuarse a las necesidades del alumnado y fijarse como objetivos la práctica profesional, el fomento de la autonomía del aprendizaje y la adquisición de las competencias intercultural y comunicativa en la lengua extranjera.¹⁰

La interdisciplinaridad, uno de los pilares fundamentales que sustentan los estudios de las lenguas profesionales y académicas ha sido también uno de los elementos esenciales en la elaboración del curso “Alemán en el sector sanitario”. Según el modelo propuesto por Dudley-Evans (1991), es recomendable formar un equipo de trabajo entre los profesionales de las lenguas y de las distintas disciplinas. Por ello, el equipo de profesionales que ha elaborado el proyecto del presente curso está formado por especialistas en el ámbito de la salud, la enseñanza de las lenguas profesionales y miembros de la Unidad de Apoyo a la Docencia Virtual.

La colaboración de los profesionales nativos ha permitido un exhaustivo análisis de las necesidades reales comunicativas del sector sanitario en la provincia de Almería y especialmente en el municipio Roquetas de Mar. Con este objetivo se elaboró un cuestionario cuya estructura pretendía recabar información sobre los siguientes aspectos:

- Características de los pacientes de lengua alemana.
- Situaciones comunicativas más habituales donde se produce la comunicación en alemán.
- Personal implicado en la comunicación.
- Competencias que se valoran en el personal.
- Fomento institucional del alemán en el ámbito sanitario.

De los resultados obtenidos en las entrevistas que se realizaron utilizando este cuestionario destaca la siguiente información:

- La mayoría de los pacientes de lengua germana que se atienden en la zona del Levante almeriense son residentes habituales de la tercera edad. Sin embargo, hay que señalar que la encuesta se realizó durante los meses de noviembre y diciembre del 2006. Los resultados podrían variar meses más tarde debido a que el municipio de Roquetas de Mar recibió 12.000 turistas austriacos durante el periodo comprendido entre marzo y mayo del 2007.

- Entre las situaciones comunicativas más habituales en las que se emplea la lengua alemana y el personal implicado destacan: información sobre el hospital, clínica o ambulatorio, concertación de citas, indicaciones sobre el hospital y trámites administrativos, recepción de una urgencia y diálogos con la enfermera y el médico.

- Entre las competencias que se valoran en el personal sanitario implicado en la comunicación intercultural destacan las siguientes: sensibilidad hacia la situación

¹⁰ Véase Werner Lenske / Sigrid Schöpfer-Grabe/ (1999): *Entwicklung von Curricula für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht.*

del paciente, comprensión y capacidad de adaptación intercultural, habilidades comunicativas y conocimiento sobre el sistema sanitario de otros países.

- En cuanto al marco institucional del alemán en el ámbito sanitario cabe destacar que hasta ahora no se ha valorado adecuadamente el conocimiento de lenguas extranjeras. En la actualidad esta tendencia parece estar cambiando y se aprecia una mayor sensibilidad hacia este tema, un ejemplo de ello es el apoyo por parte de la Administración del curso de alemán sanitario que aquí presentamos.

La participación de profesionales nativos del sector sanitario asegura la adecuación de los contenidos impartidos en el curso a las necesidades reales de los profesionales en el ámbito de la salud y la adquisición de la competencia intercultural entre el alumnado. Como ha quedado demostrado en innumerables ocasiones, la influencia de los estereotipos o las presuposiciones e inferencias falsas pueden producir una comunicación errónea entre el personal sanitario español y el paciente alemán.

Ya que no existe una metodología propia del aprendizaje de las lenguas profesionales, la función del filólogo consiste en facilitar el aprendizaje de un idioma extranjero (en este caso el alemán) combinándolo con la práctica de tareas comunicativas profesionales específicas. Para ello resulta imprescindible que el docente sepa estructurar los conocimientos presentados al alumno según su utilidad profesional, pero también teniendo en cuenta las experiencias previas del alumno (conocimientos de otros idiomas, si ha tenido contacto con pacientes de otras culturas) y la dificultad de los conocimientos lingüísticos ofrecidos al alumno. Para que se produzca un aprendizaje significativo, el docente debe facilitar la relación entre los conocimientos previos del alumno y la nueva información. El proceso de aprendizaje se ve favorecido al ofrecerle al alumno diversas estrategias de codificación que facilitan la integración de la información adquirida en la memoria a largo plazo. Otra tarea docente es proporcionar al alumno nuevas situaciones donde aplicar los conocimientos y las competencias comunicativas adquiridas. Finalmente, es necesario evaluar el proceso de aprendizaje proporcionando a los alumnos una adecuada retroalimentación informativa.

El alumno modelo para el que se ha elaborado este curso es un profesional en ejercicio con conocimientos de una segunda lengua (previsiblemente el inglés o francés). Debido a estas características del alumnado, hemos elaborado un curso en el que el aprendizaje realizado en el aula se vea complementado con la utilización del Aula Virtual. Nuestro objetivo es facilitar el proceso de aprendizaje adecuándolo a la disponibilidad horaria del alumno. La colaboración con el servicio de Apoyo a la Docencia Virtual, que ha participado en numerosos cursos virtuales y semi-presenciales de la Universidad de Almería dirigidos a diversos sectores profesionales, ha permitido diseñar un curso en el que, mediante la utilización del Aula Virtual, se ofrezca a los alumnos distintas actividades destinadas al aprendizaje de nuevos conocimientos presentados en el aula, así como a la aplicación de estrategias que faciliten, evalúen y mejoren dicho proceso de aprendizaje. El Aula Virtual del curso “Alemán en el sector sanitario” incluye actividades como:

- Ejercicios de auto-evaluación que fomentan el aprendizaje individual.
- Herramientas interactivas, como foros y chats, que permiten la comunicación síncrona y asíncrona y fomentan el aprendizaje cooperativo.
- Ejercicios individuales o en grupo que, supervisados por el profesorado, permiten conocer el progreso del alumnado y evaluar el logro alcanzado al finalizar el curso.

- Recursos en red destinados al aprendizaje del idioma alemán y sobre el sector sanitario español y de países de lengua alemana.
- Información y actividades al fomento de la autonomía del aprendizaje de las lenguas extranjeras (especialmente del alemán).

Figura 1: Objetivos formativos



4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ORIENTADO A LA PRÁCTICA Y A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Un curso de aprendizaje de una lengua profesional debe estar enfocado a la práctica profesional y al desarrollo de la competencia intercultural. Según el Marco Europeo de Referencia, el desarrollo de la personalidad intercultural “comprende tanto las actitudes como la toma de conciencia de las diferencias culturales dentro de las situaciones comunicativas, imprescindible en el transcurso de la ejecución de las tareas comunicativas propuestas” (2002:11). Sin embargo, queda reducido en numerosas ocasiones a la presentación de estereotipos. El desarrollo de una “personalidad intercultural”, competencia ampliamente desarrollada en las escuelas de negocios, resulta casi inexistente en la formación académica y profesional. En la universidad española incluso podríamos definirla como una realidad social avalada por un absoluto desinterés académico¹¹. Para Karlfried Knapp y Annelie Knapp-Potthoff (1990: 62-63) el desarrollo de esta competencia supone la adquisición de:

- la capacidad y preparación para desarrollar una perspectiva cultural ajena,
- la capacidad para descubrir las dimensiones en las que se pueden diferenciar las culturas y
- la capacidad para comprender los principios básicos de la comunicación interpersonal, especialmente los mecanismos de reducción de la inseguridad y atribución de estereotipos.

El Marco Europeo de Referencia considera que, mediante las estrategias de la competencia intercultural, se persigue ante todo el fomento de la tolerancia, la

¹¹ W. Lenske y S. Schöpfer-Grabe (1999:20): „Die interkulturellen Fähigkeiten werden in berufsbezogenen Fremdsprachen-Curricula sowohl für die Berufsschule als auch im IHK-Bereich zwar durchaus erwähnt, aus Zeitgründen aber eher eine marginale Rolle“.

aceptación, la capacidad de crítica y el desarrollo de técnicas de solución de problemas en la comunicación.¹²

En la praxis sanitaria existen numerosas situaciones en las que los alumnos pueden desarrollar su competencia intercultural. El profesional español habrá de tener en cuenta que el paciente de lengua alemana tiene, generalmente, un solo apellido; que en el expediente de una mujer figura tanto el apellido de soltera como de casada; que en el caso de un ingreso hospitalario es habitual preguntar al paciente la religión que profesa, o que los horarios de comida y visitas son distintos en ambas culturas. Otra actividad esencial en este curso será la comparación intercultural entre la realidad sanitaria en España y la de Alemania, Austria y Suiza.

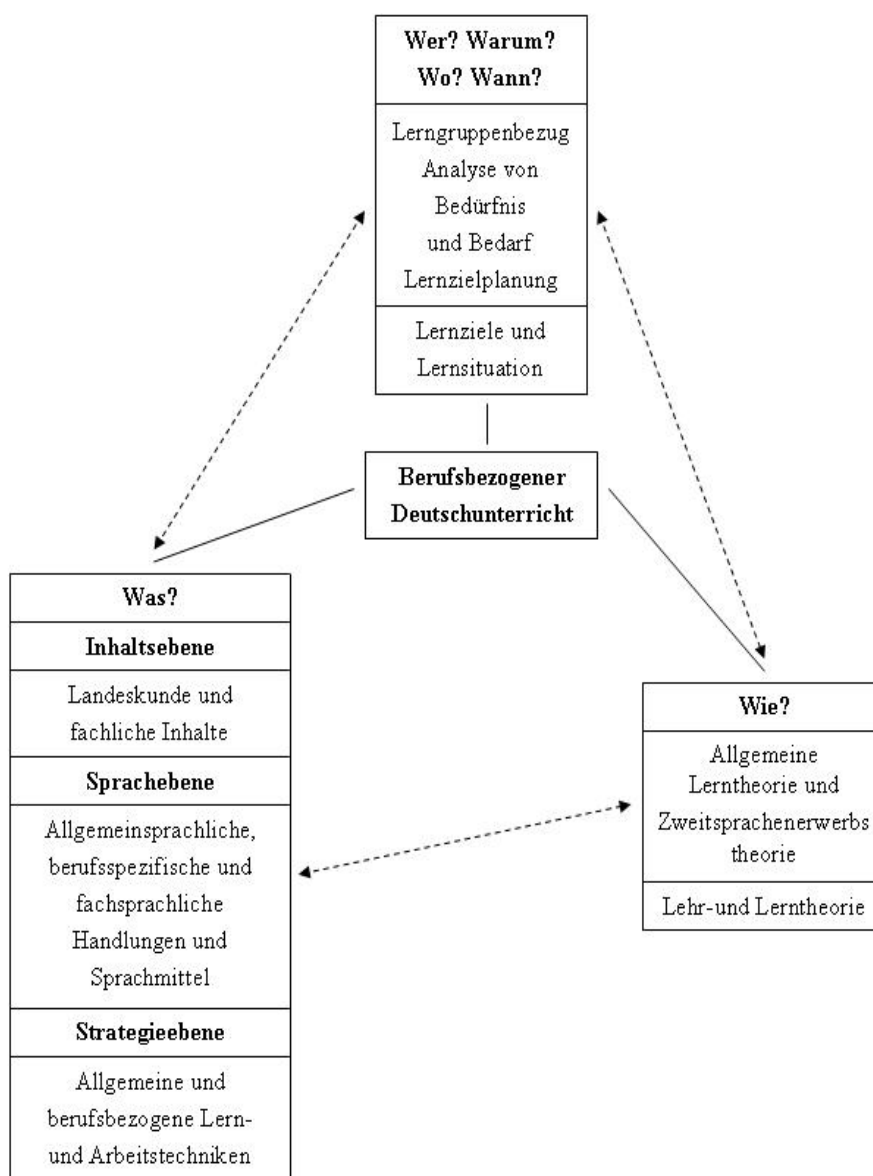
5. DISEÑO DEL CURSO “ALEMÁN EN EL SECTOR SANITARIO”

Como se ha señalado, las necesidades comunicativas en este idioma extranjero mantienen una progresión creciente desde los últimos años en la provincia de Almería. Estas necesidades comunicativas han condicionado la elaboración del curso “Alemán en el sector sanitario” y pueden influir notablemente en la motivación del alumnado. Según Hermann Funk¹³, la elaboración de un curso de lenguas profesionales ha de responder a las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?

¹² Sobre el desarrollo de la competencia intercultural véase también M. Reising-Schlaper (2003:1-7)

¹³ Hermann Funk: “Berufsbezogener Deutschunterricht” en *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer 92, pp. 4-15

Figura 2: *Kursplanung berufsvorbereitender Deutschunterricht*. Fuente: Hermann Funk (1992: 7)



Dadas las características ya señaladas del alumno modelo,¹⁴ y puesto que las actividades más habituales de estos profesionales con pacientes de lengua alemana se realizan en la atención primaria, en el diseño del curso se ha priorizado el desarrollo de la competencia comunicativa oral sobre la comunicación escrita. Debido también a los limitados conocimientos del alemán, la realización de otras tareas profesionales como la

¹⁴ Hermann Funk, (1992), que analiza las características de un curso de lenguas profesionales para estudiantes de Formación profesional, destaca entre características del alumno el bajo conocimiento profesional y lingüístico. Por el contrario, Werner Lenske y Sigrid Schöpfer-Grabe (1999) realizan un análisis sobre las características que deberán poseer los cursos formativos orientados a personas con un elevado conocimiento de la lengua extranjera, pero con limitada experiencia en su aplicación a una actividad profesional determinada. En nuestro caso, nos encontramos con un alumnado que dispone de una alta competencia profesional pero con escasa competencia comunicativa en lengua alemana..

elaboración de un historial clínico en alemán o la comprensión de éste en dicha lengua se presentarán como actividades opcionales para alumnos con un mayor nivel de competencia comunicativa en este idioma extranjero.

Hay que destacar que no existe en el mercado ningún material adecuado a las características de este curso¹⁵. El manual *Deutsch im Krankenhaus* de la editorial Langenscheidt está dedicado especialmente al ámbito profesional de la enfermería e incluye actividades propias de los Auxiliares de Enfermería. El reciente manual *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen* de la editorial Cornelsen requiere por parte del alumno unos conocimientos del nivel B1 descrito en el Marco de Referencia Común Europeo, que no se corresponde con el nivel del alumnado al que está destinado este curso. Por ello, hemos diseñado un curso cuyos dos primeros módulos –dedicados a describir el organigrama de un hospital, la ubicación y horarios de los distintos servicios médicos- se aplican especialmente al desarrollo de la competencia comunicativa oral mediante actividades profesionales como “presentarse y/o presentar a compañeros”, o “describir el espacio laboral y/o ofrecer información sobre el entorno”. Las destrezas que el alumnado adquiere en estos dos primeros módulos se pueden extender, además, a otras actividades comunicativas como “atención telefónica” y “solicitar información”.

El tercer módulo se centra en las necesidades lingüísticas y tareas comunicativas que se requieren en la praxis sanitaria, tanto en la comunicación oral como escrita entre personal sanitario y el paciente. En este módulo nos centraremos en situaciones comunicativas orales como:

- Recogida de datos mediante entrevista al paciente, historial clínico y exploración diagnóstica.
- Aclaración al paciente sobre la necesidad de realizar otras pruebas exploratorias, como análisis, radiografías, etc.
- Breve descripción del diagnóstico.

En las tareas de comprensión y expresión escritas se propone el análisis de una gran variedad de tipología textual con el uso de material auténtico, como formularios, volantes, historial clínico, documentación sobre seguros médicos, etc.

Según Ernst-Wilhelm Spilker (1997: 69-73), un curso de formación en una lengua profesional extranjera ha de incluir, además de la adquisición o perfeccionamiento de la competencia lingüística en la lengua extranjera, las competencias social, humana y la competencia del aprendizaje¹⁶. Como hemos señalado, el aprendizaje realizado en el aula será potenciado mediante la utilización del Aula Virtual. El objetivo es combinar las ventajas que ofrece la clase presencial y la utilización de las NTIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las innovaciones metodológicas y didácticas que representan las NTIC en la formación universitaria – objetivo también propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior- quedan

¹⁵ F. Yus Ramos (2007: 83) destaca la inexistencia de cursos aunque sí de algunos estudios sobre este ámbito profesional, como Lacaste 1998; Candlin 1983 o Fijo León 2005.

¹⁶ Ernst-Wilhelm Spilker (1997: 69-73) distingue entre competencia profesional y competencia lingüística. En este caso, ya que el curso está dedicado a profesionales del sector sanitario, la competencia profesional se vería aumentada desde el conocimiento de la cultura y la lengua alemana. Una opinión muy similar recogen Werner Lenske y Sigrid Schöpfer-Grabe (1999) al señalar que un curso destinado al aprendizaje de las lenguas profesionales debe adecuarse a las necesidades del alumnado y estar destinado a la práctica profesional, al fomento del autoaprendizaje y a la adquisición de las competencias comunicativa e intercultural.

reflejadas bajo el término “*brick and click university*”, según el cual, a los lugares tradicionales de formación universitaria se suma ahora una amplia gama de herramientas didácticas desde sistemas de organización y presentación de los contenidos, aparatos para la enseñanza a distancia o servicios didácticos on line.¹⁷ “Aleman en el sector sanitario” se presenta como un curso de 120 horas –60 horas presenciales y 60 horas no presenciales- pero en su diseño se ha tenido en cuenta la propuesta del “crédito europeo”, que incluye en el aprendizaje de una materia no sólo las horas presenciales, sino también el tiempo dedicado por el estudiante a la asimilación y práctica de los nuevos conocimientos adquiridos.

Gracias a la revolución tecnológica de las últimas décadas, la informática se ha constituido en una herramienta habitual en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Gracias a las nuevas NTIC se está estimulando un modelo de formación cuyos rasgos más significativos son:

- Autoaprendizaje: el profesor pasa a ser un suministrador de recursos y medios para que los alumnos aprendan de un modo más autónomo según sus propias habilidades y conocimientos. De esta forma, se potencia entre el alumnado su responsabilidad en el aprendizaje del idioma extranjero. En este curso, además de familiarizar al alumno con diferentes estrategias de aprendizaje (adquisición del léxico mediante diccionario, deducción del significado de un término a partir del contexto, perfeccionamiento de la pronunciación etc.) también se ofrecerán actividades destinadas a la auto-evaluación mediante la contestación a preguntas como *Was kann ich...?*
- Comunicación multidireccional: su principal consecuencia es un modelo didáctico más abierto y participativo. De esta forma se fomenta el contacto entre los distintos alumnos, entre el profesor y los alumnos
- Diversificación de soportes: la información no procede únicamente del docente, sino en gran medida de la red.

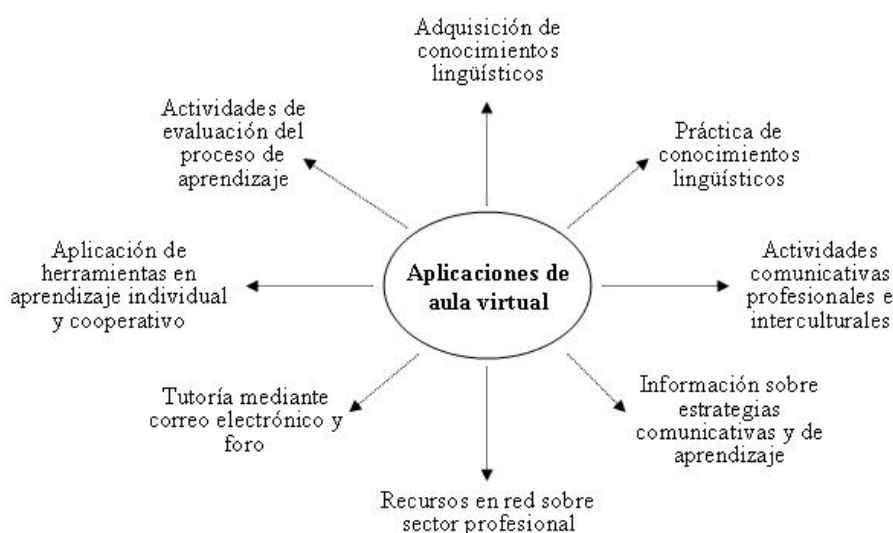


Figura 3: Aplicaciones del aula virtual.

¹⁷ Véase P. Ardizzone / P. Rivotella (2005): *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*.

El Aula Virtual permite al alumno flexibilizar su aprendizaje y al docente realizar una mejor labor profesional controlando el tiempo dedicado por el alumno al aprendizaje y ofreciendo actividades destinadas –en nuestro caso- a la competencia lingüística y a las distintas tareas comunicativas.¹⁸ Sin embargo, para que la aplicación de las NTIC sea fructífera no deben olvidarse las reflexiones realizadas desde el cognitvismo, constructivismo y la autonomía del aprendizaje. Según Gerardo Meneses (2007:50) “las perspectivas constructivistas de la enseñanza-aprendizaje plantean los procesos de enseñanza como consecuencia de la interacción gracias a la cual se produce la construcción de significados compartidos entre profesor-alumno y alumnos.” Para el docente no es sólo necesario conocer cómo se produce el proceso de aprendizaje (proceso de selección de la información, aplicación de la memoria a corto y largo plazo, aprendizaje a través del error), sino también ofrecer al alumno nuevos escenarios y actividades que le permitan construir su proceso de aprendizaje.¹⁹ Mediante herramientas de comunicación como foros o correo electrónico se favorece el aprendizaje cooperativo al poder responder los alumnos, o el propio profesor, a las dudas y cuestiones planteadas por los alumnos y la implicación de éstos en el desarrollo del curso proponiendo nuevos temas o actividades. El Aula Virtual creada para este curso permite también al alumno acceder a la información existente en la red sobre el aprendizaje de la lengua alemana y su aplicación al ámbito de la salud.²⁰

El fomento de la autonomía del aprendizaje, otra de las novedades que se está produciendo en la formación académica española desde los últimos años, se encuentra íntimamente ligado con el desarrollo del aprendizaje individualizado, puesto que el docente debe asumir que los alumnos tienen distintas motivaciones y capacidades para el aprendizaje y distintas formas de comportamiento y trabajo. Desde nuestra experiencia en la docencia universitaria hemos constatado que ofrecer al alumno información sobre los distintos estilos de aprendizaje, sobre estrategias y técnicas metacognitivas y cognitivas producen en el alumno una mayor implicación y seguridad en su proceso de aprendizaje y un efecto motivador al percibirse la individualidad como un valor positivo, tendencia que ratifica la aplicación del Portfolio en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

¹⁸ Este Aula Virtual se realizará utilizando la plataforma WebCT. Sobre las actividades y presentación de contenidos que se puede aplicar en el aprendizaje del idioma alemán desde esta plataforma, véase G. Ruipérez y M. D. Castillo (2006); “Implantación del ‘Five-Step Model’ de G. Salmon en la creación de cursos virtuales: Descripción metodológica y algunas conclusiones de varios estudios de caso de la UNED” EN *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*.

¹⁹ Como afirman A. Bormann y R. Gerdzen (2000: 19): „Unterricht kann sich in der Konsequenz nicht allein mit der Instruktion des Schülers zufrieden geben, sondern muss (vor allem) auch offene Problemsituationen schaffen, in denen aktiv erworbenes Wissen angewendet wird- im Idealfall im Team.“

²⁰ Se recomendará al alumno la visita de la página web <http://medlingua.xn--anesthesiepraxis-karlsruhe-mec.de/ger-esp/frameset-es.html>, así como la consulta de distintos diccionarios como:

- <http://medlingua.xn--anesthesiepraxis-karlsruhe-mec.de/ger-esp/frameset-es.html>;
- http://www.agma.med.uni-giessen.de:8888/fszmk/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4&Itemid=30

6. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2007): *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Centro de Accenture y Universia. Documento accesible en www.accenture.com
- Alcaraz, E., Mateo Martínez, J., Yus Ramos, F. 2007. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Ardizzone, P., Rivotella, P. 2005. *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bormann, A., Gerdzen, R. 2000. *Internet im Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC- Instituto Cervantes-Anaya.
- Dudley-Evans, T., St. John M.J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Funk, H. 1992: „Berufsbezogener Deutschunterricht, Grundlagen – Lernziele – Aufgaben“. *Fremdsprache Deutsch* 6. 4-16.
- Guillén Nieto, V. 2007. “La comunicación intercultural en los negocios”. *Las lenguas profesionales y académicas*. Eds. Alcaraz, E., Mateo Martínez, J., Yus Ramos, F. Barcelona: Ariel. 93-106.
- Knapp, K., Knapp-Potthoff, A. 1990. „Interkulturelle Kommunikation“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1.62-93.
- Lenske, W., Schöpfer-Grabe, S., Seitenfuß, G. y Weber, B. 1999. *Entwicklung von Curricula für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Meneses Benítez, G. 2007. “Universidad: NTIC, Instrucción y aprendizaje”. *Bixel Bit, Revista de Medios y Educación* 29. 49-58.
- Posteguillo, S., Piqué-Angordans, J. 2007. “El lenguaje de las ciencias médicas: comunicación escrita”. *Las lenguas profesionales y académicas*. Eds. Alcaraz, E., Mateo Martínez, J., Yus Ramos, F. Barcelona: Ariel. 167-178.
- Reising-Schlaper, M. 2003. „Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen. Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und kommunikativ-interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht“. *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8.1-17.
- Ruipérez, G., Castrillo, M.D., García Cabrero, J.C. 2006. “Implantación del ‘Five-Step Model’ de G. Salmon en la creación de cursos virtuales: Descripción metodológica y algunas conclusiones de varios estudios de caso en la UNED”. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 1. 76-85
- Spilker, E.W. 1997. „Besondere methodische Ansätze: Handlungsorientierung im Englischunterricht in der Berufsschule“. *Englisch in der Berufsschule*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. 69-73.
- Yus Ramos, F. 2007. “La comunicación en las lenguas de especialidad”. *Las lenguas profesionales y académicas*. Eds. Alcaraz, E., Mateo Martínez, J., Yus Ramos, F. Barcelona: Ariel. 81-92.
- ZERTIFIKAT *Deutsch für den Beruf*. 1995. Frankfurt am Main: Dt. Volkshochschul-Verband y Goethe Institut.

EL INGLÉS EN LA INGENIERÍA INDUSTRIAL

Ana Luz Rubio Moreda
Universidad Politécnica de Madrid

Desde el punto de vista académico, todo egresado de la Universidad debería tener un dominio adecuado de la lengua inglesa que le permitiera desenvolverse exitosamente en el mundo laboral actual. Es por ello que la enseñanza del inglés, orientado al dominio escrito y oral del idioma en contextos profesionales específicos se ha convertido en una necesidad y en una obligación por parte no sólo de los docentes de las diferentes materias sino también por parte de las Instituciones involucradas.

Este trabajo consiste en la exposición de cómo la enseñanza del inglés se lleva a cabo en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid.

Es un hecho constatado que el inglés es la lengua vehicular de la mayor parte de disciplinas técnicas, no sólo en lo que se refiere a acceso a fuentes de información, a documentación o a textos de referencia por parte de los alumnos sino que también es, indiscutiblemente la lengua de la investigación y el desarrollo científico-técnico.

El objetivo de la enseñanza del inglés debe responder a un enfoque de destrezas integradas, (escritas y orales), secuenciando la práctica de las destrezas productivas en función de la consecución de los objetivos propios de las destrezas receptivas. Así, se presta atención tanto a la comprensión auditiva y la expresión escrita y oral, como al desarrollo de la comprensión lectora.

La enseñanza del inglés en una escuela técnica representa una serie de retos para el profesor de idiomas no necesariamente familiarizado con un vocabulario y unas directrices comunicativas especiales. Muchos son los aspectos diferenciadores, no del idioma en sí, sino de la organización del mismo, que podrían enumerarse y de ahí que se tenga que “establecer una metodología de estudio y sistematización de las distintas variedades que se encuentran en dicha lengua de acuerdo con el uso que se les dé a tales variedades” (Alcaraz, 2002).

Es una realidad que el alumno de ingeniería tiene unas necesidades específicas en cuanto al enfoque del aprendizaje de una segunda lengua. Es cierto también que el vocabulario específico de cada rama de la ciencia supone un tanto por ciento elevado en cuanto a la comprensión del idioma, pero también es cierto que la estructuración lingüística conlleva unas características especiales que no deben obviarse si se quiere afrontar con éxito la enseñanza del idioma. Entre los múltiples estudios e investigaciones que, afortunadamente, se viene realizando en los últimos años sobre inglés para fines específicos, los más frecuentes versan sobre el discurso científico-técnico (Widdowson: 1986 o Swales: 1990), la elaboración de documentos propios de cada necesidad profesional, el análisis del texto y los lenguajes de especialidad y su terminología (Aguado y Durán 2001: 9-24). Todos ellos igualmente útiles a la hora de enfocar la enseñanza del inglés en una escuela técnica en donde la finalidad de dicha enseñanza ha de ser siempre la de conseguir la comunicación correcta en cada contexto profesional, sea hablado o escrito.

Reconociendo que el lenguaje debe ser tratado según el contexto en el que nos movamos, hay que añadir que la relación entre lenguaje y registro es de absoluta importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras, en la medida en que la finalidad del aprendizaje lingüístico de otra lengua tiene que ver con el establecimiento de algún tipo de contacto y comunicación fuera de uno mismo. De ahí la insistencia que desde la sociolingüística se viene haciendo por demostrar que el contexto o el marco en el que se sitúa la enseñanza de lenguas está marcando las directrices conceptuales y metodológicas para que los alumnos de un aula de lengua extranjera para fines específicos puedan 'funcionar' comunicativa e interactivamente, que es el objetivo último de cualquier aprendizaje.

Sin duda, el delimitar el campo de actuación desde el punto de vista del contexto, (registro o discurso) no nos conduce a una tierra prometida en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero, desde el punto de vista de las estrategias metodológicas de la enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua, sí que hay que destacar algunos aspectos concretos que merecen un análisis.

Parto de la base de que el elemento sobre el que se asienta cualquier hecho comunicativo es el lenguaje. En dicho acto comunicativo, dentro del ámbito científico, hay que analizar cómo decir lo que se quiere decir, qué matices figuran en la presentación de la información y hasta qué punto estos son capaces de definir un concepto, un proceso, etc. con la precisión que requiere siempre el discurso técnico.

La definición de un objeto, la explicación de un proceso, la exposición de unos resultados, etc., no se consigue, exclusivamente, mediante el uso de una terminología única de especialidad. Nadie pone en duda que para utilizar correctamente una lengua hace falta tener un conocimiento muy preciso de cómo funcionan los mecanismos que regulan la producción de las frases o expresiones con las que se expresan los mensajes en dicha lengua (Bestard J. y Pérez Martín C., 1982 .)

La función de una lengua es la transmisión de conocimientos y el cómo expresar estos mediante relaciones sintácticas determinadas es el punto de partida de este trabajo que sólo ha sido posible gracias a la conjunción de la realidad lingüística de la comunidad discursiva con la que trabajo por una parte (Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la universidad Politécnica de Madrid) y la explicación teórica, por otra. Creo que sin este maridaje no habría sido posible.

La enseñanza del inglés en dicha Escuela se ha basado siempre en el análisis de necesidades del futuro ingeniero. Para ello se vienen recopilando datos reales desde hace ya más de 10 años. Datos que representan hechos y que tienen un referente empírico fuera del lingüista mismo. Estos datos son siempre manifiestos, nunca inferidos o latentes ya que las conclusiones basadas en la intuición son muy poco fiables como afirma Sierra Bravo: "una colecta hecha con descuido, sin representatividad, de datos mal organizados y clasificados deficientemente llevará, sin duda, a la elaboración de teorías inaceptables o a una pseudo verificación empírica de un modelo dado". (Sierra Bravo, 1985: 44)

Pero es evidente que una mayor o menor acumulación de datos no es suficientemente elocuente como para mantenerse por sí mismos, se hace absolutamente necesario el análisis y la interpretación de los mismos. Por otro lado, se deben analizar una cantidad considerable de datos procedentes de diversas fuentes para asegurarnos que nuestras conclusiones son acertadas. Sin embargo, el análisis de una gran cantidad de lenguaje puede llevar mucho tiempo si se buscan todos los contextos.

Afortunadamente, los avances informáticos han representado una gran ayuda a la hora de recopilar datos en todas las variantes posibles. Me refiero, por un lado, a los corpus lingüísticos informáticos que facilitan tremendamente el acceso no sólo a una gran cantidad de datos sino también a una gran variedad contextual y, por otro lado, a diferentes fuentes de información: revistas especializadas, actas de conferencias, reseñas bibliográficas, etc. El trabajo de Aquilino Sánchez, entre otros, muestra un buen resumen de los que ha sido la investigación lingüística antes y después de la utilización de bases de datos (*Cuadernos de Filología Inglesa*, 9(1), 200, pp. 5-37)

Son varias las ventajas de un análisis de datos procedentes de corpus informáticos. Según Biber (2002: 4-5), los rasgos esenciales de un sistema de trabajo basado en corpora serían los siguientes:

-Es empírico: los modelos lingüísticos proceden de textos auténticos que posibilitan el análisis de datos reales.

-Es representativo: utiliza un gran número de textos auténticos.

-Es rápido: hace uso de los ordenadores utilizando técnicas automáticas e interactivas.

Aún utilizando técnicas de búsqueda electrónica, es imposible, en lingüística, trabajar con técnicas de censo, es decir obtener información de todas y cada una de las posibilidades lingüísticas. Es por ellos que los análisis deben realizarse sobre material producido por una muestra extraída del *universo del lenguaje científico-técnico*.

Finalmente, el análisis de corpora tiene que ir más allá de una simple cuantificación de rasgos lingüísticos, es decir, deben incluirse interpretaciones cualitativas o funcionales de cada rasgo, ya que el objetivo de investigaciones basadas en corpora no sólo es el de informar sobre qué cantidad de casos corresponde a cada categoría gramatical, sino también interpretarlos y explorar la importancia de esos números en lo que se refiere al uso del idioma, en este caso del inglés en contextos científico-técnicos.

Entre los corpora que se utilizan en nuestra escuela figuran:

- Fuentes escritas de carácter científico. Datos procedentes de textos de especialidad en revistas divulgativas y profesionales; formas escritas en las que se recoge información utilizada o producida por ingenieros o investigadores: artículos, resúmenes o ponencias.

- Corpora electrónicos. Los dos más utilizados son *WordNet: An On-Line Lexical database* y *British National Corpus (BNC)*. De ellos, se recogen los ejemplos procedentes de textos con temática científica o técnica.

1. WordNet: An On-Line Lexical database es un sistema de referencia léxica on-line.

Nombre, verbos y adjetivos se organizan en grupos de sinónimos representando cada uno un concepto léxico subyacente. Al mismo tiempo, diferentes relaciones unen los grupos de sinónimos. Actualmente, contiene aproximadamente 95.600 formas léxicas (51.500 palabras simples y 44.100 compuestas) organizadas en alrededor de 70.100 significados o grupos de sinónimos. La gran diferencia entre WordNet y cualquier diccionario estándar es que WordNet divide el léxico en categorías: nombre, verbos, adjetivo y adverbios. Probablemente la idea más ambiciosa de WordNet es la pretensión de organizar la información léxica en términos de significados de palabras más que en formas de palabras. En este sentido WordNet parece más un *thesaurus* que un simple diccionario.

2. British National Corpus (BNC) pretende recoger la mayor variedad léxica posible de inglés británico.

La parte escrita (90%) incluye textos muy variados: informes especializados, textos académicos, trabajos universitarios y textos generales. El corpus incluye 100.106.008 palabras procedentes de 4.124 textos de los cuales 863 son transcripciones de conversaciones o monólogos tanto de carácter general como específico.

- Otros corpus informáticos también utilizados con objeto de ampliar las fuentes son : Collins COBUILD Grammar Patterns: Nouns

Gracias a los datos ofrecidos por estos corpus podemos analizar el lenguaje, análisis que contribuye a la comprensión del texto en sí ya que el análisis lingüístico nos permite mostrar cómo y por qué el texto significa lo que dice. En este proceso, es muy posible que nos encontremos con múltiples significados, alternativas, ambigüedades, metáforas, etc..

Bhatia (1998) reconoce que el análisis lingüístico pretende investigar “the relationship between grammatical choice and rhetorical function in English for Science and Technology”. Continuando con el mismo autor, la elección de una u otra fórmula lingüística en la elaboración del discurso científico-técnico, no sólo depende de consideraciones sintácticas y semánticas sino también de aspectos retóricos, es decir del conocimiento del tema tratado y de sus convenciones. Hay veces que la elección de una fórmula lingüística viene determinada por motivos retóricos, es decir por razones discursivas más que sintácticas.

Sin embargo, como afirma Bhatia, uno de los aspectos más interesantes y a tener en cuenta en el texto científico-técnico no es el de la especificidad de unos rasgos lingüísticos determinados sino la necesidad de descubrir cómo esos rasgos lingüísticos específicos adoptan unos valores restrictivos en la estructura discursiva de la comunicación científica.

Entender el texto científico como un elemento de interacción entre los diferentes miembros de la comunidad científica ya fue tratado por Widdowson, quien llega incluso a la afirmación de que “the same interpretative procedures are brought into play whether one is involved in actual production of discourse or not” (Widdowson, 1986).

Pero tanto en un análisis discursivo, de estructuración del discurso, como en uno lingüístico, tiene siempre que haber análisis gramatical en la base, puesto que las estructuras que expresan uno u otro significado se consiguen gracias a elementos gramaticales. Hace veinte años cuando la corriente lingüística en boga era lo que se dio en llamar ‘la edad sintáctica’, se hacía necesario embestir contra la gramática señalando que no era ni el principio ni el final de ningún estudio del lenguaje y que se podía fácilmente entender la naturaleza y las funciones del lenguaje sin ningún tipo de gramática en absoluto. Libros como *Language in Use* producidos por el British Council mostraban que era posible producir programas de enseñanza del idioma que no contuvieran referencias gramaticales, en clara oposición a autores como Stockwell et al (1970), Domínguez Hidalgo (1975), Thomson and Martinet (1986), Leech & Svartwick (1989) que ya presentaban sus gramáticas como un conjunto de análisis de estructuras.

Pero no sólo estudios lingüísticos como los anteriores, también estudios del discurso por autores como Sinclair y Coulthard (1975) ponen de manifiesto la necesidad de rebatir aquellas ideas e insistir en la importancia de la gramática del texto. Tal y como dice Halliday: “un análisis del discurso que no esté basado en gramática no es un análisis, sino un simple comentario de texto”. (Halliday M.:2000)

En el texto científico-técnico, lo que los científicos hacen es utilizar los recursos que existen en la lengua y acoplarlos a sus propios intereses retóricos tal y como reconoce Halliday en el artículo *On the Language of Physical Science* (Halliday & Martin: 1993. 64)

Cierto que un texto, y más un texto científico-técnico, es una unidad semántica y no exclusivamente una unidad gramatical. Pero los significados sólo se consiguen por medio de palabras; y sin una teoría de las palabras – es decir, gramática- no hay forma de explicar el significado de un texto. La gramática del discurso ha de ser funcional y semántica en su orientación, pero con las diferentes categorías gramaticales explicadas como la realización de modelos semánticos cuya finalidad es la de ser utilizada en comunidad. (Murphy: 1989).

En este sentido, los tres componentes del significado (ideacional, interpersonal y textual) señalados por Halliday (2000) se consiguen por medio de la gramática.

Podría concluir este breve enfoque teórico diciendo que cada vez más se impone una caracterización dinámica del lenguaje que sea capaz de difuminar las fronteras entre los diferentes niveles (la gramática y el léxico, la semántica y la gramática) y muestre las dificultades e inadecuaciones que resultan de la aplicación rígida de ciertas dicotomías, como la que opone competencia y actuación. La gramática es una entidad en evolución continua, “un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, mantiene y modifican por el uso lingüístico” (Langacker. 1987).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado G. y Durán P. Eds. 2001. *La Investigación en Lenguas Aplicadas: un enfoque multidisciplinar*. Madrid: UPM. Fundación Gómez Pardo.
- Alcaraz, E. 2000. *El Inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bhatia, V.K. 1998. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bestard, J. y Pérez Martín, C. 1982. *La Didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid: EDI 6.
- Biber D., Conrad, S. y Reppen, R. 2002. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domínguez Hidalgo, A. 1975. *Iniciación a las estructuras lingüísticas*. México D.F.: Editorial Porrúa.
- Halliday, M.A.K. 2000. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Martin, J.R. 1993. *Writing Science*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Langacker, R.W. 1978. “The form and Meaning of the English Auxiliary”. *Language* 54. 853-852.
- Leech, G. y Svartwick, J. 1989. *A-Z of English Grammar and Usage*. London: Edward Arnold.
- Murphy, R. 1989. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, A. 2000. "Language Teaching before and after 'digitalized corpora'. Three main issues". *Cuadernos de Filología* 9: 1. 5-37.
- Sierra Bravo, R. 1985. *Técnicas de investigación social*. (4º ed.) Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Sinclair, J.M. y Coulthard, R.M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

- Stockwell, R.P., Bowen, J.D. y Martin, J.W. 1970. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomson, A.J. y Martinet, A.V. 1986. *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1986. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.

UN NUEVO ENFOQUE EN LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS: EL SEMINARIO CORTO INTERDISCIPLINAR

Birgit Strotmann
Heike Pintor Pirzkall
Claudia Kunschak
Universidad Europea de Madrid (UEM)

La actual política educativa europea presenta nuevos retos tanto para el alumno como para las instituciones que se ocupan de prepararlo para su futura participación en la sociedad global del conocimiento (cf. Kuhn, 2007). El alumno universitario no solo debe adquirir un conocimiento avanzado del idioma inglés, sino que debe a la vez aplicar este conocimiento a su área de especialidad y en situaciones multiculturales e interdisciplinares. Estos seminarios cortos se distinguen de la oferta universitaria general justamente por su carácter interdisciplinario, su alumnado profesional y su alto grado de especificidad (cf. Hyland, 2002). Este carácter atípico de los seminarios requiere no solo un currículo a medida, sino también unas modalidades de impartición flexibles y un profesorado dedicado a la innovación constante (cf. Chen, 2000).

1. INTRODUCCION

La actual política educativa europea presenta nuevos retos tanto para el alumno como para las instituciones que se ocupan de prepararlo para su futura participación en la sociedad global del conocimiento (cf. Kuhn, 2007). Dentro del marco del proceso de Bologna, el cual fomenta la movilidad del alumno en ámbitos académicos y profesionales internacionales, el alumno universitario no solo debe adquirir un conocimiento avanzado del idioma inglés, sino que debe a la vez aplicar este conocimiento a su área de especialidad y en situaciones multiculturales e interdisciplinares. Con el fin de potenciar esta capacidad en el alumno, la UEM, a través de sus seminarios cortos interdisciplinares, ofrece desde el año 2004 a alumnos de distintas especialidades la posibilidad de reforzar sus conocimientos lingüísticos a través de trabajos colaborativos y aprendizaje autónomo en proyectos mediante componentes en-línea. Los contenidos de los seminarios son variados e incluyen desde inglés para el sector médico hasta inglés para las relaciones internacionales o la búsqueda de empleo. Estos seminarios cortos se distinguen de la oferta universitaria general justamente por su carácter interdisciplinario, su alumnado profesional y su alto grado de especificidad (cf. Hyland, 2002). Este carácter atípico de los seminarios requiere no solo un currículo a medida, sino también unas modalidades de impartición flexibles y un profesorado dedicado a la innovación constante (cf. Chen, 2000). El objetivo de esta ponencia es analizar aspectos de gestión y desarrollo de los seminarios así como el grado de satisfacción del alumno.

La interdisciplinaridad consiste en la búsqueda sistemática de integración de las teorías, métodos, instrumentos, y, en general, fórmulas de acción científica de diferentes disciplinas, a partir de una concepción multidimensional de los fenómenos, y del reconocimiento del carácter relativo de los enfoques científicos por separado. Es una

apuesta por la pluralidad de perspectivas en la base de la investigación. Según Tamayo y Tamayo (2004) la interdisciplinariedad es definida como un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan de una forma aislada, dispersa y fraccionada. También es un proceso dinámico que busca proyectarse, con base en la integración de varias disciplinas, en la búsqueda de soluciones a problemas de investigación, por lo cual, excluye la verticalidad de las investigaciones como proceso investigativo. Cabe subrayar que, en las explicaciones correspondientes, aparecen las ideas típicas de la interdisciplinariedad. En efecto, además de la idea ya mencionada de "conexiones a través de las fronteras", otras ideas típicas son:

- "cruzar fronteras disciplinarias" (*crossing disciplinary boundaries*), casi es lo mismo;
- "construir puentes" (*building bridges*);
- "tomar como punto de partida los problemas y no las perspectivas de disciplinas particulares" (*starting from the problem, not from the point of view of any particular discipline*);
- "escuchar seriamente el lenguaje extraño de otras disciplinas" (*listening hard to the unfamiliar language of other disciplines*);
- "buscar nuevos métodos y perspectivas en ámbitos diferentes" (*trying to forge new methods and approaches from different fields*);
- "crear nuevo conocimiento que no podría emerger de la perspectiva de ninguna disciplina particular" (*creating new knowledge that couldn't have emerged from the perspective of any one discipline*). (Artigas, 2001)

Teniendo en mente estas ideas típicas y queriendo aunar distintas disciplinas y construir puentes entre ellas se han creado estos seminarios cortos interdisciplinarios. A continuación les presentamos una serie de ejemplos.

2. COMMUNICATING EFFECTIVELY IN MEDICAL SETTINGS

Breve Descripción

El seminario "Communicating effectively in medical settings" fue creado con el propósito de cubrir una necesidad incipiente en la policlínica universitaria de la UEM, ya que los alumnos no podían desplazarse al campus de Villaviciosa a realizar asignaturas de libre elección. Se imparte durante un periodo de 10 semanas en ocho sesiones de clase con una duración de dos horas cada una más dos sesiones para las presentaciones orales y el examen final. Cursar este seminario le vale 1.2 créditos ECTS al alumno.

Objetivos

El objetivo principal de este seminario es ofrecer a los alumnos un seminario específico para su titulación. En concreto está diseñado para ampliar sus conocimientos lingüísticos para poder desenvolverse con facilidad en un ambiente médico/sanitario en el idioma inglés. Con este propósito, uno de los objetivos parciales es incrementar su vocabulario específico sanitario/médico. Dado su futuro contexto laboral, también se trabaja en aumentar su autoestima y confianza a la hora de hacer presentaciones orales.

Gestión

La asignatura se ha gestionado por un lado por el Departamento de Traducción y Lenguas Aplicadas y por otro por la facultad de Ciencias de la Salud coordinando conjuntamente días y horarios. La dificultad reside en adaptar los horarios del profesor que habitualmente da clases en el campus de Villaviciosa con su desplazamiento a la policlínica en el centro de Madrid.

Metodología

El trabajo colaborativo se considera parte esencial de este seminario con la correspondiente potenciación del trabajo en grupo fomentando de este modo la creatividad, la improvisación y la toma de decisiones de forma conjunta. Asimismo, se hace hincapié en una división equitativa de las tareas de clase y del material a preparar de forma autónoma. Por un lado, los alumnos deben realizar proyectos que les ayuden a racionalizar el tiempo y a tomar decisiones, por otro, deben participar en debates en los que cada grupo tiene que defender una determinada posición u opinión. Este programa se complementa con ejercicios de gramática, elaboración de glosarios y redacciones

Ejemplos

Uno de los proyectos más interesantes es la creación de un panfleto informativo sobre cuidados bucales tanto en inglés como en español. Presentamos el último que se ha realizado.

