



IV Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

En camino hacia el plurilingüismo

Lecciones
magistrales
Mesas redondas
Comunicaciones
Talleres
Pósters

Universidad Nebrija
Campus Madrid-Princesa
27-29 de junio de 2019

ض العربية

ß Deutsch

& English

ñ Español

Ç Français

X Galego

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

www.congresolenguasnebrija.es
congresolenguas@nebrija.es

Actas del

**III Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la
Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo**

Editora responsable

Dra María Cecilia Ainciburu

Secretaría del Congreso

Margarita Víctor Morales

Secretaría de redacción

Jutta Schürmanns, Anna Doquin de Saint Preux, Marta Nogueroles López, Birgit Strotmann, Ocarina Masid Blanco, Zeina Alhmoud, Mercedes Pérez Serrano, María Ortiz Jiménez, Nuria Mendoza Domínguez, Eirini Mavrou, Mercedes Pérez Serrano, Cristina Herrero Fernández, Susana Martín Leralta, María Cecilia Ainciburu, Pilar Alcover Santos, Bega García Viúdez, Marta Gallego García, Jon Andoni Duñabeitia Landaburu, María Eugenia Flores, Margarita Planelles Almeida, Teresa Simón Cabodevilla.

Comité científico

Dra. Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires), Dra. Marta Baralo (Universidad Nebrija), Dra. Ana M^a Cestero (Universidad de Alcalá), Marta Genís Pedra Ph. D. (Universidad Nebrija), Dr. José Jesús Gómez Asencio (Universidad de Salamanca), Dr. Salvador Gutiérrez Ordoñez (Universidad de León y Real Academia Española), Dr. Lu Jingsheng (Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai), Dra. María José Labrador Piquer (Universidad Politécnica de Valencia), Mark Levy Ph.D. (British Council), Gillian Mansfield Ph. D. (Università degli Studi di Parma | CercleS), Dra. Belén Moreno de los Ríos Álvarez de Toledo (Fundadora del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Nebrija), Dra. Juana M. Licerías (Universidad de Ottawa), Joanne Neff van Aertselaer Ph. D. (Universidad Complutense de Madrid), Dr. Jenaro Ortega (Universidad de Granada), Dr. Jaime Pellicer (Universidad de Nueva York), Dra. Cristina Pérez Guillot (Universitat Politècnica de València | Acles), Dr. Christian Puren (Profesor emérito de la Universidad Jean Monnet de Saint-Etienne, France), Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid), Prof. em. Dr. Gert Solmecke (Goethe Universität, Frankfurt am Main), Prof. em Dr. Dieter Wolff (Bergische Universität Wuppertal). Dra. Virginia Vinuesa Benítez (Universidad Rey Juan Carlos).

© *Nebrija Procedia*

Se terminó de editar el 10 de diciembre 2019

SUMARIO

Prólogo/Preface	5
Alemán	
<i>Ein Märchen über die Deklination der deutschen Artikel: eine andere Weise, die Deklination zu lehren</i>	13
Lía de Luxán Hernández	
<i>Das Lernportfolio und das Künstlerbuch in der Daf-Didaktik</i>	14
Julia Magdalena Piechocki-Serra	
Español	
<i>El doblaje como herramienta en la enseñanza de inglés y de español como lenguas extranjeras</i>	21
Ana Célia Santos dos Anjos y Gabriela Fontana Abs da Cruz	
<i>El uso de la subtitulación en las clases de español y de inglés como lenguas extranjeras en Brasil</i>	22
Ana Célia Santos dos Anjos y Gabriela Fontana Abs da Cruz	
<i>Evaluar. Aciertos y desajustes en las representaciones sociales de docentes de lenguas</i>	23
Encarna Atienza Cerezo	
«Aunque fueras el único hombre de la tierra». Sobre la didáctica de las construcciones concesivas en niveles avanzados y superiores	33
Ángel Berenguer Amador	
<i>Explicitar la (trans)formación de prácticas pedagógicas a través de enfoques performativos en educación</i>	42
Ana Castelo	
<i>Dinamizando la clase de cultura española: aplicaciones móviles y programas de ordenador para la creación de simulaciones animadas</i>	53
Blanca de la Puente Barrios	
<i>El ejemplo del Bridge Program en Utah como iniciativa de apoyo al bilingüismo.</i>	54
Juan Carlos Fernández Sánchez y Chantal Esquivias Argelaguet	
Estudio sobre la conexión forma-significado en aprendientes de español: el "Rompecabezas de palabras" en la recuperación del léxico	55
Pedro Aníbal García Jerez	