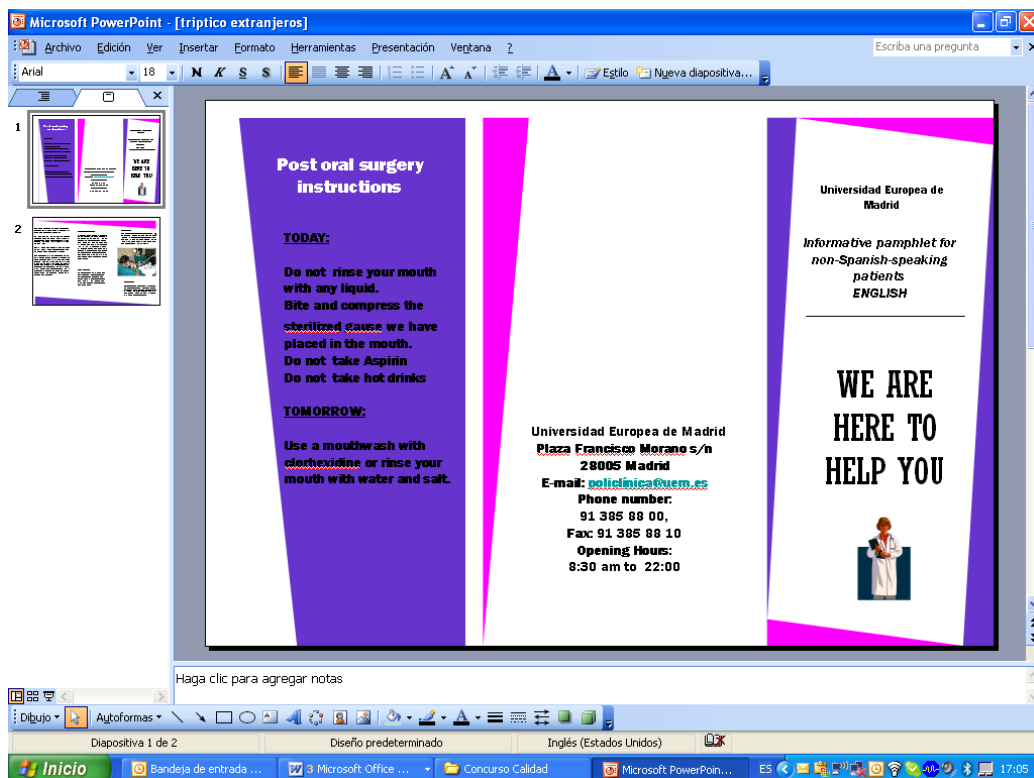


Figura 1: Panfleto con recomendaciones para pacientes de la Policlínica Universitaria (anverso)

Los alumnos deben diseñarlo y decidir que información tiene prioridad y debe utilizarse en cada cara del panfleto, así como el contenido del mismo, colores y formato.

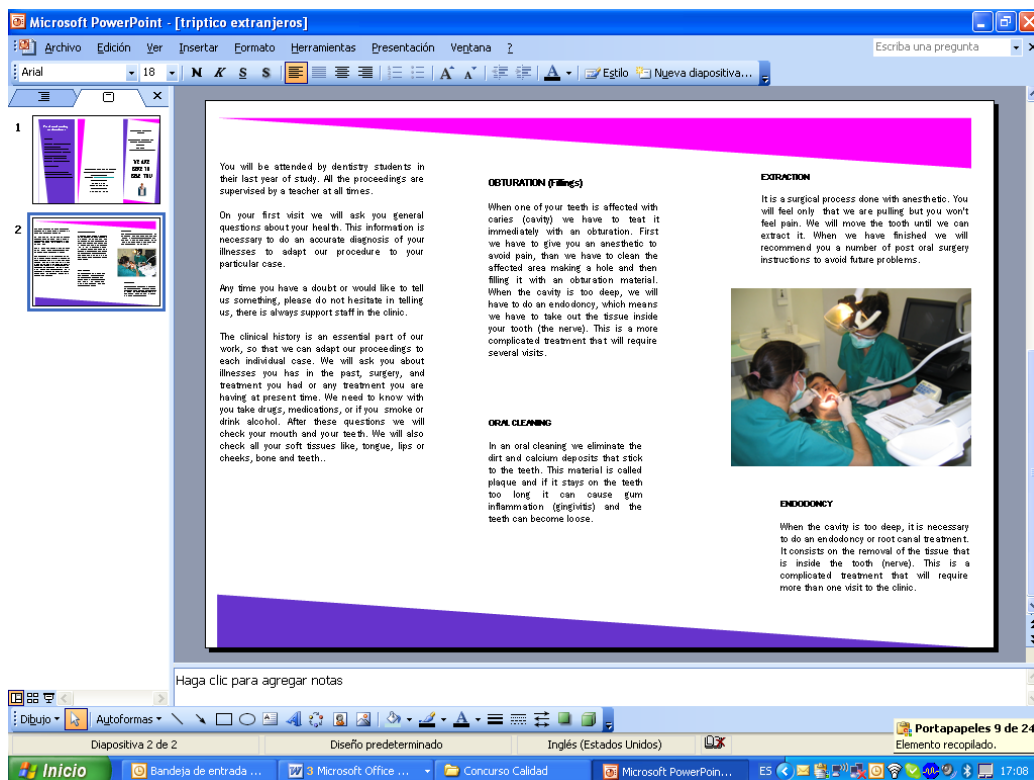


Figura 2: Panfleto con recomendaciones para pacientes de la Policlínica Universitaria (reverso)

3. SHAKING HANDS WITH THE WORLD

Breve Descripción

Esta asignatura permite a los alumnos mejorar sus dotes comunicativos en inglés y afirmar la confianza en sí mismos a la hora de presentar una ponencia o un escrito en el área de las relaciones internacionales. Su duración es de un semestre, incluyendo dos sesiones finales para las presentaciones orales y el examen. Al alumno le vale 1.8 créditos ECTS.

Objetivos

El objetivo principal de esta asignatura es de ofrecer a los alumnos los conocimientos necesarios para realizar presentaciones orales y debates en el área de relaciones internacionales en el idioma inglés. Con este propósito, se centra en incrementar los conocimientos de la lengua inglesa a nivel de léxico, gramática y sintaxis con un énfasis especial en vocabulario específico de política internacional. Teniendo en cuenta el futuro contexto profesional, se pretende también ampliar los conocimientos de historia y geografía de los alumnos.

Metodología

Para familiarizar al alumno con las nuevas tecnologías y asegurar una mejor comprensión de la materia, todos los temas se presentan en powerpoint. Como punto de partida, se procede a una revisión de vocabulario así como una ampliación de glosarios terminológicos. Los análisis de gráficos y textos históricos se conducen trabajando en grupos. También se presentan películas de carácter histórico como material de apoyo al

temario. Al final de cada sesión se organizan debates acerca del tema tratado ese mismo día. Al final del semestre, se realizan las presentaciones orales que permitan fomentar la confianza de los alumnos en si mismos a la hora de presentar una ponencia o un escrito en el área de las relaciones internacionales en un idioma que no es su lengua materna.

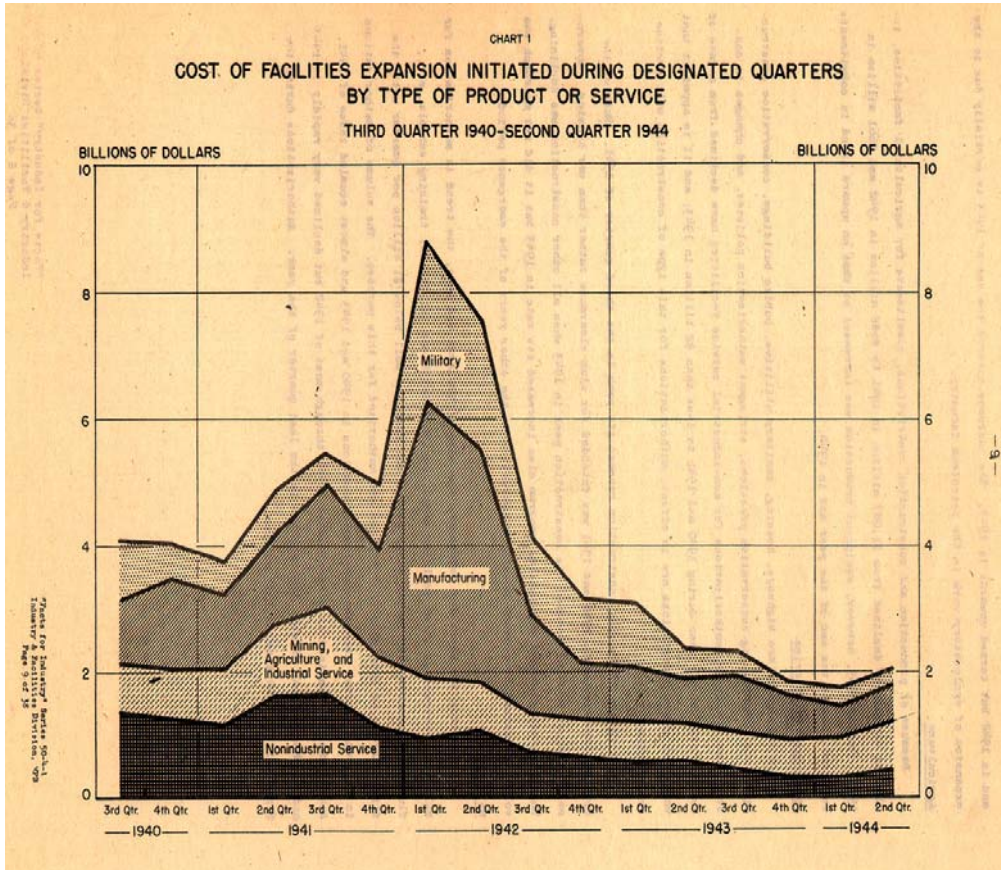


Figura 3: Gráfico sobre costes (Segunda Guerra Mundial)



Figura 4: Descripción de un momento histórico por medio de una foto.

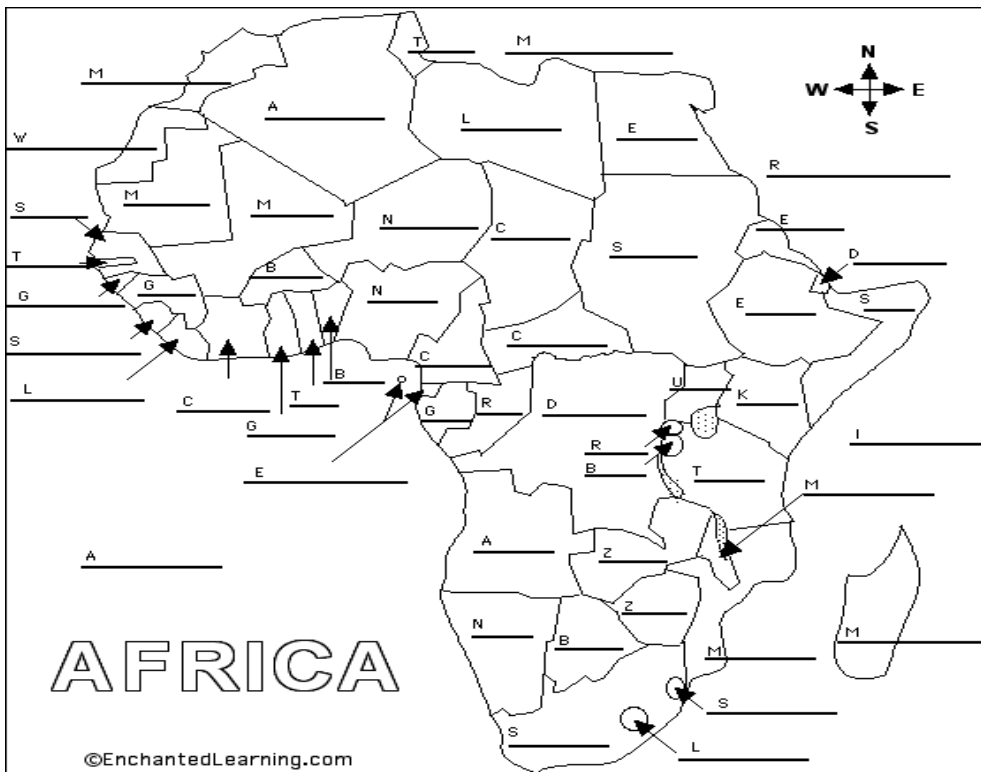


Figura 5: Ampliación del léxico y conocimientos geográficos

4. ENGLISH FOR THE WORKING WORLD (EWW)

Breve descripción

EWW es un seminario corto de 40 horas de trabajo del estudiante (1.2 ECTS). La información básica se hace disponible al alumno a través de una página web, la cual proporciona información y ejercicios sobre temas relacionados con el primer trabajo. En cada sección el usuario encontrará una breve explicación, una selección de textos modelo, y unas tareas optativas (autocorregibles en línea/online) y obligatorias (a entregar para ser corregidas por el profesor/moderador). Se combina la docencia en línea/online con sesiones presenciales con el profesor.

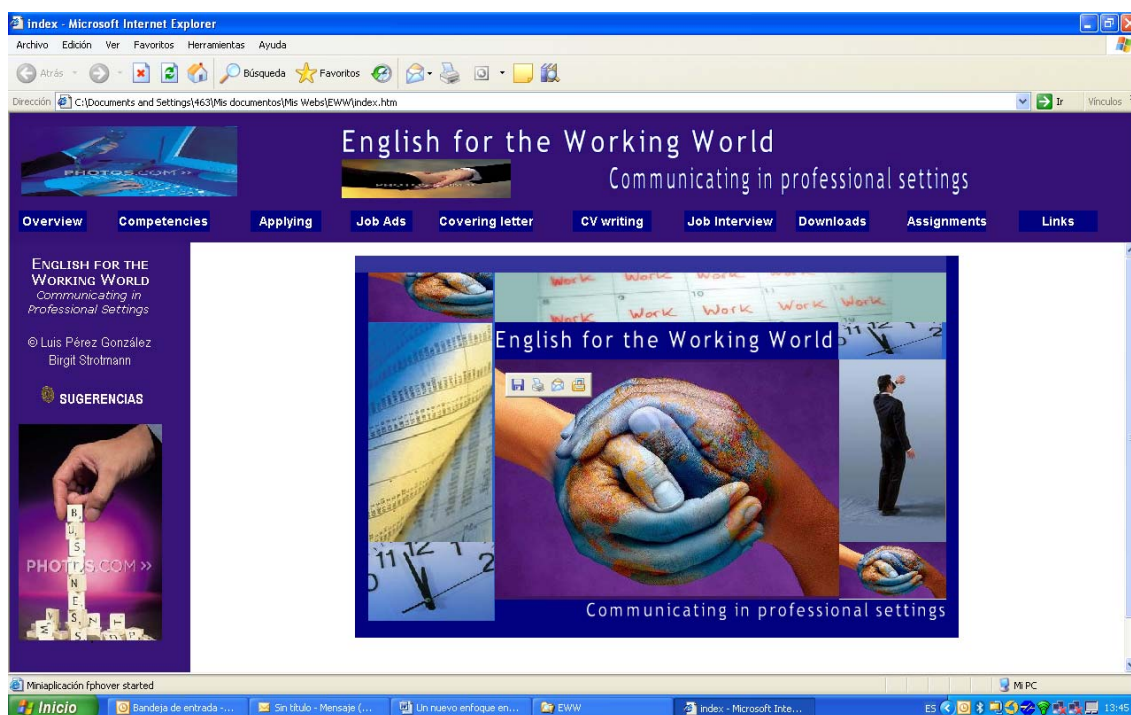


Figura 6: Página principal del curso online *English for the Working World*

Objetivos

EWW está concebido para dar respuesta a las necesidades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): autonomía del alumno, flexibilidad horaria, fomento de la movilidad y cercanía al mundo profesional. EWW permite al alumno crear un portafolios de documentos (escritos y orales) útiles para su posterior búsqueda de empleo, como son por ejemplo la carta de presentación, el currículum y la entrevista de trabajo

Metodología

EWW combina el desarrollo de competencias con un entorno integrado de nuevas tecnologías y de docencia presencial. Al aplicar la metodología de *blended learning* (aprendizaje integrado) se facilita el aprendizaje autónomo del alumno a la vez que se le proporciona un entorno de asesoramiento y seguimiento personalizado y directo.

En conclusión, el diseño de EWW como asignatura semipresencial integrada ofrece las siguientes ventajas:

1. **Compatibilidad horaria:** Al ofrecer un número muy reducido de sesiones presenciales, los posibles solapamientos horarios se reducen al mínimo.
2. **Autonomía temporal:** El alumno tiene la autonomía de organizar su tiempo de trabajo según sus propias necesidades.
3. **Autonomía lingüística:** Al poder optar a hacer o no ciertas actividades, el alumno según su nivel de inglés decide el volumen de trabajo necesario para poder aprovechar el seminario.
4. **Autonomía temática:** El alumno decide en qué campo profesional está interesado y puede dirigir sus actividades a este campo, por ejemplo eligiendo un anuncio del campo médico (si estudia una carrera de CC. de la Salud) y preparando su carta, CV y entrevista laboral en este contexto.
5. **Desarrollo de competencias:** El alumno no solo se informa sobre las competencias profesionales exigidas por las empresas, sino también analiza su propio perfil con referencia a ellas. De este modo, se ofrece de manera integrada el léxico del campo laboral con los conceptos correspondientes.
6. **Adaptación al EEES:** Por su semipresencialidad y contenido integrado de idiomas, conceptos profesionales y competencias, este curso se presta para la impartición en carreras internacionales, en colaboraciones entre universidades, y para alumnos de intercambio. Por un lado, se podría aprovechar la parte en línea/online como núcleo común, mientras las sesiones presenciales se impartirían en cada sede por profesores locales. Por otro lado, el contenido se puede fácilmente aplicar a otros idiomas, de manera que se podría ofrecer un abanico de módulos.
7. **Acercamiento al mundo profesional:** Al tener una aplicación eminentemente práctica, y al basarse los contenidos en informes como el informe DELPHI de la UEM y el proyecto TUNING europeo, los contenidos ofrecidos serán de utilidad real en el mundo profesional.
8. **Movilidad:** Al ofrecer una herramienta de fácil acceso y con un producto final que es un portafolios de carta de presentación y curriculum más experiencia en la entrevista laboral, el alumno puede acceder más fácilmente a trabajos o plazas de prácticas en el extranjero.

Gestión

Este tipo de asignatura exige un considerable apoyo de gestión por parte de la institución educativa, dentro del cual queremos destacar: acceso a Internet para el alumno, opción para el profesor de actualizar sus contenidos en línea/online con facilidad (p.ej., moodle), apoyo técnico para alumno y profesor, formación del profesorado en la didáctica en entornos semipresenciales.

Satisfacción

Tomando como referencia los cuestionarios de satisfacción del alumno de los últimos 5 años, en los cuales la asignatura se ha impartido de forma presencial, semipresencial y a distancia, se hace constar que la satisfacción del alumno es mayor en las modalidades semipresenciales.

5. LANGUAGES A LA CARTE

Descripción breve

Este seminario de 1.2 ECTS se dirige a alumnos interesados en vivir la multiculturalidad, ofreciendo proyectos colaborativos plurilingües en clase a la vez que la opción de actividades autónomas fuera del aula. Alumnos nacionales e internacionales desarrollan actividades como: exposiciones en idiomas extranjeros sobre temas de interés, preparación de curricula multilingües, proyección y debate sobre películas de contenidos interculturales, traducciones solidarias, elaboración de un wiki.



Figura 7: Toma de pantalla del wiki *International Student Helpsite*

Objetivos

Los objetivos principales de este seminario se centran en los siguientes aspectos: fomentar la comunicación multicultural y plurilingüe, mejorar la fluidez en el idioma extranjero, dar un marco controlado para contactos y colaboraciones constructivas entre alumnos de procedencia mixta. Entre las competencias a desarrollar a través del seminario destacan la competencia intercultural, la capacidad de trabajo en equipo, la competencia de empatía y la creatividad.

Metodología

Se aplica una metodología afín al EEES, con un enfoque importante en el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en tareas/task-based learning (Ellis, 2003), ya que los alumnos no tienen idioma común y el profesor no puede exponer durante un tiempo largo en un idioma dado. El profesor, en formato plurilingüe, da las instrucciones para la tarea en cuestión y modera el trabajo de los distintos grupos.

Gestión

La asignatura exige poca gestión por parte de la institución, pero mucha preparación por parte del profesor, que debe de ser plurilingüe, acostumbrado a dar docencia en aulas multiculturales, y dispuesto a preparar contenidos paralelos en varios idiomas. Si el aula pudiera estar preparado para estudiar en estaciones, “Stationenlernen” (Bauer, 1997), sería de gran ayuda.

6. CONCLUSIONES

Los tres años de experiencia en la impartición de toda una gama de seminarios cortos interdisciplinarios se pueden resumir en las siguientes palabras: Los alumnos han reaccionado muy bien a la dinámica de clase y en su gran mayoría han participado activamente en los debates y discusiones. Además, el elevado número de alumnos Erasmus ha dado a las clases más versatilidad y ha permitido que se conozcan otras perspectivas y opiniones muy diversas. Por medio de estos seminarios hemos intentado seguir las pautas y recomendaciones de Prodromou y Clandfield, (2007) de convertir las dificultades creadas por la diversidad en el aula en oportunidades y recursos para enriquecer el proceso de aprendizaje. En todas las especialidades, los cursos han tenido una gran aceptación y los alumnos han mejorado sus destrezas de inglés, han ampliado sus conocimientos en sus respectivas áreas y han aprendido a defender sus ideas en debates y realizar conclusiones muy válidas en un idioma que no es suyo, lo que ha sido todo un reto.

Este tipo de seminario permite crear un currículo a la medida del alumno, satisfaciendo sus necesidades de cara al mundo laboral. Con este fin, la flexibilidad de la impartición permite adaptarse a los horarios de los alumnos. Al ser seminarios “a medida” se ven afectados por constantes cambios e innovaciones en estructura y materiales dependiendo de la aceptación y las recomendaciones de los alumnos. De este modo, son un reto constante no sólo para el alumno sino también para las instituciones que las ofrecen y los profesores que se dedican a mejorarlos continuamente. Sin embargo, si exigimos a los alumnos ser flexibles, estar al día y adaptarse constantemente, no queda más remedio que presentarles con un modelo a seguir.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Artigas, M. 2001. *Mi visión de la interdisciplinalidad*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Bauer, R. 1997. *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Chen, T.-Y. 2000. "Self-training for ESP through Action Research". *English for Specific Purposes* 19:4. 389-402.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. 2002. "Specificity Revisited: How far should we go now?" *English for Specific Purposes* 21: 4, 385-95.
- Kuhn, M. 2007. *Who is the European?: a new global player?* NY: Peter Lang.
- Prodromou L. y Clandfield L. 2007. *Dealing with difficulties*. Professional perspectives, Delta Publishing.
- Tamayoy Tamayo M. 2004. *El proceso de investigación científica*. Mexico, D.F.: Editorial Limusa.

Sección 4: Didáctica

LENGUA Y CULTURA: UN FRUCTUOSO TÁNDEM EN LA CLASE DE IDIOMAS PARA ADULTOS

Araceli Álvarez Guerra
Universidad de Navarra

Esta comunicación se inserta en un marco cultural práctico, y las actividades y proyectos aquí descritos han sido diseñados para alumnos que cursan un nivel básico a intermedio de inglés como lengua extranjera, aunque pueden ser adaptados a distintos niveles lingüísticos de cualquier idioma. Se aprovecha la perspectiva de la enseñanza/aprendizaje de una lengua con el fin de descubrir distintos aspectos culturales relativos al alumno utilizando su entorno inmediato.

La norma general reflejada en los libros de enseñanza de idiomas es acercar al alumno a la cultura del pueblo cuyo idioma aprende, aprovechando su disposición de conocer la vida y costumbres de aquellos que se comunican en la lengua meta. En este proyecto se utiliza la toponimia de la ciudad para descubrir sus calles y la historia que sus nombres aporta. Al realizar las actividades aquí propuestas, se aprovecha el estudio de la lengua extranjera para indagar en el entorno más cercano. Se intenta conseguir un doble propósito: consolidar la lengua meta y profundizar en la propia cultura.

1. INTRODUCCIÓN

Como es bien conocido, la cultura adquiere muy variados matices en la vida de un pueblo: música, literatura, religión, arquitectura, historia, pintura y cocina, entre otros. Los aspectos culturales se ven reflejados en nuestra vida cotidiana. En la actividad que nos ocupa, la toponimia de una ciudad nos brinda una oportunidad para conocer mejor nuestro entorno más cercano desde una nueva perspectiva: la lengua extranjera como vehículo hacia el conocimiento del propio entorno. En este trabajo voy a describir una actividad práctica llevada a cabo con alumnos adultos de nivel intermedio de inglés, aprovechando aspectos culturales relativos al propio discente. La actividad puede ser adaptada a cualquier nivel de aprendizaje y a cualquier idioma que se esté enseñando o aprendiendo.

2. ORIGEN DEL PROYECTO

La idea surge en una clase de conversación en inglés como lengua extranjera para adultos, en la que se habla de la ciudad de Pamplona, en Navarra, y las calles que la componen. Se enumeran calles de la ciudad señaladas con nombres de personas y surge el interés por conocer detalles sobre los individuos que denominan estas calles y su relación con la ciudad.

Pronto el alumno se da cuenta de que no conoce suficientes detalles de la vida del personaje y no puede aportar datos tales como la fecha y lugar de nacimiento, dedicación o profesión de la persona, estado civil, a qué se dedica, etc.

Para incentivar el interés por conocer tanto la situación de algunas calles de la ciudad como la historia de sus nombres, nace la idea de realizar un proyecto conjunto con los alumnos donde éstos tengan que investigar sobre la calle y la persona de su elección. En una segunda parte, el alumno tiene que realizar un trabajo práctico que se detalla seguidamente.

3. PRIMERA PARTE DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA

En primer lugar se realiza una lluvia de ideas en clase donde los alumnos aportan nombres de calles de la localidad que se denominan con nombres de personas. Se escriben en la pizarra y seguidamente se les pide que elijan un nombre y que aporten alguna información que sepan sobre la persona en cuestión. Se mencionan nombres como Sancho El Fuerte, Sancho el Mayor, Martín Azpilicueta, San Ignacio, Serafín Olave, etc. Los alumnos se dan cuenta de que aunque hay algunos que han estado toda su vida viviendo en la ciudad, no pueden aportar mucha información sobre las personas que nombran algunas de sus calles.

A continuación se formulan preguntas entre ellos sobre detalles que les gustaría saber sobre la persona que les interesa. Datos como su procedencia, a qué se dedicaba, dónde vivía, por qué tiene una calle designada, la situación de su calle, etc.

Seguidamente van a la Sala Multimedia para buscar información adicional en los ordenadores (enciclopedias, buscadores online, etc.), y poder así responder a las preguntas surgidas en el aula. Luego regresan al aula donde comunican a los compañeros la información encontrada. Con los datos obtenidos sobre la vida de la persona en cuestión, tienen que configurar una pequeña biografía escrita sobre ella utilizando la información recopilada.

4. SEGUNDA PARTE: PRÁCTICA FUERA DE CLASE

La segunda parte del proyecto es muy práctica. En esta ocasión se les pide que elijan a algún compañero de clase y que visiten la calle preferida en su propio tiempo y observen algunas de sus características. Por ejemplo: restaurantes, tiendas de alimentación, almacenes de ropa, farmacias, entidades bancarias, y todo tipo de comercios ubicados en ella, citando los nombres de algunos que les llame la atención.

También se pide información sobre la orientación de la calle en cuestión (norte, sur, este u oeste). Si es una calle de dirección única o de doble dirección, el tipo de arquitectura que se observa en los edificios o viviendas que se encuentran en ella y los colores que predominan. Se puede incluir el primer y último número de sus edificios, la altura máxima y mínima de sus casas, la extensión aproximada en metros de la vía o la ubicación de alguna fuente, parque, bancos o esculturas en la vía pública.

La investigación da lugar a que el alumno observe los distintos aspectos de la ciudad donde reside y que descubra algún detalle desconocido hasta el momento de la realización del proyecto.

5. TERCERA PARTE : REDACCIÓN COLABORATIVA Y EXPOSICIÓN

Los alumnos deben trabajar con su compañero o compañera y elaborar una redacción de dos partes: la primera es la pequeña biografía sobre la persona que nombra la calle, y la segunda es una descripción física de la calle objeto del trabajo. Además de

la redacción escrita, deben hacer una presentación oral y hablar en el idioma meta sobre la experiencia vivida. De esta manera aportan información a sus compañeros de clase y al profesor sobre la historia de la persona en cuestión y suministran datos que mejoran el conocimiento de su ciudad.

6. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Se intenta fomentar el aprendizaje colectivo fuera del aula. El ejercicio está destinado a que el alumno dedique algo de su tiempo fuera de clase a relacionarse con algún compañero y a utilizar el idioma meta para intercambiar información sobre lo que ha comprobado en la calle elegida.

Al mismo tiempo se pretende despertar el interés por aspectos culturales del entorno del alumno. Con este proyecto se consigue que el alumno explore dentro de su ciudad aspectos culturales que quizás no había tenido en cuenta con anterioridad. Se comprueba que la historia de la ciudad está compuesta por personas que han aportado algo a su actual configuración y que han sido homenajeadas con el nombramiento de sus calles.

También el objetivo incluye el intercambio de información entre los compañeros de clase. Se fomenta la interacción entre los alumnos en el idioma meta fuera de clase y así se mejora, además, la convivencia durante las horas que comparten juntos en el aula. Ello da paso a crear un ambiente más distendido durante la enseñanza / aprendizaje del idioma meta, lo cual está altamente recomendado.

Con este tipo de proyecto se exhorta a la responsabilidad del aprendizaje al alumno. El estudiante se hace responsable del trabajo que debe entregar al profesor y toma parte activa en su realización.

Otro objetivo es la utilización de las nuevas tecnologías para la búsqueda de información. En la Sala Multimedia el alumno utiliza el ordenador para acceder a datos que le serán útiles para realizar su proyecto.

Al citarse con los compañeros, en algunos de los casos, los alumnos se tomaron algo juntos y charlaron sobre sus cosas. Con ello se asocia el ocio a la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera y se fomenta la interacción.

7. INCONVENIENTES

Existe una gran tentación de utilizar el idioma nativo durante la actividad cuando los alumnos realizan su investigación fuera del aula.

Por otra parte, hay alumnos que además de estudiar una lengua extranjera, tienen numerosas obligaciones como pueden ser su familia, trabajo o profesión, obligaciones en la casa, etc. En algunos casos no disponían de tiempo para visitar la calle en cuestión y poder describirla con detalle. No obstante, buscaron la información sobre la persona y se vieron beneficiados con el proyecto. Luego, utilizando las nuevas tecnologías, elaboraron su trabajo.

8. CONCLUSIÓN

Con la ejecución de este proyecto se observa que el alumno no sólo se beneficia de la práctica de la lengua meta, sino que aprende datos de su entorno inmediato que

desconocía hasta su realización. Al mismo tiempo el alumno interactúa con sus compañeros mejorando así sus relaciones humanas.

Es una actividad que invita a colaborar en un proyecto común en el que se practican las destrezas principales involucradas en la enseñanza/ aprendizaje de idiomas (leer, escribir, hablar y escuchar). Se emprende una actividad que tiene un fin común: buscar información, redactar un ensayo biográfico, traducir textos (aunque no es el objetivo principal, algunos alumnos no encontraron información en el idioma meta y tradujeron del español), y hablar en clase para informar al profesor y a sus compañeros. Además se practican funciones como describir, narrar, formular preguntas o recopilar datos personales con las que se puede reciclar vocabulario aprendido anteriormente como fechas, colores, vocabulario relacionado con comercios, etc.

Surgen observaciones curiosas como por ejemplo la proporción de hombres / mujeres que nombran las calles de Pamplona, Navarra. Es notable que los nombres masculinos superan con creces los nombres femeninos.

Llama la atención la variedad de profesiones existentes en los nombramientos de las calles de la ciudad compuesta de soldados, médicos, músicos, cargos militares, curas, obispos, reyes, políticos, etc. Muchos de ellos antecesores de la población actual de la ciudad.

Tanto alumnos como profesores pueden beneficiarse de la experiencia al poner en común los datos descritos en cada proyecto haciéndolo a través de la lengua meta. Algunos participantes conocieron esculturas, comercios, calles y personas que forman parte de la historia de la ciudad en la que habían residido la mayor parte de sus vidas sin haber reparado en su existencia.

Con el fin de aprender una lengua extranjera se consigue, además, llegar a parte de la cultura del entorno del alumno en ocasiones desconocida para el aprendiz. El proyecto resulta un fructuoso tándem en la enseñanza o aprendizaje de la lengua meta. Invito al lector a realizar actividades parecidas.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Elso Tartas, J. 2006. *Un paseo por las calles de nuestros médicos*. Pamplona: Pamplona: Fundación del Colegio Oficial de Médicos de Navarra.
- Kramsch, C. 2001. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larraga Micheltorena, M. M. y Anduela Unanua, P. 2007. *Las calles de Pamplona: un lugar para la memoria*. Pamplona: Ayuntamiento de Pamplona.

COMO APRENDER DE LOS ERRORES – INCLUSO EN LENGUA EXTRANJERA

Norbert Busch
Universidad de Sevilla

Presento un modelo de corrección didáctica de los errores en la producción de textos escritos en lengua extranjera en los niveles morfo-sintáctico, léxico-semántico y ortográfico, orientado a aumentar primero la capacidad de autocorrección mediante un análisis guiado para después superar las incorrecciones de manera permanente con una serie de ejercicios sobre la base de los errores cometidos.

Sin lugar a duda, en la enseñanza de lengua extranjera, los errores y su tratamiento son una problemática que ocupa un lugar importante tanto para estudiantes como para docentes. La valoración de los errores, sin embargo, ha variado de manera sustancial a lo largo del tiempo, dependiendo de las diversas metodologías predominantes en cada momento. Resumiendo, se puede decir que, frente a la actitud de intentar evitar - casi a toda costa - las incorrecciones en los diferentes niveles lingüísticos, propio de los años 60 y especialmente de la metodología audio-lingual, ahora se tiende a considerar los errores como algo inherente al proceso de aprendizaje, postura que trae consigo el término y el concepto de interlengua. Este cambio de actitud, en parte, viene dado por la observación de que tampoco la adquisición de la primera lengua se produce sin cometer errores.

En este sentido, el punto de partida de mi trabajo serán dos presupuestos básicos:

- a) los errores forman una parte constitutiva y necesaria del proceso de aprendizaje
- b) con el análisis de los errores y la aplicación de una tipología de ejercicios basada en ellos se mejora el uso correcto de la segunda lengua.

El taller de autocorrección es parte de una actividad más amplia en torno a la competencia de la expresión escrita: un taller de escritura que va desde la elaboración y estructuración del texto hasta la adecuación estilística final según el tipo de texto al que pertenezca. La fase de corrección que presentaré a continuación arranca, concretamente, terminada la primera redacción del texto, es decir, después de la elaboración del contenido, ya que considero importante separar ésta de los planteamientos para la mejora de la corrección formal.

El texto con el que se trabajará debe tener determinadas características de formato: como mínimo 1 renglón libre entre línea y línea y un margen de al menos 5 cm en un lado de la hoja. Debe, además, ser un texto cuidadosamente revisado por el/la alumno/a de manera que los errores cometidos por descuido, que no corresponden a un verdadero desconocimiento del sistema, sean corregidos en la mayor medida posible por parte del /de la alumno/a antes de su entrega. Para ello se debe comprobar sistemáticamente, frase por frase, según las características de cada lengua en cuanto a los errores más frecuentes, por ejemplo, en el caso del alemán, prestando especial atención a aspectos como la posición y conjugación de los verbos, la declinación (artículos, terminaciones de los adjetivos...), la ortografía (mayúsculas, vocales largas y cortas, dobles consonantes) y los signos de puntuación.

Una vez realizada esta primera autocorrección el/la alumno/a entrega el texto para su revisión por parte del/de la profesor/a, que consiste en marcar con una serie de signos

las deficiencias desde el punto de vista formal aún existentes. Para ello utilizo los siguientes signos auxiliares:

- G: gramática (género, número, concordancia, formas y tiempos verbales...)
- L: léxico (impropiedad semántica, uso no contextualizado...)
- \leftrightarrow : colocación errónea
- \surd : aquí falta algo (palabra, parte de una palabra...)
- O: ortografía
- P: signo de puntuación
- R: repetición (el mismo error repetido)

Evidentemente, si se considera oportuno, cabe utilizar signos que aporten más información explícita sobre el tipo de incorrección, por ejemplo, signos para especificar de qué tipo de error gramatical se trata. El espacio al margen se utiliza para explicaciones complementarias (para el alemán p. ej. género de los sustantivos, casos que rigen los verbos o las preposiciones etc.) para ayudar y orientar al/a la alumno/a en la tarea de encontrar propuestas de corrección para las faltas cometidas e, igualmente, para las preguntas que han podido surgir a los/as alumnos/as en la fase de autocorrección. A continuación un breve ejemplo de lo expuesto hasta el momento:

“Ayer fui al cine y me gustaba mucho la película, pero no me recuerdo
G O L
 del nombre del director.”

Una vez marcado de esta manera las faltas cometidas se devuelve el texto al / a la alumno/a que ahora, sobre la base de la nomenclatura y las demás indicaciones, debe buscar una propuesta para la corrección. Para la propuesta de corrección se utiliza el espacio libre entre línea y línea en la misma hoja, pero eligiendo otro color del usado en el texto original (este otro color no debe ser rojo ni verde) para corregir directamente sobre el lugar del error:

“Ayer fui al cine y me gustó mucho la película pero no me acuerdo del
L O G
 nombre del director.”

Si la corrección es correcta, se tacha la marca roja con una línea verde:

“Ayer fui al cine y me gustó mucho la película pero no me acuerdo del
L O G
 nombre del director.”

Si la corrección es incorrecta, se vuelve a marcar de nuevo en rojo el error, en principio, si es necesario, incluso varias veces, hasta lograr un resultado satisfactorio:

En

L

”A las 5 por la tarde...”

L

Si el/la alumno/a no ha encontrado ninguna propuesta o, en la propuesta errónea muestra incapacidad de lograr una autocorrección, se corrige la falta en verde:

Ø/la

“Ella es una profesora”

L

Diferenciar las sucesivas fases de corrección mediante diferentes colores facilita la localización rápida de los errores y agiliza tanto el trabajo del /de la profesor/a como de los/as alumnos/as, evitando repetidas lecturas de partes del texto ya corregidos.

Después de las diferentes fases de corrección, la hoja queda más bien poco legible, por eso conviene tener otro formato para poder ver de manera resumida las diferentes correcciones efectuadas. Para ello se copian las frases o sintagmas corregidos en una nueva hoja (hoja de repaso), marcando las correcciones con un color específico, por ejemplo verde:

“Ayer fui al cine y me gustó mucho la película pero no me acuerdo del nombre del director.”

Para consolidar la competencia desarrollada en las fases anteriores conviene realizar ejercicios complementarios. Para eso se utiliza una nueva hoja (hoja de ejercicios). Es importante, a la hora de confeccionarla, que el formato permita enfrentarse con las dificultades de tipo formal con las que hubo dificultades anteriormente. Para ello se copian las frases o sintagmas de la hoja de repaso en esta nueva hoja, pero ahora dejando espacios en blanco en vez las correcciones, hasta llenar este nuevo folio:

“Ayer fui al cine y me gust___ mucho la pel_cula pero no me del nombre del director”.

Se debe hacer copias de la hoja de ejercicios puesto que es conveniente repetirlos transcurrido algún tiempo.

Evidentemente, el taller de autocorrección debe ajustarse a las características de cada grupo, o, incluso, a las de cada alumno/a. Precisamente, una de las ventajas de este modelo es que se adapta a las necesidades y competencias individuales, de manera que cada alumno/a trabaja de manera específica aspectos de la segunda lengua, partiendo de las dificultades que tiene particularmente. El /La profesor/a debe decidir en cada caso qué tipo de errores quiere tratar en el marco del taller y para cuáles considera más oportuno corregir directamente, porque parte de la base de que el/la alumno/a no dispone de la competencia necesaria para corregir determinados errores.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, E. 1994. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- Baralo, M. 1994. *Errores y fosilización*. Colección Aula de Español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Blanco Picado, A.I. 1999. *La Adquisición de una Lengua y sus implicaciones didácticas*. Varsovia: Universidad de Varsovia. Cátedra de Estudios Ibéricos.
- Bogatz, H., Lübke, D. 1978. "Fehlertherapie - Möglichkeiten und Wirksamkeit". *Der fremdsprachliche Unterricht* 48. 46-53.
- Burt, M. 1975. "Error analysis in the adult EFL classroom". *TESOL Quarterly* 9. 53-63.
- Chaudron, C. 1977. "A Descriptive Model of Discourse in Corrective Treatment of Learner's Errors". *Language Learning* 27:1. 29-46.
- Cherubim, D. Ed. 1980. *Fehlerlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Corder, P. 1967. "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics* 5:2. 161-170.
- Demme, S. 1993. "Fehleranalyse und Fehlerkorrektur - Die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Deutsch als Fremdsprache)". *Fremdsprachen Lehren und Lernen (Flu)* 22. 161-174.
- Edge, J. 1989. *Mistakes and Correction*. London/New York: Longman.
- Edmondson, W. 1993. "Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen?" *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 22. 57-75.
- Esser, U. 1984. "Fremdsprachenpsychologische Betrachtungen zur Fehlerproblematik im Fremdsprachenunterricht". *Deutsch als Fremdsprache* 21. 151-159.
- Faerch, C. y Kasper, G. 1983. "Plans and strategies in foreign language communication". *Strategies in interlanguage communication*. Eds. Faerch, C. y Kasper, G. London: Longman. 20-60.
- Fernández, S. 1997. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Glantschnig, H. 1993. *Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge*. Hamburg: Luchterhand Literaturverlag.
- Gloy, K. 1987. "Fehler in normentheoretischer Sicht". *Englisch Amerikanische Studien* 2. 190-204.
- Gnutzmann, C. 1989. "Fehlerdidaktik. Sprachliche Abweichungen und ihr didaktisches Potential im Fremdsprachenunterricht". *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums* Eds. Königs, F. y Szulc, A.. Bochum: Brockmeyer. 63-85.
- Gnutzmann, C. 1992. "Reflexion über „Fehler“. Zur Förderung des Sprachbewußtseins im Fremdsprachenunterricht". *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch*. 26: 2. 16-21.
- Hecht, K. y Green, P. 1989. "Zur kommunikativen Wirksamkeit von fehlerhaften Schüleräußerungen". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 36: 1. 3-9.
- Hendrickson, J. 1978. "Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice". *The Modern Language Journal* 62. 387-398.
- Holwisch, H. 1990. "Fehler vermeiden statt Fehler verbessern". *Zielsprache Englisch*, 20: 2. 7-12.

- Kasper, G. 1915. *Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Zentrales Fremdspracheninstitut der Ruhr-Universität Bochum.
- Kleppin, K. *Fehler und Fehlerkorrektur, Fernstudieneinheit 19*. München: Goethe-Institut.
- Knapp-Potthoff, A. 1987. "Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht". *Englisch Amerikanische Studien 2*. 205-220.
- Köhring, K. 1987. "Mit Fehlern spielen. Unterrichtsvorschläge für einen alternativen Umgang mit Fehlern im Englischunterricht". *Englisch Amerikanische Studien 2*. 259-278.
- Königs, F. 1995. "Fehlerkorrektur". *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Ed. Bausch, K. R. Tübingen/Basel: Francke. 268-272.
- Kordes, H. 1993. "Aus Fehlern lernen". *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 22*. 15-34.
- Koutiva, I. y Storch, G. 1989. "Korrigieren im Fremdsprachenunterricht". *Info DaF 16*: 4. 410-430.
- Krumm, H. J. 1990. "Ein Glück, dass Schüler Fehler machen!" *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre*. Festschrift für Albert Raasch. Eds. Leupold, E. y Petter, Y. Tübingen: Narr.
- Lessig, D. 1984. "Probleme der Fehlerkorrektur im Spanischunterricht". *Der fremdsprachliche Unterricht 71*. 191-198.
- Liceras, J.M. 1986. "Sobre la noción de permeabilidad". *Revista Española de Lingüística Aplicada 2*. 49-61.
- Liceras, J.M. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Manchón, R.M. 1988. *Aspectos psicolingüísticos y pedagógicos del aprendizaje de lenguas: estudio de la transferencia como estrategia de comunicación*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Nickel, G. Ed. 1972. *Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie*. Tübingen: Niemeyer.
- Ouanes, H. 1992. "Zur Problematik des Umgangs mit sprachlichen Fehlern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache". *Info DaF 19*: 6. 732-739.
- Raabe, H. 1980. "Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch". *Fehlerlinguistik*. Ed. Cherubim, D. Tübingen: Niemeyer. 61-93.
- Raabe, H. 1982. "Reflexions sur la methodologie de la correction des faules: vers la correction communicationelle". *Encrages 8*: 9. 179-187.
- Rattunde, E. y Weller, F. R. 1977. "Auswahlbibliographie zur Fehlerkunde. (Veröffentlichungen 1967-1976)". *Die Neueren Sprachen 1*. 102-113.
- Schemmerling, M. 1984. "Fehlerbehandlung: Nach Art und Schwere kennzeichnen". *Der fremdsprachliche Unterricht 71*. 199-209.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics 10*: 3. 209-231.
- Timm, J. P. 1992. "Fehler und Fehlerkorrektur im kommunikativen Englischunterricht". *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch 26*: 8. 4-10.
- Tönshoff, W. 1990. *Bewusstmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe?* Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Vázquez, G. 1999. *Análisis de errores u aprendizaje de E/LE*. Frankfurt: Peter Lang,

- Vázquez, G. 1991. "¿Errores? ¡Sin falta!" *Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid: Edelsa.
- Vigil, N. y Oller, J. 1976. "Rulefossilization: a tentative model". *Language Learning* 26: 281-295.
- VV.AA. 1998. *El proceso de aprendizaje*. Colección *Investigación Didáctica*. Madrid: Edelsa.

‘SORRY, I DIDN’T QUITE CATCH THAT’: ISSUES RELATED TO THE COMPREHENSION AND PRODUCTION OF SPOKEN LANGUAGE

Marion Edwards
University of Málaga

Phonological interpretation, encoding and production are certainly some of the most fundamental and basic of skills that need to be considered at all levels of language learning. All speakers unconsciously acquire an extremely complex phonological repertoire including the phonotactic possibilities and intonation patterns of the language/s acquired at an early age. Second / foreign language learners subconsciously transfer this information onto the new language as, initially, at least, it is only possible for them to relate or incorporate it into their previous linguistic knowledge.

Multimedia materials nowadays provide excellent opportunities for the activation of cognitive processes related to oral skills. However, the role of the teacher is fundamental for the diagnosis of the reception and production of phonological elements as much of this knowledge is at a subconscious level and for guidance, orientation and interpersonal skills with the aim of maximising comprehension and production to achieve success for communication purposes.

1. INTRODUCTION

Phonological interpretation, encoding and production are some of the most fundamental skills that need to be considered at all levels of language learning. All speakers unconsciously acquire an extremely complex phonological system that not only includes the phonetic repertoire of a language but also the acquisition of the phonological rules that represent the regularities governing the variations of its words, morphemes and phonotactic possibilities. Mastering the phonetic repertoire also involves learning to pay attention to relevant acoustic clues and also achieving articulatory control of sounds and sound combinations. Acquisition of phonological rules involves both the ability to recognise words across rule-governed phonological sequences and the active internalisation of phonological rules for the purposes of production. Intonation patterns, stress, rhythm and tone are all automatically processed and easily interpreted as additional information by the native speaker.

2. ACQUISITION OF PHONOLOGICAL ELEMENTS

Speakers are not aware of the phonological patterns of their first language. Compound and coordinate bilinguals and multilinguals who have acquired languages simultaneously, while able to speak fluently and with native speaker phonemic / phonetic patterns, are likewise unconscious of the varying phonemes, allophones, phonotactic possibilities, aspects of linked speech and the intonation patterns of those languages. They unconsciously reproduce speech with all the assimilation features pertinent to that / those languages and pick up all the significant clues and shades of meaning related to both segmental and suprasegmental phonology in decoding. These bilinguals or multilinguals have generally acquired these languages through exposure to oral language at an early age for basic communication needs when they have the

advantages of brain plasticity, fewer inhibitions, simplified input and at a time when language develops with cognition in general.

Another important issue is that oral acquisition begins at or before birth at home with a tremendous amount of exposure to spoken language and oral communication. In contrast, reading and writing skills are generally developed at school and, therefore, we are more aware and conscious of the grammatical, lexical, pragmatic and discourse norms related to written forms of language.

How many native English speakers are conscious of the number of vowel phonemes in English? When asked, speakers reply that there are five. They naturally refer to knowledge of the alphabet and written forms. How many English speakers are aware of the 'rules' for the pronunciation of plural / possessive / present/past tense morphemes or phonetic differences regarding aspiration, devoicing in initial or final plosives? Likewise, how many native Spanish speakers are conscious of the differences in the consonants in the following *dado*, *bobo*, *gogó*, where we have word-initial plosives but intervocalic fricatives or of the word-final fricative /ð/ in *dad*? In acquiring our first language/s, we assimilate and internalise an incredible amount of procedural knowledge that is implicit and processed automatically in oral communication. However, as this knowledge has developed along with cognitive maturation in general, we are unaware of the phonological linguistic processes behind oral production and comprehension, unless, of course, we later specialise in linguistics and language teaching.

3. LEARNING/ACQUISITION OF SECOND, THIRD, FOREIGN LANGUAGES/S

When learning a second, third or foreign language, the learner already possesses the knowledge, albeit implicit or unconscious, relevant and applicable for his/her L1 phonological system and needs to be able to acquire both perceptual and productive abilities valid for the new system. Second / foreign language learners subconsciously, yet logically, transfer L1 phonological information onto their new language as it is initially only possible for them to relate the new information to previous linguistic knowledge.

Referring to phonological perception, the psycholinguist Evelyn Hatch (1983:17) makes the following observation on monolinguals: "We seem to 'hear' what we have learned are permissible sequences of sounds in our language." This means that L2 learners are initially only accustomed to differentiating sound and intonation patterns that affect meaning in their L1 and therefore often have great difficulty in identifying and reproducing the new sound system.

Children tend to have greater flexibility and facility in the acquisition of L2 phonological systems (Singleton 2001: 77-89) for reasons stated in 2. and due to classroom situations where imperatives occur naturally and through enjoyable and motivating activities including songs, dialogues, plays, games, (un)known, imaginative, amusing stories, plays, etc. I would also emphasise here the importance of employing native language teachers to work with children so that valid language-specific phonological information is acquired and internalised thus setting effective patterns for the future.

In contrast, adult L2 learners generally have more difficulty in becoming aware of and applying a new phonological system as they are less flexible and already have fully

developed linguistic, social, cultural and cognitive skills which they initially, at least, relate to the language they are learning. While conscious that written forms of language vary, they are unaware that they transfer oral patterns onto the L2. Whereas adults may be at an advantage regarding reading and writing skills due to more effective learning skills, analytic ability, pragmatic skills, world knowledge and other top down processing skills, they frequently feel tremendous frustration when they are unable to express opinions and ideas due to limits imposed by lack of second language competence.

Besides, adult SLA frequently occurs in an unnatural setting where various other factors such as artificial input, numbers, anxiety, varying learner levels and time restrictions all influence learning. Oral skills require a great deal of input and active output that need to be encouraged outside the classroom.

Acquisition of the phonological system of a foreign language is perhaps the most difficult in the sense that even a competent L2 speaker with no grammatical or pragmatic errors may still be identifiable as a non-native speaker due to unusual phonological patterns, as is frequently the case in sequential bilingualism.

4. LEARNING /ACQUISITION OF ORAL SKILLS IN HIGHER EDUCATION

As is evident from several presentations at the ACLES conference (Pamplona 2007), Language centres in Higher Education function differently depending on national, regional and local circumstances, some offering traditional classes and / or new technologies including online courses and forums, podcasts, vodcasts, CD-ROMs etc.

These courses also cater for adults with varying needs, resources and limitations. Moreover, we also find that students at these centres are also studying or working so that time is also an important factor to bear in mind. For these reasons, after carrying out individual needs analyses, priorities can be defined and suitable courses be offered at different levels and for specific purposes.

4.1. PROFESSIONALS REQUIRING ORAL SKILLS FOR INTERPERSONAL COMMUNICATION: ACTIVATING NEW COGNITIVE PROCESSES

English has become the language of international communication and is therefore in great demand in Language Centres in Higher Education. It is a language which is particularly difficult from the point of view of both the pronunciation and spelling not only for L2 learners but also for native English speakers. Some fluent ESL speakers, including simultaneous bilinguals / multilinguals, have poor writing and spelling skills, whereas other students have excellent reading and writing skills but great difficulty in decoding and producing spoken English. The latter is frequently the case with professionals working in other areas of study such as medicine, science, law, engineering, etc. whose priorities have previously been related to academic competence (reading and writing skills) for accessing or publishing research and find they require oral skills (listening and speaking) for communication with colleagues at international conferences, projects or research visits abroad, more related to interpersonal competence.

This change of priorities is further complicated by the fact that focus on academic competence frequently affects interpersonal competence negatively. Firstly, academic

English is formal, written discourse with characteristic textual norms, restricted lexis and passive verb forms. Secondly, the focus on written texts where there is time to organise, reread, revise or rewrite does not prepare the learner for the immediacy and spontaneity of speech. Finally and significantly, accustomed to written forms and influenced by ‘silent’ readings of those forms, they find it extremely difficult to recognise spoken words and comprehend speech. When trying to communicate they find that their speech is practically incomprehensible to the native English language speaker. We find that SL speakers communicate reasonably effectively between themselves, especially if their L1s are close, but communication breaks down with native speakers especially if they are monolinguals.

A colleague at the Language Centre in Málaga recently commented that many of her adult (professional) Spanish students seem ‘tone deaf’ in the sense that they are incapable of repeating words such as ‘would’ ‘could’. The learner, in contrast, believes that s/he HAS repeated the word. If L2 learners are unaware of the phonemes and allophonic variations of their first language, how can we expect them to differentiate similar variations in a second language?

4.2. THE ROLE OF THE TEACHER

4.2.1. PROVIDING BASIC PHONOLOGICAL THEORY

It is of utmost importance that teachers of adults should not only be proficient in the L2 but also have linguistic or language teaching qualifications and experience. In the case of teaching oral skills, they need to be familiar with the phonological systems of both L1 and L2 systems as this can facilitate instruction / acquisition and enable them to provide basic theoretical explanations thus appealing to the adults’ needs for explanation and reasoning, relying on their analytic abilities and providing them with strategies.

Basic issues to be covered include the vowel and consonant phonemes of English and Spanish as students initially need to be able to discriminate between and reproduce all the significant sounds or phonemes. Due to phonemic convergence, we find that Spanish learners have difficulty in distinguishing between ‘work’ / ‘walk’, ‘live’ / ‘leave’, ‘ship’/ ‘sheep’, ‘cup’ / ‘cap’, ‘ice’/‘eyes’, ‘this’/ ‘these’, ‘murder’/‘mother’, ‘vowel’ / ‘bowel’, ‘yet’ / ‘jet’ (12 vowel phonemes in English and 5 in Spanish; /s/ /z/ /d/ /ð/ are phonemes in English, but allophones in Spanish; English phonemes /v/ /b/ reduced to /b/ in Spanish). If Spanish adults are made aware of the allophones /s/ /z/ /d/ /ð/in *rasco* / *rasgo*, *dedo* and given techniques for articulation for new consonant phonemes, we can appeal to their analytic powers. Other problematic areas include initial and final consonants and consonant clusters due to significant differences as illustrated in Finch y Ortiz Lira 1982:64-65

Possible syllable formations in English and Spanish

English: (ccc) v (cccc) eg: streak, texts

Spanish: (cc) v (cc) eg: tres, trans-crisbir

Possibilities for consonant clusters in word initial and word final positions in English and Spanish

	ccv-	cccv-	-vcc	-vccc	-vcccc
English:	20	3	96	173	62
Spanish:	12		0	0	0

This partly accounts for difficulties especially in articulation for physiological reasons e.g. desks, asks, texts and for transfer reasons e.g. stop, snow, sleep, where we get vowel epenthesis. Borrowings from English, not considered in the above charts, can be a constant source of confusion as *Sprite*, *Skype*, *Snoopy*, *pub*, *stop*, become /es'prai/, /es'kai/, /ez'nu:pi/, /'pu:/, /es'to/ all unidentifiable to an English monolingual.

Other areas requiring work are word stress, features of connected speech including assimilation, coalescence, sentence stress, pitch, tone and intonation. These also need to be heard in relevant contexts for global comprehension purposes as comprehension depends on interactive top down and bottom up processing.

English learners of Spanish will also benefit from comparative phonology theory. As stated previously, native speakers have procedural but not declarative knowledge. While aware of the problems of new consonant production and differentiation in words e.g. *jota*, *caro*, *y carro*, rarely do they realise that they transfer all twelve vowel phonemes onto Spanish, using schwas in unstressed syllables and frequently changing vowels into diphthongs as in *solo*, *foto*, *le he visto*.

4.2.2. PROVIDING ABUNDANT INPUT TO MAXIMISE ORAL PROCESSING

As stated previously, we 'hear' or process what is relevant for comprehension of our first language/s and therefore L2 learners require abundant oral input for practising and tuning in to the second language/s. Multimedia labs, CD-ROMS, DVDs and on-line activities are perfect sources and can offer wonderful opportunities for individual work both in class and for self-study purposes. Interactive CD-ROMs such as *English Pronunciation in Use* are obviously attractive to young adults who belong to a computer literate generation and also older adults who find that motivation is high if they have the flexibility of working at times that better suit their schedule and pace. They offer not only the opportunity to listen to individual sounds, words, phrases, sentences and texts but also reproduce sounds for comparison to the original. Certain exercises or units are targeted at different groups depending on their first language. They can undoubtedly improve learner acquisition of receptive skills and, also, although to a more limited extent, oral production.

5. CONCLUSIONS

L2 learners frequently do not possess the necessary skills for receptive and productive phonological processing and it is the role of the teacher to provide opportunities for developing them. We can maximise learning by appealing to the adult's capacity for analysis offering metacognitive strategies, providing abundant input which ideally will result in automaticity in processing and internalisation of phonological knowledge.

Success will depend on numerous factors including aptitude, attitude, personality, cognitive styles, learner strategies etc. and above all motivation. Professionals requiring language for communication purposes at conferences and stays abroad are fortunately highly motivated and already possess skills for academic competence. Considerations such as those presented here will provide input for activating the cognitive processes required for listening and speaking skills. Our goal is to maximise comprehension levels and production levels to be efficient for communication purposes.

5. BIBLIOGRAPHY

- Finch, D.F. and Ortiz Lira, H. 1982. *A course in English Phonetics for Spanish Speakers*. London: Heinemann.
- Hancock, M. 2006 (2003). *English Pronunciation in Use (Intermediate)* + CDs + CD-ROM. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E.M. 1983. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Cambridge, Mass. Newbury House.
- Hewings, M. 2007. *English Pronunciation in Use (Advanced)* + CDs + CD-ROM Cambridge: Cambridge University Press.
- Marks, J. and Donna, S. 2007. *English Pronunciation in Use (Elementary)* + CDs + CD-ROM. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, D. 2001. "Age and Second Language Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 21. 77-89.

SUPERAR UNA AUTÉNTICA FRUSTRACIÓN

Erich Huber

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

La comprensión lectora ocupa un lugar privilegiado en la enseñanza de idiomas, puesto que resulta ser la destreza que con mayor facilidad se adquiere. Juega a favor el hecho de que tanto aprendientes como enseñantes pueden acceder a materiales auténticos disponibles en las bibliotecas e Internet. Pero no siempre se utilizan estos materiales eficientemente. Es preciso –especialmente en la enseñanza con principiantes– desarrollar tareas y procedimientos específicos con los que capacitar a los aprendientes en la metodología aplicada, a fin de que comprendan el objetivo de los ejercicios y observen el proceso de adquisición en ellos mismos. El aprendiente asume así el papel del enseñante, volviéndose autónomo su aprendizaje. Con dos modelos de ejercicios utilizados en el primer curso, queremos evidenciar las reacciones del aprendiente a una “aparente” sobrecarga y cómo resulta posible contrarrestar sensaciones de frustración cuando los aprendientes se corresponsabilizan en la planificación.

1. AUTENTICIDAD, FRUSTRACIÓN, SUPERACIÓN

El título de esta contribución se compone de tres términos a los que nos enfrentamos en la práctica diaria de la enseñanza de idiomas extranjeros -en este caso, el alemán-: el concepto de “autenticidad”, presentado como uno de los principios básicos sobre los que se produce cierto consenso en la última generación de enfoques comunicativos y postcomunicativos (cf. Faistauer 2005); la noción de “frustración” referida a la que percibimos en los aprendientes cuando no conseguimos motivarlos adecuadamente, hecho que nos afecta también a los enseñantes al sentirnos responsables de su angustia; y, finalmente, el término “superación” (de dicha frustración).

El término “Autenticidad” lo hemos convertido aquí en atributo del sustantivo al que acompaña. Partimos de la hipótesis de que la “autenticidad” -de la lengua meta y de la situación de aprendizaje- es un factor que genera frustración. Pero defendemos que esta frustración, originada por una sensación de sobrecarga al tener que lidiar con un lenguaje complejo y verse desplazado a un contexto extraño y forastero (*fremd/strange*), debe considerarse parte del principio de autenticidad, un elemento esencial y natural del proceso de adquisición, y habría que evitar darle carácter de daño colateral.

Consideramos, pues, que la “frustración” se supera aceptándola como algo inherente al proceso de aprendizaje, tematizándola en clase e integrándola como un tópico más.

2. AUTENTICIDAD

La comprensión lectora ocupa un lugar privilegiado en la enseñanza de idiomas, puesto que resulta ser la destreza que con mayor facilidad se adquiere, y también la que con mayor facilidad se enseña. Por algo en español se sigue utilizando el término “libro de texto” para denominar un manual que debe contener propuestas para trabajar las cuatro destrezas. También juega a favor el hecho de que tanto aprendientes como

enseñantes pueden acceder a materiales auténticos disponibles en las bibliotecas e Internet.

Pero no siempre se utilizan estos materiales, y cuando se utilizan, no siempre se hace de forma eficiente. Es preciso -especialmente en la enseñanza con principiantes- desarrollar tareas y procedimientos específicos con los que capacitar a los aprendientes en la metodología aplicada, a fin de que comprendan el objetivo de los ejercicios y observen el proceso de adquisición en ellos mismos. El aprendiente asume así el papel del enseñante, volviéndose autónomo su aprendizaje.

Cuando hablamos de materiales auténticos, nos referimos a textos escritos u orales concebidos por nativos para nativos (según la definición de Buttaroni 1995,34: 'Authentisch' sind in diesem Kontext ausschließlich jene Texte, die von MuttersprachlerInnen der L2 für MuttersprachlerInnen der L2 konzipiert wurden."). Mucho se ha hablado de la autenticidad en el aula, de la imposibilidad de conseguir una comunicación auténtica en una clase de lengua y de que, por ello, no tendría sentido ser demasiado estricto al evaluar el lenguaje utilizado en los materiales didácticos (cf. *Authentizität...* 1995). Nosotros defendemos, sin embargo, la necesidad de admitir que la diferencia entre una y otra variedad no sólo es perceptible por lingüistas, sino también por “parlantes comunes”, y que la única ventaja real de los textos adaptados para libros de texto es que no están sujetos a derechos de autor, y mucho nos tememos que sea ésta su principal razón de ser.¹ El análisis de los tipos de texto empleados en la Enseñanza de lenguas extranjeras y de su empleo en el aula son, precisamente, objeto de un proyecto de investigación que estamos llevando a cabo en la Universidad del País Vasco, con financiación del Ministerio de Educación y Ciencia, bajo el título „Tipología textual y estrategias de comprensión lectora en la adquisición de lenguas extranjeras (francés, alemán)“ y el código HUM2004-05403/FILO. En un proyecto anterior, miembros del Área de Filología Alemana de la UPV elaboramos materiales de alemán basados en el enfoque del *Fremdsprachenwachstum*. Los resultados de la aplicación de estos materiales en el aula se detallan en Saalbach (2000) y Huber (2000 y 2004).

Esta definición tan estricta, junto con la exigencia del empleo exclusivo de textos auténticos en la Enseñanza de lenguas extranjeras, parece entrar en clara contradicción con la práctica, bienintencionada, de no querer sobrecargar y, por ende, desmotivar, a los aprendientes con textos excesivamente “complejos”, en especial para el nivel de principiantes. Ajustándonos a esta definición a la hora de seleccionar el *input*, se garantiza, sin embargo, que los aprendientes no sólo se enfrenten a la lengua auténtica, sino también que estén capacitados para el manejo de textos auténticos fuera del contexto protegido del aula. Naturalmente se podría argumentar en su contra que una lengua no sólo pertenece a sus nativos, sino que p.ej. el lenguaje de los inmigrantes o incluso la *interlanguage* de los aprendientes es igualmente auténtico, ya que se utiliza en situaciones auténticas -sin entrar ahora en la dificultad de definir estas últimas- y cumplen una función comunicativa. Se podría aducir también que, de la misma forma que los nativos adultos cuando hablan con niños de corta edad se sirven de un lenguaje simplificado y adaptado a ellos, los autores de libros de texto deben adaptar el idioma meta en cada momento del proceso de aprendizaje al nivel en que se encuentren los aprendientes (Apeltauer 1997:32ss).

Nosotros defendemos que precisamente porque los aprendientes se comunican entre ellos en la interlengua, variante simplificada y errónea de la lengua meta, debería suministrarles el profesor el *input* auténtico del que los aprendientes carecen fuera del aula, a diferencia de los niños nativos.

El proceso de lectura en una lengua extranjera no tiene por qué diferir necesariamente de la lectura “natural” en lengua materna. También en esta última debemos confrontarnos con textos difíciles o incluso imposibles de comprender y existen métodos y procedimientos de aproximación para hacerlos más comprensibles, incluso en el aula.

El equipo de investigación de la Escuela Dilit International House en Roma, dirigido por Christopher Humphris, desarrolló una serie de ejercicios o estrategias que tuvieran como objetivo el acercamiento a la lengua auténtica, en constante contraste con la interlengua, fomentando de esta manera la concienciación de esta diferencia (Catizone e.a. 1997). Entre éstos se encuentra el que denominaron de “lectura auténtica” y que consiste básicamente en repetidas lecturas de un texto, intercaladas con “intercambios de información” con los compañeros, centrándose únicamente en el contenido del texto y siendo el objetivo final su comprensión global y la adquisición inconsciente de estructuras. Susanna Buttaroni y Alfred Knapp (1988) exportaron esta tipología de ejercicios a Austria y, tras añadir una justificación teórica basada prioritariamente en la gramática generativa de Chomsky, realizaron diversos experimentos en la *Wiener Volkshochschule* (Universidad Popular de Viena), los cuales fueron documentados en video y emitidos en la televisión austríaca. Según ellos, se trataba de un nuevo enfoque al que denominaron *Fremdsprachenwachstum* (crecimiento lingüístico en lenguas extranjeras) que sirvió también como título de la publicación para presentar este enfoque. En 1995, Buttaroni publicó en solitario una segunda edición revisada y ampliada en la editorial Hueber. Parten de la suposición de que cualquier ser humano “está equipado de un sistema cognitivo [innato] especializado en la comprensión y la producción de lenguaje natural humano” (Buttaroni/Knapp 1988, 83) y que este sistema sirve tanto para la adquisición de la lengua materna como de otras. Por este motivo, Ortner (1998, 108) lo califica como “enfoque nativista”. Y de ahí se deriva la función principal del profesor, que consistiría en aportar el material lingüístico que el “órgano lingüístico” innato precise para poner en marcha el proceso de adquisición. Recordemos a S. Pit Corder (1981, 9): “After all, in the mother tongue learning situation the data available as input is relatively vast, but it is the child who selects what shall be the input.” Se trata justamente de que el input de material auténtico sea lo suficientemente “amplio” como para que el aprendiente pueda elegir por su cuenta, consciente e inconscientemente, lo que quiere y puede convertir en *intake*.

Finalmente podríamos hablar de un proceso de aprendizaje auténtico, donde lo importante sería precisamente dicho proceso y no su presunto producto examinable y evaluable. Desgraciadamente, el sistema de evaluación en los Centros de Enseñanza oficiales y la importancia de los títulos y certificados para la vida laboral condicionan nuestro trabajo como enseñantes, más que el enfoque elegido y más de lo que deseáramos. Lo cual nos lleva a una auténtica frustración o a “la frustración auténtica”.

3. FRUSTRACIÓN

La “comprensión global”, un tópico en los métodos basados en el enfoque comunicativo, presupone que los aprendientes “se conformen” con no entender un texto al detalle. Sin embargo, la globalidad de la comprensión provoca inseguridad del tipo: tengo una idea general del texto, pero ¿he comprendido lo importante?, ¿lo he comprendido correctamente?, ¿lo he comprendido suficientemente? La pregunta es si realmente se conforman, hasta qué punto lo hacen y cómo se sienten con ello. Para

averiguarlo, les pasamos el siguiente cuestionario, a lo largo de varios cursos académicos y a diferentes grupos, tras la primera lectura de un texto según el ejercicio de “lectura auténtica”. Hubo una segunda prueba al finalizar el ejercicio para medir el progreso:

<p>Autoevaluación Después de la primera lectura del texto ".....”</p> <p>1.1. tengo la sensación de haber entendido aprox. el _____ % de las palabras.</p> <p>1.2. tengo la sensación de haber comprendido el contenido global del texto en un _____ %</p> <p>1.3. me siento muy bien, bastante bien, regular, mal, muy mal, porque:</p> <p>1.4. el texto me parece muy interesante, bastante interesante, regular, poco interesante, nada interesante</p> <p>1.5. Estaría satisfech@ si al final del ejercicio comprendiera el contenido global del texto en un _____ %.</p> <p>Al final del ejercicio, es decir después de la última lectura del texto...</p> <p>2.1. tengo la sensación de haber entendido aprox. el _____ % de las palabras.</p> <p>2.2. tengo la sensación de haber comprendido el contenido global del texto en un _____ %</p> <p>2.3. me siento muy bien, bastante bien, regular, mal, muy mal, porque:</p> <p>2.4. el texto me parece muy interesante, bastante interesante, regular, poco interesante, nada interesante</p>
--

Y el resultado nos hizo descubrir lo que denominamos el “umbral del dolor”, según el cual el aprendiente medio se siente bien cuando tiene la sensación de haber comprendido al menos un 75 % del texto. Tanto es así que, si medimos la comprensión objetivamente, contando las palabras comprendidas y calculando el porcentaje sobre el total de palabras que contiene el texto, aunque este “resultado objetivo” sea superior a la apreciación subjetiva no influye en el bienestar del aprendiente.

Sí influye, sin embargo, un aumento paulatino de la comprensión a lo largo del ejercicio, la sensación de haber progresado, y la desaparición de la inseguridad inherente a la comprensión global.

Hemos contemplado: a) la frustración producida por la contradicción entre proceso de aprendizaje y exámenes institucionales; b) la frustración debida a la inseguridad que provoca una comprensión subjetivamente insuficiente y, c) la

frustración, denominada por nosotros “auténtica”, consecuencia del contacto no censurado con el idioma auténtico en toda su complejidad.

4. SUPERACIÓN

Una vez admitido que esta frustración se produce por la inmersión en el idioma auténtico, tenemos dos posibles reacciones. O construimos una especie de espacio protegido donde los aprendientes encuentren refugio hasta que hayan alcanzado un nivel suficiente como para enfrentarse a la realidad, o aceptamos la aparición de la frustración como algo natural e inevitable. Abogamos por la segunda opción y vamos a proponer una serie de principios y tareas para abordarla.

La “cura” pasa por responsabilizar a los aprendientes de su proceso de aprendizaje. Y esto requiere a su vez una transparencia metodológica, es decir, que los aprendientes conozcan en cada momento por qué se hace un ejercicio determinado, cuales son su dinámica y su objetivo. Para evidenciar también su evolución individual y en el grupo, fomentando así la concienciación, pueden reflejar en un “diario de aprendizaje” qué y de qué modo han aprendido y, muy importante, cómo se han sentido haciéndolo.

La autoresponsabilización llevada a su extremo se propone en el modelo *Lernen durch Lehren* (aprender enseñando), desarrollado por Jean-Pol Martin, profesor de Didáctica de Lengua y Literatura francesas en la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt, Alemania. El enseñante “oficial” se convierte en moderador/asesor/supervisor, mientras los aprendientes preparan, imparten, e incluso evalúan las clases.

5. TAREAS TERAPÉUTICAS

Con dos modelos de ejercicios utilizados en el primer curso, trataremos de evidenciar las reacciones del aprendiente a una “aparente” sobrecarga y, cómo resulta posible contrarrestar la frustración cuando los aprendientes se corresponsabilizan de la planificación.

El primero de estos ejercicios consiste en la lectura de una novela y resumir su contenido en la lengua extranjera. Tareas que no se suelen emprender hasta bien entrado en un nivel superior. Por ello, la primera reacción es de rechazo, frustración, inseguridad e incluso aversión contra el enseñante. Cuando se verbalizan estas sensaciones, se evidencian diferentes estrategias para enfrentarse al texto, resultando alguna de ellas no válidas, como p.ej. la traducción palabra por palabra, lo que imposibilita la lectura de un texto extenso. Se trata, en definitiva, de desarrollar y seleccionar la estrategia de aprendizaje idónea para superar la tarea y de reflexionar sobre el proceso de adquisición. La pregunta final será: ¿cómo he llegado a conseguirlo?

La segunda tarea que proponemos tiene como objetivo la autoconcienciación. Consiste en que cada aprendiente busque en Internet un texto breve sobre un tema de su interés y elabore con él un ejercicio para los compañeros. No sólo resulta sorprendente la complejidad de los contenidos, sino también la dificultad de los ejercicios (normalmente de índole gramatical) resultantes. El simple cambio de papel -de aprendiente a enseñante/examinador- capacita al aprendiente para dominar textos complejos y exigir esta competencia a sus compañeros. Por la simple razón de que...

- ¡Un/a profesor/a puede con todo...
- ... y está dispuest@ a demostrarlo!
- L@s profesor@s lo tienen todo bajo control
- L@s profesor@s no estudian, investigan
- L@s profesor@s son autónom@s y se responsabilizan de su proceso de aprendizaje

6. BIBLIOGRAFÍA

- Apeltauer, E. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 15).
- Authentizität im Sprachunterricht*. 1995. (ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/1995).
- Buttaroni, S. y Knapp, A. 1988. *Fremdsprachenwachstum*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Buttaroni, S. 1995. "Sprache beibringen, Sprache fernhalten". *Authentizität im Sprachunterricht* (ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/1995). 34-40.
- Buttaroni, S. 1997. *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. München: Hueber.
- Catizone, P., Humphris, C. y Micarelli, L. 1997. *Volare. Corso di Italiano..Guida per l'insegnante*. Roma: DILIT.
- Corder, P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Faistauer, R. 2005. „Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache“. *Perspektiven. XIII. Internationales Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) Graz 2005* (ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft). 8-17.
- Huber, E. 2000. "Fremdsprachenwachstum im Baskenland". *Informationsblatt der Österreichkooperation* 18/2000. 22-23.
- Huber, E. 2003. „Ahozko hizkuntza ekoizteko hainbat ariketa“. *Ahokotasuna ikasgelan*. Vitoria-Gasteiz: Ikastolen Elkarte.
- Huber, E. 2004. "Authentische Hörtexte in der Grundstufe?!". *FÒRUM. Anuari de l'Associació de Germanistes de Catalunya*. 11/2004.
- Ortner, B., 1998. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Saalbach, M. 2000. "DaF auf den Kopf gestellt". *Info DaF* 1999/4. 327-347.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ESCRITA. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS MANUALES DEL MECR.

María Josefa Marcos García
Universidad de Salamanca

Los manuales de lenguas extranjeras intentan adaptarse al MECR y lo van consiguiendo, en mayor o menor medida. Sin embargo, si lo miramos más de cerca, podemos comprobar que, desde un punto de vista pedagógico, las actividades no alcanzan los objetivos que se podían prever en un primer momento. Al analizar un pequeño corpus de manuales de FLE, nivel A1 / A2, hemos observado que las actividades de comprensión escrita son variadas pero, en la mayoría de los casos, no consiguen alcanzar los requisitos mínimos propuestos por los especialistas para llevar a cabo una correcta actividad de lectura. Tras hacer una sencilla clasificación de las actividades encontradas en los manuales, hemos querido hacer una propuesta con una actividad que nos ha dado unos resultados satisfactorios en el aula.

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada del Marco Europeo de Referencia, el número de manuales que han intentado adaptarse a dicho documento ha aumentado considerablemente. Siguiendo la filosofía del marco, en dichos manuales ocupa un lugar privilegiado la comunicación a través de sus cuatro competencias. Sin embargo, en el trabajo diario con estos manuales observamos que no siempre las actividades propuestas son adecuadas para los objetivos que persiguen.

El objetivo que perseguimos es analizar las propuestas de varios manuales de francés de nivel A1/A2. Nos centraremos en las actividades de comprensión escrita propuestas por dichos manuales.

2. CORPUS

El corpus en el que basamos el análisis está formado por cuatro manuales de diferentes autores y distintas editoriales. Son manuales que corresponden al nivel A1 / A2. Todos ellos, están adaptados al MECR. Dichos manuales son: *Métro Saint-Michel* de Clé international (MSM); *Alter Ego* de Hachette (AE); *Rond-Point* de PUG (RP); *C'est la vie* de Santillana (CLV).

3. LA COMPRENSIÓN ESCRITA EN EL MECR

El marco europeo de referencia, a través de sus descriptores, marca una serie de pautas a seguir para practicar en clase las cuatro competencias comunicativas.

En el apartado de las competencias, la comprensión escrita (CE) se define por los siguientes descriptores:

Nivel A1: El alumno puede comprender nombres familiares, palabras y frases muy sencillas como anuncios, carteles, catálogos.

Nivel A2: Puede leer textos cortos muy sencillos, encontrar una información particular previsible en documentos corrientes: publicidades, folletos, menús, horarios,

cartas personales cortas y sencillas.

El marco europeo facilita el tipo de situaciones a las que el alumno debe enfrentarse, son situaciones cercanas, familiares, cotidianas para el alumno. También se pronuncia en cuanto a los documentos, que deben caracterizarse por ser cortos y sencillos. Así mismo, se facilita una pequeña lista de tipos de documentos con los que se puede trabajar en estos niveles iniciales.

Estos datos se ven aún más especificados en otros apartados.

El marco reconoce una serie de funciones de la lectura. El lector lee para orientarse, para informarse, para seguir instrucciones. Para cada una de estas tres funciones se establecen unos descriptores:

Entender la correspondencia: Mensajes sencillos y breves de una postal. Cartas habituales: pedir una información, hacer un pedido, confirmación... sobre temas familiares

Leer para orientarse: reconocer palabras, nombres y expresiones de situaciones de la vida cotidiana. Encontrar informaciones específicas y previsibles en documentos corrientes sencillos: folletos, menús, anuncios, inventarios, horarios.

Leer para informarse: Puede hacerse una idea del contenido de un texto informativo sencillo, sobre todo con un apoyo visual. Identificar la información pertinente sobre los escritos sencillos encontrados en cartas, folletos y cortos artículos de periódico que describan hechos.

Leer instrucciones: Puede seguir indicaciones breves y sencillas (ir de un punto a otro). Puede seguir el modo de empleo de un aparato de uso corriente como el teléfono público. Puede comprender reglas de seguridad,... redactadas de forma sencilla.

Los autores suelen dirigirse por estas pautas establecidas por el marco europeo.

4. LOS DOCUMENTOS

El MECR insiste en que la lengua debe reflejar situaciones familiares y cotidianas. Para ello los temas seleccionados por los diferentes autores coinciden en gran medida: Descripción de las personas, descripción de lugares, viajes, compras, alimentos, actividades cotidianas, familia, profesiones, actividades de entretenimiento (loisirs), espectáculos, cuerpo humano, restaurante.

En general, los documentos se ajustan a las directrices marcadas por el MECR. Los tipos de documentos coinciden en los cuatro métodos; son documentos descriptivos e informativos. En cuanto a los géneros, se repiten a menudo: folletos turísticos, anuncios inmobiliarios, cartas, postales, CV, ofertas de trabajo, menús, formularios, artículos de periódico, invitaciones.

5. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

Claudette Cornaire, (1999) señala una serie de pautas a seguir para llevar a cabo una verdadera actividad de comprensión escrita.

Según la autora, se debe hacer un proyecto de lectura (establecer los objetivos: informarse, aprender, realizar una tarea.) Una vez establecido el objetivo la lectura se divide en varias etapas: prelectura, lectura, post-lectura.

Prelectura: etapa que facilita el contacto con el texto y la formulación de hipótesis. Se pretende preparar al estudiante frente al texto que va a leer para asegurarse de que posee conocimientos sobre el tema y sobre la realidad cultural, en el caso de no

poseerlas, facilitárselas de alguna forma.

El vocabulario es esencial, en esta etapa hay que hacer señalar las palabras claves y las palabras que pueden dificultar la comprensión.

A partir de aquí, los alumnos ya tienen el texto en la mano y se les debe pedir que lo cojan de lejos y se fijen en aspectos contextuales (ilustraciones, títulos, subtítulos, palabras claves...) que les ayudan a plantear una primera hipótesis sobre el significado global. Se puede proponer una "tabla" para abordar esta fase donde se contemplen algunos criterios específicos: naturaleza del mensaje, naturaleza del código, de los referentes, del receptor, del emisor...

Lectura: Primera lectura silenciosa en la que se recogerán las ideas principales y algunos datos generales. Esta etapa se realiza proponiendo a los alumnos ciertas cuestiones (preguntas, tablas, cuestiones de verdadero / falso)

Segunda lectura silenciosa para recoger las informaciones pertinentes clasificarlas y establecer relaciones. En este punto se debe evaluar si realmente los alumnos han comprendido el texto. Para evaluar también se utilizarán preguntas, preguntas de elección múltiple, tablas, gráficos...

Una tercera lectura para buscar la información necesaria para realizar la tarea

Post-lectura: realización de la tarea (objetivo): cocinar una receta, decidir un itinerario...

En nuestro análisis de los manuales, hemos comprobado que, en la mayoría de los casos, no se cumplen estas fases de la comprensión escrita. Dentro de un mismo manual, tampoco se sigue una línea de trabajo constante. En contadas ocasiones existe un proceso de comprensión. Generalmente, los autores se limitan a hacer unas preguntas a través de las cuales sólo se invita a los alumnos a hacer una búsqueda de los datos que se le solicitan, sin pararse a hacer una verdadera lectura del texto.

Para hacer más clara nuestra exposición hemos decidido hacer una clasificación de las actividades.

1) Actividades que no son realmente de comprensión escrita

- Sobre un texto de revista con ejercicios de relajación, se pide encontrar en dicho texto, vocabulario del cuerpo y completar el documento, todo ello con ayuda de imágenes. «A. Le magazine *Ta Santé* suggère des exercices de relaxation. Si vous lisez les textes et regardez les images de ces deux pages, vous pourrez découvrir les noms des différentes parties du corps. B. Et maintenant, vous pouvez écrire le texte pour l'image 6. » (RP unidad 4 p.38-39)

A nuestro entender, ésta es una actividad de vocabulario simplemente.

2) Actividades incompletas

- A partir de un texto en el que TV5 convoca un concurso, la pregunta es "c'est: une publicité pour un voyage, une annonce pour un jeu-concours, une carte d'invitation à une émission de TV5" (AE dossier 1 lección 3 p.27)

Consideramos que es una buena primera aproximación, sin embargo es sólo un inicio, la actividad queda totalmente incompleta.

3) Actividades que podrían corresponder con actividades de evaluación (entendemos evaluación en el sentido que apunta Cornaire y que hemos apuntado antes: se trata solamente de un pequeño ejercicio para comprobar que no hay errores de comprensión).

- A partir de un artículo sobre las ventajas del “scooter” se plantean directamente unas preguntas de Verdadero / Falso.

Vrai ou Faux ?

1. En ville, le moyen de transport le plus rapide est la voiture
 2. Pour se garer en ville, le plus pratique, e' est un véhicule a deux roues
 3. Les scooters n'ont pas de boîte de vitesse automatique
 4. Il faut un permis moto pour rouler en scooter
 5. Avec un scooter, on peut se faufiler entre les voitures et éviter les embouteillages
 6. On peut doubler les voitures par la droite. (MSM unidad 10 p.127)
- Sería necesaria una fase previa de acercamiento al texto.

4) Actividades donde lo que se pide es sólo una posible tarea final sin pasar por las etapas anteriores

-Se facilita a los alumnos dos documentos. El primero es la agenda del director de una empresa, el segundo documento son horarios de tren y de avión. Se pide a los alumnos que elaboren el proyecto de un viaje que esta persona debe hacer.

UN VOYAGE D'AFFAIRES

Imaginez que vous travaillez comme secrétaire de Monsieur Doucet, le directeur d'une entreprise située à Lyon. La semaine prochaine, il doit aller à Bruxelles puis à Paris. A deux, vous allez organiser son voyage en tenant compte de son agenda et des horaires de trains et d'avions. L'agence de voyage vient de vous envoyer un courriel avec les informations concernant les transports. Vous savez aussi que Monsieur Doucet n'aime pas se lever trop tôt et qu'à Bruxelles, il va loger chez des amis. (RP, unidad 8, p.82-83)

5) Actividades “válidas” (las que más se aproximan al concepto de comprensión que hemos desarrollado antes).

A partir de una página de un diario, se plantea a los alumnos varias preguntas que siguen un proceso de acercamiento y comprensión del texto. Se comienza por lo más general para ir cada vez adentrando al alumno en los detalles del texto.

A. Observez le document et répondez.

1. Il s'agit:

d'un mél;

d'une lettre;

d'une page de journal intime; o d'un article de journal.

2. Qui écrit? Quand? Ou? Pourquoi?

B. a) Relisez le document et complétez le tableau

Myriam écrit le...	Ouels moments sont cités?	Elle parle de quel jour?
14 mai	<i>hier</i> <i>ce soir</i>	13 mai
16 mai " ...
18 mai	17 mai

b) Choisissez la bonne réponse. Le séjour au bord de la mer est:

- du 13 au 18 mai;
- du 13 au 19 mai;
- du 14 au 18 mai;
- du 14 au 19 mai.

C. Pour chaque moment trouvez

les informations que Myriam donne sur ses activités et les événements de la journée. (AE dossier 4, lección 2 p.70-72)

6. PROPUESTA ALTERNATIVA

Una vez que concluimos que las actividades de los manuales no siempre consiguen alcanzar los objetivos deseados, queremos presentar nuestra propuesta inspirada en las líneas marcadas por Monserrat Mir (2006) que defiende los mismos parámetros que Cornaire. Dicha propuesta ha sido llevada a cabo en el aula y los resultados han sido satisfactorios tanto para el profesor como para los alumnos.

Para diseñar esta actividad partimos del texto siguiente:

Cambridge, le 16 juillet

Chers parents,

Je viens de m'installer dans la maison de ma famille d'accueil en Angleterre. Ils sont très sympa : ils m'ont accompagnée a l'université ou je vais suivre les cours. Ils m'ont montré les installations sportives : un court de tennis et de squash, et une piscine.

J'ai loué une bicyclette pour mes déplacements. C'est curieux. Je n'ai pas eu de difficulté avec la circulation. C'est un peu bizarre au départ mais après on s'y habitue. Le seul problème e'est pour tourner a droite parce qu'il faut faire très attention aux autres voitures.

Il y a deux autres étudiantes dans la même maison. Une est japonaise, elle s'appelle Atsko (je ne suis pas sûre de l'orthographe) et l'autre Karen, une Islandaise. Elles ne parlent pas français du tout, donc je dois parler anglais tout le temps. C'est très bien pour moi j

Le temps est très variable ici. On m'a conseillé de toujours prendre un imperméable sur moi. Hier, quand je suis arrivée, il y avait du soleil, mais vers midi il a commencé à pleuvoir. Juste un peu, mais j'ai dû ouvrir mon parapluie. Ensuite, l'après-midi, il a fait un peu froid, j'ai dû mettre mon pull Je ne vais pas pouvoir mettre mon maillot de bain, peut-être a la piscine de l'université.

Je dois finir : on va dîner, a 18 h! C'est ça l'Angleterre ;

Écrivez-moi vite. J'attends des nouvelles de toute la famille.

Je vous embrasse très affectueusement.

Sonia

1.- Formules d'introduction et conclusion

► Observe les formules d'introduction et conclusion du document et réponds aux questions suivantes

Ce document est:

- Un discours
- Un article
- Une lettre

Réponds Vrai ou Faux:

- C'est une fille qui écrit la lettre
- Elle l'adresse à une amie
- Elle envoie une carte de vœux (à Noël) pour ses parents
- Elle est en vacances en Angleterre

► Partage tes réponses avec ton camarade

► Écrivez dans une phrase, par couples, ce qui vous a aidés à décider la réponse.

2.- Connaissances générales

► Pense avec ton camarade le type d'information que vous pouvez trouver dans ce document

► Vérifie rapidement si ces questions apparaissent dans le texte: Lis la première phrase de chaque paragraphe et signale les différents thèmes introduits dans la lettre.

► Partage avec tes camarades

► Partage avec le reste de la classe

3.- À la recherche d'information

► Cherche et signale dans les textes les mots suivants:

- | | |
|--------------------|-------------|
| -Famille d'accueil | -Université |
| -Déplacements | -Étudiante |
| -Temps | -Plevoir |

► Avec ton camarade, définis ces termes ou apporte des mots qui ont un rapport.

► Partage avec la classe

4.- Lecture guidée

► Lis le texte y réponds les questions suivantes:

- Sonia est une fille anglaise?
- Elle se déplace dans la ville en bus?
- Elle aime le sport?
- Elle va à Cambridge pour passer les vacances d'été?
- À quelle heure on dîne en Angleterre?
- Les jeunes qu'elle trouve dans la maison sont les enfants de la famille?

- Pourquoi elle préfère parler anglais?
- Elle voudrait se baigner, elle pourra le faire? Pourquoi?
- Elle va travailler comme au pair?
- ▶ Partage avec ton camarade
- ▶ Partage avec le reste de la classe

5.- Assimilation

- ▶ Révise toute l'information et écris les idées principales du texte.
- ▶ Écris une lettre de réponse des parents de Sonia.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Augé, H. et al. 2004. *C'est la vie*. Madrid: Santillana.
- Berthet, A. et al. 2006. *Alter Ego*. Paris: Hachette.
- Cornaire, C. 1999. *Le point sur la lecture*. Paris: Clé International.
- Labascoule, J., Lause, C., Royer, C. 2005. *Rond-Point*. Grenoble: PUG.
- Mir, M. 2006. *Guía didáctica para la adquisición de lenguas extranjeras*. Universidad de Salamanca.
- Monnerie-Goarin, A. et al. 2006. *Métro Saint-Michel*. Paris: Clé International

USING THE SHORT STORY IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Alicia Otano
Universidad de Navarra

This paper illustrates how the contemporary short story written in English has become a useful tool for EFL teachers. I describe how students read a minimum of two complete stories within one semester and the corresponding reading, writing, speaking and listening activities derived from this reading. Because pressure to cover the syllabus is great at this level I will explain how I fit this activity into the general course book's objectives using it to compensate for what is lacking. As we all know, the Advanced level student is quite often "undefined" in terms of final objectives. Some will go on to prepare CAE, Proficiency or TOEFL while others will fall into a "maintenance" category.

In all cases, the use of the contemporary short story offers a breath of fresh air for both the student and teacher as it consolidates two often neglected skills: reading and writing.

All throughout my years of teaching English as a foreign language I have often needed to supplement the advanced level textbook being used in my classroom. Students here in Navarre have been through quite a few standardized, "politically correct" English books featuring the usual themes which involved reading, writing or discussion activities that fall flat. Those of us who have been teaching monolingual groups from practically everywhere in Spain know by instinct which topics do not work or seem practically ridiculous in class. Students usually remain quiet, and you do not need much imagination to read their thoughts which go in the line of "how strange these English and Americans are to be so obsessed by silly inventions or UFOs". In such cases, most of us resort to audio-visual activities: one can always substitute such material at advanced level with authentic material like news footage, illustrating state of the art inventions or the latest on the paranormal. As we all know, it is a comfortable solution that suits the attention span of the type of student we get in today's classroom.

The average university student reaching us here in Navarre is approximately anywhere from upper intermediate to advanced level as far as English knowledge and listening exposure is concerned. They have completed dozens of gap fills and transformations while they've listened to loads of songs in English. At home they have been watching MTV video clips in English for years. The use of audiovisual material from podcasts to DVD clips to supplement extremely boring areas of an English book, then, seems a logical alternative. Once we find the material, we can save it for future classes and it certainly caters to this visual generation so abundant in our classrooms. Indeed, students listening and speaking skills benefit from such supplementary activities especially since they are learning in an artificial situation to begin with.

If all of what is being discussed here seems very familiar then I think you will now understand me when I pose the question: "But what about their writing?" What do we do about their general lack of writing skills? Should we just give the blame to the influence of their own bad writing skills in Spanish after having gone through two or three educational reforms throughout their school years? All too often we find

ourselves complaining about their poor writing skills when we correct their work and lamenting about how little these students obviously read.

As we all know it is not a question of format. Any student can learn the format for different types of letters, or a leaflet, report, or whatever is required at a First Certificate or Advanced Level. What is extremely worrying is the poor content one encounters when correcting a discursive essay, informal letter, or short story –also required of students at these levels. The language used is very often barren of adjectives and adverbs and when these appear they are likely to be in the wrong order. “Set” phrases or expressions appear which are vaguely familiar and one immediately recognizes the letters from a popular song or famous lines from a block buster movie. This makes sense, since advanced level students do try to watch films and television shows in English just as they always listen to music in this language. All of it naturally invades their writing but, as we all know, the register is not right for a discursive essay or any of the more creative narrative assignments. The only way such poor language can be improved is through the same type of active exposure they get with listening. Consistent exposure of the student to good prose is bound to influence in his or her written output. It is no secret that good readers make good writers.

At advanced levels, the standard solution has been to assign the classics: novels representative of good English or American literature. Students usually embark on the reading process with extremely good intentions but take ages to finish –if they ever do so. Another popular solution has been to use authentic newspaper or magazine articles to get students to read something interesting and up-to-date. When faced with a news article straight out of *Time* or the *Economist* they embrace it good-naturedly thinking that it will be fun to read. Yet despite your pre-teaching vocabulary and expressions, they soon find out how an obstacle course is set out through a plethora of idiomatic expressions and cultural nuances. And, as occurs with the previously mentioned set reading books, they may not really like what they’ve been told to read.