El uso de la traducción pedagógica en el aula DE E/LE: dos experiencias docentes	Patricia González Almarcha	56
<i>El taller literario en la clase de ELE</i>	Sara Hernández Arroyo	57
<i>¿Ha llegado la hora de cuestionar el monopolio del inglés y fomentar el plurilingüismo de verdad?</i>	Anna Ilina	58
<i>Hacia la adquisición entonativa española por parte de los sinohablantes : la producción de la interrogativa absoluta neutra</i>	Weiqli Li	59
<i>Pensar las lenguas en la escuela</i>	Micaela Luz Lorenzotti y Lucila Santomero	70
<i>La influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de L1 y L2 desde la disponibilidad léxica</i>	Ana Lugones Hoya	80
<i>Taller de escritura: poesía en el aula de ELE</i>	Guadalupe Morales Zamora	89
<i>¿Textos o pretextos? Naturaleza y uso didáctico de los textos en los manuales de ELE</i>	Julián Muñoz Pérez	90
<i>El español en la educación plurilingüe finlandesa</i>	Jarna Piippo	101

Francés

<i>L'emploi de la carte mentale pour travailler la production écrite en cours de fle : le cas des articles de presse</i>	Arrate Aldama Epelde	110
<i>Enseigner autrement la compréhension orale : consignes et stratégies d'écoute</i>	Sara Abdulla Bader	117
<i>Inversons la classe de français à l'ère du numérique : Cas des étudiants arabophones</i>	Ouidiane El-Aref	128
<i>Projet de suivi de l'actualité cinématographique française en classe de FLE</i>	Thomas Lamouroux	139
<i>Le rapport entre les connaissances implicites et explicites chez les apprenants du fle en chemin de leur (bi-) plurilinguisme</i>		146

Ewelina Mitera

L'école camerounaise, une école plurilingue ?

Ludivynn Munoz 155

La construction des connaissances implicites et explicites en langue étrangère : vers un développement harmonieux ou déséquilibré ? Cas des étudiants polonophones en FLE développant le plurilinguisme 163

Wioletta Piegzik

Inglés

Alternative methodologies that alleviate the communication problems in the EFL classroom 174

Beatriz Chaves Yuste

Constructivist assessment and efl acquisition in a higher education environment 175

Montserrat Iglesias

Love metaphors in love songs: cross-cultural comparative study in arabic and english songs 187

Ghufran Khir-Allah

Learners' perspectives on the incorporation of plurilingualism in foreign language teaching. An empirical study 196

Nelli Mehlmann

The use of Kialo in the online ESL/EFL writing university classroom 206

Natalia Mora López

Polish (L1) students' lexical associations with English (L2) and French (L3) words presented orally and in writing 217

Teresa Maria Wlosowicz





PRÓLOGO

En la Universidad Nebrija hemos celebrado, del 27 al 29 de junio de 2019, en el Campus Princesa de Madrid, el *IV Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo*. Esta es la cuarta edición de un encuentro que muestra el interés institucional de la Universidad Nebrija y, especialmente, del Departamento de Lenguas aplicadas por promover una visión cultural integradora de todas las actividades humanas. De esas actividades, lengua y cultura resultan el centro en el que focalizamos nuestra atención.

Gracias a la respuesta cálida y constructiva de numerosos profesionales de las lenguas, de diferentes lugares del mundo, conseguimos que el Congreso fuera un punto de encuentro donde los investigadores y profesores, tanto expertos como noveles, compartimos los resultados de los estudios y experiencias didácticas que están realizándose actualmente en el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Las tres jornadas de intercambios nos permitieron debatir sobre varios temas de interés como el desarrollo de la competencia plurilingüe de los ciudadanos, los retos de la sociedad plurilingüe, la proyección profesional de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, los aspectos más actuales de la adquisición, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Uno de los desafíos más atractivos era conseguir hacer realidad el plurilingüismo en el ámbito del propio congreso y pudimos ver con satisfacción que el alemán, el español, el francés, el portugués y el inglés fueron vehículos de integración y discusión en lecciones magistrales, comunicaciones, talleres y posters. Dedicamos un espacio especial a dos lenguas invitadas: el árabe y el gallego. Las intervenciones de los ponentes dieron espacio a reflexiones intensas y de gran interés lingüístico.

En nombre de quienes dirigen esta universidad, queremos expresar también nuestro agradecimiento a las instituciones que nos dieron su apoyo desde el primer momento y que estuvieron representadas en los paneles por sus autoridades académicas. Una mención especial va dedicada a los estudiosos que nos enriquecieron con sus lecciones magistrales, Victoria Aguilar (Universidad de Murcia), Alison Mackey (Georgetown University), Rola Naeb (Northumbria University), Marcin Sosinski (Universidad de Granada) y Bieito Silva Valdivia (Universidade de Santiago de Compostela). De manera muy especial, agradecemos

también a todos los participantes que respondieron a nuestro llamado y compartieron su experiencia en todas las aulas en un clima plurilingüístico y pluricultural, así como a las empresas editoriales que nos acompañaron con sus novedades.