As I come to the end of my introduction to this paper justifying my use of the short story in the classroom I will now explain how I came across a solution to this lack of motivating, attractive prose models. For years now, I have been carrying out research in socio-linguistics and the contemporary short story written in English. Themes have surfaced through this research which have pointed me in the direction of further research into the narrative structure of contemporary short stories, and the manipulation of voice as a reflection of identity. As a result, I have come across many examples of this genre that are representative of the wealth of different English-speaking cultures. Narratives which feature immigration, alienation and displacement seen through dialogues set in contemporary English have made the case to convince me that the short story can be a user-friendly and motivating discourse model within the classroom.

For today’s video-clip generation, what could function better than using a “clip” presented through the written word? The short story’s very nature offers this sensation of intense, momentary experience so familiar to this audiovisual generation that fills our classrooms. Short stories offer global models easier to handle than those encountered in longer novels: compact, but readable, they offer variety of themes and register facilitating easy exposure to good descriptive narrative. Lack of time and short attention span is no longer an excuse for not being exposed to the written form.

English language textbooks have recognized its value and very often work it into their syllabus at upper intermediate level onwards since it is one of the writing tasks expected at First Certificate level. Featured in one or two units, it is usually a token

gesture on the author's part in terms of offering a discourse model. Such is the case in Oxford's *New Headway Intermediate* by Liz and John Soars a Native American folktale, precursor to the modern short story, is featured in one unit. Any student can relate to it because it presents a moral which is embedded in many cultures. The books' authors have provided a good structural model with a traditional closure (ending) for the student while at the same time there is a structural exercise on discourse markers. An excellent activity with a specific objective, it is representative of what is often done when a short story is dealt with in a learning text.

There are books on the market right now which deal exclusively with the short story as a tool for learning English. For example, you can find classics from British and American literature abridged into a short story format with the corresponding reading comprehension exercises. In any of the English-teaching book company catalogues the selection of short stories available for classroom use grows every year. Truly comfortable for the teacher, such collections of stories allow easy access to the accompanying teacher's book for ideas, answers, and further activities. So we as teachers can actually have short story activities on hand in just the same manner that we have audiovisual material to make up for the boring theme featured in the classroom textbook.

One major drawback, however, is that we inevitably end up reading pre-selected, sometimes too politically correct (not to mention boring) stories. Motivation in reading always poses problems: students are more likely to read a short story written in English if the story is related to their immediate world. Immigration, bullying, unemployment, or Spain itself are subjects which interest these "short attention span" readers. What we often find, however, in Advanced level textbooks are stories that rarely relate to these subjects of interest. Cambridge University's *Objective CAE* features a unit "In a Nutshell" on the short story which has the right approach in terms of reading and writing activities but provides little motivation for further reading of any short story at all. It only appeals to a certain minority of students who may enjoy reading about an unsolved mystery. There is absolutely no real cultural connection to this story on the student's part. The story used features a very "safe" subject but ruins what could have been a very interesting unit inducing to further reading of more short stories written in English.

Experiencing the reading of one good short story drives the student to read more by the same author or from others. Its very nature, concise and precise, gives the English student a sense of accomplishment when it has been read and invites to reading more of this type of literature. When selecting a bank of interesting stories the teacher guarantees the students' access to good prose in English. Reading various short stories within the general English program can then be used as an integrative activity that encourages ultimately the use of all four skills transforming it into an organic form within the classroom itself. It also allows for a progression in exposure to different types of this genre. One can begin with short, short ones like Hispanic American writer Sandra Cisneros's "Esperanza" which features the problems with having a Spanish name and later go on to longer stories. Spain as seen in the eyes of English-speaking writers can be an interesting beginning: Ernest Hemingway's "A Clean Well-lighted place" is quite an eye-opener for students accustomed to history book versions of the Spanish Civil War. And of course, immigration, racism, the break-down of family relationships are only a few of the many global themes reflected in today's short stories written in English that are bound to interest university students. Getting my students to read a

minimum of two complete stories within one semester is not difficult once they have had a first, interesting read of a good story. The corresponding writing and speaking activities derived from a second and sometimes third reading become excellent supplementary activities for when the required text book just doesn't work. Above all, the use of the contemporary short story offers a breath of fresh air for both the student and teacher in terms of subject matter.

The teacher should, of course, be realistic: authentic texts are always going to be more difficult because of the abundance of phrasal verbs and collocations. But isn't this why we want them to read? Don't we want them to improve their written prose? What could be a better method than that of visual reinforcement? The advantage of a shorter text is that it allows for easier re-reading. Once they have looked up that phrasal verb they had already seen before in the English course book but couldn't remember, the contextualization and visual presentation being experienced are excellent sources of reinforcement. If the phrasal verb or collocation occurs within a dialogue then students are seeing how speakers really talk in much the same manner that subtitles work when watching a film. Susan Hunter Brown refers to the pedagogical value of this genre in her essay "Discourse Analysis and the Short Story" when she affirms: "It is in general more likely that readers will immediately re-read a short story of ten pages than a novel of four hundred, because the necessary investment of time and energy is less. Not only is a reader more likely to recall the verbatim structure of a shorter text so that he can organize it on that basis, but the shorter the text, the more likely he is to regain access to verbal details by rereading" (quoted in *Short Story Theory at a Crossroads* 223). Brown's insight is of primary importance when dealing with the short story in the manner I will propose in the final part of this presentation.

As a teacher, one cannot embark on the supplementing of parts of the course book used until a realistic image of the students that compose the class has been formed. Before stories are assigned to be read one has to know the type of student one is dealing with. The only realistic indicator is time. Once we go beyond "judging the book by its cover", after six weeks of class one knows who comes or does not, who hands in homework and who does not, and who needs to be prodded to speak. After a couple of textbook related discussions on the usual, "politically correct" themes the teacher can begin to form an opinion on what type of short stories could interest whom. It goes without saying that we are going to have to read different short stories in order to select which ones will be included in the corpus from which to work from—but these readings to select material can be fun. If there is anything implicit in this paper it is that the teacher has to enjoy reading; if that is not the case then you might as well forget about using literature in the classroom. Reading should not be work for us as teachers. Just as we watch CNN or BBC to get the headlines in English we must do the same with English-speaking newspapers, magazines and literature.

There is no problem with finding short stories from the established canon of English-speaking writers. Compiled in collections they can be found in many university libraries; they are excellent pieces of literature and they should be used—but with caution. As I have already shown, it is best to choose stories that reflect some connection with the present-day reality. I tend to use stories that offer a different perspective on aspects of life they take for granted. Students' inevitably react to an English-speaking writers' perspective of their culture and their reaction is necessary in order for them to participate actively in a writing or discussion activity. Reacting to

what they are reading is a guarantee that their version of the story will be well-delivered –criticism included.

It may seem more difficult for the teacher to find the right type of contemporary short stories written in English that will motivate their students to read more. I have had great success supplementing my textbooks' deficiencies with a contemporary short story collection published by Puffin books, called *Skin Deep*, edited by Toni Bradman. It features all the modern-day problems university and students can relate to: immigration, racism and bullying, for example. This book can be found in many book shops that have an area dedicated to English novels and short story collections. The internet also offers an easy solution when looking for titles: the easiest and fastest resource is *Amazon* for contemporary short story collections by authors writing in English. Obviously, once we get our hands on such collections a first reading is required for a selection of what would fit in with our students. While deciding which titles to use the teacher should also be asking him or herself what sort of stories (length and content) would suit their students. Short story collections in English already on the market for English language teachers provide self-contained lessons at different levels but limit you in terms of the short stories available. Such books could perhaps serve as an initiation for both teacher and students. Once one sees the writing and speaking activities generated, however, one can easily look for more interesting stories to work with. Ultimately, the idea is to look for attractive short stories in much the same way we look for authentic footage straight from American or British T.V. channels. Just as they are a window to our cultures, the contemporary short story serves to focus on "authentic" experiences straight out of life in English-speaking countries.

In this final part of my paper I will discuss how I try to accomplish this. In recent years I have worked with short stories of varying lengths written by English-speaking writers of different ethnic backgrounds who live in England or the United States. I have had an excellent response on the students' part who always do their homework and very often go on to read more. Because I have used this activity to substitute that which doesn't work in the course book I have never asked them to buy a book or to look up material. Instead, I have presented them with copies of the stories I have previously selected (once I feel I know the group) and have given them the full bibliographical details if they later decide to buy the author's complete work.

The activity which I use is a very simple one and it is transferable to any language teaching classroom: students have to make an effort to understand what they're reading in such a way that they can explain it in a written summary and subsequently, orally. The story's plot and characterization will need to be memorized and the active work of reading and consulting a dictionary in order to later write their version of it to orally present it to the rest of the class will definitely make it easier to remember the language learnt. Active use contributes to remembering whereas passive knowledge is easily forgotten unless used. In addition, I have found that if reading short stories with a subsequent writing and oral presentation is rewarded extra credit many students will go ahead and do it because they usually want to pull up their final grade.

As mentioned earlier, I only introduce this activity when I feel I know my students well enough at a classroom level. This permits me to pre-select the type of stories that could appeal to such an audience. With a bank of pre-selected stories on my desk I present my students with a list of titles on the board asking their opinions about what these stories could be about. This sort of discussion is fun and quite often has to be stopped. I then ask them to choose a story and if one title is very popular I step in and

limit the candidates who want to read it explaining that I need diversity in order for the activity to work, and ask them to take another title as an option. It is at this point that I finally distribute the copies.

Once they have their story I ask them to read the introductory paragraph and to scan the rest of the pages (except for the last page and paragraph) to see if what the class had said about the titles was true. This is their first contact with their story and it has to be done because once you have given them the photocopy it becomes a permanent distraction for the rest of the lesson. After a few minutes you tell them to read the story by a certain date and to prepare a summary of what they have read. In other words, their version of the story they have selected to read. This is the point where you revise key vocabulary you may have already seen when covering book, play, or cinema reviews in previous classes. Feeling secure, students should go away prepared to present a written summary

This summary is corrected by the teacher and returned to the student with the corresponding corrections made in a very positive way. They are then warned that by a future date they will be asked (in alphabetical order) to present an oral summary of that story. They are required to speak for a minimum of four minutes but not exceeding eight. They are also reminded that their criticism should be positive in terms of what could be changed: characterization, plot, and closure. I don't usually dedicate an entire class to the summaries: depending on the size of the group, I may use up half an hour over two weeks in classes that meet twice a week for an hour and a half. This way, the actual pacing of the course is not seriously disrupted and the time dedicated to presenting and the subsequent group discussion can be used to substitute activities from the text book.

Student feedback on the use of the short story has always been and continues to be very positive. The worst that can happen is that they did not like the story -but they always go on to read more. They really appreciate the fact that with this type of literature it is easier to re-read what they are going to write and talk about. They also know that they have to be able to cite reasons why they did or did not enjoy the stories. By the time we get through the different presentations the semester is usually coming to an end. For me, as an English language teacher this short story activity seems to pull everything together because students are using all four skills actively and with a purpose. At the same time, I feel that we as a class have gotten away from the rigidity of the classroom text book and escaped into the realms of different English-speaking worlds –thanks to the short story.

BIBLIOGRAPHY

- Bradman, T. 2004. *Skin Deep*. London: Puffin Books.
- Cisneros, S. 1954. *The House on Mango Street*. New York: Knopf, 1995
- Hemingway, E. "A Clean Well-Lighted Place", in *the Art of the Short Story*. 2006. Eds. Gioia, D, and Gwynn, R. S. New York: Pearson/Longman.
- Hunter, S. 1989. "Discourse Analysis and the Short Story". *Short Story Theory at a Crossroads*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- O'Dell, F. and Broadhead, A. 2002. *Objective CAE*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soars, L. and J. 2003. *New Headway Intermediate*. Oxford: Oxford University Press

LOS TEXTOS ORALES

Fabrizio Ruggeri
Universidad Complutense de Madrid

Escuchar es la primera cosa que hacemos cuando entramos en contacto con otro idioma u otra cultura. En el artículo se explica porqué es importante escuchar textos orales, y como se puede trabajar con ellos. Porqué es conveniente separar muy claramente la fase de desarrollo de la comprensión oral de la fase de verificación y evaluación. Se propondrá una modalidad de escucha de textos orales (la escucha global) considerando la parte teórica y práctica de este tipo de actividad tan importante, definiendo también los aspectos relacionados con el papel del profesor en este tipo de actividad

1. CONSIDERACIONES GENERALES

En un curso de tipo comunicativo, enseñando una lengua como L2 o LE, el uso más normal de una lengua está enfocado sobre todo hacia la comunicación oral, para producir y comprender el idioma estudiado. El objetivo del profesor es formar conversadores y hablantes cada vez más competentes e interactivos. Practicando una habilidad, cualquier tipo de habilidad lingüística, aquella habilidad se desarrolla cada vez más: así, se aprende a hablar hablando, se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo, se aprende a comprender un texto oral oyendo y escuchando textos orales. Las actividades que hacemos en clase pueden ser de dos tipos: enfocadas a la forma (gramática, sintaxis, ortografía, vocabulario) o enfocadas al contenido (significado, mensaje, sentido). La escucha global de un texto oral es una actividad completamente enfocada a la forma.

2. QUE ES LA ESCUCHA GLOBAL DE UN TEXTO ORAL

Es una escucha de un texto oral que suele ser de una duración entre uno y tres minutos, en la que la atención del estudiante está enfocada hacia el significado del texto. Hay intercambio de informaciones entre los estudiantes, sobre el texto que se escucha, después de cada escucha. Se suele escuchar el texto entre tres y 6 veces con uno o dos intercambios de parejas. No hay ninguna intervención por parte del profesor, que sólo hace de técnico del sonido, apagando y enchufando el radiocasete, o ayuda con el vocabulario, si los estudiantes lo piden. No hay un test final, no hay preguntas de comprensión con un cuestionario al final de la actividad, no hay ningún tipo de pregunta sobre el texto por parte del profesor. Los textos orales pueden ser diálogos, monólogos, entrevistas, cuentos.

2.1 QUE HACE EL ESTUDIANTE DURANTE UNA ESCUCHA GLOBAL

Comprender el significado general del texto, no tomar apuntes de ningún tipo y no leer nada, imaginar lo que no ha entendido, inventar lo que no sabe, dejar espacio a interpretaciones personales, descubrir con la ayuda del compañero las informaciones

que le faltan, evaluar las informaciones de los compañeros y aceptarlas, confirmarlas o integrarlas en las suyas

3. ¿POR QUÉ HACER UNA ESCUCHA GLOBAL DE UN TEXTO ORAL?

Es verdad que hay otras formas para llegar a comprender un idioma pero, con esta modalidad, en la que se escucha y luego se habla en libertad con otro compañero, se ofrece al mayor número de estudiantes la posibilidad de practicar y desarrollar la comprensión oral. Con esta modalidad se pone “bajo estrés” la interlengua. El que el alumno sienta la tensión entre lo que quiere decir y lo que consigue decir, le empuja a luchar con su interlengua y le motiva para expresar cosas que hasta aquel momento no sabía que podía expresar; cuando existe esta lucha, el estudiante va elaborando sus estrategias lingüísticas y comunicativas de manera cada vez más completa y eficaz con un tipo de entrenamiento que lleva a un aumento de la comprensión auditiva. Otra razón para esta modalidad de escucha es que con ella se dan las dos condiciones necesarias para que se desarrolle el interlingua: un input abundante, articulado, lleno de contenidos y lo más rico posible y la posibilidad repetida de comprobar la propia capacidad de expresarse. Durante una clase de escucha global realizada con la modalidad que describimos, el estudiante practica de forma alternativa varias habilidades: escucha del texto oral, organización de lo que ha entendido para exponerlo a su compañero, escucha y comprensión de lo que dice su compañero, negociación para elegir las informaciones más importantes con las que seguir construyendo el texto

4.1 QUÉ ESCUCHAR

Lengua auténtica, real, de registros varios, con interacciones de tipos diferentes, en diversas situaciones. Conversaciones las más parecidas posibles a las que puedo encontrar en el país cuya lengua estoy estudiando. Textos completos, con inicio, desarrollo y final plausible. Internet, radio y televisión, son fuentes inagotables de recursos para material auténtico.

4.2 CÓMO ESCUCHAR

Concentrado (cara a cara con otro compañero). Relajado (música, luz, postura, ojos cerrados, instrucciones previas a la escucha). Sin aburrirme (con la motivación adecuada, cambio de parejas cuando veo que la tensión baja, interrumpiendo el trabajo de las parejas cuando la primera pareja acaba de hablar). Sin estrés pero motivado (descubrir cosas que no conozco). Consciente del porqué escucho con este tipo de modalidad (entrenamiento para desarrollar mi capacidad de comprensión oral). Intercambiando informaciones con otras personas (para comprobar lo que creo haber entendido o imagino y añadir otros elementos a mi maleta de informaciones). Sin miedo a ser juzgado (no hay test final, no hay cuestionario para comprobar algo, el profesor no hace preguntas al final de la actividad). Sin miedo al ridículo (mis hipótesis tienen igual dignidad de las de mi compañero, el profesor invita a inventar lo que no se sabe). Sin

intervención del profesor (el profesor hace de técnico del sonido y, solo si se pide, ejerce de vocabulario)

4.3 CUÁNTO ESCUCHAR

En la lengua escrita tengo la posibilidad de volver al texto cada vez que lo deseo, me doy cuenta de cuánto es largo el texto, sé donde inicia y donde acaba, cosas que no pasan con la lengua oral. Además, la comunicación pasa más por la palabra que por la letra escrita. Hay que trabajar más, mucho más, con los textos orales que con los textos escritos. En una conversación, en general, se habla y se escucha en la misma medida; para desarrollar estas dos habilidades hay que trabajar las dos, quiere decir, la producción oral y la comprensión oral. Por eso, el tiempo que dedico a la comprensión oral tiene que ser alrededor del mismo tiempo que dedico a la producción oral, incluyendo con esa frase la expresión oral y la interacción oral.

4.4 CUÁNDO ESCUCHAR

Se puede hacer desde el primer día de clase. Para hispano hablantes, en el caso de que la lengua estudiada sea el italiano u otra lengua afín después de unas 40 horas de curso se puede pedir que el intercambio de informaciones y las negociaciones entre estudiantes se hagan en italiano. Para idiomas muy lejanos de la lengua materna de los estudiantes, se pueden usar, antes de la primera escucha o entre las varias escuchas, palabras de referencia, hacer un *brain-storming*, explicar algunas palabras clave, relacionar dibujos con frases presentes en el texto.

5. EL PAPEL DEL PROFESOR EN UNA ESCUCHA GLOBAL DE UN TEXTO ORAL

La tarea del profesor es la de crear motivaciones en los estudiantes para que tengan ganas de comunicar y negociar significados. El profesor tiene que crear las condiciones mejores para que los estudiantes puedan aprender: eso significa tener en consideración el espacio físico donde se desarrolla la actividad y estar pendiente de los momentos en los que baja la comunicación entre los estudiantes para dar instrucciones adecuadas al proseguimiento de la actividad. Las instrucciones del profesor tienen que contribuir a fomentar las ganas de comunicar, descubrir y comprobar informaciones con frases del tipo: “Inventad lo que no sabéis”, “Descubrid de vuestro compañero todo lo que él piensa pueda ser una posible interpretación de la grabación que acabáis de escuchar”, para que el nivel de estrés sea el más bajo posible y para que no haya filtro afectivo de ningún tipo. Sobre todo, el profesor tiene que quitarse de en medio después de haber creado el ambiente adecuado para el aprendizaje.

6. ¿POR QUÉ TENER SEPARADOS LOS MOMENTOS DE PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS?

Tener separados los momentos en los que se analiza la forma y los momentos de uso del interlengua, (cuando intercambian informaciones entre ellos por ejemplo) sin mezclarlos, sin confundir, y siendo coherentes con lo que decimos al inicio de la actividad (“No habrá ningún cuestionario al final de la actividad”) es algo que permite a los estudiantes sacar todo su potencial. Hay que tener muy claro que en la clase siempre hay dos sistemas: la lengua que se estudia y la interlengua de los estudiantes.

Cuando me ocupo de la gramática estudio la lengua que estoy aprendiendo y tengo que ser estricto y pretender la precisión más completa a mis estudiantes. Cuando se usa la interlengua, sin embargo, es mejor que no haya intervención del profesor, a menos que el estudiante la pida. Estos dos momentos tenemos que dejarlos muy separados, y por eso, no hago correcciones al final de las actividades en las que uso la interlengua. Tener bien separadas las fases de producción y análisis nos permite crear un clima de confianza en la clase y en los estudiantes, aumentando su autonomía y haciendo el aprendizaje más eficaz.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. 1997. *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Beretta, N. y Gatti F. 1999. *Abilità d’ascolto*. Torino: Paravia.
- Bazzanella, C. 1994. *Le facce del parlare*. Firenze: La Nuova Italia Editrice
- Humphris C. 1993. "L’ora di ascolto: lezione dimostrativa". *Atti del 5° seminario internazionale per insegnanti di lingua*. Roma: Edizioni Dilit.
- Humphris C. 1993. "L’ascolto autentico e la programmazione di un corso di lingua". *Atti del 5° seminario internazionale per insegnanti di lingua*. Roma: Edizioni Dilit.
- Humphris C. 2003. "La correzione degli errori". *Bollettino Dilit* 2003: 2. Roma: Edizioni Dilit.
- Krashen, S.D. 1985. *The Input Hypothesis*. New York: Longman.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Micarelli, L. 1993. "Mappa di alcuni fattori in gioco durante una lezione di ascolto autentico". *Atti del 5° seminario internazionale per insegnanti di lingua*. Roma: Edizioni Dilit.
- Wilkins, D. 1976. *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.

LANGUAGE CHOICE: TEACHER AND STUDENT PERSPECTIVES ON FIRST LANGUAGE AND TARGET LANGUAGE USE

Gregory L. Thompson
University of Central Florida

This paper addresses the situations in which teachers and their students feel that the target language (TL) should be used in the classroom and when the L1 is appropriate. One of the principal challenges faced by language teachers today is that of maintaining a classroom in which the TL is the main vehicle of communication not only by the instructor but also by the learners of the language. In addition, teachers are increasingly looking for ways in which to capitalize on the limited classroom time to instruct and provide students the opportunity to interact in the TL. However, relatively few studies have examined how TL and first language (L1) are being used in the FL/SL classroom. Through the use of surveys given to teachers and students, the reasons and motivations behind L1 and TL use are explored. Finally, recommendations are offered that can be used in regards to changing perceptions about the different classroom language functions for which the L1 and TL.

1. INTRODUCTION

The importance of using the target language (TL) in the foreign language (FL) classroom is ingrained in the minds of most language teachers (Cook, 2001). Since the late 1800s, different teaching methods and approaches have espoused the importance of TL use in the foreign classroom (FL) i.e., the Direct Method, Audiolingualism, and the Communicative Method.

There is a growing body of research that has begun to question the use of the L1 in the classroom and is promoting further study to discover if and where the L1 should be used (Guthrie, 1984; Dickson, 1992; Hagen, 1992; Cook, 2001; Macaro, 2001; Turnbull, 2001).

While many considerations are important in understanding language teaching and learning, the vital role that both student and teacher beliefs have is crucial in understanding the behaviors in the classroom. Williams and Burden (1997) found that teachers may act consistently with their beliefs but these actions may not correlate to the standards and research in their profession.

Pierre and Kalkman (2003) further explain the origin of many of the beliefs that teachers form about learning and relate them back to previous experience that they had as students. They explain:

Students preparing to become teachers enter their education courses with strongly entrenched bias and beliefs based on at least 12 years of experience in the classrooms. In few other programs of study are there novices who bring such firm convictions about how experts should perform” (p. 128).

This also applies to the students who are entering the classroom. They have seen both more and less effective professionals in the field of teaching and have developed beliefs either on how they best learn or how effective teaching should be done.

Hugh & Vass (2001) conclude that a disconnect between the students' approaches to learning and the teachers' classroom philosophy can have a negative affect on the quality of the learning that takes place. Kinchin (2004) supports this declaring, "A mismatch between teachers' and students' epistemological views is likely to perpetuate problems in the classroom and this must be addressed by explicit dialogue in a manner that is accessible to students" (p. 310). Harland *et al.* (2001) concludes that the voice of the learner has been largely absent from the research that has been conducted to date and that the educational product is not aligned to the needs of consumers, who in this case are the students. However, it is not a practical possibility to adapt all teaching to the beliefs and understanding that students have about how languages are learned because they, though experienced consumers, do not have the training or background of the teacher.

In her study of university students' beliefs about how languages are learned, Horwitz (1988) identified several common beliefs among students that she felt would be detrimental to their language learning. In her study of 241 students of Spanish, French, and German, she found that 40% of the students in her study felt it was possible to become fluent in a foreign language in two years or less. Additionally, over 60% of the Spanish and German students felt that learning a foreign language was principally a matter of translation from English to the TL. Horwitz goes on to propose that the large scale attrition that occurs in FL programs may in part be due to unrealistic beliefs and goals that students have and of which their instructors are not aware. A greater understanding of these beliefs would help the teachers to address any concerns or misconceptions that students may have that cause them to feel unsuccessful as language learners.

This present study endeavors to provide information on instructors' and students' beliefs about how the TL and L1 should be used in the classroom. If the L1 is being employed by both teachers and students, where do they believe it is most useful and in what areas do they feel that this use would be beneficial? In addition, what are the differences in beliefs between instructors who teach more or less proficient students? Does the class level play a role in changing the instructors' and students' beliefs about how the language should be used?

2. METHODS

Participants. This study included eight instructors from Spanish 102 (first-year second semester Spanish) and eight instructors from Spanish 202 (second-year second semester Spanish)

Most of the instructors of Spanish 102 and Spanish 202 were graduate students and some taught two sections. A total of 491 university students also took part in the study. All of the students in Spanish 102 and 202 have taken previous courses in Spanish either at the university or at the secondary level. Previous Spanish experience was a requirement for the placement of students into these classes.

Procedures and Instruments. A questionnaire regarding language use in the classroom by both students and teachers was given to the teachers and the students in addition to classroom observations. The students' and the teachers' language

questionnaires contained questions about beliefs regarding L1 and TL use in the classroom, as well as their perception regarding their teacher's and their own L1 and TL use.

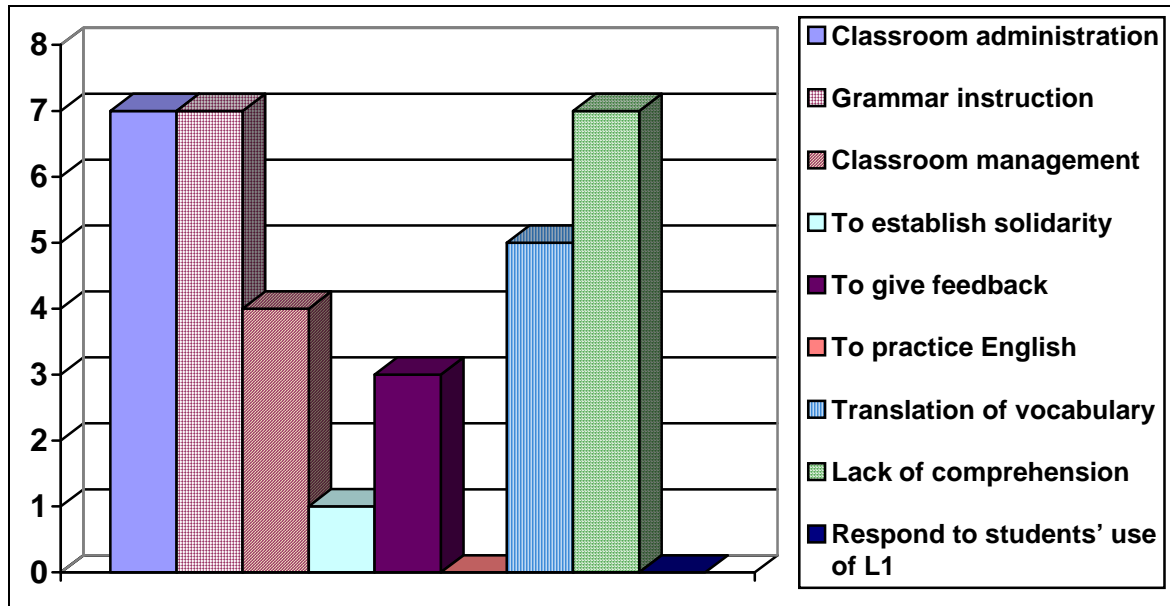
3. RESULTS

From the data gathered in the questionnaires, several questions helped shed light on student and teacher language use in the classroom. All of the participants completed a questionnaire where they answered a series of questions on language uses and appropriateness of using the L1 (English) in the classroom. Additionally, the instructors were asked to include the top three reasons to which they attributed their use of Spanish in the classroom. In order not to limit the participants' responses on the questionnaire when they were asked to check which factors influenced their L1 and TL use, these questions contained an "other" option, where respondents were able to add anything they felt was missing from the choices they had been given.

In the questionnaires, the Spanish 102 and Spanish 202 instructors were asked to mark a series of statements regarding the situations in which they felt that instructors should use some English in the Spanish FL classroom. The ambiguity of the term "some" can lead to a wide array of interpretations by both the students and teachers. However, in contrasting the TL-only classroom with one where 'some' of the L1 is employed, it was a useful adjective.

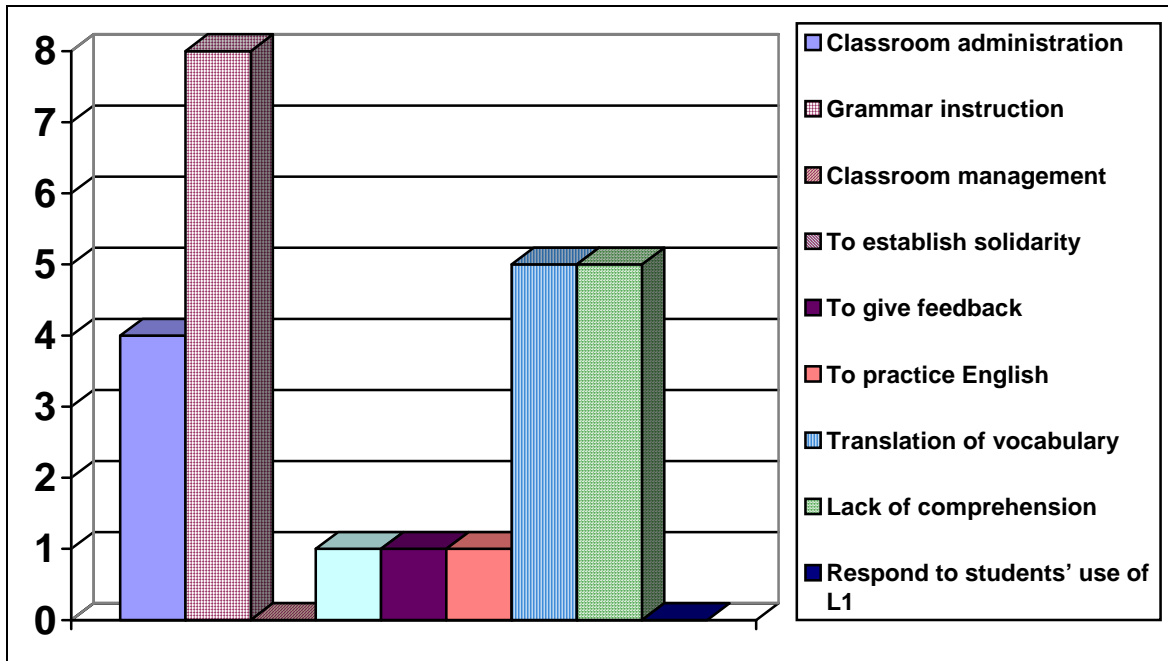
The results for the Spanish 102 instructors showed that 7 of the 8 (87.5%) instructors felt that some English should be used when addressing the topic of grammar, in dealing with classroom administration issues, and when students appear not to understand the material. It was not determined how the instructors determined a lack of comprehension in their students to answer these questions. It is not known whether the instructors used paralinguistic cues or English comments by the students to determine their confusion. The other purposes for which the majority of teachers felt some English was to be used was in the translation of vocabulary (5 out of the 8 instructors or 62.5%), and in classroom management (4 of the 8 instructors or 50%). The other areas that were less important were to give feedback, where 3 of 8 (37.5%) felt some English should be used, and to establish solidarity, where only 1 of 8 (12.5%) felt that some English should be used. None of the instructors felt that some English should be used to practice their English or in response to the students' use of the L1 (see Figure 1.1).

Figure 1.1 Purposes for Which Spanish 102 Instructors Feel Some English Should Be Used



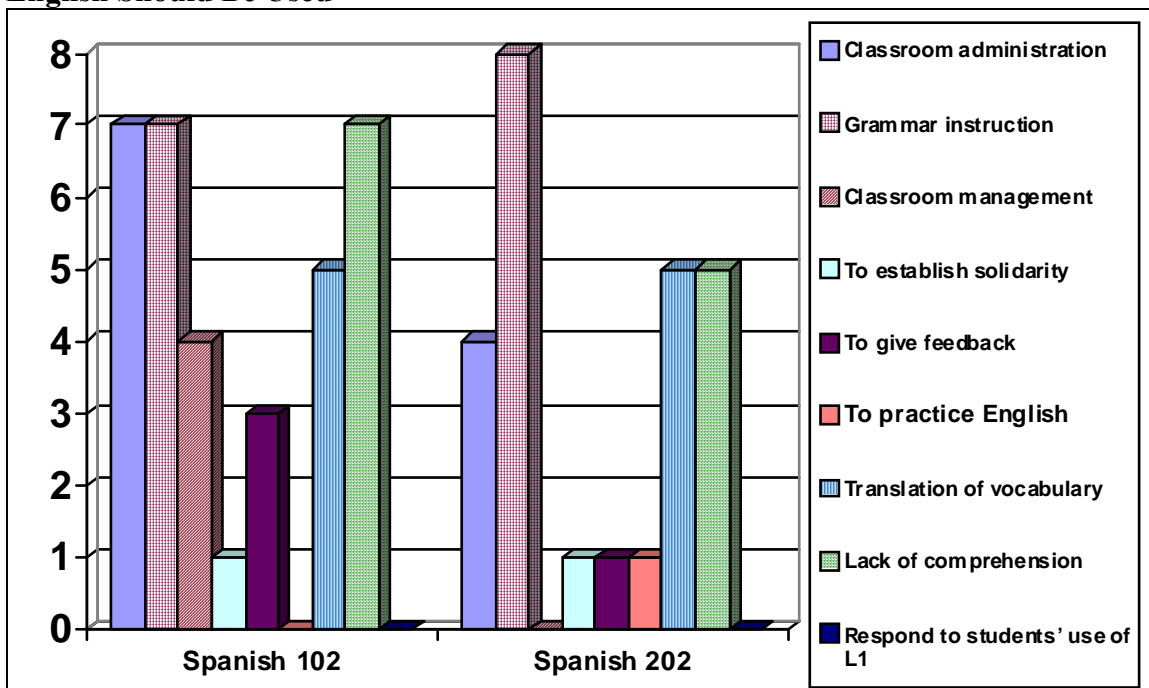
Responses by the Spanish 202 instructors indicated some different patterns for when they felt that the L1 (English) should be employed to some degree in the classroom. All 8 instructors felt that some English should be used when addressing the topic of grammar. Five out of the 8 instructors (62.5%) felt that English should be used when students appear not to understand the material and in the translation of unknown vocabulary. In dealing with classroom administration issues, 4 of the 8 instructors (50%) felt that some English should be used. Only 1 of the 8 instructors (12.5%) felt that any English should be used to establish solidarity with the class, to give feedback, and to practice English. None of the instructors felt that some English should be used in response to the students' use of the L1 or in classroom management, whereas half of the 102 instructors found that classroom management was an acceptable area to use some English. This finding reflects an interesting distinction between levels and is likely attributable to the age and maturity difference between the different levels (see Figure 1.2).

Figure 1.2 Purposes for Which Spanish 202 Instructors Feel Some English Should Be Used



A comparison between the Spanish 102 level and the Spanish 202 level better expresses some of the differences between levels (see Figure 1.3).

Figure 1.3 Purposes for Which Spanish 102 and 202 Instructors Feel Some English Should Be Used

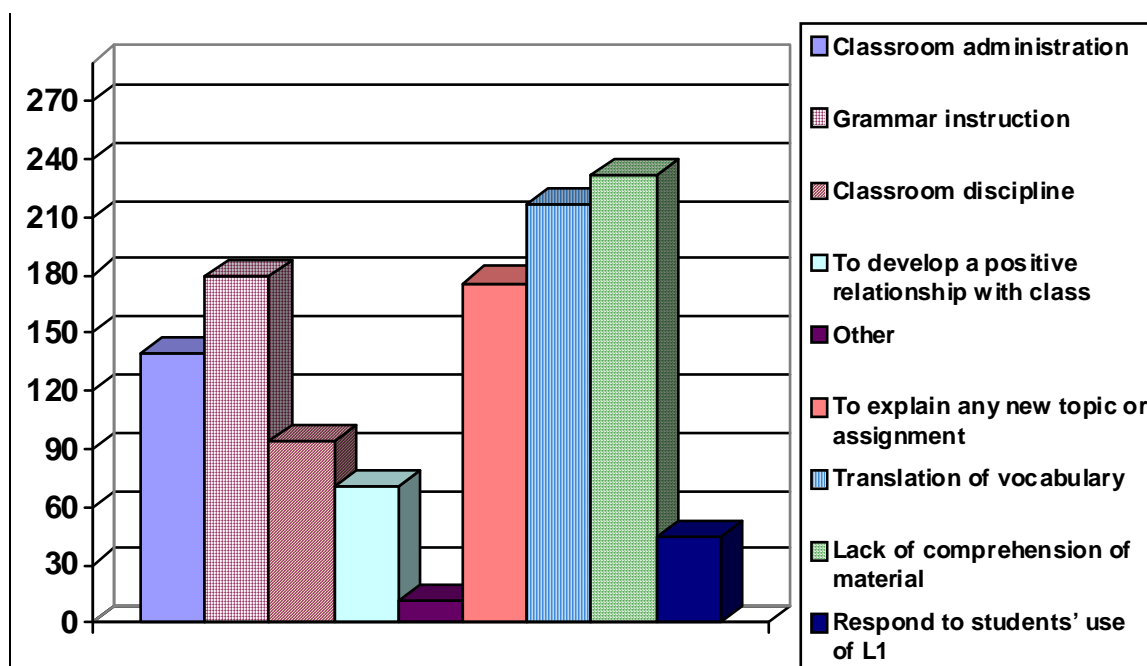


The students were given a similar questionnaire with only slight dissimilarity. The students also showed some variation between class levels similar to their instructors. Of

the 287 Spanish 102 students, 232 (81%) felt that some English should be used if there is a lack of comprehension of the material. The next most common reason to use some English was the translation of unknown vocabulary where 216 of the 287 students (75%) responded affirmatively. Both the explanation of a new topic or assignment and grammar instruction received about the same score with 179 out of 287 students (62%) requesting English with the teaching of Spanish grammar, and 176 out of 287 (61%) wanting some English when a new topic is presented or a new assignment given.

Around half of the students, 139 of 287 (48%) stated that some English should be used in classroom administration. Of the other categories where some English use was suggested, 94 out of 287 (33%) suggested it for classroom discipline, 71 out of 287 (25%) to help develop a relationship with the class, and 15 out of 287 (5%) to respond to the students' use of the L1. Eleven of the 287 students (4%) marked the "other" category. These students stated that some English should be used when going over tests and quizzes (see Figure 1.4).

Figure IV Purposes for Which Spanish 102 Students Feel Some English Should Be Used in the Classroom

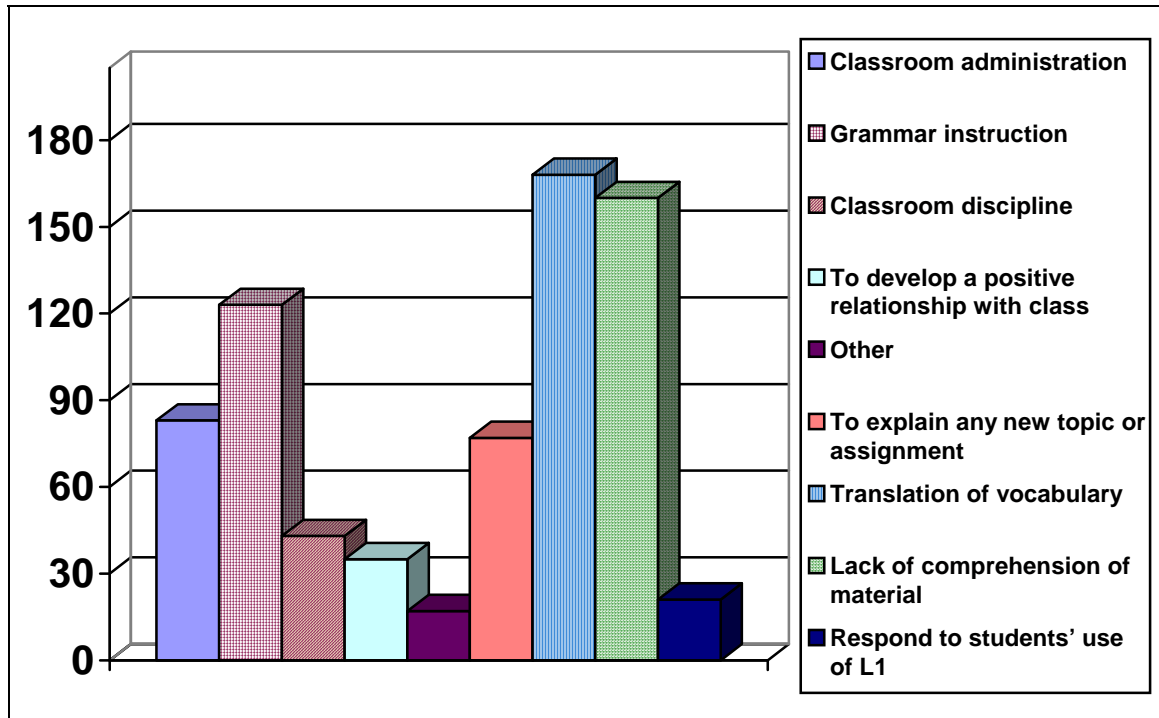


Of the 204 Spanish 202 students, 168 (82%) felt that some English should be used in the translation of unknown vocabulary. The next most common reason to use some English is if there was a lack of comprehension of the material where 160 of the 204 students (78%) responded affirmatively. Using some English in the teaching of grammar was the only other question to which the majority of students responded affirmatively with 123 of the 204 students (60%) supporting this use.

Both the explanation of a new topic or assignment and classroom administration received about the same score with 83 out of 204 students (40%) and 77 out of 204 (38%) wanted some English when a new topic was presented or a new assignment given. Of the other categories where some English use was suggested, 43 out of 204 (21%) suggest it for classroom discipline, 35 out of 204 (17%) to help develop a relationship with the class, and 21 out of 204 (10%) to respond to the students' use of

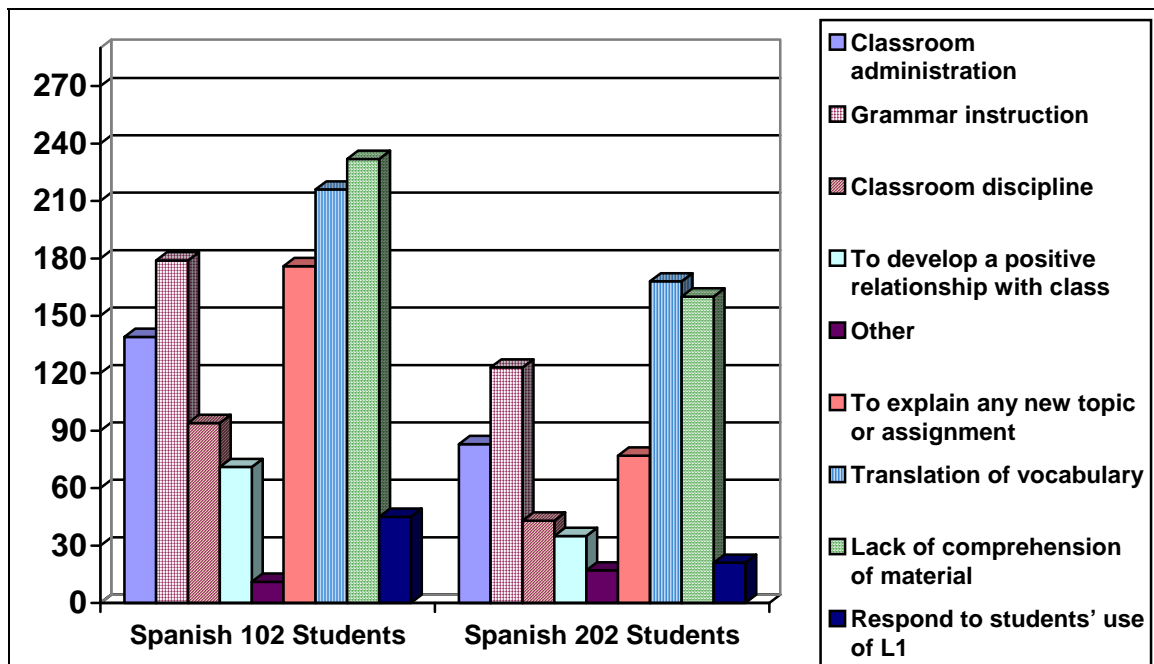
the L1. Seventeen of the 204 students (8%) marked the “other” category. These students stated that some English should be used when going over tests and quizzes and to clarify an assignment (see Figure 1.5). The students from Spanish 102 and Spanish 202 as a group were much more homogeneous than their instructors regarding their responses.

Figure 1.5 Purposes for Which Spanish 202 Students Feel Some English Should Be Used in the Classroom



A graphical comparison between the Spanish 102 students and the Spanish 202 students shows some of the salient differences as well as any similarities that exist (see Figure 1.6).

Figure 1.6 Purposes for Which Spanish 102 and Spanish 202 Students Feel Some English Should Be Used in the Classroom

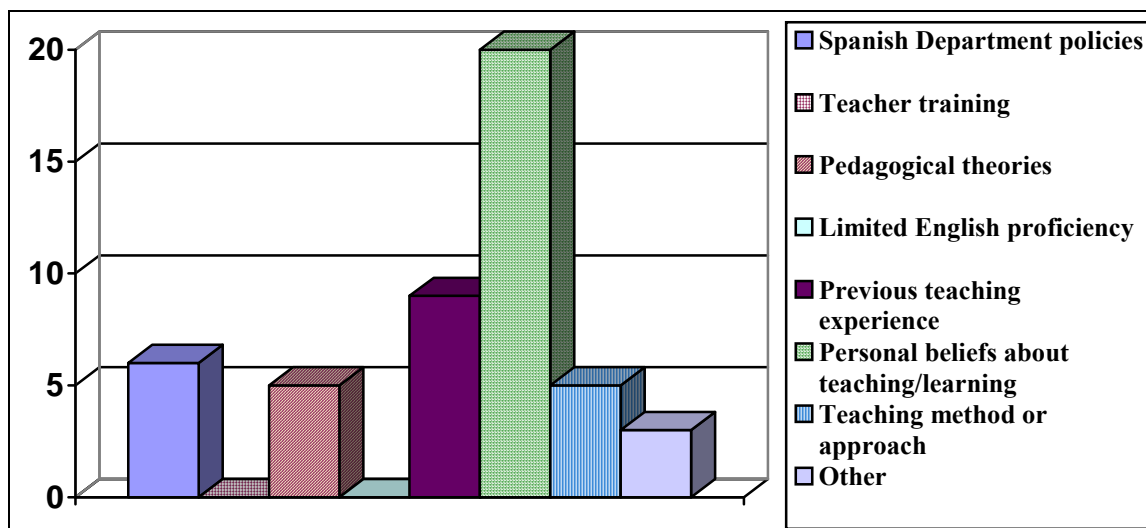


The instructors were asked to rank the reasons why they choose to use Spanish in the classroom from one to three, according to the importance given to their top three choices. In order to better visually represent the choices of the instructors, the most important choice received three points, two for the second most important, and one for the least important. This number scheme more accurately reflects the importance of each of the instructors' choices meaning that a higher total of points represent a higher value placed on a given reason for using Spanish in the classroom. A maximum score of 24-points was possible if all eight of the instructors put that item as most important and it thus received a score of three from each instructor.

The results showed that for the Spanish 102 instructors their personal beliefs about teaching and learning were significantly more important than any of the other factors. Of the maximum 24 points possible, this category received 20 points. Every instructor marked it as one of the top three, with five of the eight 102 instructors marking it as their number one reason for using Spanish in the classroom. This may reflect the lack of experience of teaching Spanish as a foreign language by these instructors, who had less experience than the teachers of Spanish 202, because the 102 teachers had fewer motives upon which to base their choice in using Spanish in the classroom.

Also important to the use of Spanish in the classroom was the previous teaching experience and the Spanish department policies. The teachers' pedagogical theories and the teaching method/approach were lesser factors. Teacher training and limited English proficiency were not given by any of the instructors as reasons to use Spanish in the classroom. It should be noted that many of the instructors came from undergraduate programs where they would have received little if any teacher-training which was thus a possible explanation for not considering this factor (see Figure 1.7).

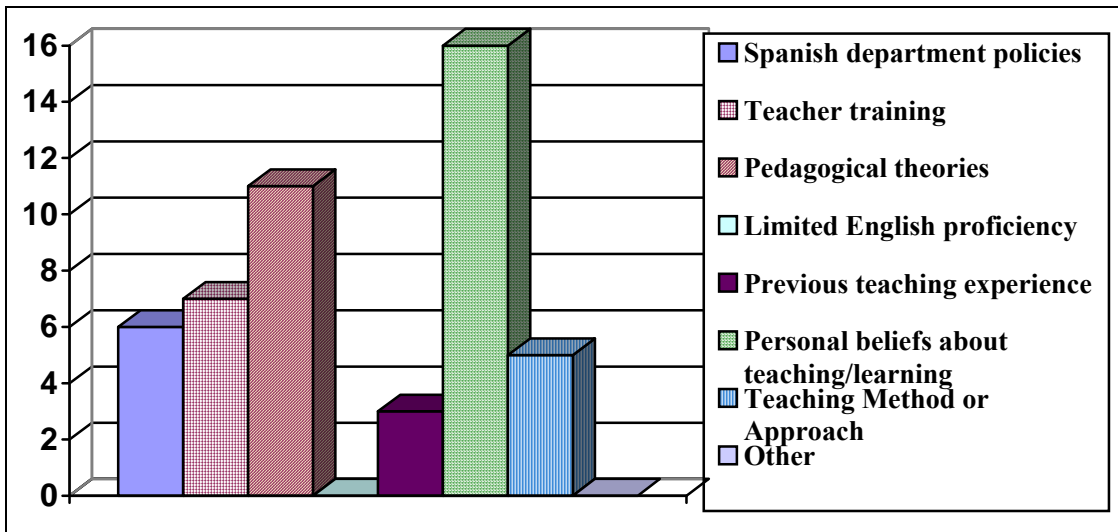
Figure 1.7 Reasons for Spanish 102 Instructors to Use Spanish in the Classroom



The results for the Spanish 202 instructors also showed that their personal beliefs about teaching and learning were more important than any of the other factors in their choice to use Spanish in the classroom, similar to the Spanish 102 instructors. Of the maximum 24 points possible, this category received 16 points. Seven of the eight instructors marked it as one of the top three reasons for using Spanish in the classroom. These teachers cited pedagogical theories as the next most important with 11 out of a possible 24 points.

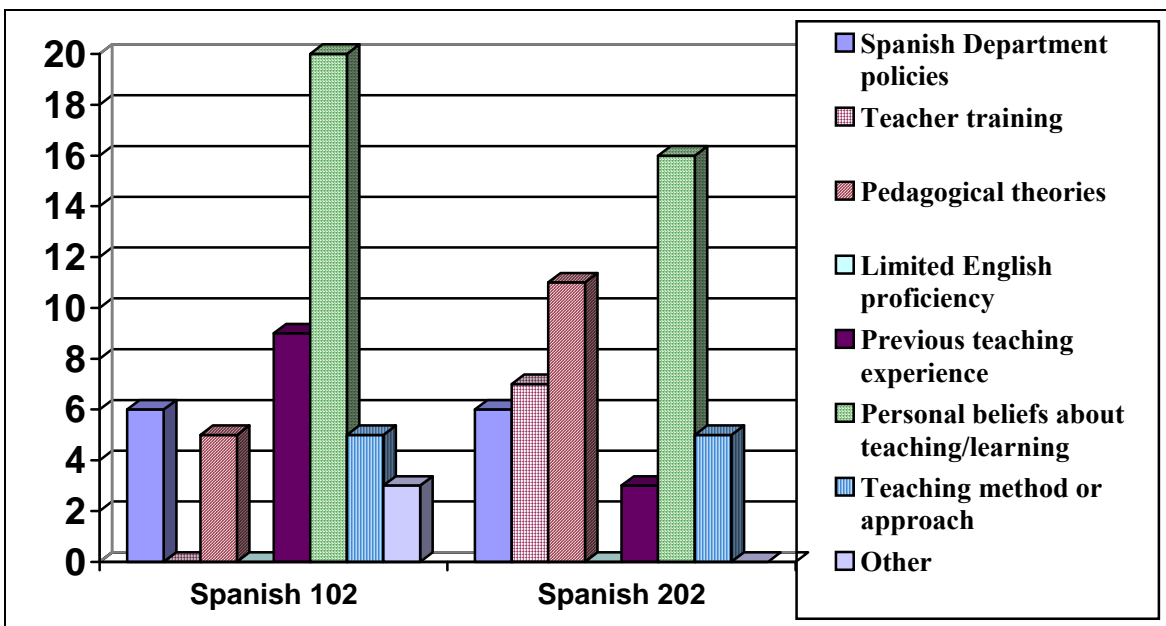
Other important reasons for the use of Spanish in the classroom were teacher training and the Spanish Department policies. Previous teaching experience and the teaching method/approach were lesser factors. Limited English proficiency was not given by any of the professors as reasons to use Spanish in the classroom. These instructors had been teaching for longer periods of time and thus they brought a different background to the classroom. The results of the Spanish 202 instructors reflected a wider range than those of the Spanish 102 instructors (see Figure 1.8).

Figure 1.8 Reasons for Spanish 202 Instructors to Use Spanish in the Classroom



A graphical comparison of the Spanish 102 instructors and the Spanish 202 instructors' reasons for using Spanish in the classroom illustrates the differences and similarities between the two levels of instructors (see Figure 1.9).

Figure 1.9 Reasons for Spanish 102 and Spanish 202 Instructors to Use Spanish in the Classroom



4. CONCLUSIONS

In analyzing the questionnaire results, the instructors repeatedly indicated the importance of beliefs in regard to how much language use they perceive should take place and whether to use the L1 or TL. When asked about the reasons for using the TL in the classroom, almost all of the teachers included their own personal beliefs as one of the key factors in deciding why they chose to use Spanish in the classroom.

It appears that many times the instructors' beliefs are formed prior to entering into the classroom, making it harder for teacher development programs to modify these beliefs and subsequent behaviors. These data support the need for informing instructors or future instructors not only of theories and research pertaining to foreign language learning and teaching, but also to work at modifying beliefs that are contrary to theories or research in the field of language acquisition. The data in this study have shown that the teachers feel that their language use in the classroom is determined in large part by their beliefs about language learning even though their teaching experience and teacher training contradicts these beliefs.

Based on these findings, some of the most important factors to consider are the goals of the program in which a language is being learned. The influence that department policies have on the instructors' decision to use the L1 or TL, as shown in this study, makes clear the need to establish comprehensible guidelines so that teachers know what the expectations are for a particular program. Turnbull (2001) states:

I believe that official guidelines that encourage teachers to use the TL create positive pressures for teachers encouraging them to speak as much TL as possible. In addition to official guidelines, teacher educators must help teacher candidates and practising teachers make principled decisions about the judicious use of the L1, while maximizing their TL use (p. 537).

Future research into this area needs to investigate how these beliefs correlate with actual language use in the classroom and whether clear language program policies do positively effect teacher and student behavior in the classroom.

5. BIBLIOGRAPHY

- Cook, V. 2001. "Using the first language in the classroom". *The Canadian Modern Language Review* 57: 3. 402-423.
- Dickson, P. 1992. *Using the target language in modern foreign language classrooms*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Duff, P. and Polio, C. 1990. "How much foreign language is there in the foreign language classroom?" *The Modern Language Journal* 74. 154-166.
- Guthrie, E. M. L. 1984. "Six cases in classroom communication: A study of teacher discourse in the foreign language classroom". *Research in second language learning: Focus on the classroom*. Eds. Lantolf, J. and Labarca, A. Norwood, NJ: Ablex. 173-194.
- Hagen, S. 1992. "Language policy and strategy issues in the new Europe". *Language Learning Journal* 5. 31-34.
- Harland, J., Moor, H., Kinder, K. and Ashworth, M. 2001. *The key stage 3 phase of the Northern Ireland Curriculum cohort study*. Slough: NFER.
- Horwitz, E. 1988. "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students". *Modern Language Journal* 72: 3. 283-294.
- Kinchin, I. 2004. "Investigating students' beliefs about their preferred role as learners". *Educational Research* 46: 3, 301-312.
- Pierre, J. and Kalkman, D. 2003. "Applying learner-centered principles in teacher education". *Theory to Practice*, 42: 2. 127-132.

- Polio, C. and Duff, P. 1994. "Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation". *The Modern Language Journal* 78. 313-326.
- Turnbull, M. 2001. "There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but . . ." *The Canadian Modern Language Review* 57: 4. 531-540.
- Williams, M. and Burden, R.L. 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sección 5: Idiomas

FOMENTO, APRENDIZAJE, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

Pedro Acosta
Universidad de Salamanca

Esta ponencia se enmarca dentro de la puesta en funcionamiento de los documentos facilitados por el Consejo de Europa en materia de aprendizaje de lenguas y reflexiona sobre algunos aspectos derivados de esas propuestas como son:

a) Fomento: el Consejo de Europa promueve los idiomas como medio de comprensión entre culturas. Asimismo, su fomento favorece la unificación de niveles y metodologías en la enseñanza de idiomas a través de medidas y propuestas del Marco común europeo de referencia para las lenguas y del diseño del Portfolio europeo de las lenguas.

b) Enseñanza-aprendizaje: esas medidas se encaminan a profundizar en el papel del alumno en la adquisición de lenguas, atendiendo al desarrollo de la capacidad de reflexión, autorregulación y responsabilidad del alumno. Esas medidas persiguen también que el papel del profesor adquiera una dimensión diferente, organizando los recursos y observando las necesidades del aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) Formación: la observación y el análisis de las necesidades del aula dejan entrever los aspectos favorables y desfavorables de esas medidas. Todas esas variables plantean interrogantes sobre la formación y la necesidad de ayuda del docente para la consecución de los retos propuestos por los documentos.

d) Investigación: las dificultades observadas revelan la necesidad de investigación de los especialistas en materia de lenguas extranjeras para promover trabajos y proyectos de investigación que ayuden a encontrar soluciones.

El tratamiento de estas cuestiones aporta a la didáctica de lenguas un acercamiento y conocimiento de las características, funciones y objetivos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, con la finalidad de promover y mejorar la calidad educativa.

De ese modo, los alumnos, profesores e investigadores se familiarizarán con los documentos propuestos por el Consejo de Europa, de manera que les resultará más fácil aprender y trabajar con ellos.

1. INTRODUCCIÓN

Las propuestas de educación de lenguas formuladas por el Consejo de Europa a través de los documentos *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y *Portfolio europeo de las lenguas* constatan la obligada reestructuración de los sistemas educativos.

El fomento de los idiomas por parte del Consejo de Europa significa una apuesta por la importancia de las lenguas en una sociedad de comunicación entre pueblos, pero también la llamada de atención a la necesidad de reformas en los modelos de enseñanza-aprendizaje, en la formación de los profesionales encargados de la transmisión de las lenguas extranjeras y las culturas de los respectivos pueblos, así como a la exigencia del

incremento y perfeccionamiento de la investigación en el campo de las lenguas extranjeras.

La puesta en marcha y a punto del fomento, la enseñanza-aprendizaje, la formación y la investigación plantea la necesidad de un análisis profundo, dado que nos encontramos con facilidades y dificultades a la hora de acoplarlos en la nueva etapa de la formación, educación y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. FOMENTO DE LOS IDIOMAS

El fomento de las directrices en materia de enseñanza-aprendizaje y evaluación de idiomas del Consejo de Europa se ha realizado principalmente a través del *Marco de Referencia* y del *Portfolio*. Según Ángeles Ortega Calvo (2004: 92), en relación al proceso de adaptación europea de las instituciones a las exigencias de una revisión de los sistemas de educación, acreditación, certificación y homologación “el Marco de Referencia ha supuesto una guía inestimable y puede orientar asimismo la expansión y el rigor de los certificados expedidos en nuestro país”.

En el caso del *Portfolio*, la autora añade que “el Portfolio Europeo de las Lenguas puede facilitar la implicación de los estudiantes de idiomas en su proceso de aprendizaje”, así como favorecer las competencias y habilidades de los estudiantes a lo largo del aprendizaje permanente.

Por su parte, Álvaro García Santa-Cecilia (2003: 17-18) explica que las ideas base del *Marco de Referencia* se apoyan en una percepción del idioma en cooperación con el uso social, en una visión del alumno como protagonista, en la diversificación de la función del profesor, en las variables individuales de aprendizaje y motivación, en el equilibrio de la lengua y la pedagogía, y en el aprendizaje de lenguas como enriquecimiento personal. Según él (2003: 40-41), los componentes educativos del *Marco de Referencia* son: las necesidades, los objetivos, los contenidos, los materiales, los programas de aprendizaje, la enseñanza de métodos y la evaluación. Esos componentes se aprecian en las relaciones entre la teoría del *Marco de Referencia* y la práctica del *Portfolio* a través de sus tres secciones: el pasaporte de lengua, la biografía de lengua y el dossier. Julia Hernández e Imelda Aranzabe (2006: 203) destacan varios aspectos favorables del *Portfolio*. Desde el punto de vista de los docentes, este documento aborda “la falta de conciencia de aprendizaje, la desmotivación, el análisis, uso y mejora de sus propias estrategias de aprendizaje”.

Entre los aspectos desfavorables, las autoras señalan, entre otros, “el desconocimiento del proyecto en sí, la falta de tiempo para desarrollar un análisis más pausado de las actividades, la falta de homogeneidad en los grupos, la escasa implicación de las familias”.

Alan Dobson (2006: 30-31) habla de las oportunidades y dudas que plantea el *Portfolio*. Las oportunidades que el documento ofrece al docente se apoyan en que éste “puede visualizar mejor la tarea que se está desarrollando, formular más fácilmente objetivos de aprendizaje o evaluar su consecución”. Por su parte, el estudiante “incrementa su motivación para el aprendizaje lingüístico, su confianza, su autonomía y su grado de reflexión sobre la lengua y el proceso de aprendizaje”.

Las dudas se refieren a la sensación de “proceso burocrático” por parte de profesores y estudiantes en la aplicación del documento, pues los primeros se encuentran saturados a la hora de organizar y controlar en el aula los procedimientos

impuestos por el documento, y los segundos se enfrentan a la pesadez de algunos de los cuadros y propuestas.

Daniel Cassany (2006: 74-75) trata otra de las dudas que plantea el *Portfolio* referida a los lenguajes de especialidad. Según este estudioso, el documento “no ofrece materiales específicos para tratar estas situaciones, que son sumamente interesantes desde el punto de vista metodológico, al relacionar el uso del lenguaje con su ámbito específico”. El autor se queja de que no se hace referencia a la necesidad de atender a estos lenguajes específicos, ni se plantean opciones para el uso y el aprendizaje de ellos en sus correspondientes contextos como los laboratorios, museos, experiencias de campo, etc.

En definitiva, de esas opiniones podemos deducir que la aplicación de estos documentos exige de una organización del sistema de enseñanza distinta a la mantenida hasta la actualidad, porque el profesor y el alumno no pueden ser obligados a adaptarse y acoplarse a una estructura demasiado rígida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que de ser así, los resultados no variarían demasiado de los ya obtenidos con los procedimientos y en los procesos tradicionales.

Para que ello no suceda, al docente habrá que proporcionarle ventajas y apoyo en su formación, así como reconocimiento y herramientas suficientes para desempeñar su trabajo. Por su parte, el estudiante habrá de obtener una atención personalizada, diversificada y progresiva, atendiendo principalmente a los procesos de aprendizaje y desarrollo de aptitudes, sin que los límites o barreras de tiempo, edad o evaluación sean condicionantes insalvables.

3. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este apartado trataremos de profundizar en el papel del profesor y del alumno en el nuevo espacio que disponen los documentos del Consejo de Europa dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

3.1. UN NUEVO ROL DE LOS PROFESORES

El profesor tiene por delante un largo camino que recorrer en el que deberá adaptarse a los cambios que la nueva situación de enseñanza le presenta. Los cambios serán múltiples y diversos, y afectarán a la metodología, los objetivos y los contenidos. Según esto, siguiendo a Gloria López Téllez (2002: 17), las funciones y el papel del profesor se diversifican a favor del desarrollo del alumno: como conector entre los conocimientos de los alumnos y los contextos en los que se desarrollan; como organizador entre las lecciones que los alumnos reciben y los conocimientos previos que poseen; como apoyo al desarrollo en ellos de la conciencia crítica; como educador de aprendizajes dentro y fuera del aula; como promotor del trabajo y de la relación del alumno con el grupo o como transmisor de valores.

El objetivo de este nuevo rol consistirá en enseñar a los alumnos los conocimientos de lenguas extranjeras, en educar en sociedad y desarrollo personal, así como en aprender a diseñar los diseños curriculares en busca de la mejora de éstos para su adaptación a un contexto de enseñanza moderno y actualizado. Según Teresa González Ramírez (2005: 44), las nuevas competencias que ha de alcanzar el

profesorado frente a los cambios de la enseñanza en el contexto europeo han de ajustarse a un nuevo perfil centrado en:

- “Un conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje orientado a la calidad y la innovación. [...]
- La gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos de manera persuasiva y no sólo normativa, esto supone implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Conocer y utilizar metodologías didácticas adaptadas a la naturaleza de los procesos diseñados e implementar procedimientos evaluativos diferenciados para poder tomar decisiones sobre los logros alcanzados en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Integrar las TIC en los procesos formativos diseñados.
- La autonomía del profesor y en su capacidad para trabajar en equipos y redes”.

Así pues, el profesor aparece como pieza fundamental desde el principio y, en consecuencia, ha de esforzarse en su formación y participación en el desarrollo de los marcos nacionales y europeos. Las iniciativas de difusión, concienciación y formación suponen un avance para la consecución de este proyecto.

3.2. UN NUEVO ROL DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes por su parte tienen que aprender a ser sujeto activo y comprometerse con los objetivos que tiene por delante su aprendizaje. El alumno debe mejorar en el ámbito de la comunicación y participación, de sus responsabilidades y del estudio de los significados, así como del cometido de su aprendizaje.

En el contexto de la autonomía es necesario tener en cuenta que las tareas a realizar se encuentren bien estructuradas y que haya un reparto del tiempo destinado para su desarrollo, de manera que los alumnos sepan cómo desarrollarlas y cuánto tiempo emplearán en realizarlas. Además, según J. Sainz de Robles (2005: 56) hay que conocer si los alumnos disponen del material y recursos necesarios fuera del aula para que dispongan del mayor número de facilidades técnicas, como por ejemplo en el caso del material informático, el ordenador, los programas, Internet, acceso a una biblioteca donde existan esos recursos, etc. En la autonomía es fundamental que el alumno no se sienta frustrado o incapaz de progresar, para lo cual ha de desarrollar sus inquietudes, habilidades y conocimientos. En el artículo de Pilar Colás Bravo (2005: 108) se propone el ejercicio de conductas autónomas como uno de los ámbitos de capacitación relacionado con las competencias clave. La práctica de la autonomía conlleva algunas competencias, entre otras, la capacidad de responsabilidades por parte de los alumnos, la capacidad de realizar los proyectos personales o la capacidad de actuar en contextos generales integrándose en ellos.

Cristina Escobar (2006: 89-95) analiza algunos de los problemas y dificultades que plantea el *Portfolio* respecto a la autonomía del aprendizaje a la hora de la autoevaluación. Según ella, hay que contar con el rechazo del alumnado hacia las actividades de autoevaluación, porque es necesario invertir tiempo y esfuerzo en proponer nuevas formas y actividades por parte del profesor y del alumno, así como en

el cambio de disposición frente a las calificaciones, en la culpabilidad de los errores o en la responsabilidad de la evaluación, lo cual puede originar tensiones en la relación profesor-alumno. Además, en ocasiones, la enrevesada redacción y formulación de los enunciados del *Portfolio* crean dificultades en la comprensión y puesta en práctica de los descriptores.

En definitiva, como resumen a este apartado sobre el profesor y el alumno recogemos las opiniones de Ignacio M. Palacios Martínez (2006: 169-170). Para él, el papel del alumno dentro de una clase de lengua extranjera gira en torno a las siguientes funciones: “La reflexión del alumno sobre su aprendizaje individual, la toma de decisiones sobre materiales y actividades de enseñanza, compartir responsabilidades con el profesor y la práctica de la autoevaluación”. Por su parte, el papel del profesor consistirá en “cumplir con sus múltiples roles como asesor, consejero, animador, motivador, evaluador, referente, informador...”, es decir, planificando el aula desde un segundo plano para que el alumno pase a ser el protagonista.

4. FORMACIÓN

Es evidente que la puesta en práctica en el aula de las sugerencias de los documentos del Consejo de Europa muestra la presencia de aspectos favorables y desfavorables en relación con la formación del profesional de idiomas, así como con la falta de medios y recursos en el desempeño de su trabajo.

José Luís Atienza Merino (2002: 27-28) cita tres componentes de la formación ideal de los docentes que propone el *Marco de Referencia*: competencias en la lengua meta, competencias metodológicas y competencias generales de la enseñanza:

- Las competencias en la lengua meta incluyen: la comunicación y la cultura; la autonomía del estudiante; las técnicas de aprendizaje; y la capacidad para la preparación de clase.
- Las competencias metodológicas consisten en: motivar a los aprendices; impulsar la creatividad; estimular la personalidad y los estilos propios de aprendizaje; definir y evaluar los objetivos; manejar los métodos, materiales, estrategias y técnicas; adaptar las tareas y las actividades pedagógicas; y la evaluación de progresos de los estudiantes.

Las competencias generales de la enseñanza se refieren a: saber gestionar una clase; relacionarse y cooperar con los compañeros; ser capaz de enseñar a alumnos con niveles y capacidades diferentes; y adaptar los currículos y programas.

Ahora bien, José Luís Atienza Merino (2002: 31-38) indica acertadamente que estos documentos presentan aspectos que pueden ser objeto de análisis y estudio. Por una parte, aspectos que favorecen la enseñanza-aprendizaje: la amplitud teórico-práctica; las competencias múltiples; la competencia de la comunicación; la conciencia lingüística y cultural; y el currículo único. Por otra, aspectos que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje: la exigencia teórico-práctica que proponen puede fatigar al docente; el sometimiento del profesor hacia un modelo de enseñanza demasiado angosto, sin lugar a la innovación y libre actuación; la dificultad de que la teoría propuesta no se corresponda en múltiples ocasiones con la práctica del aula; y que dicha estrechez impide la investigación y el trabajo cooperativo.

En nuestra opinión, esos aspectos requieren de mayor estudio y análisis, dado que los interrogantes que surgen son múltiples, en especial los referidos a las

abundantes expectativas que les son reclamadas a los profesores de idiomas y de estos cambios tan profundos en los sistemas docentes a los que han de adaptarse. En la formación de los profesores de lengua extranjera es necesario atender a algunos componentes principales como son la importancia de la metodología y de las prácticas en el aula, y el conocimiento a fondo de la lengua. En ese marco se hace imprescindible el estudio de aspectos gramaticales como la morfología, fonología o la sintaxis; el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras; el conocimiento de la historia y la literatura de la lengua a aprender; las visitas y estancias en el extranjero para perfeccionar y actualizar la lengua; y, en especial, la preparación pedagógica de los profesionales de la enseñanza, dado que, en opinión de M.^a Sagrario Salaberri Ramiro (2002: 23), “el profesor necesita desarrollar una competencia pedagógica que contribuya a reflexionar sobre los modelos recibidos como base para la superación de los mismos”.

Leonor Margalef García (2005: 391-399) enuncia algunas de las interesantes acciones formativas para el profesorado: cursos intensivos; talleres; grupos de trabajo o equipos de profesores; carpetas docentes o portafolios de actividades, con autobiografías, mejoras docentes y de aula; plataformas virtuales para acceder a foros y a recursos bibliográficos y materiales, así como para desarrollar tareas conjuntas con otros compañeros.

Dicha formación será mejorada eficazmente si además se ofrecen ayudas a los profesores para estancias en los países de la lengua meta. La finalidad principal de estos cursos o prácticas de formación consistirá en que los profesores conozcan los cambios didácticos y se adapten a ellos, de manera que adquieran competencias educativas cada vez mejores.

Esa preparación se afianza mediante el apoyo de los centros responsables de la formación de profesores de lenguas extranjeras organizando materiales, cursos, currículos, planes de estudios, módulos de formación en materias específicas, o grupos de trabajo para la enseñanza a grupos de niveles desiguales, todos ellos basados en las prácticas mejor planificadas, y cuyos resultados sean conocidos óptimamente a través de la investigación educativa.

5. INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo anterior, puesto que es obligado resolver las dificultades ya citadas, resulta necesario acudir a la investigación de los especialistas en materia de lenguas extranjeras, porque como expertos aportarán soluciones acordes y eficaces a través de trabajos y proyectos de investigación específicos.

La investigación e innovación metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se hace cada vez más imprescindible, debido en parte a la necesidad de aplicación práctica de los idiomas en una sociedad necesitada del aprendizaje de idiomas. Los investigadores han de poner en manos de los educadores mecanismos más sofisticados para lograr mejores resultados, con el fin de alcanzar metas que proporcionen a la sociedad docentes cada vez más cualificados. Además, mediante la investigación se pueden conocer cuáles son los ámbitos que requieren estudios inmediatos y necesarios.

No cabe duda de que las nuevas orientaciones de la formación de los profesores vienen dadas a través de los conocimientos metodológicos y didácticos que desarrollan

las vías de investigación. Gracias a ellas los profesores adquieren conocimientos pedagógicos y lingüísticos diferentes, así como competencias metodológicas actualizadas de aplicación en el aula.

El campo de la investigación debe presentar aspectos innovadores, de modo que los profesionales de la educación encuentren soluciones y respuestas a las dificultades y cuestiones que plantea la docencia en el quehacer cotidiano. Las estrategias propuestas por los investigadores han de ser accesibles, flexibles y eficientes, de tal modo que los profesores se impliquen en el mecanismo de la adquisición, elaboración y puesta en práctica de nuevos enfoques.

En ese sentido, coincidimos con M. Area Moreira y otros (2005: 83-84) al indicar que la formación, la gestión de la información, la optimización de recursos, el apoyo a la docencia y el aprendizaje, y la investigación deben estar agrupados para aprovechar todas las posibilidades que ofrecen. El fin consiste en que ese grupo alcance la unificación de medios, y cuyos objetivos han de ser “las necesidades de los alumnos, profesores e investigadores”.

Ahora bien, las dificultades que se plantean en el terreno de la investigación son múltiples. Juan Bautista Martínez Rodríguez (2004: 246-249) analiza la dificultad relacionada con la movilidad de los investigadores. Según él, “la movilidad no suele atraer porque los investigadores sin plaza en propiedad temen ser sustituidos si se van a otra sede”. Del mismo modo, “la ausencia de formas de financiación adecuadas frena la movilidad ya que las posibilidades de obtener un puesto, una beca o una ayuda para la vuelta y la reinserción son demasiado escasas”. Otros problemas que plantea el autor tienen que ver con las diferencias en los sistemas de seguridad social y los sistemas de cotización en los distintos países, aspectos éstos que dificultan la movilidad de los trabajadores de la investigación. Asimismo, con frecuencia la publicación de los puestos de investigación internacional y los plazos de presentación de solicitudes suelen ser demasiado cortos. Tampoco se dan facilidades para que los investigadores puedan tener al lado a sus familias, de manera que si las investigaciones son prolongadas, se dificulta la vida familiar y personal.

Otra dificultad importante a nuestro entender tiene que ver con los méritos investigadores, relacionados con el prestigio, las remuneraciones o incluso con la autoridad. Estamos totalmente de acuerdo con la denuncia que hace Víctor Manuel López Pastor (2004: 227-228) con frases como “Comienza a ser habitual que se atienda poco y mal (o nada) al alumnado, dado que eso ‘no cuenta’”, o cuando “Comenzamos a escribir (y a investigar) de cara a la galería. No porque nos interese la temática o porque busquemos establecer un debate profesional enriquecedor, [...] No. Escribimos para poder publicar en determinadas revistas, en las que sabemos que dan puntos...” y en el caso de “que nuestros trabajos sean citados por otros compañeros, comienzan las perversiones del sistema,... ‘Si tú me citas yo te cito’”.

En ocasiones como esas, el espíritu investigador sufre desviaciones, y, en consecuencia, los resultados no son los esperados por la comunidad investigadora. El campo de la investigación no debe obedecer a posiciones o intereses diferentes a los de la evolución y desarrollo de trabajos bien contruidos y fundamentados para alcanzar la meta del conocimiento y el progreso puestos al servicio de la educación de lenguas.

6. CONCLUSIONES

Nuestra ponencia ha abordado algunos de los componentes más relevantes según el Consejo de Europa en relación a la formación de idiomas: el fomento, la enseñanza-aprendizaje, la formación y la investigación.

No cabe duda de que el primer componente, el fomento, ha logrado ser el que mayor impacto ha tenido en el ámbito social y académico. Ello es debido en parte a que la difusión del aprendizaje de lenguas se ha realizado a través de una campaña divulgativa a escala internacional.

El segundo componente, la enseñanza-aprendizaje, necesita no sólo de difusión, sino de una profunda reflexión y una adecuada actuación en la formación de idiomas, en la puesta a punto de los mecanismos mediante los cuales se alcancen resultados positivos de una vez por todas.

El tercer componente, la formación, es uno de los retos propuestos por los documentos que a nuestro entender será más difícil de conseguir, pues nos encontramos con un bagaje metodológico tradicional que ofrece resistencia a las nuevas fórmulas de enseñanza de lenguas. Ello es debido a dificultades en los sistemas formativos que van desde la falta de presupuestos o inversiones, hasta la incapacidad de formar docentes acordes a las exigencias reales de la sociedad educativa.

El cuarto componente, la investigación, analiza y estudia las facilidades, dificultades y soluciones que se plantean en el ámbito de la enseñanza de lenguas en torno a las metodologías, los procedimientos y los objetivos. También sirve para que los profesionales docentes, los organismos e instituciones y toda la sociedad educativa en general aprendan a diseñar un nuevo sistema de enseñanza de lenguas asentado en pilares consistentes.

En resumen, las medidas teórico-prácticas de los documentos del Consejo de Europa han de tener continuidad en la aplicación práctica, al menos, mediante la unificación de los componentes analizados, lo cual necesita de un adecuado funcionamiento de todas las piezas que conforman el engranaje de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Area Moreira, M. et al. 2005. “Los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)”. *La universidad en la Unión Europea*. Eds. Colás Bravo, P. y de Pablos Pons, J. Málaga: Aljibe.
- Atienza Merino, J. L. 2002. “La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: Referencias e implicaciones actuales”. *Lenguas para abrir camino*. Ed. de la Peña Ortega, A. M. Bilbao: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cassany, D. 2006. “Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales”. *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ed. Giráldez, J. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Colás Bravo, P. 2005. “La formación universitaria en base a competencias”. *La universidad en la Unión Europea*. Ed. Colás Bravo, P. y de Pablos Pons, J. Málaga: Aljibe.
- Dobson, A. 2006. “Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio

- Europeo de las Lenguas”. *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ed. Giráldez, J. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Escobar, C. 2006. “Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria”. *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ed. Giráldez, J. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Santa-Cecilia, A. 2003. “Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. *Bases comunes para una Europa plurilingüe. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 33: 2.º semestre.
- González Ramírez, T. 2005. “El Espacio Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la universidad”. *La universidad en la Unión Europea*. Eds. Colás Bravo, P. y de Pablos Pons, J. Málaga: Aljibe.
- Hernández, J. y Aranzabe, I. 2006. “Una experiencia de uso del PEL en español, euskera e inglés”. En Joaquín Giráldez (coord.) *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Colección Aulas de Verano. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López Téllez, G. 2002. “El profesorado de Lenguas Extranjeras ante los retos de formación del nuevo siglo”. *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Bilbao: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Margalef García, L. 2005. “La formación del Profesorado Universitario: análisis y evaluación de una experiencia”. *Convergencia europea y universidad. Revista de Educación* 337. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Rodríguez, J. B. 2004. “Movilidad / Movilización de Profesorado y Estudiantes para la Formación”. *La Universidad de la convergencia, una mirada crítica. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18: 3. Zaragoza: Navarro.
- Ortega Calvo, A. 2004. “El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas: Una base común para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa”. *Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el marco europeo*. Ed. Diego, M. A. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Palacios Martínez, I. M. 2006. “Aprendiendo a aprender en el aula de lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula”. *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ed. Giráldez, J. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sainz de Robles, J. 2005. “Internet en la clase de idioma extranjero”. *La enseñanza de la lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Salaberri Ramiro, M. S. 2002. “Hacia un nuevo perfil del profesorado de lenguas extranjeras”. *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ed. Fernández Santás, C. Bilbao: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

TALLER DE ITALIANO: UNA NUEVA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Pilar Alcalá García

Escuela Universitaria de Osuna, Universidad de Sevilla

El objetivo general del Taller de Italiano, llevado a cabo en la Escuela Universitaria de Osuna (Sevilla) dentro del Programa Provincial del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla, es iniciar al alumno en el conocimiento básico de la lengua italiana y capacitarlo para que pueda desenvolverse en situaciones cotidianas, dotándolo de un vocabulario mínimo que le permita una comunicación elemental, así como su integración en la realidad socio-cultural italiana. Los discentes del curso, debido a su edad avanzada, presentan características específicas, que son distintas de las habituales en un curso de Lengua. Ello nos ha obligado a realizar algunas modificaciones en la metodología didáctica clásica. Por ejemplo, no ha habido un enfoque estrictamente filológico y se ha optado por la utilización de medios audiovisuales como herramienta de enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro propósito es dar a conocer la experiencia didáctica titulada “Taller de Italiano: *Italiano... Perché no?*”, llevada a cabo en la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla) dentro del programa provincial del Aula de la Experiencia. El objetivo general es iniciar al alumno en el conocimiento básico de la lengua italiana y capacitarlo para que pueda desenvolverse en situaciones cotidianas, dotándolo de un vocabulario mínimo que le permita una comunicación elemental, así como su integración en la realidad sociocultural italiana. Los discentes del curso presentan características específicas, que son distintas de las habituales en un curso de lengua: la edad avanzada y el hecho de que no hay un enfoque estrictamente filológico. Las particularidades del alumnado serán discutidas en las siguientes páginas y veremos cómo ello nos ha obligado a realizar algunas modificaciones en la metodología didáctica. Por ejemplo se ha optado por la utilización de medios audiovisuales como herramienta de enseñanza, por parecernos los más adecuados para nuestro tipo de discente en la medida que se adecuan perfectamente a las motivaciones lúdicas que mueven a este tipo de alumnado.

2. CARACTERÍSTICAS DEL DISCENTE, ANDRAGOGÍA

La característica principal que hace diferente a este curso, con respecto a otros, es sin duda la edad avanzada. De ella derivan el resto de rasgos que definen a nuestros discentes. En la actualidad se conoce como Andragogía al arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender. Este término, que procede del griego “*andragogik*”, lo utilizó por primera vez el filósofo alemán Alexander Kapp en 1833 inspirándose en las enseñanzas de Cicerón para describir algunos elementos de la teoría filosófica de Platón. Aunque fue Malcolm Knowles quien en 1970 desarrolló la teoría de la Andragogía (Knowles, Holton y Swanson 2001) que de forma resumida resultaría la siguiente:

1) La necesidad de conocer: Los adultos sienten la exigencia y la necesidad de saber por qué es necesario aprender ciertas cosas. Cuando los adultos deciden aprender algo examinan previamente las ventajas que obtendrán del aprendizaje.

2) El auto concepto del alumno: Los adultos tienen un concepto de sí mismos de personas autónomas y responsables. Sin embargo a veces durante el proceso de aprendizaje vuelven al viejo modelo de alumno dependiente, que se adecua más a la pedagogía.

3) El papel de la experiencia: Los adultos a lo largo de su vida ya han adquirido una serie de experiencias que les servirán como recursos en cualquier nuevo proceso de aprendizaje. Pero también la mayor experiencia puede tener una vertiente negativa, por ejemplo una mayor rigidez en los procesos mentales.

4) La disponibilidad a aprender: Los adultos están dispuestos a aprender cosas que necesitan o simplemente desean saber, que despiertan su curiosidad.

5) Aprendizaje orientado: Los adultos buscan los conocimientos para desarrollar las habilidades que necesitan aplicar a situaciones o problemas que deben afrontar en la vida real, en sus actividades y labores habituales. Todo lo que se aprende debe tener una aplicación en la vida cotidiana.

6) La motivación: Los adultos están más motivados hacia el aprendizaje por factores internos, tales como la autoestima o el enriquecimiento personal. Tienen necesidad de relacionarse, de construir y de mantener lazos sociales.

La edad avanzada es por tanto la característica que distingue a nuestros discentes, la que los hace distintos y, en cierto modo, especiales. No podemos olvidar en qué medida ésta afecta a las capacidades de adquisición y memorización de la lengua así como a su empleo. Como tampoco podemos ignorar que la edad avanzada es a la vez la causa de casi todas las otras características que definen a nuestros discentes y que veremos a continuación. Aunque son muchas las características comunes entre los alumnos, hay una sin embargo que convierte al grupo en algo heterogéneo y nos referimos al nivel de formación. Así hemos encontrado personas con formación universitaria, sobre todo maestros actualmente jubilados, junto a otras con escasa formación académica. Y aunque nuestro curso no tiene un enfoque estrictamente filológico las carencias de aquéllos con menor formación se han hecho patentes a lo largo de las clases.

La motivación es una condición necesaria para que el proceso de aprendizaje se produzca. Las tres principales motivaciones que mueven al hombre están ligadas al placer, a la necesidad y al deber. En el caso de nuestros discentes la motivación que les mueve es la del placer, que es la más efectiva. Ya están en una etapa de la vida en la que el deber o la necesidad han pasado a un segundo término. Les mueve un deseo de aprender para disfrutar (Balboni 1994), lo que nos lleva a pensar en lo que Cicerón denominó "*Cultura Animi*" (conjunto de aprendizajes para la formación del alma, del espíritu y de los sentidos). Pero este placer a su vez les proporciona una serie de conocimientos que les serán de utilidad. Se trata de una diversión útil. Buscan el conocimiento para su inmediata aplicación práctica que les permita generar cambios o mejoras en su vida cotidiana.

La no necesidad de adquirir todas las habilidades lingüísticas simplifica el trabajo en clase porque implica la no profundización filológica. Por lo que se refiere a las habilidades primarias (Balboni 1998), se adquieren las orales (hablar y oír) pero por lo que se refiere a las escritas, sólo adquieren una, la de leer (figura 1). No aprenden a escribir. Y no lo hacen por cuanto no son capaces de transcribir los sonidos. Ellos

escriben pero sólo como meros amanuenses. Los alumnos en clase disponen de unas fichas que deberán ir completando con las palabras o frases claves que previamente han aparecido en la pantalla.

	RECEPTIVAS	PRODUCTIVAS
ORAL	OÍR	HABLAR
ESCRITO	LEER	ESCRIBIR

Figura 1. Habilidades primarias.

Adquieren por tanto las habilidades receptivas (oír y leer) aunque esta última con algunas carencias. Pero sólo adquieren una de las habilidades productivas: la de hablar, no la de escribir. Este planteamiento no carece de lógica puesto que siempre somos capaces de comprender más de lo que somos capaces de producir. Entrañan menos dificultad las habilidades receptivas que aquellas productivas, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de alumnos españoles. Y además no podemos olvidar los objetivos del curso. Los discentes adquieren aquellas habilidades que les serán útiles o necesarias en un eventual contacto con la realidad italiana. Por lo tanto la escritura es la menos necesaria. El principal objetivo es el de ser capaces de comunicarnos en italiano, y la comunicación aviene mayormente en forma oral. Por lo que respecta a las habilidades interactivas y de manipulación sólo apuntar que las últimas no se adquieren puesto que sería imposible manipular un texto si no hemos adquirido la habilidad de la escritura y si no poseemos una formación a nivel filológico. Y en lo referente a las habilidades interactivas señalar que el diálogo se produce pero a niveles muy básicos, los diálogos consisten en un intercambio mínimo de información.

La ausencia de evaluación supone algo tan importante como es que el elemento estrés no esté presente en el proceso de aprendizaje. No hay ninguna contaminación exterior, no hay presión externa. No tienen que rendir cuentas ante nadie, sólo ante ellos mismos. El profesor, o facilitador del aprendizaje, no es un juez. El alumno no es un súbdito sino un igual. Pero no todo es positivo ya que la ausencia de evaluación puede llevar a una relajación excesiva y puede hacer que a veces el esfuerzo realizado sea menor del necesario.

3. EL TALLER DE ITALIANO, UNA NUEVA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

En la descripción de nuestro Taller “*Italiano... Perché no?*” nos detendremos en tres puntos: los objetivos a alcanzar durante el curso, el corpus tratado en clase y la metodología empleada.

3.1. OBJETIVOS

Por lo que se refiere a los objetivos del Taller de Italiano podemos decir que son cuatro, aunque todos ellos están muy relacionados entre sí: 1) iniciar al alumno en el conocimiento básico de la lengua italiana; 2) dotarlo de un vocabulario mínimo que le permita una comunicación elemental; 3) capacitarlo para que se desenvuelva en

situaciones cotidianas; e 4) integrar al alumno en la realidad socio-cultural italiana. Con la consecución de estos objetivos se pretende alcanzar una meta: que el alumno sea capaz de comunicar en italiano.

Una lengua se aprende para que nos ayude a comunicarnos con otros, para eliminar barreras. Sin un planteamiento estrictamente filológico hemos conseguido un aprendizaje básico y esencial. ¿Cómo lo hemos hecho? Basándonos en la práctica, planteando en clase la realidad diaria, situaciones de la vida real que podrían producirse en un eventual viaje a Italia y en las que sería imprescindible tener que comunicar con otros. La lengua es el vehículo que abre puertas y elimina barreras y no se puede enseñar una lengua sin enseñar la cultura. No nos referimos sólo a la Cultura con mayúsculas, a la cultura de los grandes artistas y literatos -no se debe olvidar que estamos en Italia- sino que nos referimos a la cultura desde el punto de vista antropológico. Para poder comunicarnos es también necesario conocer las reglas culturales, las fiestas, las costumbres, el modo de vida de una determinada sociedad, ya que ello facilita la integración en ella, ayuda a no sentirse un extraño. Conociendo las costumbres de un pueblo o una sociedad se supera lo que Porcelli denomina "*l'estraneità*", la sensación de extrañeza que el alumno siente debido a la distancia psicológica, física y cultural (Porcelli y Balboni 1991). Es por ello que en nuestro curso, además de las clases dedicadas específicamente a contenidos culturales, la dimensión social y cultural ha estado siempre presente en mayor o menor medida.

3.2. CORPUS

Los grupos fundamentales que conforman nuestro corpus son dos: situaciones cotidianas y aspectos socio-culturales, en consonancia con el hecho de que nuestro acercamiento a la lengua ha sido más bien práctico y no tanto teórico. En el primero, los alumnos, entre otras cosas, aprendieron las fórmulas de saludo, a hablar del tiempo, de cómo son o cómo se sienten, de la familia, de cómo se visten, a cómo hacer un viaje en coche, tren o avión, a ir de compras o al médico, a ir a comer a un restaurante, a pedir indicaciones sobre cómo ir a algún sitio, etc. En el segundo, se dieron unas escuetas referencias a la historia de Italia, se realizó un paseo virtual por las veinte regiones italianas, un breve recorrido a lo largo de la historia del arte y la literatura y unas referencias a los grandes mitos italianos del cine o de la canción. Como ya dijimos la dimensión social ha estado siempre presente en mayor o menor medida, por eso, además de las clases dedicadas específicamente a contenidos culturales, hemos mostrado los periódicos de mayor tirada, las monedas italianas, las fórmulas de saludo, las costumbres en un bar, los símbolos usados en las carreteras, el mobiliario urbano, los productos gastronómicos típicamente italianos, etc. Cuando se enseña una lengua la cultura forma parte de ella. Así, hemos adecuado en algunos casos los contenidos del curso a su desarrollo cronológico y cuando el día de clase coincidía o estaba muy próximo a alguna manifestación festiva o sociocultural en Italia, ésta ha sido tratada en clase.

Nos parece obligado señalar que en un momento dado los alumnos solicitaron unas nociones básicas de gramática. Si bien en un primer contacto con los futuros discentes éstos pidieron expresamente que la gramática no estuviera presente en el curso, la curiosidad que en ellos despertaban algunas cuestiones, como por ejemplo que no siempre se utilizara el mismo artículo para un sustantivo masculino singular, nos

hizo tomar la decisión de introducir un tercer grupo: *un po' di grammatica*. En él abordamos cuestiones muy simples como los pronombres personales, los artículos, el género y número de sustantivos y adjetivos, el presente de indicativo de los verbos “*essere*” y “*avere*” y algunas otras cuestiones muy básicas de fonética.

3.3. METODOLOGÍA

Nos parece importante comenzar diciendo que el profesor no viene considerado como tal en el sentido clásico sino como un facilitador en el proceso de aprendizaje. El docente no está en un nivel superior al del discente, están ambos en el mismo plano. Las técnicas de aprendizaje empleadas han sido aquéllas que ponen al alumno frente a sus propias capacidades o las que le hacen actuar con los compañeros. Una vez que el profesor/facilitador ha puesto en manos de los alumnos las herramientas, éstos las han utilizado o al menos lo han intentado. A veces hemos usado la técnica del “*roleplay*”, bien dos alumnos han representado una situación concreta (ir de compras, preguntar cómo ir a un sitio...) o lo han hecho un alumno y el profesor.