En esta edición hemos contado además con el auspicio inestimable de Santander Universidades y en particular de la Cátedra Global Nebrija-Santander del Español como Lengua de Migrantes y Refugiados. Gracias al interés demostrado por los investigadores y por los docentes en esta área del conocimiento hemos tenido una experiencia concreta de cómo es posible cambiar y mejorar la sociedad en la que vivimos desde la enseñanza de las lenguas.

Estas Actas recogen una parte importante de los trabajos presentados en el Congreso y tratan sobre las siguientes líneas temáticas de Lingüística aplicada a la enseñanza y Didáctica de las lenguas extranjeras:

- Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas
- Aportaciones de la lingüística contrastiva a la enseñanza
- La traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE
- Psicolingüística y enseñanza de LE
- Sociolingüística y enseñanza de LE
- Evaluación y certificación lingüística
- Desarrollos actuales en la aplicación de métodos y enfoques a la enseñanza de LE
- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)
- TIC aplicadas a la enseñanza de LE
- La enseñanza de LE con fines académicos, científicos y profesionales
- Desarrollo de competencias comunicativas y destrezas lingüísticas
- Diseño de materiales didácticos
- Contenidos socioculturales y competencia intercultural

Sobre estos mismos temas se reflexionó en nuestro primer congreso que se realizó en septiembre 2012. Durante los últimos años, los educadores y sus organizaciones profesionales que han asistido y presentado sus trabajos en este encuentro han pedido sistemáticamente la integración de la educación multisectorial y no sexista en los programas de educación permanente y en formación. La educación multicultural y plurilingüe se basa en la afirmación de que la composición multicultural de nuestra sociedad y de las aulas de las instituciones educativas exige

cada vez más que los profesores exploren los valores y las tradiciones humanas. Parte de la dificultad para abordar los conceptos de educación plurilingüística y multicultural es la falta de material enfatizando el desarrollo de programas y estrategias de implementación. Gran parte de la información disponible sobre plurilingüística y multicultural implica la presente discusión teórica. Muchos educadores responden favorablemente a los principios del pluralismo que establecen que la existencia y la expresión de las diferencias pueden mejorar la calidad de vida de los individuos, de los grupos étnicos y de la sociedad en su conjunto y de que la sociedad debe respetar al individuo. La reflexión que hemos hecho en estos congresos demuestra que este enfoque no sólo es posible, sino que los profesores están preparados para llevarlo a cabo en las instituciones educativas.

Con el deseo de que a través de este medio lleguen las ponencias y comunicaciones a toda la comunidad profesional, académica, investigadora y editorial de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el mundo, queremos compartir con cada lector el deseo de volver a encontrarnos en la Universidad Nebrija, en Madrid, en el *V Congreso Nebrija en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*.

Equipo organizador del *IV Congreso en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas: en camino hacia el plurilingüismo*

Madrid, 10 de diciembre de 2019

PREFACE

The VI *International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism* was held at the Princesa Campus of Nebrija University from 27th to 29th June 2016, at Madrid. This is the fourth edition of a meeting that shows the institutional interest of the Nebrija University and, especially, the Department of Applied Languages for promoting a cultural vision that integrates all human activities. Of these activities, language and culture are the center in which we focus our attention.

Thanks to the warm and constructive response of many language professionals, from around the world, our Congress was a meeting place where researchers and teachers, both experts and novices, shared the results of learning experiences and studies that are currently being carried out in the field of linguistics applied to the teaching of foreign languages (FL).

The three days of exchange allowed us to discuss different topics of interest such as the development of multilingual competence of citizens, the challenges of a multilingual society, professional projection of linguistics applied to the teaching of foreign languages, the study of the latest topics in acquisition matters, as well as foreign languages teaching and learning.

One of the most important challenges was the implementation of plurilingualism within the congress itself and we saw with satisfaction that German, Spanish, French, Portuguese and English were vehicles of integration in lectures, communications, workshops and posters. We dedicate a special space to two invited languages: Arabic and Galician. The interventions of the speakers gave space to intense reflections of great linguistic interest.

On behalf of those who lead this university, we would also like to express our gratitude to the institutions that gave us their support from the start and were represented by their academic authorities at panels. A special mention goes to our teachers, who enriched us with their lectures, Victoria Aguilar (University of Murcia), Alison Mackey (Georgetown University), Rola Naeb (Northumbria University), Marcin Sosinski (University of Granada) and Bieito Silva Valdivia (University of Santiago de Compostela). Most especially, we thank all participants who responded to our call and shared their experience in the classroom within a multilingual and multicultural environment and publishing companies which provided the congress with news.

In this edition we have also received the invaluable sponsorship of Santander Universities and specially of the Nebrija-Santander Global Chair of Spanish as a Language of Migrants and Refugees. Thanks to the interest shown by researchers and teachers in this area of knowledge, we have had a concrete experience of how it is possible to change and improve the society in which we live by teaching languages.