En las herramientas multimedia convergen contemporáneamente varios modos de transmisión de la información. Creemos que la presentación de material multimedia, al estimular al mismo tiempo varios sentidos, ofrece perspectivas más interesantes que aquélla de la didáctica basada en medios tradicionales. Las nuevas tecnologías aumentan la motivación porque son innovadoras y por lo tanto hacen más diversa y creativa la formación de los mayores, ya que para ellos constituyen una novedad y por tanto son un aliciente a añadir en el proceso de aprendizaje (Mezzadri 2001). Otra característica interesante a tener en cuenta es el hecho de que los multimedia refuerzan la relación entre lengua y cultura, destruyendo las distancias espaciales y temporales porque nos aportan una representación de la realidad, es más la acercan.

Concretamente, hemos optado por el uso de los medios audiovisuales, siendo el ordenador y el cañón el soporte técnico fundamental, aunque en no pocas ocasiones hemos hecho uso de la tradicional pizarra. Así, para la adquisición de un vocabulario básico ha sido de primordial importancia el uso del ordenador ya que hemos usado las imágenes como medio para llegar a la palabra. La imagen tiene una doble función: informativa -porque sustituye- y persuasiva -porque emociona y sugiere- (Sáez Carreras 2004). Desde la imagen hemos llegado al concepto. El discente ve una imagen que le sugiere un concepto, una palabra en español, dicha palabra le será traducida al italiano por el docente. La palabra aparecerá en la pantalla y por último la escribirá en su ficha (figura 2).

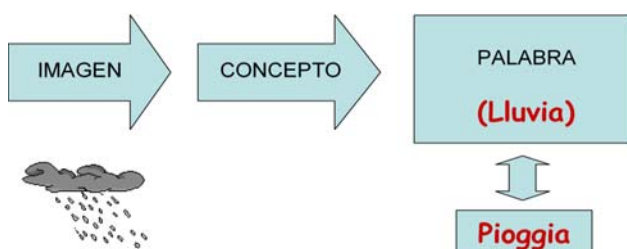


Figura 2. De la imagen a la palabra.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Balboni, P. E. 1994. *Didattica dell'Italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore
- Balboni, P. E. 1998. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet
- Knowles, M. S., Holton, E. F. y Swanson, R. A. 2001. *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*. Méjico: Oxford México
- Mezzadri, M. 2001. *Internet nella didattica dell'italiano*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Porcelli, G. y Balboni, P. E. 1991. *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*. Torino: Liviana-Petrini
- Sáez Carreras, J. 2004. *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. España: Dykinson

L'ACTUALISATION NÉCESSAIRE DES DESCRIPTEURS POUR L'ÉVALUATION DES INTERACTIONS ORALES EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Alain Brouté
Universidad Complutense de Madrid

Grâce aux travaux du Conseil de l'Europe et l'institution du Cadre européen des Langues, le concept d'interaction orale est apparu comme référence en terme de compétence. Néanmoins, malgré la reconnaissance de cette compétence en tant que processus interactionnel et non plus seulement expressif, pour ce qui est des critères d'évaluation en relation avec cette compétence, le Cadre Européen reste pour le moment assez peu précis et suggère plutôt une synthèse du passé même s'il faut noter l'apparition d'un terme en prise directe avec ce que représente profondément l'interaction orale. en l'occurrence celui de fluidité. Malheureusement, cette piste ne va pas plus loin que sa mention et reste peu maniable et pratiquement pas utilisée ni par les professeurs de français ni par ceux des autres langues étrangères. Un tel constat m'a stimulé pour rechercher des descripteurs actualisés, qui soient les plus pertinents, les plus précis possibles et le plus facilement observables et utilisables par les professeurs. C'est ainsi que je présenterai:

- *Une description synthétique des dynamiques intentionnelle, cognitive et empathique mises en place dans les interactions orales.*
- *Une proposition d'approche langagière adaptée au contexte d'apprentissage de la compétence.*
- *Une première exposition des descripteurs proposés: les différentes ressources compensatoires permettant de maintenir le fil de l'interaction orale et les ressources du traitement langagier ou reformulations permettant de développer le langage dans l'interaction.*

1. INTRODUCTION

Les travaux du Conseil de l'Europe permettent une meilleure connaissance de la compétence en Interaction orale et de ses critères d'évaluation. Néanmoins, ces critères ne sont pas suffisamment précis, restent peu maniables et finalement peu utilisés par les professeurs de langues étrangères. Un tel constat m'a stimulé afin de rechercher des descripteurs actualisés les plus pertinents, les plus précis possibles et le plus facilement observables et utilisables par ces professeurs. Aussi, je vais présenter une description synthétique des dynamiques intentionnelle, cognitive et empathique mises en place dans les interactions orales, puis une proposition d'approche langagière adaptée au contexte d'apprentissage de la compétence et, pour terminer, une première exposition de descripteurs actualisés, en l'occurrence les différentes ressources compensatoires permettant de maintenir le fil de l'interaction orale et les ressources du traitement langagier ou reformulations à même de développer le langage dans cette interaction.

En divulguant le Cadre Européen des langues, le Conseil de l'Europe introduisait en même temps pour la première fois l'interaction orale de face-à-face comme cinquième compétence à étudier par les apprenants en langues étrangères. Dans

le prolongement, il propose des tableaux et expose des descripteurs pour chaque niveau commun de référence en ce qui concerne l'évaluation des interactions orales. Cependant, de tels descripteurs ne rendent pas suffisamment justice à la complexité de l'interaction orale en langue étrangère comme activité et compétence, car étant encore trop schématiques et peu maniables pour les didacticiens et le corps professoral. C'est ainsi qu'une telle présentation des descripteurs de l'évaluation des interactions orales en Langue Etrangère n'encourage pas assez le corps professoral à abandonner des critères quasi-exclusivement linguistiques et à entraîner leurs élèves vers des pratiques prenant pleinement en compte l'actualisation proposée et, notamment, le caractère interactionnel de l'activité, sa dimension de temps réel et les stratégies ou ressources de production favorables au développement de la compétence.

1.1. LES DESCRIPTEURS PROPOSES PAR LE CADRE EUROPEEN DE REFERENCE ET LEURS LIMITATIONS À L'APPLICATION

Le Cadre Européen Commun de Référence met clairement l'accent sur le fait que, dans la compétence en Interaction Orale, « l'utilisateur de la langue étrangère joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2001, 60), d'où l'impossibilité d'évaluer la production d'un apprenant en oubliant le contexte interactionnel.

Par ailleurs, la communication dite non verbale est enfin prise en compte avec la mise en avant de gestes et d'actions, et surtout du comportement paralinguistique (« Langage du corps », « Utilisation d'onomatopées » et « Utilisation de traits prosodiques », 2001, 73), certes pas assez développé, mais pour le moins existant comme référence.

Enfin, l'actualisation la plus remarquable offerte par le Cadre Européen Commun de Référence est illustrée par ce qu'il nomme des « stratégies d'interaction », en l'occurrence des « stratégies de tours de parole pour prendre l'initiative du discours » (2001, 69) d'une part et, d'autre part, des « stratégies de réception et de production » (2001, 60, 69), présentées comme « constamment utilisées au cours de l'interaction » (2001, 60) et des « stratégies cognitives ou de collaboration » (2001, 60)

Toutefois, l'utilisation de la terminologie « stratégie » et ses connotations réfléchies démontre une contradiction avec la dimension pré - réfléchie de l'activité d'interaction orale dans ses versions les plus courantes (conversation, discussion informelle, échanges d'informations ...). Cette contradiction est d'autant plus criante pour ce qui est des « stratégies de tours de parole » dans la mesure où le Cadre de Référence les associe au temps réel. Or, cette dernière notion représente précisément son grand oubli puisque les autres « stratégies » ne la prennent pas en compte, la terminologie « stratégie » suggérant plutôt un temps différé de l'ordre de l'écrit.

1.2. DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS « STRATEGIQUES » DU C. E. C. R. ENCORE PEU NOMBREUX POUR L'ENSEMBLE DES NIVEAUX

1.2.1. Un nombre peu important de descripteurs pour la gestion des tours de parole (2001, 70)

- Niveau A1 : Aucun descripteur.
- Niveau A2 : Trois descripteurs très généraux.
- Niveau B1 : Deux seuls descripteurs.
- Niveau B2 : Quatre descripteurs mais peu précis.
- Niveaux C1/C2 : Un seul descripteur très général pour les deux niveaux.

1.2.2. Un nombre très limité de descripteurs pour la coopération (2001, 71)

- Niveau A1 : Aucun descripteur.
- Niveau A2 : Un seul descripteur général.
- Niveau B1 : Trois descripteurs dont l'évocation de possibles reformulations
- Niveau B2 : Deux descripteurs illustrant de possibles reprises ou commentaires.
- Niveaux C1/C2 : Un seul descripteur d'association pour les deux niveaux.

1.2.3. La moitié des niveaux sans descripteurs d'évaluation cognitive (2001, 71)

- Niveau A1 : Sans aucun descripteur disponible.
- Niveau A2 : Trois descripteurs de l'ordre de la répétition et de la clarification limitées.
- Niveau B1 : Un seul descripteur de clarification plus large.
- Niveau B2 : Un seul descripteur de l'ordre de l'interrogation précise sur ce qui est dit.
- Niveaux C1/C2 : Aucun descripteur pour les deux niveaux supérieurs.

1.3. DES DESCRIPTEURS PLUS NOMBREUX ET MOINS PERTINENTS POUR LES « STRATEGIES DE RECEPTION ET DE PRODUCTION » (2001, 62-67)

1.3.1. Un nombre plus important de descripteurs pour certains niveaux et certains types d'interactions orales

- Niveau A1 : Quatre descripteurs pour l'échange d'information et trois pour la conversation, mais plutôt de type linguistique ou quasi-linguistique et aucun descripteur pour la discussion informelle.

- Niveau A2 : Un total de vingt-quatre descripteurs pour les conversations (2001, 62), les discussions informelles (2001, 63) et les échanges d'information (2001, 67), assez généraux et plutôt d'ordre linguistique, quasi-linguistique ou pragmatique.

- Niveau B1 : Un total de dix-huit descripteurs pour les conversations (2001, 62), les discussions informelles (2001, 63) et les échanges d'informations (2001, 67), mais encore très linguistiques et parfois pragmatiques tant pour la production que pour la réception.

- Niveau B2 : Un total de douze descripteurs pour les mêmes interactions citées précédemment, en relation avec l'implication et l'empathie pour ce qui est de la conversation (2001, 62), de l'ordre de la pragmatique de l'opinion pour les discussions informelles (2001, 63) et se basant sur compréhension et la transmission d'informations détaillées quant aux échanges d'information (2001, 67).

- Niveaux C1/C2 : Très peu de descripteurs pour ces niveaux puisque seulement deux pour le premier niveau (2001, 62-63) et un unique descripteur pour le niveau C2

(2001, 62), avec une absence totale de descripteurs pour ce qui est des échanges d'information (2001, 67).

1.3.2. La possible remise en question de la pertinence des descripteurs de la production et de la réception du Cadre Européen Commun de Référence

Comme je l'ai mis en exergue auparavant, les descripteurs proposés par le Cadre de Référence pour les « stratégies de production et de réception » manquent non seulement de précision dans leurs énoncés et ne facilitent en rien leur application par les professeurs, mais regroupent également dans le même niveau et pour le même type d'interactions orales des notions d'évaluation très différentes.

C'est ainsi que de compétences aussi diverses que celles linguistiques, quasi-linguistiques, pragmatiques, cognitives ou encore d'empathie se retrouvent mélangées sans aucun critère de distinction et sans réelle prise en compte du contexte d'apprentissage. Par ailleurs, comme je l'ai déjà souligné, le choix de la terminologie « stratégie » ne facilite en rien la clarté de l'évaluation vu qu'elle sous-tend une dimension réfléchie contradictoire avec le temps réel de l'interaction orale habituellement pratiquée, donc de face-à-face. En fait, plus que de stratégies, certes présentes consciemment ou inconsciemment dans les intentions manifestées par les interactants, ces derniers requièrent prioritairement des solutions adaptées à l'ici et au maintenant, en l'occurrence des ressources pertinentes leur permettant de poursuivre la rencontre et de la développer dans le temps réel. En conséquence, il est nécessaire de procéder à une nouvelle actualisation des descripteurs de la production et de la réception des discours oraux en interaction.

2. DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS POUR L'ÉVALUATION DES INTERACTIONS ORALES EN LANGUE ÉTRANGÈRE

2.1. QUELQUES PRÉMISSSES À LA PROPOSITION DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS

Tout d'abord, il faut saluer très positivement la distribution des descripteurs des « stratégies d'interaction » proposée par le Cadre de Référence, avec en premier lieu des descripteurs liés à la prise de parole, en second lieu des descripteurs en relation avec les notions de cognition et d'empathie et, enfin, ceux que nous venons de commenter, c'est-à-dire des descripteurs illustrant la production et la réception langagière. Une telle distribution m'a beaucoup aidé pour mes travaux de recherche. Néanmoins, si les deux premiers types de descripteurs souffrent d'un manque taxonomique et ouvrent des pistes pertinentes pour les chercheurs afin de compléter les listes suggérées, par contre la question des descripteurs de la production mérite une réflexion et un traitement à part. C'est ainsi que nous allons nous pencher plus profondément sur cette question en revenant sur le caractère spécifique de l'interaction orale de face-à-face dans l'apprentissage d'une langue étrangère avant de faire une proposition concrète de nouveaux descripteurs.

2.2. LA QUESTION DE LA CONTINUITÉ DES RESSOURCES

Tout participant à des activités cadrées socialement telle que les interactions orales de face-à-face en langue étrangère (débats, jeux de rôles, conversations à bâtons rompus, échanges d'information, activités interactionnelles de tous types) ne part jamais de rien, a une certaine biographie en devenir, une existence qui peut être suivie avant comme après l'activité et qui donc lui assure une permanence indispensable ou, pour reprendre la terme proposé par E. Goffman, « une continuité des ressources ». (Goffman, 1991, 280-285) Nous nous rendons compte ainsi que le travail de la continuité doit s'inscrire au cœur de l'apprentissage des interactions orales de face-à-face en langue étrangère, ce qui suppose le développement d'une dynamique plaçant l'interaction et son objectif de continuité culturelle et langagière comme un a priori du continuum apprentissage/acquisition et non plus comme une conséquence de la correction linguistique. Le fait de reconnaître en la continuité des ressources une pratique expérimentée, en la rendant consciente lors des premiers apprentissages de la langue étrangère, a le mérite de valider a priori son utilisation. Par ailleurs, remplacer l'absence de maîtrise quant à la langue étrangère cible par une maîtrise à la fois ancienne et nouvelle, a le don de nuancer le sentiment de danger ou la peur du ridicule. En effet, il ne s'agit plus alors de recommencer à zéro, de revivre les sensations premières de l'apprentissage initial langagier, avec ses balbutiements, ses incertitudes et ses erreurs, sinon de revivre surtout les reprises et les reformulations utilisées dans cet apprentissage initial et dans la pratique quotidienne de la ou les langues acquises, en l'occurrence les ressources de la continuité, afin de les prolonger dans l'apprentissage de la langue étrangère en tant que ressources de production orale.

C'est ainsi que les ressources de la continuité évoquées illustrent des actes seconds accompagnant une action principale intentionnelle, avec ses ressources de gestion de la parole, et se composent d'un ensemble de mouvements sous forme de parallèles, de comparaisons, de filiations et d'oppositions entre des connaissances liées au cadre culturel de référence (maternel ou autre) et sa langue et, sur le terrain qui nous occupe, associées au cadre culturel de la langue étrangère d'apprentissage ou, éventuellement, à d'autres langues. En conséquence, les ressources de la continuité s'insèrent dans le discours en maintenant et développant le fil langagier de l'interaction, et nous pouvons observer deux grands types de ressources :

- Celles permettant de maintenir le discours oral dans l'interaction malgré un déficit cognitif ou les ressources compensatoires de la production orale.
- Celles permettant de développer et préciser le discours oral dans l'interaction malgré l'absence de maîtrise du langage utilisé ou les ressources du traitement de la production orale.

Enfin, il ne faut pas oublier que ces ressources peuvent avoir comme support aussi bien un canal spécifiquement vocal et/ou kinésique qu'un canal verbal. Pour établir une typologie des ressources de production orale de la continuité en interaction, je me suis basé initialement sur la taxonomie élaborée par J. A. van Ek (1988) dans le cadre de l'Institut Linguistique d'Irlande afin de préciser les ressources compensatoires. Toutefois, il faut souligner que cette taxonomie se fonde presque exclusivement sur du verbal textuel à l'exception de « mimer » et « montrer » comme ressources. Ceci étant dit, il est intéressant de noter la séparation qu'il a faite entre les ressources de la continuité propres à l'apprentissage d'une langue étrangère (traduction littérale,

emprunts divers ...) et celles déjà utilisées dans le cadre de l'apprentissage et en-dehors de cet apprentissage (quasi-linguistiques, gestuelle, paraphrases ...).

Pour ce qui est des ressources du traitement langagier pour la production orale dans les interactions de face-à-face en langue étrangère, je me suis fortement inspiré des travaux de E. Gülich et T. Kotschi (1983, 1987, 1995), travaux s'appuyant sur deux approches différentes pour réaliser leurs analyses, en l'occurrence une analyse ethnométhodologique de la conversation et une analyse du discours, mais que j'ai dû adapté dans la mesure où les deux chercheurs précités font largement l'impasse sur l'acoustique et le kinésique. Or, il serait discriminatoire et peu pertinent de ne pas prendre en compte ces canaux tant pour la typologie des ressources compensatoires permettant de maintenir le fil de la conversation que pour celle des ressources du traitement langagier favorable au développement de la production orale en interaction.

3. PRESENTATION TYPOLOGIQUE DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS DE L'ÉVALUATION DES INTERACTIONS ORALES

3.1. LES RESSOURCES COMPENSATOIRES DE PRODUCTION ORALE EN INTERACTION DE FACE – À – FACE

3.1.1. Les ressources compensatoires d'hypothèse propres à l'apprentissage

Il s'agit de ressources spécifiquement nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère et servant à pallier un déficit cognitif. Le locuteur en interaction fait alors appel à des hypothèses se basant sur sa langue de référence (maternelle ou autre) ou d'autres langues connues et qui vont se vérifier à l'usage grâce aux réactions des interlocuteurs. La proximité des langues favorise l'utilisation de ces ressources. Le fait qu'il s'agisse d'hypothèses à vérifier leur confère une valeur scientifique indéniable. Dans cette catégorie, nous avons donc des ressources liées au cadre culturel de référence comme :

- *des hypothèses de traduction littérale* où le locuteur propose une version de la langue de référence directement transférée sur la langue étrangère d'apprentissage.

* **Exemple : *sorprender* pour un(e) espagnol(e) apprenant le français, avec une prononciation à cheval entre les deux langues et une traduction littérale de l'espagnol *sorprender* pour le français « *surprendre* ».**

Dans la même catégorie, nous avons des ressources compensatoires d'hypothèses qui peuvent être liées à plusieurs cadres culturels et langagiers comme :

- *des hypothèses amenant à proposer une résonance pour un mot ou une expression* où le locuteur met à l'épreuve des sonorités lui semblant appartenir à la langue cible.

* **Exemple : prononciation hypothétique [bate : u] d'un apprenant espagnol pour le mot français « bateau » qui se prononce [bato].**

- *des emprunts directs comme hypothèses* où le locuteur peut tester des termes de sa langue et d'autres langues autres que celle cible, l'usage de sa propre langue étant un signe de continuité culturelle et langagière.

* **Exemple : Le terme anglais *love* pour exprimer le verbe français « aimer ».**

Enfin, nous pouvons placer de même dans cette catégorie des ressources compensatoires sous forme d'hypothèses liées exclusivement au cadre de la culture et la langue cible :

- des hypothèses amenant l'apprenant à créer des mots ou expressions où le locuteur propose un langage se référant aux règles et aux processus de dérivation connus de la langue cible.

* **Exemple : « apparquement » combinant le français « parc » proche de l'anglais *parking* aussi utilisé en français et sans doute le suffixe « ement » présent dans le mot correct « stationnement ».**

3.1.2. Les ressources compensatoires déjà utilisées dans la langue de référence

Il s'agit de ressources compensatoires s'appuyant sur tous les canaux verbal, vocal et kinésique. Nous pouvons classer dans cette catégorie des *ressources gestuelles ou acoustiques quasi – linguistiques*, ensemble de patterns traduisibles par un mot ou une expression capables d'assurer éventuellement une communication orale sans l'usage du verbal. Ces ressources ne peuvent donc être assimilées au syllinguistique dans lequel le geste et le son coexistent avec le verbal. Nous avons dans cette catégorie des ressources comme :

- des *quasi – linguistiques opératoires* permettant au locuteur de transmettre des informations à l'interlocuteur.

* **Exemple : Le geste de l'index vers l'œil exprimant « je le vois ».**

- des *quasi – linguistiques phatiques* permettant au locuteur d'exprimer des rituels de contact, des appels, des déictiques d'interaction non directement adressés à l'autre.

* **Exemple : Le signe de la main levée avec index pointé vers le haut pour interpeller l'interlocuteur fictif du récit.**

- des *quasi – linguistiques conatives* permettant au locuteur d'influencer l'autre.

* **Exemple : Le geste de la main devant soi, paume tournée vers l'extérieur, montrant à l'interlocuteur fictif du récit qu'il doit stopper.**

- des *quasi – linguistiques expressives* permettant au locuteur de poursuivre ou interrompre son discours grâce à des mimiques ou autres gestes expressifs.

* **Exemple : Geste des deux mains, paumes tournées vers l'avant, balayant l'espace vers l'extérieur pour traduire que c'était terminé au moment de l'action racontée.**

- des *quasi – linguistiques d'injures* permettant au locuteur d'exprimer des intentions injurieuses non directement adressées à l'interlocuteur.

* **Exemple : Index tapotant la tempe pour indiquer à l'interlocuteur fictif du récit qu'il est fou.**

Dans la même catégorie des ressources compensatoires, nous avons également des *gestuelles ou acoustiques illustratives* permettant au locuteur de préciser ou compléter le discours verbal en parallèle tout en facilitant la compensation du déficit cognitif. Nous avons dans cette catégorie des ressources comme :

- des *illustratives déictiques* servant à désigner le référent du discours.

* **Exemple : Montrer du doigt un objet situé dans l'espace environnant.**

- des *illustratives spatiographiques* servant à schématiser la structure spatiale.

* **Exemple : Geste illustrant « à côté de » avec les deux mains face-à-face devant et se déplaçant légèrement vers la gauche et/ou la droite.**

- des *illustratives kinémimiques* servant à mimer l'action du discours.

* **Exemples : Imiter la sonorité d'un animal ou encore l'action de dessiner avec un crayon ou pinceau fictif.**

- des *illustratives pictomimiques* servant à schématiser la forme ou certaines qualités du référent.

*** Exemple : Geste des deux mains illustrant dans l'espace la forme d'une personne.**

Enfin, nous avons aussi dans cette catégorie un ensemble de ressources compensatoires gestuelles, acoustiques ou verbales servant à décrire ou substituer le déficit cognitif comme :

- *des ressources gestuelles ou acoustiques de description* au moyen desquelles le locuteur décrit des caractéristiques interactives/fonctionnelles ou des propriétés physiques particulières ou générales afin de pallier un déficit cognitif.

*** Exemple : Le geste d'écrire avec l'index pour signifier « un stylo ».**

- *des ressources gestuelles ou acoustiques de substitution* avec lesquelles le locuteur peut remplacer un mot ou une expression.

*** Exemple : Tout geste synonyme ou antonyme du mot en question.**

- *des ressources verbales de description* servant aux mêmes fonctions que les gestuelles ou acoustiques.

*** Exemple : « C'est un objet qui sert à écrire » pour le stylo.**

- *des ressources verbales de substitution*, aux fonctions identiques à celles gestuelles ou acoustiques.

*** Exemple : « ça », « ceci » ou « cela » ou tout synonyme ou antonyme du mot.**

3.1.3. Les ressources du traitement langagier dans l'interaction orale

Nous avons d'abord des *ressources de reformulation paraphrastique figée*. Dans cette catégorie, il y a principalement des *répétitions* qui peuvent être *littérales* (reprenant les termes lexicaux et syntaxiques de référence) *ou pas, complètes* ou *partielles*.

*** Exemple : « Combien ... combien » pour une répétition littérale et « J'ai acheté ... j'achète » pour une répétition non littérale.**

Ensuite, nous avons des *paraphrases* pouvant prendre la forme d'*expansions*, de *variations* ou de *réductions*. Pour la première catégorie, nous avons affaire à :

- *des ressources de spécification* amenant à introduire de nouveaux aspects.

*** Exemple : « Avec une sorte de ... de grande maison. »**

- *des ressources d'explication* amenant à définir un concept abstrait.

*** Exemple : « Fantastique ... c'est-à-dire avec une sorte de ... »**

Pour ce qui est des *variations*, elles reprennent plus ou moins les mêmes mots dans un arrangement différent.

*** Exemple : « Donc il a un pouvoir énorme ... c'est quand même énorme comme pouvoir ! »**

En ce qui concerne les *réductions*, elles peuvent être exprimées sous deux formes principales :

- *des ressources de résumé* amenant à faire la synthèse de l'expression de référence.

- *des ressources de dénomination* amenant à faire la synthèse tout en proposant une expression ou un terme précis.

*** Exemple : « Il faut pratiquement les manger crus ... ne pas trop les cuire alors. »**

Finalement, nous avons des *reformulations non paraphrastiques*. Dans ce groupe, nous trouvons deux grands types de ressources, en l'occurrence les *dissociations* et les *corrections*. Pour ce qui est des premières, nous avons :

- *des ressources de récapitulation.*

* **Exemple :** « **Un garçon ... à côté de ... une fille ... un garçon et une fille.** »

- *des ressources de reconsidération.*

* **Exemple :** « **C'est euh ... c'est certaines pensées de mon père ... après tout euh ... mon père est un grand spécialiste de ...** »

- *des ressources de détachement.*

* **Exemple :** « **Oui c'est un ami ... mais au fond ... j'en sais rien.** »

Quant aux *corrections*, elles peuvent prendre trois formes différentes :

- *des ressources de correction de forme.*

* **Exemple :** « **Un ... une chanson ...** »

- *des ressources de correction de formulation.*

* **Exemple :** « **J'aime ... je préfère ...** »

- *des ressources de correction de contenu.*

* **Exemple :** « **Il joue ... vous payez ...** »

A toutes ces ressources de traitement langagier, nous pouvons ajouter deux autres grandes catégories qui peuvent être prises en compte, en l'occurrence celles d'*exemplification* et de *généralisation*. Les ressources d'*exemplification* voient le locuteur faire appel à des exemples afin de préciser ce qu'il vient de dire, soit à la demande de l'interlocuteur, soit de sa propre volonté.

* **Exemple :** « **Pour l'inscription au cours ... il faut que ... il faut faire des démarches précises ... je vous dis ... par exemple donner son identité euh ... remplir un formulaire euh ... payer des droits ...** »

Quant aux ressources de *généralisations*, il faut les distinguer des ressources compensatoires de substitution, vu que ces dernières ne font pas référence à une première expression.

* **Exemple :** « **Vous la faites comment cette inscription ... comment vous la faites ... parce que ... une inscription à ce cours ... il faut la faire correctement euh ...** »

4. CONCLUSION

Les nécessités orales et interactionnelles en langues étrangères dues au développement toujours plus grand des échanges entre étudiants et élèves des différents pays de la Communauté Européenne nous obligent à reconsidérer non seulement les méthodologies pratiquées afin de favoriser la compétence en interaction orale, mais également la place faite à cette compétence dans l'apprentissage guidé des langues en question. De fait, une telle compétence s'avère doublement déterminante vu qu'elle conditionne d'un côté le futur des échanges mentionnés et, éventuellement, celui du développement socioprofessionnel de nos élèves et, de l'autre, la dynamique d'apprentissage et d'acquisition en ce qui concerne toutes les autres compétences. Or, redonner toute sa place à la compétence en interaction orale de face-à-face dans l'apprentissage d'une langue étrangère, suppose non seulement une praxis effective quotidienne dans les différents cours, mais surtout une définition claire et efficace des objectifs à atteindre afin que le professorat puisse évaluer de la façon la plus pertinente

et la plus significative les interactions orales de leurs élèves. Cela passe indéniablement par l'établissement de descripteurs ayant du sens par rapport à ce que représente précisément l'activité d'interaction orale. La proposition que j'effectue aujourd'hui et qui s'appuie sur plusieurs années de recherches, d'observations et d'analyses (A. Brouté, 2006), devrait permettre un premier pas en ce qui concerne la construction d'une véritable « linguistique » de l'interaction orale, linguistique faite prioritairement non pas de vocabulaire, de conjugaison et de grammaire associées à des compétences écrites, sinon une « linguistique » discursive qui soit propre à une compétence orale et interactionnelle dans une langue étrangère en apprentissage.

5. BIBLIOGRAPHIE

- Brouté, A. 2006. *Transformation, parole et ressources de la continuité : méthodologie de l'interaction orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Thèse de Doctorat Européen, Université de Rouen (France) et Université Carlos III de Madrid (Espagne)..
- Conseil de la Compétence Culturelle. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Ed. Didier.
- Goffman, E. 1991. *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Gülich, E. et Kotschi, T. 1983. "Les marqueurs de reformulation paraphrastique". *Cahiers de Linguistique Française* 5. 305-351.
- Gülich, E. et Kotschi, T. 1987. "Les actes de la reformulation dans la consultation". *La dame de Caluire, une consultation*. Ed. Bange, P. Berne/Francfort, New York/Paris: Peter Lang. 15-81.
- Gülich, E., Kotschi, T. 1995. "Discourse Production in Oral Communication". *Aspects of Oral Communication*. Ed. Quasthoff, U. M. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 30-66.
- Van Ek, J. A. 1988. "Coping". *The Language Teacher*. 1: 1.

LA DIDATTICA DELL'ITALIANO COME LS IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE: UN'ESPERIENZA PRATICA DI UN PERCORSO CULTURALE ITALIANO.

Fiammetta Cincera
Manuela Testa
Universidad de Sevilla

Hemos querido trabajar sobre la cultura en la enseñanza del italiano como LS porque uno de los estereotipos más arraigados, en un contexto hispanófono, es la convicción de que los italianos y los españoles son muy similares en su manera de relacionarse con los demás, de vivir las cosas, de ver el mundo, en definitiva nuestros estudiantes españoles piensan que comparten los mismos modelos culturales con los italianos, de la misma manera que consideran la lengua italiana muy similar a la española. Partiendo desde el análisis de los problemas que nuestros alumnos tenían para acercarse a nuestra cultura hemos construido un instrumento de trabajo para utilizar conjuntamente con el libro de texto. Consta de siete unidades que trazan un camino que nosotros recorreremos conjuntamente con los estudiantes al fin de ir mucho más allá de los tópicos y profundizar en el conocimiento de los modelos culturales tanto españoles como italianos. El recorrido de "acercamiento" se ha centrado alrededor de algunos elementos de la gastronomía italiana, elemento caracterizante de nuestra cultura, y en teoría "muy conocido" por los españoles. Los elementos elegidos son: El café, la pasta, la pizza, el helado, el panetone, la mozzarella, el parmesano y otros quesos, el arroz.

La didáctica en una perspectiva intercultural ha ofrecido un nuevo instrumento a los que enseñan una lengua extranjera para acercar a los estudiantes a la cultura de la lengua que están estudiando partiendo desde su propio conocimiento del mundo y desde sus ideas sobre la cultura italiana (en este caso), arrancando desde los mismos tópicos que tienen interiorizados. Si no fomentamos una verdadera disponibilidad para conocer la cultura de la lengua que están estudiando difícilmente nuestros estudiantes llegarán a desarrollar una competencia comunicativa real y completa.

Quando pensiamo ad una lingua pensiamo a uno strumento usato da un popolo per presentare se stesso, quindi la lingua è l'espressione di una cultura. Ogni popolo crea i propri modelli culturali per quanto riguarda il modo di vestirsi, ecc. Lo studio di una lingua è unito allo studio della cultura di coloro che la parlano. Per questo crediamo che lo sviluppo della competenza culturale sia fondamentale per acquisire una competenza comunicativa approfondita.

A tale fine abbiamo costruito un percorso per riflettere insieme su vari modelli culturali italiani relativi agli alimenti da usare come supporto al libro di testo.

Nello sviluppo del nostro lavoro abbiamo seguito le linee della didattica della lingua in prospettiva interculturale secondo le quali il discente, quando si avvicina allo studio di una nuova lingua, deve aprirsi ad un nuovo modo di pensare e di agire relativizzando i propri modelli culturali e riconoscendo la validità di quelli nuovi.

Il fascino per un altro paese, la curiosità di conoscere altre abitudini, modi di pensare che supponiamo diversi, ci spingono a studiare un'altra lingua che a sua volta è indissolubilmente legata alla sua cultura. La lingua è infatti lo strumento che un popolo

ha per presentare se stesso e quindi è l'espressione di una cultura che supporta tale strumento²¹. Non esiste una sola lingua e non esiste un unico modo di pensare e di interagire con il mondo che ci circonda, tutte le modalità sono ugualmente valide e rispettabili soprattutto nel contesto dove nascono²²: avvicinarsi allo studio di un'altra lingua e della sua cultura vuol dire essere disposti a accettare la diversità e a imparare a conoscerla.

La competenza culturale è pertanto una *conditio* fondamentale per comunicare con le persone che parlano una determinata lingua e alla quale, quindi, va dato un posto di rilievo nell'insegnamento di questa. Insegnare cultura nell'aula di lingua vuol dire favorire l'acquisizione di quei modelli culturali che riflettono il modo in cui un determinato popolo organizza il tempo, il rapporto con il tempo, lo spazio in cui vive, come si muove all'interno di relazioni umane, cosa mangia, cosa beve ecc.²³ Sebbene oggi i libri di testo siano infinitamente più ricchi di materiali che riguardano aspetti culturali, riteniamo che, probabilmente per ragioni di spazio, questi siano sempre insufficienti. In questo modo il nostro lavoro vuol offrire un materiale sussidiario al libro di testo da svolgere indipendentemente da questo. L'insegnante potrà usare le unità proposte nella loro totalità o farne un uso parziale a seconda delle necessità e del ritmo della classe.

Il nostro lavoro nasce in un contesto didattico ispanofono e il materiale potrà essere usato nelle classi di livello A2 e nei primi mesi di quelle di livello B1. Propone un percorso sui modelli culturali che gli italiani hanno costruito intorno agli alimenti. Riteniamo infatti che, da una parte gli elementi relativi al cibo siano molto rappresentativi e significativi all'interno della cultura italiana, e dall'altra, questi sono gli elementi che i nostri alunni collegano in primo luogo al concetto di italiano e italianità. Infatti, nel corso degli anni di insegnamento, abbiamo compreso che i nostri studenti credono di conoscere molto bene questi modelli culturali in generale perché ritenuti identici o molto simili ai propri. Inoltre abbiamo osservato che questa convinzione porti i nostri allievi non solo a grandi equivoci ma anche al non incontro con la tanto desiderata italianità e quindi al non raggiungimento del fine ultimo della loro scelta di studiare italiano²⁴. In Spagna molti sono gli studenti che decidono di studiare l'italiano come lingua straniera (solo a Siviglia più di 1000) e lo fanno con la sincera disponibilità e fiducia di chi sa di andare verso qualcosa di conosciuto e di familiare senza rendersi conto che questo loro atteggiamento li allontana dalla meta. Ciò ci ha spinto a lavorare alla messa a punto di un itinerario culturale che definisse un percorso da seguire e da costruire insieme ai nostri studenti sfruttando il loro entusiasmo per l'italiano e che ci portasse all'incontro di una lingua e una cultura forse non così conosciute e familiari per loro ma non per questo più ostili e sicuramente più italiane.

Le idee soggiacenti alla didattica di una lingua in prospettiva interculturale, ci sono state di grande aiuto nella messa a punto di questo itinerario; infatti partendo dal concetto di diversità culturale (esistente anche all'interno di uno stesso paese), di

²¹ Celentin Paola, Serragiotto Graziano, 2005, *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*, disponibile all'indirizzo: http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=433

Pavan Elisabetta, 2000, *La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale*, in *La formazione di base del docente di italiano come Lingua Straniera* a cura di Dolci R., Celentin P., pag. 77-86, Bonacci, Roma

²² Balboni Paolo E., 2000, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET, pag. 54-78

Pavan Elisabetta cfr.

²³ Balboni Paolo cfr. Pag. 65-78

²⁴ Ciliberti Anna, *Manuale di glottodidattica*, 1994, Firenze, La Nuova Italia Editrice, pag. 139-142

relatività culturale, di validità e rispettabilità di tutti i modelli culturali, la didattica dell'interculturalità offre la possibilità a insegnanti e a alunni di avvicinare un modo di pensare, agire e comunicare diverso dai propri attraverso la consapevolezza non solo dei modelli culturali soggiacenti alla lingua che stanno studiando ma anche attraverso quelli degli apprendenti e della vicinanza o lontananza fra i due²⁵.

Per tanto studiare un'altra cultura significa andare oltre gli stereotipi costruiti su questa che falsano e nascondono una realtà ben più variata e complessa²⁶, ma per oltrepassarli bisogna prima conoscerli, comprendere quanto descrivano la realtà, capire quanto gli stereotipi in generale siano presenti nella cultura di ogni paese ecc. L'itinerario che abbiamo definito sviluppa un lavoro di riflessione partendo dalle conoscenze previe e dalle ipotesi formulate dai nostri alunni sui modelli culturali italiani e sui propri in rapporto agli elementi proposti. Non si tratta infatti di sostituire le conoscenze dei nostri allievi con ricette da noi preparate; si tratta invece di stimolare i nostri alunni a riflettere, sul loro modo di porsi di fronte ad un'altra cultura, sulle loro conoscenze, sulle loro ipotesi per poter, in questo modo, scoprire poco a poco quanto le loro idee si avvicinino ai modelli culturali italiani in primo luogo, o quanto siano frutto di luoghi comuni o più ancora di ipotesi realizzate alla luce dei modelli culturali spagnoli e così avvicinarsi alla cultura italiana. Proprio per questa ragione abbiamo voluto scegliere alcuni cibi e bevande italiane molto "conosciuti" quali il caffè, il gelato, la pizza, la pasta, il panettone, il parmigiano, affinché i nostri alunni possano riflettere sulla complessità che esiste anche dietro modelli culturali che si davano per scontati e favorire così l'atteggiamento di volontà di approfondimento su altri aspetti culturali. Questi elementi sono il contenuto di sette unità che vogliono essere l'inizio di un percorso culturale che verrà ampliato in un futuro. In ogni unità lo studente viene esposto ad una ampia gamma di materiali autentici partendo dai quali svolge, insieme all'insegnante, un lavoro di riflessione durante il quale formula e verifica le proprie ipotesi, la spendibilità di quanto appreso e il controllo di quanto imparato.

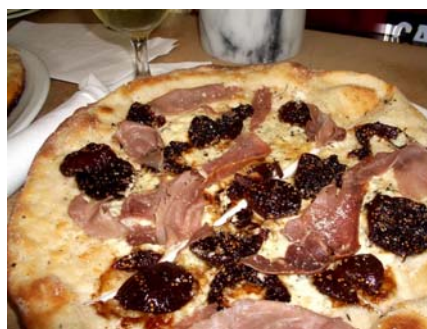
In tutte le unità sono presenti le stesse fasi del lavoro: nella fase di motivazione e introduzione al tema l'alunno è stimolato a parlare delle proprie conoscenze del modello culturale riferito all'alimento proposto nell'unità, e viene anche immediatamente stimolato a formulare ipotesi che vadano oltre le conoscenze appena espresse; per esempio nella unità riferita alla pizza le domande portano subito l'alunno a parlare dell'abitudine spagnola che, al contrario di quella italiana, porta a condividere una pizza da più persone e della frequentazione prettamente giovanile delle pizzerie:

²⁵ Idem

²⁶ Idem, pag. 67-69

(1) MOTIVAZIONE/BRAINSTORMING:

1. Vi piace la pizza?
2. Di solito dove la mangiate, a casa o in pizzeria?
3. Quante volte in un mese andate in pizzeria?
4. Con chi ci andate?
5. C'è un'età per andare in pizzeria?
6. Che tipo di pizza ordinate?
7. La mangiate tutta o la dividete in porzioni tra amici? Mangiate altro oltre a una pizza?



Nella stessa fase dell'unità dedicata ai formaggi, e in particolare al parmigiano, si è resa evidente la convinzione spagnola che questo sia un formaggio venduto e consumato solo grattugiato ed usato esclusivamente come condimento del piatto di spaghetti, ovviamente al pomodoro, tutte queste abitudini spagnole:

(2)



-

Indica

se le

seguenti affermazioni sono vere o false:

- | | | |
|---|----------|----------|
| 1. Il parmigiano si mette sulla pasta. | V | F |
| 2. Il parmigiano si mette sulle minestre in brodo. | V | F |
| 3. Il parmigiano si mette sulle verdure. | V | F |
| 4. Il gelato di parmigiano è una ricetta della cucina emiliana. | V | F |
| 5. Il parmigiano si vende solo grattugiato nelle bustine. | V | F |
| 6. Il parmigiano si vende a fette. | V | F |
| 7. Gli italiani di solito lo comprano intero. | V | F |
| 8. Il parmigiano si taglia con un coltello molto affilato. | V | F |
| 9. Il parmigiano si mangia con le pere o con i fichi. | V | F |
| 10. Gli italiani lo consumano solo grattugiato. | V | F |

Nella fase di globalità, l'alunno è esposto a una grande quantità di materiale autentico e mirato che viene sfruttato in modi diversi, con domande vero/falso, scelta multiple, reimpiego, ecc, che vuole portare l'alunno a verificare le ipotesi fatte nella fase precedente. Il materiale è composto da piccole letture, statistiche, pubblicità, spezzoni di film e anche molte immagini, proprio per evocare e condividere con l'alunno un immaginario genuinamente italiano:

(3) PREFERENZE E ABITUDINI

Quando gli italiani vanno di più in pizzeria?

Durante il week-end si verifica il "fenomeno", con turni doppi e tripli al tavolo e code chilometriche per l'asporto.

Il 35% di frequenza in pizzeria avviene di sabato, il 25% il venerdì e il 16% la domenica. Solo il 7% al lunedì (uno dei giorni di chiusura più diffuso dei locali).

Durante l'anno c'è una equa distribuzione nei mesi, in Agosto c'è il picco massimo con il 18% di frequentazione, seguito dal 14% in giugno e il 16% in luglio. In definitiva primavera ed estate conciliano le "pizzate".

Naturalmente la pizza si consuma più a cena (72%) che a pranzo (18%)

Si consuma più pizza al tavolo (75%) che d'asporto (25%).

Leggero divario tra consumatore donna (53%) e uomo (47%).

La spesa media pro-capite per una pizza al taglio, oggi, è di circa 4/5 euro

La spesa media pro-capite per una pizza tradizionale (compreso coperto) è circa 10 euro.

Testo adattato tratto da: www.pizza.it



Indica se le seguenti affermazioni sono vere o false:

Durante il week-end gli italiani mangiano di più la pizza	V	F
La maggiore frequenza in pizzeria è di venerdì	V	F
Il lunedì tutte le pizzerie sono chiuse	V	F
In estate gli italiani vanno meno in pizzeria	V	F
La pizza si mangia di più a cena	V	F
La pizza d'asporto è più consumata di quella al tavolo	V	F
La percentuale dei consumatori donne e uomini è uguale	V	F
Una pizza al tavolo costa normalmente 10 euro	V	F

Molti testi sono presentati sotto forma di piccole curiosità che comunque tendono a rivelare aspetti più sconosciuti della cultura italiana come questa piccola lettura che ha stupito in modo considerevole gli alunni spagnoli giacché in Spagna c'è la ferrea convinzione che il riso sia un alimento consumato quasi esclusivamente nel loro paese.

(4) QUANTO RISO VIENE PRODOTTO IN ITALIA?

L'Italia, fra i primi Paesi esportatori di riso, è il più importante produttore della Comunità Economica Europea con 750 mila tonnellate di riso lavorato, rispetto alle 450 mila tonnellate degli altri Paesi nel loro insieme.

Adattato da: <http://www.risoscotti.it>

L'attività presentata di seguito appartiene all'unità sul caffè e ha dato origine a una divertente discussione quando l'insegnante, alla fine dell'attività, ha fatto notare attraverso l'ultima domanda che in realtà gli alunni non hanno idea di quando si consumi il cappuccino in Italia e che questo consumo sia completamente diverso

dall'omologo *café con leche* che, sorprendentemente per un italiano, gli spagnoli usano ordinare a fine pasto!

(5) **GLI ITALIANI BEVONO IL CAFFÈ**



Leggi il testo.

È uno stereotipo verissimo. Il caffè, in particolare l'espresso, ed il cappuccino sono parte della vita quotidiana degli italiani. Il caffè si beve sempre a colazione dopo pranzo, dopo cena, durante le brevi pause di lavoro, a casa o al bar. La particolarità del caffè italiano è che deve essere "ristretto", fatto cioè, con pochissima acqua. Solo recentemente è stato introdotto anche il caffè "lungo", all'americana ma non ha avuto molto successo.

(tratto dal sito www.italica.rai.it/principali/lingua/culture/luoghi)

Insieme ai compagni rispondi ai seguenti quesiti.

1. Il luogo comune che fa riferimento al fatto che gli italiani bevono molto caffè, secondo voi quanto è vero? (Usate una scala dall'uno al dieci)
2. Descrivete le caratteristiche di un caffè espresso
Un caffè espresso è
3. Qual è il momento migliore della giornata per un italiano per prendere un caffè?
.....
4. Ma, allora, gli italiani quando prendono il cappuccino?
.....

In alcuni casi il materiale presenta anche accezioni diverse delle parole che si stanno trattando, come per esempio questo esercizio che appartiene all'unità sulla pizza:

(6) **GUARDA QUESTI ALTRI USI DELLA PAROLA PIZZA E SPIEGANE IL SIGNIFICATO:**

1.- Allora Silvia, sei poi andata al cinema ieri sera?

- Sì, ci sono andata con Franco, siamo andati a vedere l'ultimo film di

- Ah! E com'è?

- Una pizza! Pensa che dopo mezz'ora Franco si è addormentato!

2. Pizza addio Il cinema verso il formato digitale

Addio 35 millimetri, addio pizze di pellicola, arriva il cinema in bit. E addio anche alle piccole sale cinematografiche di periferia, che non potranno permettersi di sostituire i vecchi proiettori con le nuove e costose apparecchiature digitali.
<http://news2000.libero.it>

In questa fase non mancano momenti ludici che sono anch'essi sfruttati didatticamente come per esempio questo esercizio di fonetica:

- (7) **Ogni gruppo si esercita ad imparare a memoria lo scioglilingua, poi sceglie un rappresentante che gareggerà con i rappresentanti degli altri gruppi. Vince il gruppo il cui rappresentante reciterà lo scioglilingua senza errori e con la miglior pronuncia.**

Scioglilingua

Nel pozzo di Santa Pazzia protettrice dei pazzi
c'è una pazza che lava una pezza.
Arriva un pazzo, con un pezzo di pizza
e chiede alla pazza se ne vuole un pezzo.
La pazza rifiuta.
Il pazzo s'infuria,
e butta la pazza, la pezza, la pizza
nel pozzo di Santa Pazzia, protettrice dei pazzi.



Tratto da www.filastrocche.it

Nella fase di riflessione presentiamo dialoghi che offrono allo studente la possibilità di rendere spendibili le conoscenze acquisite nelle fasi precedenti in un contesto sociale. Per esempio, nell'unità sulla pizza, nei dialoghi gli interlocutori propongono in modi diversi di andare a mangiare una pizza:

- (8) **IN QUANTI MODI POSSIAMO PROPORRE DI MANGIARE UNA PIZZA?**

Dialoghi registrati

Dopo il primo ascolto gli alunni devono ricostruire le battute mancanti:

- * (Ci facciamo una pizza?)
+ Sì, ho una fame ...
- * (Andiamo in pizzeria stasera?)
+ Dai, andiamo alla Stua?
- * (Ti va di andare in pizzeria?)
+ Sì, d'accordo.

* (Questa sera a casa mia, pizza e film!)
+ Va bene ma il film lo scelgo io.

Dopo la verifica, si passa a un'attività di drammatizzazione in cui gli alunni si propongono tra loro di andare in pizzeria o di mangiare una pizza in casa, rileggendo le battute proposte sopra.

Nella fase di controllo abbiamo usato diverse modalità di verifica, in alcuni casi abbiamo chiesto all'alunno di creare una scheda seguendo delle direttrici, in altri abbiamo proposto attività di riordino, in altri ancora parole crociate, in altri ricette. Di seguito presentiamo a mo' di esempio una attività in cui viene richiesto agli alunni di "inventare" una ricetta tradizionale piemontese. Dalle informazioni tratte dai materiali dell'unità e dalle immagini presentate, l'alunno potrà svolgere la verifica:

(9) Adesso, ogni gruppo scrive la ricetta di un risotto che abbia i seguenti ingredienti:



Complimenti! Hai inventato il "Risotto al Barolo"!

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. 2002. *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Balboni, P. 1999. *Parole comuni culture diverse*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P. 1998. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, P. 2001. *Teoria dell'educazione linguistica*. SIS on line Modulo n° 7, disponibile all'indirizzo: www.univirtual.it/corsi/fin2001-1/balbo02, ultima visita 2006.
- Carrera Díaz, M. 1979-80. "Italiano para hispanohablantes: la engañosa facilidad". *Rassegna di Linguistica Applicata*, XI: 3.
- Celentin, P. Serragiotto, G. 2005. *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*. disponibile all'indirizzo: http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=433 ultima visita 2006
- Ciliberti, A. 1994. *Manuale di glottodidattica*. Firenze: la Nuova Italia Editrice.
- Calvi, M.V. 1995. *Didattica delle lingue affini*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gioffré, R., Ganugi, G. 1999. *Sapori di Emilia Romagna*. Rimini: Idea Libri.
- Gruppo Meta. 1992. *Uno*. Roma: Bonacci Editore.
- Pavan, E. 2000. "La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale". *La formazione di base del docente di italiano come Lingua Straniera*. Eds. Dolci R., P. Celentin. Roma: Bonacci Editore.
- Ziglio, L., Rizzo G. 2001. *Espresso I*. Firenze: Alma Edizioni.

SITOGRAFIA

www.pizza.it

<http://www.risoscotti.it>

www.italica.rai.it/principali/lingua/culture/luoghi

<http://news2000.libero.it>

www.filastrocche.it

www.parmigiano-reggiano.it

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y PERFIL LINGÜÍSTICO DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS EN LAS UNIVERSIDADES DE ESLOVAQUIA DENTRO DEL MARCO REFERENCIAL EUROPEO

Elena Delgado

Universidad Alexander Dubček de Trenčín, Eslovaquia

Helena Šajgaliková

Universidad de Economía de Bratislava, Eslovaquia

¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de idiomas extranjeros en las universidades? ¿Qué destrezas y competencias lingüísticas deberían tener nuestros alumnos siendo estudiantes universitarios y al terminar sus carreras? Estas son las preguntas que frecuentemente nos hacemos los profesores de idiomas al impartir un curso de una lengua extranjera en la universidad. Nuestra sociedad está cambiando, pero la educación no lo hace al mismo ritmo. Lo podemos ver muy claramente en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros que se realiza en muchos casos de modo tradicional, combinando a veces un método con otro sin cambios significativos. El presente artículo analiza la situación de la enseñanza de idiomas extranjeros en las universidades no filológicas en Eslovaquia, la importancia de la política educativa europea, donde el aprendizaje de lenguas ocupa ya desde hace algunos años un lugar muy significativo, y comparte la nueva experiencia de la enseñanza de idiomas extranjeros en la Universidad Alexander Dubček de Trenčín, en Eslovaquia. También explica los objetivos principales de la enseñanza de idiomas en las universidades eslovacas que conduce a la preparación de los alumnos para vivir y estudiar en el país cuyo idioma se estudia y para los fines específicos. El estudiante no solo debe leer y comprender artículos y buscar información de su especialidad, sino que además debe prepararse para los posibles trabajos que le ofrezca el mercado laboral europeo. Cuántos más idiomas domine y cuánto más alto sea su nivel de conocimiento de las lenguas estudiadas, más probable será que el graduado encaje en el mercado laboral europeo y en la cultura del país de destino.

La integración europea y los avances de las tecnologías de transporte y telecomunicaciones han quebrado las fronteras geográficas y el mundo está cada vez más globalizado y más móvil que antes. La globalización está relacionada con las nuevas tecnologías que resultan ser el eje para la comunicación, que se ha intensificado en los últimos tiempos vía los medios electrónicos que no solamente estrechan contactos personales, sino que además facilitan contactos de proyectos internacionales y de comercio.

La diversidad lingüística y cultural con la cual entramos en contacto diariamente y la necesidad de comunicación a través de las fronteras idiomáticas, casi de forma natural fortalecen en la gente el anhelo de aprender el idioma de los países vecinos, como también aquellos idiomas que se utilizan en diferentes campos profesionales o que se hablan en el mercado. Este proceso aumenta continuamente debido a la migración nacional e internacional, a la urbanización y a la celebración de matrimonios exogámicos. En el campo idiomático se origina así un cambio en la demografía donde el desplazamiento de un idioma y su aprendizaje representan procesos no terminados

que exigen métodos de dirección lingüística nuevos y creativos en todos los niveles de formación y educación.

Parte del desplazamiento al que hacemos mención se basa en la competencia comunicativa (en lugar de la competencia lingüística), la cual llega a ser un factor importante del éxito de los individuos, como también de instituciones y sociedades. Por esta razón es realmente importante ver la comunicación desde un punto de vista más amplio y comprenderla como una función que abarca y se entrelaza con las actividades diarias a nivel individual e institucional. Naturalmente, esta problemática no se refiere al mundo monolingüe. La comunicación se empieza a percibir como una propiedad abstracta, un capital comunicativo. El capital comunicativo indudablemente forma parte integrante de la esfera de interés del capital intelectual.

Comprender el capital intelectual significa comprender la propiedad intelectual adquirida y poseída por diferentes grupos de interés. En el ámbito del proceso actual de globalización, estos grupos no están vinculados a un país, región o territorio étnico.

En base a los hechos arriba enunciados el apropiamiento común del capital intelectual significa simplemente trabajar con diferentes recursos en diferentes lenguas en el marco de entrada y transferir informaciones y resultados obtenidos en diferentes lenguas en el marco de salida. En la actualidad la capacidad de trabajar con diferentes lenguas representa una prioridad clave y una ventaja comparativa a nivel individual e institucional.

En el año 2003 la Comisión Europea aprobó un plan de acción para el período 2004-2006, destinado a promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. Según este plan, el ciudadano europeo debe conocer además de su lengua materna, dos idiomas “grandes” y una lengua más de un país vecino. El plan tiene como objetivo que los europeos tengamos más medios y oportunidades de aprender y practicar idiomas distintos al materno, para ser más competitivos y conocer mejor a los ciudadanos de otras culturas de la UE. El plan establece una serie de objetivos prioritarios, “tanto en los estados como en el ámbito comunitario”, como la aspiración de que los idiomas se aprendan durante toda la vida. “Los niños deben iniciar este aprendizaje en la primera infancia, estudiar lo más pronto posible dos lenguas además de la materna, y continuar su aprendizaje hasta la enseñanza superior y en la edad adulta”. La Comisión cree que “la enseñanza debe dedicar mayor atención a las lenguas permitiendo el aprendizaje del mayor número posible de ellas” y, en definitiva, pretende que los europeos dispongamos de más oportunidades de aprender y practicar idiomas. (The European Commission's Action Plan 2004 – 2006 for Language Learning and Linguistic Diversity, 2002)

Si la propia Comisión está trabajando en “el establecimiento de indicadores y objetivos comunes para mejorar las competencias lingüísticas de los jóvenes europeos, aspecto que constituye una de las prioridades de la nueva coordinación de los países comunitarios en el ámbito de la educación”, nos preguntamos: ¿Qué han hecho hasta ahora las universidades al respecto?

Los profesores de lenguas extranjeras y de comunicación intercultural que ejercemos en las universidades y en las facultades no filológicas no participamos mucho en la elaboración de los currículos de las carreras universitarias, pero sí podemos hacer que las autoridades y los funcionarios competentes entiendan que el estudio de lenguas extranjeras debe continuar a lo largo de todos los estudios universitarios, que el tiempo en el que los universitarios y los profesionales se quedaban en su país a trabajar ha cambiado y que ahora precisamente las competencias lingüísticas van a ser las que

diferencien a los futuros profesionales en el mercado laboral, que hoy busca no solamente profesionales de calidad, excelentes especialistas en su campo, sino además a los que dominen dos o más lenguas extranjeras. Cuantos más idiomas sepan nuestros alumnos, mejor trabajo encontrarán en el mercado laboral europeo y por lo tanto, más interés habrá por estudiar en nuestras universidades. El conocimiento de idiomas extranjeros es indispensable para ejercer mejor la libertad de circulación en el mercado único, ser más competitivos en la economía del conocimiento, conocer y comprender mejor a los demás europeos no solamente en su idioma, sino además en su cultura.

El sistema lingüístico lleva desarrollándose cientos de años en el país de destino y se ha creado como consenso de los usuarios de dicha lengua negociando los significados de sus distintos elementos lingüísticos. En realidad, cada comunicación es una negociación de los significados. (Delgadova 2005: 191-197) Por eso es importante entender al *otro*, no sólo en su lengua, sino también en su cultura. Uno de los principales objetivos de los cursos de idiomas en las universidades es entonces desarrollar la facultad de *aprender a pensar de una manera nueva* y contribuir con su aportación particular, desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que le permita al estudiante desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas y usar el idioma que estudia como lengua de contacto. (Risager 2001)

Nuestra sociedad está cambiando a un ritmo veloz pero no lo hace igual la educación universitaria en el campo de la enseñanza - aprendizaje de idiomas extranjeros. La cada vez mayor movilidad de estudiantes universitarios de Erasmus nos obliga a preparar a nuestros alumnos no solamente para sobrevivir en un país extranjero sino también para conocer y utilizar correctamente los géneros lingüísticos científicos, académicos y profesionales que necesitarán para estudiar en una universidad extranjera y para su trabajo futuro. Además tendrán que estar preparados para respetar y adaptarse a una nueva cultura. Y precisamente porque consideramos que lo que define el modo de hablar y el contenido de la comunicación es la cultura, por eso necesitamos conocer los modelos de uso de dicha lengua para seleccionar los elementos léxicos, estilísticos y gramaticales en la enseñanza de idiomas. A nuestro entender la comunicación es en realidad y sobre todo una práctica cultural. Es importante tomar en cuenta este aspecto de la comunicación para que la enseñanza sea efectiva. Es lógico que pensemos que preparar a los estudiantes de un curso de idiomas en todos los detalles culturales para vivir la cultura del país es casi imposible, pero resaltando, explicando y discutiendo las diferencias y buscando lo común entre las culturas podemos lograr más tolerancia, más comprensión y un mayor entendimiento. Así podemos lograr una comunicación mejor y eficaz y esto es el objetivo principal de la enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeros en las universidades dentro de los currículos de las carreras no filológicas.

El tiempo de la globalización ha designado el inglés como su lengua oficial. El inglés se ha convertido en el idioma del comercio, de la ciencia y la tecnología, de las telecomunicaciones, las compañías aéreas, de la política, de la *lingua franca*, el idioma libre y abierto, nos guste o no. Pero las lenguas son como organismos vivos que están en un movimiento constante y que se adaptan a nuevas circunstancias. El inglés se está extendiendo por todo el mundo adquiriendo diferentes formas que no podemos llamar ortodoxas. Las personas están aprendiendo este idioma adaptándolo a sus necesidades, a sus costumbres, a su modo de vida con el único fin de poder comunicarse en el mundo globalizado de la mejor manera posible. Así que el inglés se ha convertido en un idioma de variedad internacional, en un idioma *globish*. Y, por supuesto, aprender esta variedad de inglés tiene sus ventajas porque la comunicación entre un alemán y un japonés o

entre un español y un griego será más fácil y más comprensible que la comunicación entre dos personas cuando uno de ellos es estadounidense o inglés. Pero hoy en día en una Europa multilingüe y multicultural no podemos quedarnos con la idea de hablar inglés como el único idioma extranjero, porque el inglés ya está dejando de ser el elemento diferencial en el mercado laboral. Las empresas industriales y comerciales están buscando cada vez más profesionales que dominen además del inglés también otros idiomas extranjeros como el alemán, español, ruso, francés, chino mandarín, etc.

La Universidad Alexander Dubcek de Trencin en Eslovaquia es una universidad nueva que acaba de cumplir los 11 años desde su fundación. Los funcionarios de la universidad comprendieron desde el principio que no era suficiente preparar sólo buenos profesionales en sus respectivas carreras, sino que además era necesario prepararlos bien en lenguas extranjeras. En tres de las seis facultades de nuestra universidad la enseñanza de idiomas juega un papel muy importante y los currículos incluyen el estudio de dos idiomas extranjeros como asignaturas obligatorias. Para ser admitidos en las carreras de Ciencias Políticas, Administración Pública y Dirección de Recursos Humanos, los estudiantes deben aprobar el examen de selectividad también de un idioma extranjero. Los estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecatrónica también estudian dos idiomas extranjeros como asignaturas obligatorias dentro de su plan de estudios aunque para ser admitidos no tienen que pasar por el examen de idioma extranjero. En la universidad los estudiantes estudian principalmente inglés o alemán, como su primer idioma en el que deben alcanzar un nivel intermedio y/o superior, y eligen un segundo idioma entre español, ruso, francés o italiano. Para formalizar y dar crédito a los exámenes de idiomas extranjeros buscamos una forma de certificación que esté de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas pero que incluya también el idioma para fines específicos. Después de familiarizarnos con distintos sistemas de certificación de idiomas hemos optado por el UNICert[®], un sistema alemán para la certificación de idiomas adaptado para los estudiantes universitarios.

El sistema universitario de certificados de idiomas UNICert[®] se basa en un acuerdo convenido entre la mayoría de las principales universidades alemanas. La normativa debe garantizar una formación equivalente y una unificación de los sistemas de certificados sobre conocimientos de idiomas en el ámbito universitario a fin de que sea aceptado fuera de este ambiente también. El Certificado Universitario de Lengua Extranjera UNICert[®] está reconocido por el Comité de Centros e Institutos Universitarios de Lenguas Extranjeras (AKS) en Alemania. Después de establecer la CASAJC (Asociación de profesores de idiomas en las universidades de las Repúblicas Checa y Eslovaca) en 2001, fue creado en Bratislava, Eslovaquia, en 2003 el UNICert@LUCE (Language Accreditation Unit for Universities in Central Europe) que recibió la licencia desde Dresde, la sede alemana de UNICert[®]. El UNICert@LUCE tiene por objetivo acreditar cursos de idiomas propuestos por universidades de Eslovaquia y de otros países de Europa Central, vigilar por el cumplimiento de los criterios y de las normativas fijadas por la central de UNICert[®] y garantizar la calidad de cursos de idiomas que las universidades deseen acreditar para la certificación.

En el Departamento de Idiomas de la Universidad Alexander Dubcek de Trencin hemos captado las nuevas tendencias en la enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeros y en el mismo año preparamos seis programas de cuatro idiomas de nivel II: inglés, alemán, español y francés, para acreditarlos por UNICert@LUCE. Después de cumplir con las condiciones del sistema UNICert[®] recibimos el permiso para realizar los exámenes y entregar certificados. Es necesario mencionar que solo tres de las seis

facultades de la universidad cumplen la condición básica de 120 a 180 horas (por cada nivel) académicas de estudio de idiomas extranjeros en sus currículos. En el año 2005 realizamos los primeros exámenes y entregamos los primeros 30 certificados de inglés y alemán. En el año siguiente entregamos ya otros 38 certificados de inglés, alemán y también de español y el año pasado más de 60 certificados de 3 idiomas. Hoy en día todos los programas de idiomas extranjeros de las cuatro ramas de estudio de la universidad que cumplen con los requisitos de UNICert[®] están de acuerdo con el sistema UNICert[®]. Los exámenes de UNICert[®] aún no son obligatorios para los estudiantes, aunque los cursos ya están preparados para ello. Nosotros vamos a hacer todo lo posible para que en un futuro próximo todos nuestros estudiantes salgan con un certificado de UNICert[®] al terminar los estudios en la universidad.

Ventajas del sistema hay muchas. Una de ellas es que el UNICert[®] está hecho a la medida de las necesidades de los estudiantes universitarios porque incluye el idioma académico y el contexto cultural pero también el idioma para fines específicos para que los estudiantes puedan realizar los intercambios y seguir estudiando en el país cuyo idioma estudian sin mayores problemas. Otra de las ventajas es que es un sistema abierto y las universidades pueden elaborar los programas y exámenes según sus necesidades pero conforme con las condiciones estipuladas en la licencia. UNICert[®] tiene 4 niveles empezando con el nivel I (elemental) y terminando con el nivel IV (superior – nivel de hablante nativo) que corresponden a los niveles de evaluación de idiomas de A2 a C2 del Marco Común Europeo de Referencia para lenguas.

En conclusión, queremos resaltar que igual que se han fijado los criterios para la calidad de la educación universitaria en diferentes ramas de estudio, también debemos fijar los criterios para la enseñanza de idiomas extranjeros en las universidades de la Unión Europea. Éstos deben incluir los métodos y los contenidos de la enseñanza, de la investigación, de la evaluación de los resultados obtenidos, del progreso en los niveles alcanzados y también del mantenimiento de conocimientos, de los estándares de la evaluación, de su transparencia y confiabilidad y de la monitorización permanente de la colocación en puestos de trabajo de los graduados para alcanzar la meta propuesta, es decir, preparar a los futuros profesionales lo mejor posible para su trabajo profesional en el mercado laboral europeo. Y no hacerlo porque nos lo pide el Consejo de la Unión Europea, sino para facilitar el entendimiento y para acortar distancias entre nuestras culturas europeas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borsuková, H. 2004. *Postavenie a funkcia odbornej lexiky v cudzojazyčnom vyučovaní*. Nitra: SPU.
- Byram, M., Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Csányi, P. 2004. "Problems of Coexistence of Ethnics in Central European Area". *Slavs in Central European Area*. Pardubice, Czech Republic.
- Delgadová, E. 2006. "Jazykové vzdelávanie a implementácia systému UNICert[®] do študijných programov na TnUAD". *Cizí jazyk pro účely studia a profese v podmínkách EU, Zborník vědeckých prací*. Ústí nad Labem, Czech Republic. 52-57.
- Delgadová, E. 2006. "Globalizácia a štúdium cudzích jazykov". *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Inovačné procesy v obsahu*

- vysokoškolského vzdelávania v sociálnych a ekonomických vedách 2006. Trenčín: FSEV TnUAD. 66-70
- Delgadová, E. 2005. "La cultura y la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros". *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie v Trenčíne, Lingua Summit 2005*. Trenčín. 191-197.
- European Commission. 2003. *The Action Plan 2004 – 2006 for Language Learning and Linguistic Diversity. Education and training*. [Internet document available at http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/index_en.html]
- Hrivík, P. 2006. *Spoločný a vnútorný trh Európskej únie*. Banská Bystrica, Právnická fakulta UMB.
- Jančovičová Ľ. 2004. "The Role of Motivation in Foreign Language Education". *Scientific Papers of the University of Pardubice, Faculty of Humanities, Supplement 10, Series C*. Pardubice: Fakulta humanitných štúdií. 67-70.
- Risager, K. 2001. *La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea en Byram y Fleming Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Šajgalíková, H. 2001. *English for European Integration: Education*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm.
- Tamene, G. 2003. "Globalization and Progress". *Slovenská Politologická Revue* 2: 2003.

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

MATERIAL DIDÁCTICO Y OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA DE LA ESPECIALIDAD

О.Н. Гусева

O. N. Guseva

Фатих-Университет, Стамбул, Турция

Fatih University, Istanbul

El aspecto "idioma de especialidad" ocupa un lugar especial en la enseñanza del ruso para los extranjeros. Para los estudiantes de filología existe una motivación añadida en el sentido psicológico y el éxito de la preparación de los futuros profesores de ruso depende de los nuevos métodos de enseñanza y, en gran medida, del material didáctico.

Los profesores de Fatih University en Estambul prepararon un libro de texto, "Estudiamos lexicología", que está dirigido a los estudiantes de nivel básico, teniendo en cuenta el carácter específico del idioma de especialidad.

Primero: en el plan de estudios la asignatura "Lexicología" se imparte en el primer semestre del segundo curso, cuando los estudiantes todavía no saben elaborar un texto científico.

Segundo: la intensificación del proceso de enseñanza.

Tercero: la falta de formación en pensamiento científico y la falta de vocabulario tanto en el idioma ruso como en su propia lengua.

El método está pensado para un curso de 50 horas de clase y contiene 12 lecciones. La descripción de los ejercicios y los comentarios de gramática se presentan en ruso y turco, que permite ahorrar tiempo y facilitar el proceso de enseñanza. Una parte de las lecciones está dedicada a los ejercicios prácticos y otra al trabajo individual como, por ejemplo, la búsqueda de la información en internet. El libro de texto "Estudiamos lexicología" promueve la intensificación del proceso de la enseñanza del ruso para los estudiantes de filología.

Обучение русскому языку в условиях отсутствия языковой среды – процесс трудоемкий и сложный. Для студентов-филологов этот процесс еще более затруднен, т.к. параллельно с языком общего владения учащиеся овладевают языком профессионального общения.

Аспект «язык специальности» занимает особое место в практике преподавания русского языка иностранцам. С психологической точки зрения обучение языку специальности характеризуется более сильной мотивацией и в последствии большей заинтересованностью, настойчивостью в решении профессиональных коммуникативных задач. В методическом же плане овладение языком специальности диктует необходимость выбора концепции учебного пособия, презентации языкового материала (в частности, учебных текстов), разработки технологии формирования умений устного профессионального общения и способов управления усвоением специальной лексики.

Успех подготовки будущих преподавателей русского языка в существенной степени зависит от обеспечения учебного процесса новыми средствами обучения, важнейшими из которых являются учебники и учебные

пособия. Проблема создания эффективных учебников РКИ для студентов-филологов, обучающихся в условиях вне языковой среды, всегда была и остается актуальной в наше время.

Мы считаем, что учебные пособия по специальности призваны формировать профессиональную компетенцию и должны быть созданы с учетом языкового, речевого и коммуникативного минимума данного профиля. Создание комплекса упражнений, включающего ядро профильной лексики, поможет снять трудности при обучении языку специальности.

Одно из учебных пособий для учащихся филологических отделений подготовлено преподавателями Фатих-Университета в Стамбуле. Пособие «Изучаем лексикологию» адресовано студентам, владеющим русским языком в объеме элементарного уровня.

При создании учебника авторы учитывали три основных обстоятельства, которые создают специфику подхода к обучению таких студентов русскому языку и языку специальности.

Во-первых, предмет «Лексикология» в соответствии с учебным планом университета изучается в первом семестре второго курса (подготовительный факультет отсутствует), поэтому у студентов еще не сформированы устойчивые навыки продуцирования письменного и устного научного текста.

Во-вторых, такого рода студенты поставлены в жесткие условия интенсификации процесса обучения. Недостаточно владеющие русским языком учащиеся сразу же погружаются в сферу специальных дисциплин, которые предполагают владение достаточным ассортиментом научных образов и словоформ базовой подготовки.

В-третьих, студенты еще не имеют сформированного научного мышления, не владеют устойчивыми и стереотипными навыками его реализации в вербальных формах не только русского, но и родного языка.

Обучение языку специальности в этих условиях представляет собой сложный и объемный процесс, направленный на то, чтобы создать у учащихся устойчивые представления о категориях науки в формах русского языка параллельно с формами языка национального.

Названные обстоятельства определили структуру пособия, рассчитанного на 50 часов учебного времени. Пособие включает 12 разделов: филология как будущая специальность, языкознание как наука, лексикология, многозначность слова, омонимы, синонимы, антонимы, фразеологизмы, словарный состав русского языка, словари, сферы употребления русской лексики, устаревшие слова и неологизмы, изменения в лексике. Каждый раздел состоит из трех частей, что связано с решением разных учебных задач.

Первая часть каждого из разделов представлена отдельной темой и подается в виде лекции, т.к. лекция – основная форма получения научных знаний учащимися. Обучение языку специальности на лекционных текстах позволяет максимально приблизить аудиторские занятия по русскому языку к реальным учебным условиям.

В качестве текстового материала выступают адаптированные учебные тексты профильного характера. При этом тексты являются источником информации, а не только иллюстрацией функционирования лексики и грамматики. Главная проблема при этом заключается в том, что студенты постигают сложное и незнакомое им предметное содержание специальной

дисциплины в форме иностранного языка. В связи с этим на первый план выдвигается обучение чтению учебно-научных текстов с последующей методической стратегией выхода в говорение и письменную речь.

Все формулировки заданий, упражнений и грамматические комментарии даются одновременно на русском и турецком языках. Это значительно облегчает организацию учебного процесса, экономит время на уроке, а также дает возможность студентам либо самостоятельно выполнять часть заданий еще до работы в аудитории, либо понять, что следует делать в случае неявки на урок. Например: *Посмотрите схему основных разделов языкознания. Объясните её, пользуясь моделями предложения: «входить в состав; делиться на ...; являться одним из ...; что называется чем». (Aşağıda verilen dilbilim ve alt dallarını inceleyiniz. Bu şemayı tirnak içerisinde verilen modelleri kullanarak açıklayınız.)* или *Переведите вопросный план в назывной. Расскажите текст по плану. (Soru cümlelerini bildirme/beyan cümleleri haline getiriniz. Yukarıdaki metni aşağıdaki plana göre anlatınız.)*

Вторая часть каждого из 12 разделов – это практические задания и упражнения, которые дают студентам возможность применять теоретические знания на практике: *Докажите (приведите по два примера), что слова, данные ниже, могут быть омонимами. (Aşağıda verilen kelimelerin eşsesli olabileceklerini ispatlayınız (ikişer örnek veriniz);* *Укажите заимствованные слова в данных парах синонимичных слов. (Aşağıdaki eşanlamlı kelime çiftlerinde alıntı kelimeleri söyleyiniz);* *Найдите описание слов в разных словарях. В случае необходимости посмотрите информацию на сайте www.gramota.ru (Aşağıdaki kelimelerin açıklamalarını değişik sözlüklerden bulunuz. Gerekliyse aşağıdaki web sayfasına bakınız.)*

Цель третьей части раздела – сформировать навыки и умения самостоятельной работы студентов. Роль преподавателя в данном случае заключается в организации самостоятельной работы и контроля над ней с помощью продуманной системы заданий. Многие задания направлены на поиск информации в Интернете: *Прочитайте информацию о словарях на сайте www.ruscenter.ru. Посмотрите страницу «Русский язык. Нескучные уроки. Лексикография». Расскажите, что нового вы узнали. (Yukarıda verilen web sayfasından sözlüklerle ilgili bilgileri okuyunuz. Tirnak içerisindeki linklere tıklayınız ve ne gibi yeni şeyler öğrendiğinizi anlatınız);* *Какие лингвистические словари турецкого языка вы знаете? Расскажите о них. (Türkçe'de hangi dilbilim sözlükleri var. Bilgi veriniz. <http://www.proz.com> web sayfasından değişik Türkçe sözlükler hakkında bilgi toplayınız).* При работе с компьютером каждый студент может выбрать удобный для себя режим работы. Восприятие информации с экрана компьютера – это та форма работы, к которой современный студент наиболее приспособлен. Тему самостоятельной работы студенты выбирают по желанию, Контроль выполненной работы проводится в форме научных дискуссий по заранее предложенной тематике. В конце курса обучения проводится студенческая конференция, на которой студенты выступают с сообщениями или представляют письменное изложение выбранной темы. Темы самостоятельной работы часто связаны родным языком учащихся: *В русской фразеологии часто встречаются тюркизмы, которые обозначают животных, названия одежды, обуви, еды, денег. Прочитайте эти фразеологизмы. Есть ли эквиваленты этих фразеологизмов в турецком языке? (Rusça deyimlerde çoğunlukla Türkçe kelimeler*

bulunmaktadır. Bu kelimeler daha çok hayvan, giyim eşyası, yiyecek ve para ile ilgili kelimelerdir. Aşağıdaki deyimleri okuyunuz. Bu deyimlerin benzerleri Türkçe'de var mı?) – «как бирюк смотрит», «тряхнуть казной», «быть под башмаком»; «дубовая башка».

Обучение языку специальности с использованием пособия «Изучаем лексикологию» усиливает практическую действенность учебного процесса, приближает изучаемый на занятиях материал к интересам студентов, углубляет их знания в связи с будущей специальностью и помогает интенсифицировать и специфицировать процесс обучения филологов в условиях вне языковой среды.

LA ACENTUACIÓN EN UNA CLASE DE NIVEL A2 DE ELE

Carmen Losada Aldrey
Universidade de Santiago de Compostela

A raíz de la publicación del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español (2007), teniendo presente la realidad de aula de nuestros alumnos de español en el nivel A2 y la presencia de un acercamiento al tema de la acentuación no muy satisfactorio en los materiales de Español Lengua Extranjera (ELE), planteamos una propuesta de trabajo que puede resultar de utilidad.

1. INTRODUCCIÓN

Ese trabajo nace cuando en el aula de nivel A2 de ELE surge la necesidad de dar cuenta del funcionamiento del acento gráfico en español. En la experiencia de estos años hemos visto que los distintos materiales en los que se recoge este tema hacen breves alusiones, ofrecen información parcial o aportan ejemplos que implican por parte del usuario un conocimiento léxico profuso o el dominio de aspectos gramaticales que no se contemplan en el inventario de contenidos del programa del nivel (estoy pensando, por ejemplo, en ilustraciones con vocabulario inusual y con formas verbales de pasado, imperativo y subjuntivo).

Las distintas sesiones de trabajo llevadas a cabo con los alumnos de nuestros cursos nos han permitido crear una unidad didáctica para explicar el uso de la tilde utilizando un vocabulario de uso frecuente para el nivel y manejando formas verbales de presente, infinitivo y gerundio, con el fin de garantizar su puesta en práctica en el aula en cualquier momento de la materialización del programa del curso, sin rechazar, por supuesto, la incorporación de las otras formas verbales a la explicación, en el caso de que los estudiantes ya las conozcan (lo cual siempre es viable y sumamente recomendable) o, si no es así, hacer referencia al funcionamiento de las reglas a la hora de iniciar o repasar el estudio de su morfología.

Comenzamos este trabajo con una breve descripción de la competencia de un usuario de nivel A2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y la explicitación de los contenidos relativos a la acentuación en español para este nivel según el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Para abordar el tema proponemos, en primer lugar, identificar el lugar del golpe de voz (la vocal tónica) dentro de las palabras de más de una sílaba y la clasificación de las mismas en función de la posición del acento; en segundo lugar, considerar las reglas generales atendiendo a la clasificación anterior y a las terminaciones de las palabras; en tercer lugar, reconocer la convivencia de vocales dentro de las palabras, su distribución silábica y su viabilidad para llevar tilde en función de las reglas generales; y en cuarto lugar, observar cómo la adscripción a una distinta categoría gramatical que ofrecen algunas palabras, generalmente monosilábicas, se manifiesta a través de la tilde diacrítica.

Se parte de la exposición de conocimientos declarativos a través de la construcción, paso a paso, de tablas clasificatorias y de su proyección en la práctica de unos sencillos ejercicios.

Con el criterio de la rentabilidad pedagógica como referencia, tal y como reclama el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes*, siempre hemos querido adecuar la

presentación del tema a las necesidades comunicativas de nuestros alumnos, sin perder de vista en ningún momento el desarrollo de su proceso de aprendizaje y los otros contenidos que configuran el nivel A2 (VV.AA. 2007/1:183-184).

2. NIVEL A2 Y ACENTUACIÓN

El usuario del nivel A2 (Plataforma) del MCER cuenta con un repertorio limitado de elementos lingüísticos básicos que, sin embargo, le permiten abordar con eficacia situaciones y transacciones cotidianas de contenido predecible (como las relativas a proporcionar sus datos personales, referirse a acciones, carencias y necesidades habituales, demandas de información, etc.). Para ello echa mano de fórmulas memorizadas y produce estructuras sintácticas breves y sencillas, de tal manera que es capaz de escribir textos sencillos (cartas personales, notas y mensajes breves) relativos a aspectos cotidianos de su entorno, a sí mismo y a otras personas, a sus condiciones de vida, a sus estudios, a sus actividades profesionales, etc. (Consejo de Europa 2001:107-126).

El nuevo *Plan curricular*, en su compromiso de volcar al español las consignas de progresión en el aprendizaje de las lenguas del MCER, trata de forma sistemática los inventarios de especificaciones de contenidos en cada uno de los seis niveles establecidos. Entre los correspondiente al nivel A2, incluye algunas cuestiones relacionadas con el sistema acentual: se mencionan las reglas generales en su aplicación en el imperativo y el gerundio con un pronombre clítico (*cómpralo, comprándolas*) y el uso de la tilde diacrítica para el contraste entre *mí/mi* y *sí/si* (VV.AA. 2007/1:197-198). Deja para el nivel B1 el resto de los contenidos concernientes a la acentuación: la explicitación de las reglas generales, la colocación de la tilde en los diptongos, triptongos e hiatos, en los adverbios en *-mente* y en las abreviaturas, la identificación de palabras con oposición significativa acentual y el resto de los casos de tilde diacrítica (VV.AA. 2007/2:162-163).

En el inventario de *Gramática*, sin embargo, la obra recoge para el nivel A2 el estudio de las formas verbales de presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto, imperativo afirmativo (tú y usted) con pronombres de OD / OI enclíticos, imperativos lexicalizados (*oye / oiga, ¿diga? / ¿dígame?, perdona / perdone*), infinitivos y gerundios (con los pronombres de OD / OI enclíticos) y participios (VV.AA. 2007/1:129-132).

Al dar cuenta de la *pronunciación y la prosodia*, el nivel A2 asume los siguientes aspectos: el reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica y del acento; la clasificación de las palabras por la posición del acento fonético; la distinción de los esquemas acentuales; y la identificación y producción de los fonemas vocálicos (VV.AA. 2007/1:173-178).

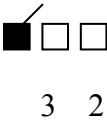
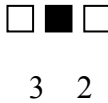
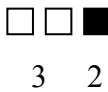
La consideración conjunta de todos estos contenidos nos exige tratar el tema de acentuación de un modo completo para poder satisfacer las necesidades de escritura de nuestros alumnos de nivel A2. He aquí nuestra propuesta.

3. UNIDAD DIDÁCTICA

3.1. ESTRUCTURA SILÁBICA Y VOCAL TÓNICA

Hay dos reglas básicas en la acentuación del español. Las palabras de más de una sílaba normalmente llevan el golpe de voz en la última sílaba (palabras agudas) cuando terminan en consonante distinta de -n o -s (*papel, amistad, ordenador*). Si su terminación no es ésta, es decir, si terminan en -vocal, en -n o en -s (*libro, imagen, camareros*), por lo general llevan el golpe de voz en la penúltima sílaba (son las palabras llanas). En los demás casos, el español habilita el acento gráfico (la tilde) para marcar las irregularidades o excepciones, como en *máquina*, donde el golpe de voz está en la antepenúltima sílaba (Butt y Benjamin 1994:488 y Matte Bon 2000/I:337-338).

Creamos un cuadro con tres columnas. Planteamos el tema haciendo mención de las palabras que llevan el acento de intensidad o el golpe de voz en la última sílaba (las agudas), cuya columna se encuentra a la derecha del cuadro, y venimos a la izquierda rellenando la columna central de las llanas, hasta terminar con las esdrújulas, en la última columna. Luego realizamos el ejercicio 1.

PALABRAS ESDRÚJULAS Vocal tónica en la <u>antepenúltima</u> sílaba	<i>PALABRAS LLANAS</i> con vocal tónica en la <u>penúltima</u> sílaba	<i>PALABRAS AGUDAS</i> con vocal tónica en la <u>última</u> sílaba
		
<p>Má<u>q</u>uina Rep<u>ú</u>blica Democr<u>á</u>tico</p>	<p>L<u>í</u>bro Im<u>a</u>gen Camar<u>e</u>ros</p>	<p>pap<u>e</u>l amist<u>a</u>d orden<u>a</u>dor</p>

Cuadro 1

Ejercicio 1. Las palabras siguientes aparecen con la vocal tónica (la que lleva el golpe de voz) subrayada. Pronúncialas en voz alta, decide si llevan tilde o no y distribúyelas en las columnas correspondientes del cuadro anterior:

enfermed <u>a</u> d	habl <u>a</u> r
p <u>a</u> gina	
españ <u>o</u> l	gr <u>a</u> tis

Cuadro 2

3.2. LAS REGLAS GENERALES DE ACENTUACIÓN

Partiendo del cuadro anterior, empezamos otra vez por la derecha, por la columna de las palabras agudas, y habilitamos una subcolumna a su izquierda con ejemplos de palabras terminadas en vocal, -n o -s, a los que les pondremos tildes. El resto (las palabras que terminan en consonante distinta de -n o -s), ya vistas en el cuadro heredado, no llevan acento gráfico.

Luego vamos a la columna de las llanas y hacemos lo mismo: abrimos una subcolumna adicional también a su derecha, incorporando ejemplos que terminan en otras consonantes diferentes de -n y -s y que llevan tilde. El resto (las que terminan en -vocal, -n o -s), ya vistas en la explicación anterior, son las que no llevan acento gráfico:

REGLAS GENERALES DE ACENTUACIÓN

PALABRAS ESDRÚJULAS vocal tónica en la <u>antepenúltima</u> sílaba	PALABRAS LLANAS con vocal tónica en la <u>penúltima</u> sílaba		PALABRAS AGUDAS con vocal tónica en la <u>última</u> sílaba	
	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3 2 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3 2 1 Palabras terminadas en -vocal / -n / -s	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3 2 1 Otras consonantes ≠ -n / -s	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3 2 1 Otras consonantes ≠ -n / -s
Má <u>q</u> uina Rep <u>u</u> blica Democr <u>á</u> tico	-VOCAL l <u>í</u> bro	l <u>á</u> piz dif <u>í</u> cil c <u>á</u> ncer	papel amist <u>ad</u> orden <u>ad</u> or	-VOCAL caf <u>é</u>
	-N im <u>a</u> gen			-N lim <u>ó</u> n
	-S camar <u>e</u> ros			-S inter <u>e</u> s

Cuadro 3

Una vez completado el cuadro y finalizada la explicación, se procede a la realización de los ejercicios 2 y 3.

Ejercicio 2. Las palabras siguientes aparecen con la vocal tónica subrayada. Pronúncialas en voz alta, decide si llevan tilde o no y distribúyelas en las columnas correspondientes del cuadro anterior:

ademas	allí	crísis	exámenes	musica
algodon	azúcar	detrás	González	pared
algún	basura	dinero	joven	reloj
algunos	champu	examen	jovenes	

Cuadro 4

Ejercicio 3. A continuación se presentan unas secuencias sin tildes. Valora las palabras por su estructura silábica y pon las tildes necesarias:

1. Acaba de comprarse un telefono movil pero no sabe el numero.
2. Aqui la matricula de un curso de japones es baratisima.
3. El botellon pareece que esta generalizandose entere los jovenes españoles.
4. Ruben esta hablando con el tecnico informatico porque el raton de su ordenador portatil esta mal instalado.
5. Los examenes finales son el proximo mes de abril.

Cuadro 5

3.2. CONVIVENCIA DE VOCALES

Después de mencionar la diferencia entre vocales fuertes o abiertas (**a, e, o**) y las débiles o cerradas (**i, u**), comenzaremos a construir un nuevo cuadro, iniciándolo, esta vez, por la izquierda, considerando ejemplos de palabras que ofrecen en su interior la combinación de dos fuertes, la de dos débiles y luego la de fuerte y débil / débil y fuerte, hasta completar las 6 columnas siguientes:

① F + F 2 SÍLABAS	② D + D 1 SÍLABA	③ F + D / D + F ④ 1 SÍLABA	⑤ /F ✓D / D+ F ⑥ 2 SÍLABAS pero SIEMPRE TILDE		
fe-o ca-os	triun-fo rui-do	au-la eu-ro	siem-pre tiem-po	pa-ís in-cre-íble e-go-ísta	dí-a Ma-rí-a pe-lu-que-rí-a va-cí-o

Cuadro 6

Una vez completado el cuadro y finalizada la explicación, se procede a la realización de los ejercicios 4.1., 4.2. y 5.

Ejercicio 4.1. En las palabras siguientes hay convivencia de vocales y la vocal está subrayada. Escríbelas en la columna correspondiente del cuadro de arriba:

Cuadro	adi <u>o</u> s	ca <u>i</u> da	hues <u>e</u> ped
	m <u>i</u> ercoles	ca <u>a</u> usa	impresion <u>a</u> n <u>t</u> e
	<u>a</u> gua	ciud <u>a</u> d	indiv <u>i</u> duo
	pa <u>s</u> aj <u>e</u>	cuid <u>a</u> do	<u>l</u> inea
	ah <u>o</u> ra		
	peri <u>o</u> dico		
	alcoh <u>o</u> l		

Ejercicio 4.2. Vuelve a leer las palabras en voz alta y, en función del cuadro anterior y de las reglas generales, pon la tilde si corresponde y escribe las palabras de las casillas 1, 2, 3 y 4 (no las de 5 y 6) en la parrilla siguiente:

PALABRAS ESDRÚJULAS Vocal tónica en la <u>antepenúltima</u> sílaba	PALABRAS LLANAS con vocal tónica en la <u>penúltima</u> sílaba		PALABRAS AGUDAS con vocal tónica en la <u>última</u> sílaba	
	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3 2 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3 2 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3 2 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3 2 1
	Palabras terminadas en -vocal / -n / -s	Otras consonantes ≠ -n / -s	Otras consonantes ≠ -n / -s	Palabras terminadas en -vocal / -n / -s

Cuadro 8

Ejercicio 5. A continuación se presentan unas secuencias sin tildes. Algunas palabras presentan convivencia de vocales en sus sílabas. Pon las tildes necesarias:

1. **Hoy** por la mañ**ana** **tengo** una **clase** **teórica** y **otra** **práctica**. **Luego** **tengo** que ir a la **biblioteca** **para** **consultar** la **bibliografía**.
2. **Alicia** **está** **saliendo** del edificio con **retraso** y va a **perder** el **autobus**.
3. La **cafeína** es **muy** **mala** para el **estomago** y el **higado**.
4. **Después** de la **conferencia** **todos** los **estudiantes** se van a la **cafetería**.
5. El **bacalao** con **pimientos** y **puerros** **está** **delicioso**.

Cuadro 9

3.3. TILDE DIACRÍTICA

En este apartado abordamos el uso del acento gráfico “como elemento discriminador en la ortografía” (Matte Bon 2000/I:341), con la construcción y explicación del siguiente cuadro:

SIN TILDE		CON TILDE	
mi (adj. posesivo)	Mi jefe es muy alto	mí (pron. personal tónico)	A mí no me gusta el fútbol
que (pron. relativo / conj.)	Ella dice que no	qué (adj. / pron. interrog. / excl.)	¡ Qué reloj tan bonito!
se (pron. personal átono)	Pedro se ducha	sé (forma verbal)	Yo no sé nada
si (conj.)	Si tiene dinero, viaja	sí (pron. Personal / adv.)	Ella dice que sí
te (pron. personal átono)	Te envió el paquete	té (sust.)	Los ingleses toman té
tu (adj. posesivo)	Tu coche no funciona	tú (pron. personal tónico)	Tú sabes la verdad y él no

Cuadro 10

Una vez completado el cuadro y finalizada la explicación, se procede a la realización del ejercicio 6.

Ejercicio 6. Pon las tildes necesarias en las palabras que aparecen en cursiva:

1. Me gusta mucho el **te**. ¿**Te** apetece tomar uno conmigo?
2. ¿**Que** vais a hacer este fin de semana? Juan no **se** encuentra muy bien y no tiene planes. Yo todavía no lo **se**.
3. Este trabajo es muy difícil ¿podemos hacerlo entre **tu** y yo? **Tu** español es mejor **que** el mío.
4. Para **mi**, el tema de los impuestos es muy complicado. **Mi** padre siempre me echa una mano con la declaración de la renta.
5. **Si** quieres solicitar la beca tienes que poner **si** en esta casilla del impreso.

Cuadro 11

3.5. REPASO DE LO VISTO. EJERCICIOS CON TEXTOS

Hasta ahora hemos venido trabajando con palabras y secuencias cortas. En este momento ya estamos preparados para enfrentarnos a textos de cierta envergadura. Así, para terminar esta unidad didáctica, hemos ido al inventario de *géneros de transmisión escrita* que el *Plan curricular del Instituto Cervantes* registra para el nivel A2 (VV. AA. 2007/1:289-291), y las notas personales nos han parecido un buen tipo de texto real y necesario, puesto que un usuario de este nivel se supone que está capacitado para su producción.

Ejercicio 7. Pon las tildes necesarias en la siguiente nota que le deja un chico a su compañero de piso (la vocal tónica de las palabras de más de una sílaba aparece subrayada):

Raul:

Por favor, recoge el correo del buzon, enciende la calefaccion y lleva la bolsa de basura organica al contenedor de plastico que estaa detras del semaforo.

Vuelvo mañana miercoles, a ultima hora de la tarde. El sabado viene Javier para arreglar el equipo de musica y revisar la instalacion electrica del atico (la lampara central es muy fragil y la bombilla parpadea siempre al encenderla). No se a que hora viene... ¿lo sabes tu?

Bueno, hasta mañana.

Hector

Cuadro 12

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tal y como la hemos reflejado aquí, esta unidad didáctica ofrece de forma muy pautada la exposición de los contenidos y una ejercitación de los mismos para las que se ha hecho previamente una labor de selección y creación muy minuciosa. Hemos visto el resultado de su puesta en práctica en el aula de nivel A2 con grupos de 12-15 alumnos universitarios (participantes del programa de intercambio *Sócrates-Erasmus*) en unas tres sesiones (de una hora cada una), en diferentes momentos de la evolución del programa del curso, con un saldo muy positivo en el grado de satisfacción y aprendizaje de los estudiantes participantes.

Del mismo modo que a nosotros nos supone ya una herramienta muy valiosa, esperamos que a los demás docentes de ELE les sea de utilidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosque, I. y Pérez Fernández, M.. 1987. *Diccionario inverso de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Butt, J. y Benjamin, C. 1994. *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London: Edward Arnold.
- Matte Bon, F. 2000. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.

- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe (Council for Cultural Cooperation, Education Committee, Language Policy Division). Edición española impresa: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
- Real Academia Española. 1999. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- VV. AA. 2007. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Edelsa - Instituto Cervantes.