These proceedings collect a significant portion of the papers presented at the Congress and deal with the following topics on Teaching Applied Linguistics and Foreign languages teaching:

- Acquisition and Second Language Learning
- Contributions of contrastive linguistics to education
- Translation in teaching / learning FL
- FL Psycholinguistics and teaching
- FL Sociolinguistics and teaching
- Linguistic assessment and certification
- Current developments in the implementation of methods and approaches to FL teaching
- Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- ICT for FL teaching
- Teaching of FL for academic, scientific and professional purposes
- Development of communicative competence and language skills
- Design of teaching materials
- Socio-cultural and intercultural competence contents

On these same subjects was reflected in our first congress that was realized in September 2012. During the last years, educators and their professional organizations who have attended and presented their work at this meeting have systematically called for the integration of multicultural, nonsexist education into teacher-education programs. Multicultural and Plurilingual education is based on the assertion that the multicultural composition of our society and of educational institutions classrooms increasingly requires teachers to explore human values and traditions. Part of the difficulty in addressing plurilinguistic and multicultural education concepts is the lack of material emphasizing program development and implementation strategies. Much of

the available information about plurilinguistic and multicultural involves the present theoretical discussion. Many educators respond favorably to the principles of pluralism which state that the existence and expression of differences can improve the quality of life for individuals, for ethnic groups, and for society as a whole and that society should have respect for the individual. The reflection that we have made in these congresses shows that this approach is not only possible, but teachers are prepared to carry it out in educational institutions.

We hope that papers and communications will reach the entire professional, academic, research, publishing of languages teaching and learning community in the world. We also wish to share our intention of meeting at the Nebrija University in Madrid in a *V International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism*.

Organization team
of IV International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism

Madrid, 10 december 2019





EIN MÄRCHEN ÜBER DIE DEKLINATION DER DEUTSCHEN ARTIKEL: EINE ANDERE WEISE, DIE DEKLINATION ZU LEHREN

Lía de Luxán Hernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

lia.deluxan@ulpgc.es

Eine andere Weise, die Deklination zu lehren

ERZÄHLUNGEN
ALS HILFSINSTRUMENT, um **GRAMMATIK**

spannend zu finden.
besser zu verstehen.
nicht einfach nur auswendig zu lernen.

Das folgende Märchen ist ein möglicher Vorschlag, den DaF-Lernenden die Deklination der bestimmten Artikel zu veranschaulichen.

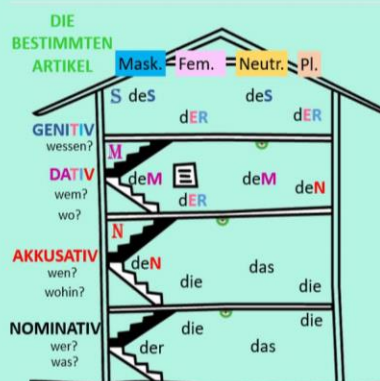
Im Haus der Familie „Die Bestimmten Artikel“ gibt es vier Etagen, die mit den Fällen verbunden sind. Die Mitglieder der genannten Familie haben ein anderes Aussehen und/oder eine andere Rolle, abhängig davon, in welchem Stockwerk sie sich befinden.

Im Erdgeschoss (Nominativ-Etage) haben Herr Der, Frau Die und Kind Das ihren natürlichen Zustand. Sie führen Sachen aus und sind nur dann Objekte, wenn sie mit den Verben „sein“, „bleiben“, „werden“, „heißen“ und „scheinen“ spielen. Bei gemeinsamen Unternehmungen hat die Frau immer Recht, und daher bildet „die“ den Plural.

Der erste Stock gehört dem Akkusativ. Frau Die und Kind Das fühlen sich hier wohl, aber der Herr hat ein wenig Angst und sagt immer „nein“, denn er möchte nicht „rein“. Darum hat sein „r“ ihn verlassen und braucht daher ein „n“. In der Akkusativ-Etage sind andere Menschen die Aktanten und stellen das Objekt der Handlung dar. Aber sie haben dennoch die Macht zu sagen, wohin die anderen gehen sollen!

Der zweite Stock ist dem Dativ gewidmet. Den Kern bilden die Fragewörter „wem“ und „wo“. Hier tragen der Herr und das Kind dasselbe T-Shirt mit der Aufschrift „m“. Aus diesem Grund sagen Herr Dem und Kind Dem, dass die Frau den Plural nicht vertreten kann und deswegen der Plural jetzt genau so wie der Akkusativ Maskulin ist: der Dativ nimmt dem Akkusativ sein Merkmal. Das Maskuline dominiert über alle Menschen und die Frau darf nicht mehr weiblich aussehen: sie ist jetzt Frau Der.