LAS DESTREZAS ORALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS ORIENTALES (HINDI/JAPONÉS)

Maximilian Magrini Kunze
Universidad Complutense de Madrid
Yuko Suzuki
Universidad Complutense de Madrid

Los idiomas orientales, además de tener la complejidad de sistemas de escritura diferentes a los europeos, presentan, en los niveles bajos, la dificultad añadida de que el alumno no dispone de referencias semánticas que faciliten la comprensión y la interacción orales.

Esta dificultad hace que sea necesaria una metodología algo distinta a la hora de desarrollar estas destrezas en el aula. En este artículo se pretenden exponer algunas ideas surgidas de nuestra experiencia de varios años en la enseñanza del hindi y del japonés en el Centro Superior de Idiomas Modernos no sólo por lo que respeta la metodología, sino también para la preparación de hojas de trabajo para actividades relacionadas con la comprensión oral y que inciten la interacción y expresión oral en el clase.

1. INTRODUCCIÓN

La ausencia de fuentes de didáctica sobre una metodología comunicativa, interactiva y basada en los conceptos de la nivelación del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas en el contexto de la enseñanza de idiomas orientales junto con las características específicas que estos idiomas tienen, son las causas por las que se ha visto la necesidad de explicar cómo y en qué contextos se pueden aplicar las destrezas orales en las clases de idiomas orientales.

La mayoría de los idiomas orientales presentan ciertas características que influyen y determinan el uso de determinados criterios para que su enseñanza pueda ser comunicativa, interactiva, deductiva y a la vez eficaz.

Los idiomas orientales que mayoritariamente se ofrecen en occidente (árabe, chino, hindi o japonés) siguen un método de escritura complejo. Esto forma la primera gran diferencia entre la enseñanza de los idiomas orientales con otros idiomas que siguen el mismo o un sistema parecido de escritura (griego, idiomas eslavos etc.). La consecuencia se manifiesta con problemas de lectura en los niveles A1: reconocimiento de los caracteres en general para todos los idiomas con escritura compleja, aunque hay problemas concretos en varios de estos idiomas, como los caracteres conjuntos (hindi), la vocalización y las distintas formas de los caracteres según su posición en la palabra (árabe), los caracteres tradicionales (chino) y los caracteres *kanji* (japonés).

Estos idiomas, haciendo excepción por algunos casos de préstamos del inglés o francés en su mayoría, no presentan ninguna semejanza léxica con el idioma del alumno o con otros idiomas europeos.

Además se encuentran también estructuras lingüísticas totalmente diferentes (p.ej. estructuras proléticas o ergativas) que representan dificultades añadidas para el

alumno, que se ve ante la imposibilidad de crear paralelismos con las propias estructuras lingüísticas.

Concretamente en japonés y en hindi, se encuentra una ulterior dificultad en el orden sintáctico diametralmente opuesto a las estructuras sintácticas normales del idioma del alumno. Debido a eso, sobretodo en un nivel oral, los alumnos pueden entender cada una de las palabras aunque puede que no lleguen a entender completamente el significado de la frase.

Estas principales características de los idiomas orientales pueden representar un obstáculo en el momento de aplicar una metodología más comunicativa y con un uso más amplio de las destrezas orales en el aula. Justamente por estas dificultades es importante practicar mucho y desde el principio las destrezas orales en el aula. Para evitar que las características de un idioma se conviertan en un obstáculo se presentarán aquí ciertas consideraciones basadas en la experiencia laboral en las clases de hindi y japonés en el CSIM de la UCM. Este artículo pretende presentar posibilidades e ideas sobre la práctica eficaz y productiva en el aula de las destrezas orales con fines distintos.

Practicar estas destrezas orales siguiendo la metodología que se usa en la enseñanza de otros idiomas europeos es sin duda un punto de salida, pero no sería muy productivo y eficaz en el caso de los idiomas orientales. Esto es particularmente cierto si se piensa en la práctica de las destrezas orales como se suele hacer en la enseñanza de los idiomas afines (italiano, portugués, rumano y, hasta cierta medida, también francés). De hecho en estos idiomas se encuentran muchas palabras transparentes, es decir un alto porcentaje de léxico que permite una comprensión oral, aunque en el momento de escucharlas no sea conocido. Si embargo, teniendo en consideración ciertos criterios básicos para la práctica de la comprensión e interacción oral en los idiomas orientales, se alcanzan muy buenos resultados en el momento del aprendizaje.

También es fundamental subrayar la carencia de material didáctico de tipo comunicativo sobretodo para el árabe, el hindi y el chino. La mayoría de los libros de texto en el mercado siguen basándose en criterios de contenidos gramaticales en lugar de funciones comunicativas. Esto implica en primera instancia una adaptación del material didáctico a los descriptores del Marco Común Europeo, en segundo lugar una ampliación de los contenidos comunicativos por parte de los profesores, y, en tercer lugar la elaboración por parte del profesorado de materiales que faciliten la práctica de la interacción y comprensión oral en forma de hojas de trabajo didáctico, que deberán reflejar también la realidad cultural del idioma que se está enseñando, con lo cual utilizar material visual (dibujos etc.) que se aleja demasiado de la cultura no es aconsejable.

Los criterios básicos universales para alcanzar buenos resultados en las destrezas orales, aún más imprescindibles en el caso de los idiomas orientales, son:

- ejercicios de introducción a la audición
- audiciones repetidas numerosas veces en las distintas fases de la actividad,
- audiciones que contengan poco vocabulario nuevo y
- permitir un espacio para el intercambio de informaciones entre los alumnos.

Estas medidas facilitan la comprensión oral en general, son muy útiles para familiarizarse con estructuras sintácticas totalmente distintas y asimilar los aspectos fonéticos del idioma (pronunciación, ritmo, entonación etc.).

2. LA COMPRESIÓN ORAL COMO INTRODUCCIÓN A UNA UNIDAD DE TRABAJO

Para introducir una nueva unidad basada en objetivos comunicativos es importante que los alumnos escuchen diálogos cortos que se dan en la vida cotidiana (conversación breves entre cliente y dependiente de la tienda, entre un dueño y sus invitados...).

Antes de la misma audición, es importante efectuar una actividad de introducción al tema. Por ello se distribuye a los alumnos una información visual (foto, dibujo...) ²⁷ sobre la conversación. Los alumnos observan el dibujo y, en parejas formulan hipótesis sobre la situación representada en él. En el caso de conversaciones más complejas, se les facilitará a los alumnos palabras claves, bien con ejercicios de asociación de léxico nuevo con dibujos, bien con las palabras nuevas escritas en la misma información visual ²⁸.

Después de la primera audición, los alumnos presentan frases y palabras que han conseguido entender e intercambian las informaciones. En la segunda audición cambian de pareja e intercambian y verifican las informaciones obtenidas entre ellos.

A través de los datos obtenidos, los alumnos comprueban el contexto de la conversación y se procede con otra audición como verificación. En este punto los alumnos identifican los objetivos comunicativos del diálogo escuchado. Se analiza en grupo el contexto del diálogo.

Para fijar pronunciación, ritmo, entonación se procede con una ulterior audición con pausas: los alumnos repiten cada frase de la conversación.

Se comentan también los diferentes aspectos culturales a través de frases hechas y situaciones típicas que se han dado en la conversación.

3. AUDICIONES COMO MEDIO PARA ACERCARSE A NUEVAS ESTRUCTURAS DEL IDIOMA

Para mantener la atención del alumnado y hacer que experimenten ellos mismos las nuevas formas gramaticales se puede introducir un nuevo aspecto mediante una audición.

Tras la introducción a la audición (confr. 2) se les pide a los alumnos que se concentren sobre el aspecto que se quiere introducir. Deberán escuchar varias veces seguidas el diálogo y apuntar tal como lo oigan el aspecto nuevo, confrontando cada vez con un compañero distinto.

Se les distribuirá una hoja de trabajo ²⁹ en la que puedan verificar sus respuestas. Debido a la dificultad de lectura (confr. 1) es fundamental

- dejarles siempre tiempo suficiente para la lectura
- permitirles que utilicen *flashcards* de los caracteres
- que lean el texto que reciban en parejas, para permitir un intercambio de informaciones constante y
- que haya siempre una verificación plenaria.

²⁷ Anexo 1.

²⁸ Anexo 2.

²⁹ Anexo 3.

En otra serie de audiciones los alumnos transcriben en los apartados correctos las informaciones pedidas. Sigue un intercambio de información y una verificación plenaria.

- En parejas completan el esquema que, por deducción, podrán completar perfectamente.

- Tras una ulterior audición se verifica en grupo.

- Los alumnos tienen ahora todos los elementos de base para poder elaborar una regla del funcionamiento del nuevo aspecto de gramática. Se les distribuye otra hoja de trabajo³⁰ y realizan la actividad. Dependiendo del grado de dificultad de la actividad se puede efectuar, bien individualmente seguido por un intercambio en parejas, bien directamente en parejas. Es fundamental analizar conjuntamente los resultados obtenidos.

4. COMPRENSIÓN ORAL COMO VERIFICACIÓN

Para comprobar que la comprensión oral ha alcanzado el objetivo se pueden realizar varios tipos de ejercicios. Por ejemplo, los alumnos eligen el dibujo correcto escuchando un diálogo o bien ordenan los dibujos según los acontecimientos que se den dentro de la audición³¹. También se les puede ofrecer la audición de varios diálogos parecidos a los que han escuchado durante la unidad: como verificación escuchan una frase sobre el diálogo y deciden si las frases son verdaderas o falsas. Alternativamente, si la tarea se hace demasiado fácil, se escuchan tres frases parecidas y se deberá elegir la que más se ajusta a la audición original.

5. INTERACCIÓN ORAL COMO EJERCICIOS DE FIJACIÓN DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS DIFERENTES

Para fijar nuevas estructuras aprendidas, es conveniente practicarlas oralmente. Toda la clase a la vez tiene la posibilidad de practicar los aspectos nuevos o complejos presentados. Para agilizar la actividad, debido a las dificultades con la lectura, los materiales elaborados deberían tener poco texto y/o dibujos. Hay varios tipos de actividades que se pueden practicar en el aula, de un nivel de interacción oral muy limitado a un nivel de interacción más libre.

- Ejercicios mecánicos de transformación con respuestas integradas (al revés o en el anverso) en tarjetas para agilizar soltura con la estructura a nivel oral y corrección inmediata entre los alumnos³². Cuando una tarjeta está acabada se intercambian tarjetas con otra pareja o, con las mismas tarjetas, se cambian las parejas.

- Ejercicios de interacción oral más libres y contextualizados. En este tipo de ejercicios se ofrecen los elementos básicos necesarios para que los alumnos puedan

³⁰ Anexo 4.

³¹ Anexo 5.

³² Anexo 6.

utilizar las estructuras gramaticales que interesan y establecer una interacción oral con los compañeros³³. Una vez contextualizado el tema de la actividad, los alumnos ejecutan el ejercicio. Por ejemplo, para aprender las estructuras de la ubicación, los alumnos se preguntan mutuamente sobre los distintos dibujos que tienen cada uno (un alumno tiene el dibujo completo y el otro deberá preguntar qué cosas hay y dónde están situadas y dibujarlas). La corrección se efectuará al final enseñándose recíprocamente los dibujos³⁴.

▫ Ejercicios de interacción oral y expresión oral más libres con previa preparación: terminada la parte introductoria de comprensión oral mediante reorganización de las frases escuchadas, los alumnos preparan preguntas parecidas a las que acaban de escuchar. El objetivo es poder realizar una breve entrevista con varios compañeros. Tomando nota de las respuestas que se reciben, al final se presentarán las personas entrevistadas a la clase. Este tipo de actividades van más allá de la comprensión e interacción oral: el profesor podrá ampliarlas también a otras destrezas³⁵.

▫ Ejercicios de interacción oral sencillos con *input* visual de informaciones para la práctica de pregunta/respuesta con nuevas estructuras de mediana complejidad³⁶.

6. INTERACCIÓN ORAL COMO PRÁCTICA DE DIÁLOGO Y CIERRE DE LA UNIDAD DE TRABAJO

Esta actividad está pensada para un trabajo constante que debe desarrollarse durante unos 10 minutos a lo largo de una serie de clases centradas alrededor de uno o varios objetivos comunicativos. Después de la comprensión oral (confr. 2), los alumnos practicarán y elaborarán una variación del mismo diálogo en parejas o pequeños grupos, según las características del diálogo de base, intercambiándose los roles.

En una primera fase los alumnos leen el texto en voz alta tras escuchar cada frase. A lo largo de la unidad, en cada clase, durante unos diez minutos, se les incita a practicar el diálogo, recordándoles elementos vistos anteriormente. Poco a poco los alumnos utilizan los elementos que se les ofrece o que quieren añadir y componen su propio guión, sustituyendo palabras y añadiendo frases o expresiones que han aprendido en lecciones anteriores. Como cierre de unidad cada pareja o grupo interpreta su diálogo presentándolo a la clase.

Debido a la dificultad de lectura que los alumnos tienen en los niveles A1, resulta complicado practicar la interacción oral mediante los clásicos *role plays*, cuyas indicaciones se dan normalmente en la *target language*. El *role play* da buenos resultados a la hora de aplicar los objetivos comunicativos asimilados durante la unidad, sin embargo, muchas veces, la explicación de las situaciones es más complicada que la actuación. Eso se puede solucionar de varias maneras:

▫ recurrir para la descripción de los papeles cuando sean más complicados y se trate de niveles iniciales al español, intercalándolo con palabras o frases bien conocidas por los alumnos.

³³ Anexo 7.

³⁴ Anexo 8.

³⁵ Anexo 9.

³⁶ Anexo 10.

- proponer el texto de descripción en transcripción, facilitando la tarea de lectura y agilizando el ejercicio, siendo la tarea aquí de todos modos la interacción oral y no la lectura³⁷. Sin embargo, no para todos los idiomas orientales la transcripción es una herramienta de ayuda, como en árabe. También es posible, como se hace en japonés, ya que el idioma lo permite, facilitar la lectura mediante la escritura con los caracteres *hiragana* y *katakana* (alfabeto silábico).
- dar oralmente antes las explicaciones a los alumnos en la *target language* y distribuir las tarjetas con las tareas, procurando que las informaciones para la práctica de la interacción oral sean breves, concisas y en forma de apuntes y que evidentemente no contengan léxico desconocido³⁸.

7. CONCLUSIÓN

Debido a sus características, un amplio uso de las destrezas orales en la enseñanza de los idiomas orientales es importante para agilizar el proceso de aprendizaje y de familiarización con el idioma, incluso más que en otros idiomas.

Las dificultades que se presentan para incluir actividades de comprensión e interacción oral se pueden resolver de distintas maneras, y aunque haya una mayor inversión de tiempo para llevar a cabo estas prácticas en el aula por las características específicas de estos idiomas, el ambiente en la clase es más dinámico, estimulando una participación activa y constructiva de los alumnos y los resultados son muy positivos. Con este método, en el año académico 2005/06 los alumnos de A1-1 que se examinaron del examen de comprensión oral oficial de japonés sacaron el 80% de las respuestas correctas, aunque aparecieron palabras y estructuras desconocidas, llegaron a entender el diálogo en su totalidad.

8. ANEXOS

¹ Ejemplos de información visual que respete el contexto cultural del idioma que se está enseñado.



³⁷ Anexo 11.

³⁸ Anexo 12.

2 Ejemplos de información visual con palabras claves.

第7課 ごめんください。

お上がりください

失礼します

旅行

お土産

会話を聞いて、聞き取れた言葉や文を書いてみましょう。

काम करना • पढ़ना • खाना • नाश्ता करना • फुहार-स्नान करना • सुनना
 बस से आना/जाना • बजना • सोना • जागना • सुनना • बजना

आरामी बिल्लाब निकलता है

दखना

शैफ

लिखना

चिट्ठी *

आरामी लकरी की तरफ देखता है

अरामरी *

किताब */ पुस्तक *

3 Hoja de trabajo: introducir estructuras gramaticales mediante una audición.

4 Hoja de trabajo para que los alumnos formulen una regla gramatical.

CSIM

कौन किसी से क्या करता है? पढ़िये और कई बार सुनकर जवाब लिखिये!
 इसके बाद दूसरे छात्र से चर्चा कीजिये।

माफ कीजिये!		माफ करना
पुस्तकें खरीदने के लिए		पुस्तकें
नमस्ते, आइये!	आइये आइये!	आइये
	बिल्ली से मिलो!	बिल्ली से मिलो
सिन्धी जी, बेटिये!		सिन्धी जी से मिलो
		मेडिसिन
	देखा!	देखना
	जुरा चय लो!	जुरा चय लो
लिखिये	चह लो!	लिखना
यह चय पीजिये!		पीजिये
यह भी खजिये!		खजिये

Universidad Complutense de Madrid CSIM - Centro Superior de Idiomas Modernos
 HINDI A1.1/ BHL2/ MDH2/ 2002 वर्षीय रिपोर्ट १ - अक्षांशक Maximilian Magrini Kunze

CSIM

आज्ञार्थ के निर्माण का नियम क्या है?

१. अनियमित कृत्यएँ

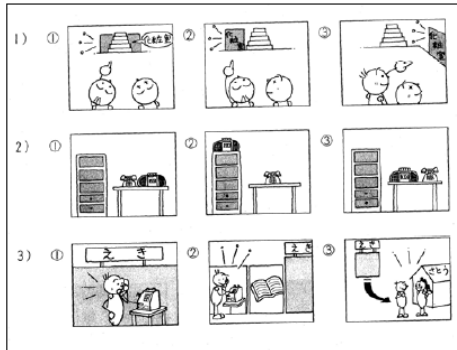
सर्वनाम	करता	लेना	देना	पीना
आप			दीजिये	
तुम				पियो/पियो
तू		ले		

२. नियमित कृत्यएँ

सर्वनाम	लाना	बैठना	बालु	प्रत्यय	नकारी
आप		बैठिये			न
तुम					मत / न
तू	ला				मत

Universidad Complutense de Madrid CSIM - Centro Superior de Idiomas Modernos
 HINDI A1.1/ BHL2/ MDH2/ 2002 वर्षीय रिपोर्ट १ - अक्षांशक Maximilian Magrini Kunze

5 Ejercicios de comprensión oral como verificación.



6 Ejercicios mecánicos de transformación con respuestas integradas (al revés o en el anverso de la misma tarjeta).

<p>विद्यार्थी १</p> <p>एक पुरानी खिड़की एक लंबा अदमी एक सुंदर लड़की एक अच्छी औरत</p>	<p>विद्यार्थी २</p> <p>एक शायी-शुच छात्रा एक अच्छा विद्यार्थी एक बड़ा विश्वविद्यालय एक लंबी लड़की</p>
<p>विद्यार्थी ३</p> <p>एक बदनसूरत लड़का एक मोटी कुत्ती एक छोटी कुर्सी एक पतली औरत</p>	<p>विद्यार्थी ४</p> <p>एक बड़ा मकान एक पुरानी विन्ताव एक सुंदर फूल एक खाली कमरा</p>

<p>१.</p> <p>नया मकान कैसा हिंदी शब्द-कोश कई पक्षों के फिनचों सुंदर चारगुप्ती की साइडों भारतीय खाना</p>	<p>२.</p> <p>हिंदी के अभ्यास लरसी या पानी सिमेंट या बिड़ियों महाभारत या रामकवण प्यारी बिल्ली या दूसे जानवर</p>
<p>३.</p> <p>सहकिल या गाड़ी बहुत या कम पैसे हिंदुस्तानी कपड़े बड़ा थैला या छोटी थैली किरने रेडियो</p>	<p>४.</p> <p>मकान या फ्रैट किरने कंप्यूटर सुंदर बर्गीचा हिंदी या अरबी की किताबें कुछ जानवर</p>
<p>५.</p> <p>किरनी बॉटल-कुर्सियों पुराना या नया भालू-खिलौना गोल या चौकोर मेज बड़ी या छोटी अलमारी हिंदुस्तानी या पाकिस्तानी दरियाँ</p>	<p>६.</p> <p>कैसा टी०-वी० सेट बड़ी या छोटी गाड़ी बहुत खाली समय गुलाबगमन किरने फेंडे</p>

7 Ejercicios de interacción oral más libres y contextualizados.

मौखिक अभ्यास

कमल कोर्ट की मक
अमर की बाव लोबे
दुग्धिका कल्ल की बीके
दुरा काम का पहेली

बैठना	बुझा
पीना	चाय
खाना	गुलबर्गामन
जाना	स्लेट
देखना	रोपी
लेना	गिलास
दुना	रसो का
साफ करना	पानी
देना	रोडियो
माफ करना	धाली
लाना	बुझा
आना	
चलना	
खाना बनाना	

Universidad Complutense de Madrid
HINDI A1.1/BHL2/MDH2/2008 का हिंदी मॉडल है - अभ्यास

CSIM - Centro Superior de Idiomas Modernos
Maximilian Magritl Kunze

8 Ejercicios de interacción oral más contextualizados y de autocorrección.



9 Ejercicios de interacción oral y expresión oral más libres con previa preparación.

CSIM

1. बातचीत सुनिये और नीचेवाले वाक्य व्यवस्थित कीजिये

आपकी बेटी क्या करती है।	मैं दिल्ली में रहती हूँ।
आप क्या काम करती हैं।	जब अभी छोटी हो। वह स्कूल जाती है।
आप कहाँ रहती हैं।	जी नहीं, वे अंग्रेज़ी पढ़ाते हैं।
क्या आपके पति भी रिसार बनाते हैं।	मैं रंगीलवार हूँ। रिसार बनाती हूँ।

2. कुटी तरह के 4 सवाल यहाँ लिखकर दूसरे छात्र से पूछिये। उनके जवाब भी लिखिये।

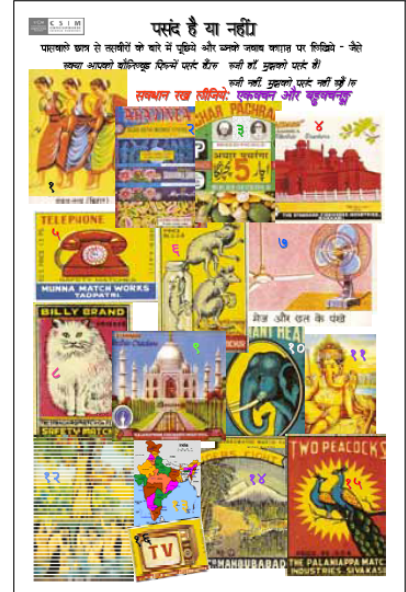
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

3. अभी इस छात्र के बारे में क्लास को बातकिये।

Universidad Complutense de Madrid
HINDI A1.1/BHL2/MDH2/2008 का हिंदी मॉडल है - अभ्यास

CSIM - Centro Superior de Idiomas Modernos
Maximilian Magritl Kunze

10 Ejercicios de interacción oral sencillos con *input* visual de informaciones



11 Ejemplos de tarjetas para las indicaciones de un *role play*.

१	२
<ul style="list-style-type: none"> • नाम - रेणुका जैन, दिल्ली से, शाहीमन्यु, डाक्टर/आमा अस्पताल • घर - आमा • पति का नाम - राजू शर्मा, वाराणसी से, हिंदी अध्यापक/विश्वविद्यालय में • ३ बच्चे (१ बेटा / २ बेटे) - बच्चे में - समूह पूरा नहीं है • १ कुत्ता (नाम - टोबी) • २ बिल्लियाँ (नाम - मिथवी और कोको) • १ गार्ड (लाल, बी० एम० डबल यू०) • १ कंप्यूटर (पति का) • २ टी० पी० (बैठक और सोने के कमरे में) • मकान - हवादार - ४ कमरे, २ गुलाबगुले (छोटा और बड़ा), बाड़ा सवेईयर - एक-एक खिड़की / बैठक में २। 	<p>नये पड़ोसी हैं। नमस्ते कॉमिने और इस पर पूछिये</p> <ul style="list-style-type: none"> • घरवाले के पूरे नाम? • कहाँ से? • काम? • कितने लोग? • लोग कहाँ हैं? • मकान - कैसा (कमरे? कितने? कैसे?) • कुत्ते या बिल्लियाँ, नाम? • गार्ड? हिंदुस्तानी/बिदेशी? कैसे? • लोगों के पास क्या है? कितने? कैसे? कितने?

१	२
<ul style="list-style-type: none"> • nām - reṅukā jain, dillī se, śāhī-maṅyū, dākṭar/āma aṣṭhālā • ghar - āmā • pati kā nām - rājū śarmā, vārāṅasī se, hindī adhyāpaka/vīśvavidyālaya mā • 3 bacce (1 beṭā / 2 beṭe) - bacce mā - skūl dūr nahī hai • 1 kuṭṭā (nām - ṭobī) • do billiyā (nām - mithvī aur koko) • ek gārḍ (lāl, bī em dabal yū) • ek kamyūṭar (pati kā) • do tī vī (bāṭhak aur soṇe ke kamre mā) • makān - havādār - cār kamre, do gulāb-gulā (choṭā aur barā), barā rasolghar - ek-ek khīṭkī / bāṭhak mā do. 	<p>naye parosī hai. namaste kṛjīye aur is par pūchiye</p> <ul style="list-style-type: none"> • gharvāle ke pūre nām • kahā se? • kām? • kitne log? • abhī kahā hai? • makān - kaisā (kamre? kitne? kaise?) • kutte yā billiyā, nām? • gārḍ? vīdeśī/bhāratīy? kitnī? kaisī? • logō ke pās kyā hai? (kitne, kaise, kiske?)

¹² Ejemplo de una hoja de trabajo para un *role play* con informaciones conocidas y breves.

फरवरी - 2006		दैनिक कार्यक्रम					
रवि	8			१८:०० शंकर से मिलना (सी०पी०-कार्फो हाउस)	१९:३० परिवार के साथ रेस्टॉरेंट में		
सोम	9	०८:०० १३:००	अस्पताल: मिताजी का आपरेशन	१४:०० १६:००	डॉ० गुप्ता से मिलना पार्क में कसरत	१९:३० २१:००	हिंदी
मंगल	10	०८:०० १०:००	घर पर हिंदी पढ़ना	१५:०० १८:००	टेल्फोन सि के साथ राजू को सेनेरी पढ़ाना		
बुध	11	८:०० १३:००	सेन साहब के दफ्तर में काम			१९:३० २१:००	हिंदी
गुरु	12	०७:३० १०:००	पार्क में कसरत	११:००- १४:००	घर पर हिंदी पढ़ना	१६:०० १८:००	डेटिस्ट के यहाँ पुस्तकालय
शुक्र	13					२०:००	सिल्वी के जन्मदिन की पार्टी
शनि	14	०६:३० १४:००	सैर देहरा दून, राम के यहाँ वस से				

9. BIBLIOGRAFÍA

- Bakaya, A. y Montaut, A. 1994. *Le Hindi sans Peine*. Chennevières-sur-marne: Assimil.
- Balbir, N. y Singh, S. B. 1986. *Manuel de Hindi a l'usage de francophones*. New Delhi: Vision.
- CAG (Teaching Materials Development Group). 1993. "80 Communication Games for Japanese Language Teachers". Tokyo: The Japan Times.
- Hughes, R. 2002. *Teaching and Researching Speaking*. Harlow: Pearson Longman.
- Levelt, W.J.M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge MA: MIT Press.
- Müller, M., Rusch, P., Scherling, T. y Wertenschlag, L. 2004. *Optimal A1*. Munich: Langenscheidt.
- Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2003. Madrid: Anaya.
- Minna No Nihongo. 1998. Tokyo: 3 A Network.
- Rost, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson Longman.
- Snell, R. y Weightman, S. 2003. *Teach Yourself Hindi*. London: Hodder & Stoughton.
- TIJ (Tokyo Institute of Japanese). 1998. *Práctica para la comunicación*. Tokyo: TIJ.
- Wightwick, J. 2006. *Your first 100 words in Hindi*. New York: Mc Graw Hill.

HIPERTEXTUALIDAD Y ADQUISICIÓN DEL LÉXICO EN FLE

Juan Manuel Pérez Velasco
Universidad de Salamanca

La hipertextualidad como modo de presentación no lineal de la información, permite solucionar algunos de los problemas que tradicionalmente retraen al lector en la utilización de un diccionario en versión papel. Pretendemos mostrar en este artículo las ventajas de la utilización del diccionario francés Petit Robert en su versión electrónica. Sus diferentes modos de presentación de la información, sus potentes funciones de búsqueda, sus vínculos hipertextuales, entre otras utilidades, convierten a este diccionario en una herramienta extremadamente eficaz en el proceso de adquisición del vocabulario, de enriquecimiento cultural y de ayuda a la lectura o a la traducción.

1. INTRODUCCIÓN

Existe un recelo ancestral en la utilización del diccionario en versión papel. Esta prevención es, muy probablemente, fruto del largo tiempo de consulta que, en el caso de los diccionarios tradicionales, entorpece enormemente el proceso de lectura. En efecto, el usuario se atasca en definiciones que a veces son complejas y exigen una consulta en cadena. Para remediar este estado de cosas, veremos como el diccionario electrónico ayuda al lector en su búsqueda. Intentaremos mostrar como la interactividad que la informática nos ofrece facilita la selección y la búsqueda de informaciones pertinentes y mejora considerablemente la eficacia de la consulta.

Diversos estudios han demostrado que el diccionario es utilizado frecuentemente para traducir o leer un texto en lengua extranjera. Cuando el lector no puede deducir el significado de una palabra a través del contexto, entonces el diccionario se convierte en su única ayuda. Ahora bien, su utilidad es más que discutible, algunas experiencias han mostrado que el diccionario no mejoraba la comprensión de los textos de una manera significativa y ello por varias razones a las que alude Bogaards (1995):

-de manera general, al usuario no le gusta el diccionario porque lo considera una etapa fastidiosa y aburrida que les aparta de la lectura;

-el lector no sabe utilizar el diccionario. Tiene dificultades para encontrar la información buscada o acepta la primera que aparece señalada o aquella que coincide con sus expectativas de búsqueda. Además, a veces debe buscar otras palabras para comprender la primera que buscaba, bien por referencia explícita o porque la primera definición contiene palabras que desconoce total o parcialmente, lo cual le puede llevar a perder el hilo de la lectura;

-el diccionario obstaculiza el proceso de lectura. Algunas experiencias demuestran que los lectores que utilizan el diccionario tardan más tiempo en terminar sus estudios sin obtener, por ello, mejores resultados. Según algunos autores a mayor tiempo de búsqueda de una información, menor posibilidad de éxito.

Sin llegar a resolver todos estos problemas, creemos que la informática puede ayudar extraordinariamente al lector en su tarea al presentar la información de forma más simple y selectiva por medio de la hipertextualidad:

Les systèmes hypertextes sont des logiciels permettant une présentation "non-linéaire" de l'information, par l'intermédiaire de l'ordinateur. Par opposition aux textes imprimés, qui possèdent une structure "linéaire", les hypertextes permettent au lecteur de naviguer dans l'information plus ou moins librement, en fonction de ses besoins et intérêts (Rouet, 1994 : 97).

Mientras en un texto en versión papel, los párrafos o bloques de información se presentan en orden secuencial y el lector tiene acceso a ellos por contigüidad, en un hipertexto la información se presenta en bloques autónomos accesible para el lector en una misma página o en páginas diferentes. De este modo la consulta de la información no se produce exclusivamente por contigüidad sino que está disponible, además, por selección, por asociación y por jerarquización³⁹.

Estamos, por tanto, ante un modelo de diccionario diferente que no servirá ya como mero instrumento de "dépannage" sino que constituye una útil herramienta de "apprentissage" o de "autoapprentissage"⁴⁰ que privilegia la sana curiosidad de comprender sobre la avariciosa ansia de tesaurizar.

El usuario deja de ser un consultor esporádico para convertirse en un fiel aprendiz que encuentra en esta obra un respuesta adecuada a sus necesidades en lo que concierne a la selección, a la descripción y a la presentación del léxico.

2. APRENDIZAJE LÉXICO

Este diccionario es, pues, una herramienta de aprendizaje y ello porque cumple las condiciones que la adquisición del léxico requieren. En efecto, aprender una unidad léxica no depende del número de veces que nos encontremos con ella sino de los contextos más o menos clarificadores y diferentes en los que aparece. La adquisición léxica, proceso gradual y lento, no es una cuestión de repetición sino de integración. Desde un punto de vista psicolingüístico sabemos que el "lexique mental est un vaste réseau, une toile verbale, dans lequel les noeuds sont les items lexicaux reliés entre eux par des chemins"(Selva, 1999: 16).

Por tanto, conocer una palabra o una unidad léxica supone una actividad compleja en la que se pueden distinguir niveles diferentes⁴¹:

- nivel formal: conocer su pronunciación y su ortografía;
- nivel morfológico: saber distinguir los prefijos, sufijos, conocer el sistema de derivación y de composición;
- nivel sintáctico: dominar las diferentes construcciones y reglas sintácticas;

³⁹. Véase a este respecto el documento on line *Utiliser les hypertextes* de la página <http://www.educnet.education.fr/lettres/lycee/francais/hyper.htm>. En ella, también se hallan numerosos documentos relacionados con la explotación en clase de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación).

⁴⁰. Tomamos prestada la ya clásica terminología de Galisson, presente en su artículo titulado: "De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage. Pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de FLE à l'école", in *Cahiers de Lexicologie*, n° 51, 1987, pp. 95-117.

⁴¹. En la gran mayoría de los trabajos de psicolingüística sobre la adquisición léxica se vienen considerando casi exclusivamente dos aspectos fundamentales del vocabulario por su incidencia sobre diferentes capacidades cognitivas: forma (componente fonética y gráfica) y significado (componente semántica). Por servir mejor a nuestros fines, preferimos adoptar la clasificación más compleja de Binon, Verlinde y Selva quienes contemplan la cuestión desde la perspectiva del proceso de enseñanza/aprendizaje.

-nivel semántico: conocer y utilizar las significaciones de una palabra o de unidad léxica en el plano referencial, denotativo, connotativo y pragmático (criterios de restricción y selección, uso);

-dominar la combinatoria léxica: saber combinar las palabras, distinguir sus sinónimos, antónimos y/u homónimos.

Podemos, pues, afirmar con Trelville y Duquette que:

“[...] connaître un mot, ce n’est pas seulement être capable d’en donner une définition, ni même de pouvoir le situer dans son microsysteme de relations paradigmaticques (antonymes, synonymes). C’est aussi connaître les propriétés distributionnelles des mots du point de vue de leur combinatoire sémantique, syntaxique, discursive, et savoir qu’il existe un nombre considerable de mots qui mobilisent toujours, ou presque toujours, d’autres mots qui les complètent, ou au niveau de l’ensemble du discours, qui leur font écho en les relayant ou en les caractérisant” (Trelville y Duquette, 1996 : 15)

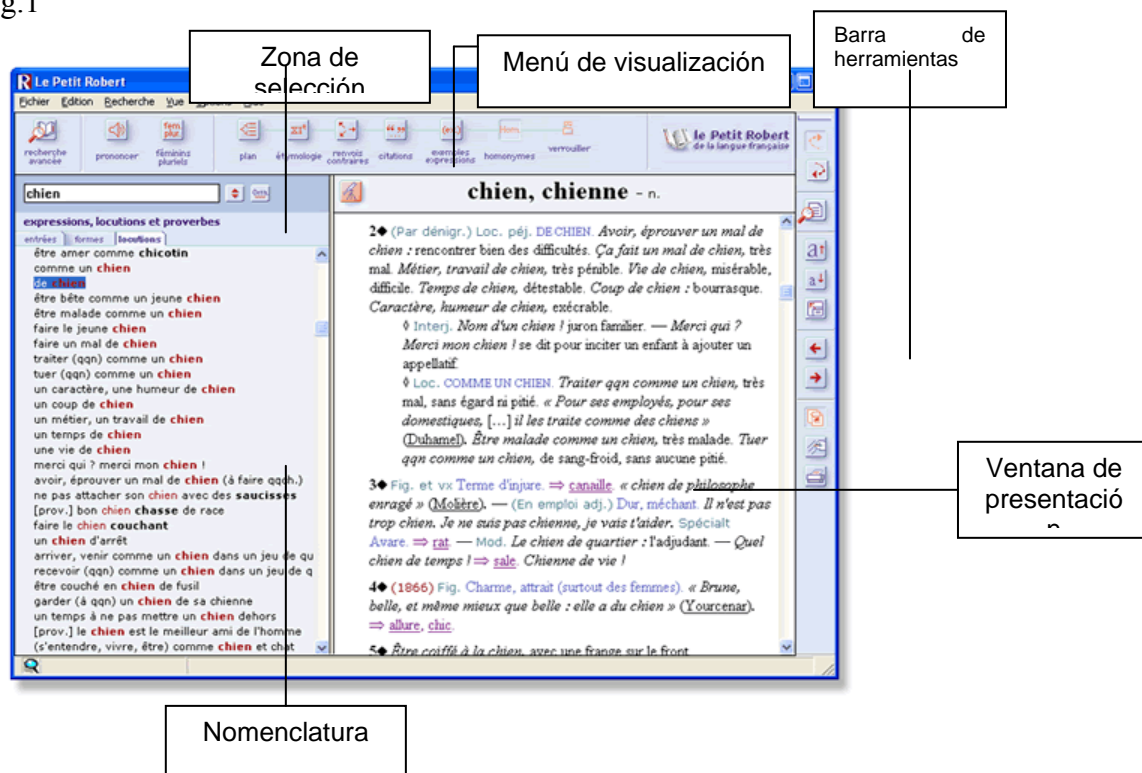
A todas estas exigencias responde de manera eficaz el Robert électronique. La presentación de la información, sencilla y completa al mismo tiempo, permite un aprendizaje selectivo, organizado y sistemático.

3. PRESENTACIÓN DEL CD-ROM⁴²

Gracias a este CD-ROM toda la información del diccionario se encuentra disponible con hacer un solo “clic” de nuestro ratón, hecho que resuelve los inconvenientes de la consulta de un diccionario tradicional a los que aludíamos anteriormente. Además de reducir el tiempo de consulta, la presentación de la información nos permite establecer diferentes rutas de exploración.

⁴². No es nuestra intención enseñar al lector a utilizar este programa, para su óptima utilización remitimos a la guía del usuario disponible bajo el comando de ayuda “aide”. Nuestro propósito es sugerir algunas posibilidades pedagógicas de este diccionario a través de la presentación de algunas de sus principales funciones.

Fig.1



Modo de presentación de un artículo tipo.

La búsqueda de una unidad léxica se realiza en la zona de selección, para ello, basta con escribir sus primeras letras. El programa dispone, además, de un corrector que orienta la búsqueda en caso de cometer un error ortográfico:

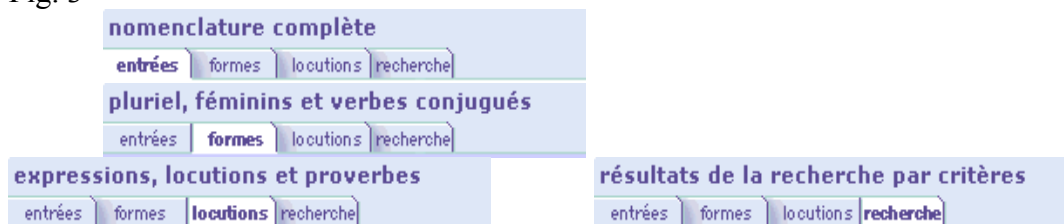
Fig. 2



El corrector nos muestra la correcta ortografía de la entrada buscada.

La búsqueda de una palabra se puede efectuar de 4 modos posibles: formas de base, formas de base y formas flexivas, locuciones y lista resultado de una búsqueda concreta:

Fig. 3



Pestañas de modo de visualización.

Una vez encontrada la palabra buscada, la información ofrecida es muy completa. Los artículos presentan una organización de los significados jerarquizada. A su vez, mediante un código de colores se muestran otro tipo de informaciones (rojo para la etimología, verde para las marcas de uso, restricciones de empleo o registros de lengua, azul para las definiciones y negro para el resto del artículo):

Fig. 4

lexique	[lɛksik]	n. m.
• 1721; <i>lexicon</i> 1563; <u>gr.</u> <i>lexikon</i> , de <i>lexis</i> « mot »		
1 ♦ Vx Dictionnaire.		
◇ Mod. Dictionnaire succinct (d'une science ou d'une technique, d'un domaine spécialisé). ⇒ <u>glossaire</u> . — Dictionnaire bilingue abrégé. ⇒ <u>vocabulaire</u> . — Recueil des mots employés par un auteur, dans une œuvre littéraire. ⇒ <u>index</u> . <i>Un lexique de Cicéron, de La Bruyère.</i>		
2♦ (1861) Ling. L'ensemble indéterminé des éléments signifiants stables (mots, locutions...) d'une langue, considéré abstraitement comme une des composantes formant le code de cette langue. ⇒ aussi <u>vocabulaire</u> . <i>Étude du lexique.</i>		
⇒ <u>lexicographie</u> ,		<u>lexicologie</u> .

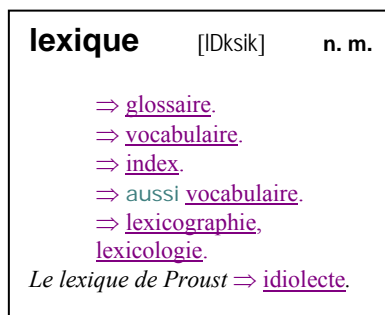
Presentación y organización de la información en un artículo.

A partir de cualquier término presente en un artículo podemos navegar con un simple “clic” hacia otros artículos e iniciar así una verdadera “promenade électronique” por toda la riqueza de la lengua, gracias a los reenvíos analógicos (sinónimos y antónimos) y a las funciones hipertextuales de cada palabra del artículo. Además, por medio de otros vínculos hipertextuales, podemos acceder a todos los anexos del diccionario (Alfabeto Fonético Internacional, cuadro de términos, signos convencionales y abreviaciones) o acceder a cuadros que contienen diferentes informaciones (las citas reenvían a cuadros informativos sobre sus autores, las lenguas de la etimología nos reenvían al glosario de lenguas y las formas verbales a los cuadros de conjugación).

3.1. MODOS DE VISUALIZACIÓN

El programa propone varios modos de visualización. Así, se puede consultar el artículo en su totalidad o visualizar de modo selectivo ciertas informaciones (estructuración de significados denominado “plan”, etimología, reenvíos analógicos de sinónimos y antónimos, ejemplos y expresiones, citas, u homónimos). Así, el artículo *lexique*, mostrado anteriormente, aparece en nuestra pantalla de forma diferente, dependiendo del modo de visualización seleccionado. En este ejemplo apreciamos como la selección del modo “renvois et contraires” nos proporciona la siguiente información en pantalla:

Fig. 5



Ejemplo del modo de visualización de sinónimos y antónimos.

3.2. BÚSQUEDAS AVANZADAS

Pero lo que constituye un gran logro de este diccionario respecto a otros de su especie es la posibilidad de efectuar búsquedas avanzadas. En efecto, el programa dispone de una potente herramienta de búsqueda que explora la base de datos para ofrecernos los resultados de nuestra demanda (búsqueda por entradas, búsqueda fonética, búsqueda por etimología, búsqueda por citas).

La opción de búsqueda por entradas, por ejemplo, nos permite efectuar búsquedas de una palabra por su forma normal o por una de sus formas flexivas; búsquedas de palabras por medio de un comodín (cuando una parte de la palabra es desconocida); búsquedas por fonetización para localizar una palabra a partir de su pronunciación; búsquedas por anagramas y búsquedas por categorías gramaticales o por series (modelos de conjugación para los verbos o reglas de formación del femenino y del plural para adjetivos y sustantivos).

De este modo podríamos buscar, por ejemplo:

-palabras de cinco letras que terminen en –e y que tienen una a en segunda posición,

-los anagramas de rose, carnet, o sacre (con sus formas flexivas, si así lo deseamos),

-las palabras cuya ortografía desconocemos pero de las cuales sabemos la pronunciación. Así, podríamos buscar la ortografía correcta de *falange, *ipopotam u *haurtaugrafe,

-las palabras masculinas acadas en –al que hacen el plural en –als, etc.

4. EXPLOTACIÓN PEDAGÓGICA

Una vez comentadas, muy brevemente, algunas de las potencialidades de esta herramienta, es fácil comprender el hecho de que cada vez sean más numerosos en Francia y en el extranjero los centros de enseñanza en los que se utiliza el Petit Robert électronique en la actividad pedagógica diaria.

En muchos sitios web académicos aparecen trabajos en los que se proponen diferentes explotaciones didácticas de este y otros diccionarios electrónicos, especialmente en la tarea de comprensión de un texto. Así, por ejemplo, en el portal de

la academia de Versailles, Chantal Bertagna⁴³ plantea una síntesis de las utilidades del Robert electrónico en clase de “seconde”: descubrir rápidamente los diferentes significados de una palabra, estructurar, precisar y ampliar el vocabulario gracias a la etimología, observar la formación de palabras a través de la sufijación, explorar un campo semántico, considerar la polisemia de una palabra, constatar la evolución de la lengua, saber restaurar el contexto histórico de una palabra, etc.

Ahora bien, creemos que la verdadera utilidad didáctica de este diccionario, si bien se nutre de la imaginación de los profesores y usuarios en general, de sus estrategias de utilización y de la explotación de las capacidades técnicas del programa, reside fundamentalmente en su concepción original:

On voit que la différence fondamentale entre le vrai dictionnaire de langue et les ouvrages apparentés réside dans le programme d'information sur le signe. Ce programme n'est pas seulement lié à la reconnaissance et à la compréhension du mot; il doit permettre la production des phrases en montrant comment le mot s'emploie à l'écrit comme à l'oral. La prononciation est fondamentale, mais aussi l'entourage du mot, les collocations (mots qui apparaissent souvent en même temps), les locutions (expressions figées), et aussi les constructions syntaxiques, les difficultés d'emploi. En somme, ce qui est absolument nécessaire, après la définition, c'est une large exemplification où le mot se trouve dans des contextes attendus, ce qu'on appelle la phraséologie [...] Enfin, l'emploi du mot en contexte, dans des exemples forgés ou des citations signées, montre la signification en action, avec ses connotations. Cette richesse d'information permet de comprendre le mot dans toutes ses nuances (fonction de décodage) et de l'employer dans le contexte et la situation qui conviennent (fonction d'encodage) (Le Petit Robert, version électronique : Prefaces et annexes).

5. BIBLIOGRAFIA

- Binon, J., Verlinde, S. y Selva, T. 2001. “Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en Français Langue Étrangère ou Seconde (FLES) Un mariage parfait”. *Cahiers de Lexicologie* 78. 41-63.
- Bogaards, P. 1995. “Dictionnaires et compréhension écrite”. *Cahiers de lexicologie* 67. 37-53.
- Galisson, R. 1987. “De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage. Pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de FLE à l'école”. *Cahiers de Lexicologie* 51. 95-117.

⁴³. Este documento se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/Lettres/probert2.htm>.

- Rey-Debove, J., Rey, A. Eds. 2001. *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Version électronique. Nouvelle édition (version 2)*. Paris: Dictionnaires Le Robert VUEF.
- Rouet, J. F. 1994. *Naviguer sans se perdre : lecture et acquisition des connaissances à l'aide des hypertextes*. Publicación electrónica.
<http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/04/34/81/PDF/b73p097.pdf>
- Selva, T. 1999. *Ressources et activités pédagogiques dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage lexical du français langue seconde*. Tesis doctoral. Publicación electrónica:
hal.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/24/PDF/theseselva.pdf.
- Treville, M. C. y Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe*. Paris: Hachette.