Die dritte Etage ist Besitz und Eigentum. Der Herr und das Kind (die seit dem zweiten Stockwerk gleich angezogen sind) tauschen ihr T-Shirt durch eines mit einer „s“-Aufschrift aus, weil dieser Buchstabe die Zugehörigkeit markiert. Die Verwandlung, die die Frau im zweiten Stock erlebt hat, bleibt auch in der Genitiv-Etage erhalten. Der Plural hat sich hier an die Frau mit dem maskulinen Aussehen angepasst und ist daher ein „der“.



Was wir mit Freude lernen, vergessen wir nie.
(Alfred Mercier, 1816 – 1894)

DAS LERNPORTFOLIO UND DAS KÜNSTLERBUCH IN DER DAF-DIDAKTIK

Julia Magdalena Piechocki-Serra

Universidad de Salamanca

julia.piechocki@usal.es

RESUMEN

Esta comunicación propone una reflexión crítica sobre los aspectos materiales y formales que **determinan el "portafolio de aprendizaje" en la enseñanza del alemán como lengua extranjera asistida por el llamado "libro de artista"**. Para la comparación entre ambas nociones se aplica una casuística concreta que tiene como corolario objetivar la productividad del uso del arte contemporáneo en el proceso de aprendizaje del alemán como LE, tomando como referencia obras del artista Dieter Roth. Por una parte, sus procesos artísticos proporcionan una reflexión sobre el uso estético del formato bibliográfico –sobre el libro como código–, que estimula la creatividad de los aprendices para conformar sus **personales "portafolios de aprendizaje"**. Por otra parte, **también integrados en "libros de artista", algunos experimentos de Roth sobre el lenguaje –bajo el influjo de la "poesía Concreta"–**, proporcionan contenidos teórico-críticos sobre diferentes estructuras lingüísticas con valor didáctico para la enseñanza del alemán como LE.

Palabras clave: alemán LE, portafolio, libro de artista.

ABSTRACT

*The following article offers a critical reflection about the material and the formal aspects that frame a learning portfolio in a class of German as a foreign language. **To pursue and achieve this aim, the artist's book as an object of aesthetical experimenting – undergone by many projects of contemporary art – will be emphasized as a comparative term. To make a possible and productive comparison between the concepts of "learning portfolio" and "artist's book" (both very fluid and flexible), several experimental works by Dieter Roth will be addressed, helping us to understand the role that contemporary artistic creation plays in teaching German as a foreign language. Consequently, not only the linguistic but also the literary and cultural skills and competences can be improved and reinforced.***

Keywords: learning portfolio, German, Dieter Roth.

Der Titel dieses Beitrags lautet „Das Lernportfolio und das Künstlerbuch in der DaF-Didaktik“ und soll u.a. eine kritische Reflexion über die materiellen und formellen Aspekte, die ein Lernportfolio im DaF-Unterricht bestimmen, bieten. Dies wird durch das Künstlerbuch als Objekt des ästhetischen Experimentierens, das in mehreren Projekten der Gegenwartskunst eingesetzt wird, hervorgehoben. Doch was genau ist ein Portfolio bzw. ein Lernportfolio und was versteht man unter einem Künstlerbuch?

Thomas Häcker liefert folgende Definition: „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien **sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.**“ (Häcker 2007: 127) Mit anderen Worten besteht das Lernportfolio aus einer individuell zusammengestellten Sammelarbeit, wie beispielsweise eine Sammelmappe, die während der Archivierung von Material von einer Lehrperson durch Gespräche und Feedback begleitet und im Anschluss beurteilt wird. Das Portfolio ist nach Danielson und Abrutyn eine Kombination aus Prozess und Produkt, wobei der Prozess mindestens genauso wichtig wie das Endprodukt ist (Danielson/Abrutyn 2002: 25). Der Portfolioprozess besteht nach Häcker (Häcker 2007: 145) aus sechs verschiedenen Phasen:

1. Der Kontext: die Lernenden sollen Transparenz über den Sinn der Arbeit haben und verstehen, welche Anforderungen erfüllt werden sollen.
2. Die Sammlung: hierbei sind dem Lernenden keine Grenzen gesetzt, der/die Lernende beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Sammeln von Material, das als Bezugspunkt das Projektziel innehat.
3. Die dritte Phase bezieht sich auf die Auswahl. Dabei ist es sehr wichtig, zu überlegen und zu begründen, warum man etwas nicht in das Portfolio miteinbezieht.
4. Als nächstes spielt die Reflexion eine ganz entscheidende Rolle, die durch Austausch, Dialog, Feedback und Anregungen durch die Lehrperson oder auch andere Kursteilnehmer dem eigenen Lernprozess weiterhilft.
5. Anschließend sollte eine Bilanz gezogen werden: Was sind meine Erfolge? Wo möchte ich noch wachsen?
6. Der Portfolioprozess endet mit einer Präsentation, welche die Lernerfolge sichtbar machen sollte und auch bewertet werden kann.

Die Anwendung von Portfolios im Unterricht wird anfangs oft als zeitraubend angesehen und ist nicht für jedes Unterrichtsfach gleich gut geeignet, weshalb sich die Häufigkeit des Einsatzes im Unterricht in Grenzen hält. Für den DaF-Unterricht eignet es sich meiner Meinung nach je nach Themenbereich sehr gut, und in Kombination mit dem Künstlerbuch noch besser. Deswegen stellt man sich in diesem Zusammenhang direkt die Frage: Was ist ein Künstlerbuch?

Das Künstlerbuch gilt als Phänomen, das im 20. Jh. als solches auftaucht und ab diesem Zeitpunkt in jeder größeren Literatur- und Kunstgattung vorzufinden ist. Ab 1945 entwickelte sich das Künstlerbuch zu einem separaten Kunstformat, nachdem es die ersten Theoretiker, Kritiker, Erfinder und Visionäre dazu gab. Entdeckt wurde es durch die Konzeptkunst und Fluxus-Bewegung als offenes und vielseitiges Medium.¹ Zu einer größeren Beliebtheit gelang das Künstlerbuch durch seine Flexibilität und Varietät der Buchform an sich, egal ob in ästhetischer oder materieller Hinsicht. (Drucker 1995: 1) Künstlerbücher



erzählen Geschichten, sind Manifeste, Archive oder können auch politische Proklamationen darstellen.²

Ursprünglich handelt es sich bei einem Künstlerbuch um eine Art Notizbuch oder Kodex, das den Künstlern als Sammelheft von Skizzen, Notizen oder Ähnlichem dient. Im Gegensatz zu einem Kodex, der aus einer gebundenen Buchform mit beschreibbaren Vorder- und Rückseiten besteht, kann das Künstlerbuch als eine Art Erweiterung des Kodex angesehen werden. Ein Künstlerbuch geht nämlich über die gegebenen Grenzen eines Buches hinaus: Es kann verschiedene Formen annehmen, z.B. polygonal sein, ein Folder, Boxen, verschiedene Faltvariationen, Rollen, Pop-ups, etc. Auf diese Art und Weise wird das Buch, der Träger, selbst zum Thema und wird in den Schaffensprozess mit einbezogen. Auch wenn die Künstlerbücher über den Rahmen hinausreichen, also beispielsweise fast schon zu einer Skulptur werden, müssen sie den Bezug zum Buch als Grundform und zu seiner Funktion beibehalten, indem sie den Zugang zum Inhalt oder der Ideen ermöglichen (Drucker 1995: 122-123). Der größte Unterschied zwischen einem Künstlerbuch und einem Kodex ist, dass das Künstlerbuch als eigenständiges Kunstwerk betrachtet wird.

Wenn wir nun das Künstlerbuch mit dem Lernportfolio vergleichen, wird ersichtlich, dass sie sich gar nicht so sehr voneinander unterscheiden: Wie es bereits die Definition von Häcker in Bezug auf das Lernportfolio erläutert hat, ist auch das Künstlerbuch eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, jedoch in Form von Notizen, Skizzen, Collagen, Fotos, usw. und nicht in der Vorlage einer **Ansammlung von „klassischem“ Material in Papierform, und veranschaulicht dem Betrachter die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen – in diesem Fall des Künstlers/der Künstlerin.** Eine der essentiellen Gemeinsamkeiten, neben der vorher genannten Schaffenspunkte - wie Kontext, Sammlung, Auswahl und Bilanz - , ist auch die Selbstreflexion, das heißt, nichts geschieht bei diesem Prozess willkürlich, sondern der/die Schaffende behält immer das sich selbst überlegte und vorgenommene Ziel vor Augen. Beide Kurationsformen münden in einer Präsentation – sei es beim Lernportfolio vor der Lehrperson, den Mitschülern oder den Mitstudenten – oder im Fall des Künstlerbuchs meist in einer Ausstellung. Was beim Künstlerbuch logischerweise wegfällt, ist eine Beurteilung durch ein vorgeschriebenes Notensystem.

Um ein konkretes Beispiel eines Künstlerbuchs darzulegen, habe ich mich für das Werk Dieter Roths entschieden. Die Wahl dieses Künstlers wurde nicht zufällig getroffen, sondern hat mehrere Gründe: Erstens, beschäftige ich mich in meiner Forschungsarbeit mit dem Thema DaF-Unterricht in Verbindung mit Gegenwartskunst, genauer gesagt mit der Künstlerbewegung Fluxus. Roth, der zu den Mitbegründern dieser Bewegung sowohl in Europa als auch in den USA zählt (Fleck 2009: 44), wurde 1930 in Hannover geboren. Was Roth prägte, war die kriegsbedingte Übersiedlung in die Schweiz im Jahr 1942 und der nie verarbeitete Kontrast zwischen der nationalsozialistischen Überzeugung seines Vaters und dem linksliberalen Migrantenmilieu, das er in Zürich erlebt hatte. Als Autodidakt führte er ein nomadenhaftes Leben, indem er von einem Arbeitsort zum anderen wechselte (Fleck 2009: 36-37), u.a. arbeitete er in den USA, Kopenhagen, Reykjavik und Basel, wo er 1998 verstarb (Fleck 2009: 44). Er war nicht nur Dichter, Grafiker, Aktions- und Objektkünstler, sondern galt auch als Vertreter der Konkreten Poesie, was sich in seiner umfangreichen Hinterlassenschaft widerspiegelt.

Die Wahl dieses Künstlers hängt aber vor allem damit zusammen, dass er einer der wichtigsten Künstlerbuch-Künstler der Gegenwartskunst ist und sich



seine intermedialen und experimentellen Arbeiten im Zusammenhang mit meiner Forschungsarbeit sehr gut als Fallbeispiele einsetzen lassen.

Die Idee ist, dass sich die Teilnehmer im DaF-Unterricht durch Dieter Roths Werke inspirieren lassen und ihre eigenen, kreativen Künstlerbücher gestalten, indem sie sich an den Schaffensphasen eines Lernportfolios orientieren. Zur Inspiration und Reflexion für die Lernenden oder DaF-Lehrenden werden im Anschluss ein paar Beispiele aus Roths Werk genauer betrachtet.

Das erste Beispiel trägt den Titel „Kölner Divisionen“ (Bild 1) und stammt aus dem Jahre 1965. Dabei schnitt er 150 Blätter aus der Kölner Tageszeitung aus, verwendete eine Klebebindung und machte einen Pappumschlag. Für dieses kleine Künstlerbuch schuf er eine kleine Schachtel, in die es hineinpasst. Welche Aspekte dieser Arbeit sind für den DaF-Unterricht interessant? Einerseits hatte Roth ein großes Interesse an Literatur und Text und überprüfte häufig das Konzept der Autorschaft.³ Er schuf eigene Texte, verwendete aber ebenso Printmedien für seine Kreationen, die er oftmals auch miteinander kombinierte, indem er über Gedrucktes schrieb, zeichnete, oder Gedrucktes auch in Form von Schnipseln zu etwas Neuem schuf. Andererseits fällt dem Betrachter die Schachtel ins Auge: Roth möchte sein Künstlerbuch nicht nur wie einen Schatz aufbewahren bzw. archivieren, sondern gibt dem Medium Zeitung eine neue Bedeutung: die Zeitung, die im Alltag meist nach dem Durchlesen bzw. -blättern im Müll landet, wird hier wertgeschätzt und verbirgt einen für ihn wertvollen Inhalt. Meines Erachtens eignet sich dieses Beispiel nicht nur zur Vermittlung von Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaft, sondern auch für Landeskunde. Außerdem sind derartige Kreationen äußerst einfach im Unterricht umzusetzen und vermag keine Handarbeits- oder Zeichenkenntnisse.



Bild 1. Dieter Roth, *Kölner Divisionen*, 1965

Das nächste Beispiel mit dem Titel „Tränensee“ (Bild 2) aus dem Jahr 1973 ähnelt dem vorherigen in der Thematik, da es aus einer Sammlung von ca. 1200 Zeitungsseiten besteht und in geklebter Buchform erschien. Was hier jedoch erwähnt werden sollte, ist Roths großer Sinn für Humor, den er in vielen seiner Werke zur Schau stellte. Humoristisch ist meiner Meinung nach der Titel „Tränensee“, denn einen See erkennt man zwar nicht, aber dafür eine Menge an Kleinanzeigen, Werbung, Telefonnummern, die am nächsten Tag keinerlei Interesse, Bedeutung oder Relevanz mehr haben, da sie nicht mehr aktuell sein

werden. Tränen auch vielleicht deswegen, weil es sich dabei um banale Dinge wie Modenschauen oder Gewinnspiele handelt, was den Künstler traurig stimmen könnte und er seiner Gesellschaftskritik Ausdruck verleihen wollte.



Bild 2. Dieter Roth, *Tränensee*, 1973

Eine Vielzahl an ähnlichen Werken Roths nennen sich „Stupidogramme“ (Bild 3), wie man hier eines von 1976 sehen kann. Roth, der sich anfangs mit der Konkreten Poesie beschäftigte, verwandelt Buchstaben und Satzzeichen in Verbindung mit gezeichneten Linien zu einem neuen Bild. In diesem Stupidogramm erkennt man auf den ersten Blick eine Teekanne, die von Roth in ein Feld von Kommata gezeichnet wurde. Es könnte sich um ein Spiel mit der Bedeutung des Kommas an sich handeln: Sollte sich der Betrachter ein (Tee-)Päuschen gönnen, so wie es ebenso das Komma in einem Satz verlangt? Auch diese spielerische Art mit Sprache umzugehen ist für den DaF-Bereich äußerst wirksam und weckt in den Lernenden das Interesse am visuellen Spiel mit Wörtern und Zeichen. Diese Technik lässt sich einfach variieren und der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.

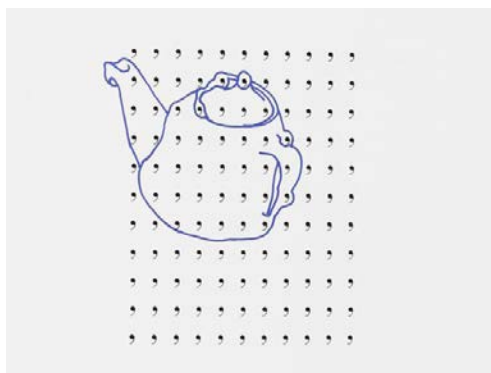


Bild 3. Dieter Roth, *Stupidogramm*, 1976

Einen anderen Typus des Künstlerbuchs sehen wir im nächsten Beispiel, einer Art Tagebuch aus dem Jahre 1975 (Bild 4). Ein ganz normales, kariertes Heft dient dem Künstler als Tagebuch für Träume, in das er nicht nur hineinschreibt, sondern auch zeichnet bzw. malt. Auch dieses Werk kann als Hilfestellung für eine ganz eigene Kreation im DaF-Unterricht eingesetzt werden, beispielsweise als Notizbuch für ein bestimmtes Thema, das besprochen wird, das manchmal handschriftlich und manchmal visuell begleitet wird. Den verwendeten Medien sind wieder keine Grenzen gesetzt.

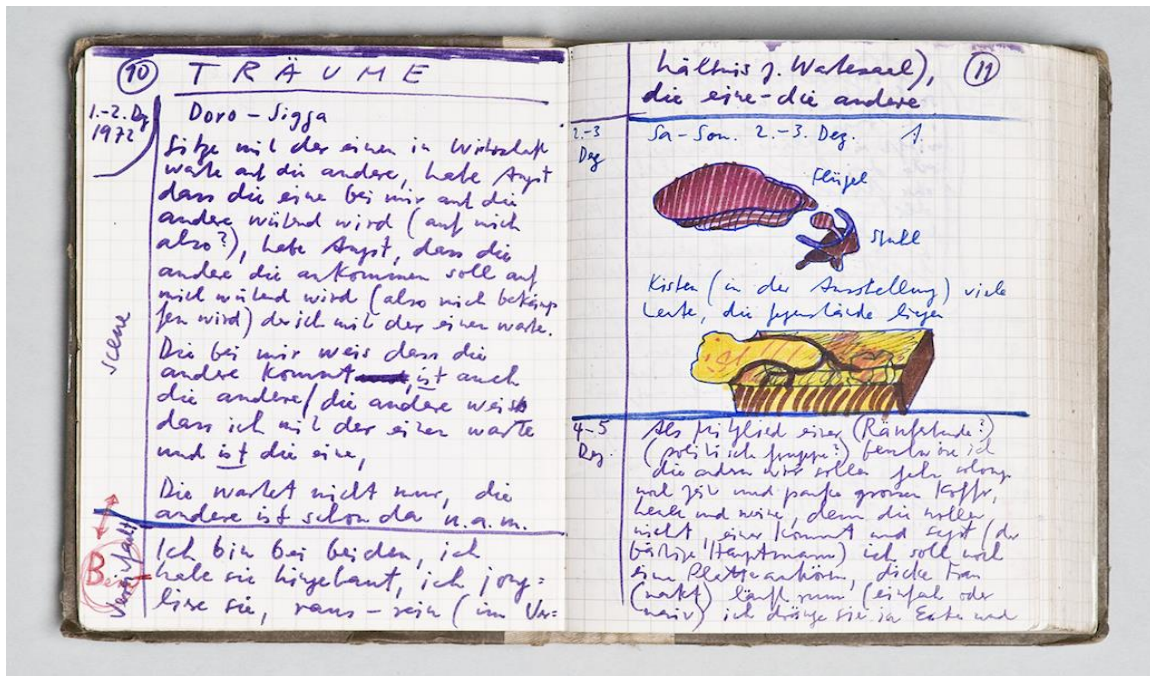


Bild 4. Dieter Roth, *Diary*, 1975

Zum Abschluss wird noch eine einerseits ernste, andererseits humorvolle Arbeit Roths gezeigt. Roth schuf zwischen 1961 und 1970 ungefähr 50 verschiedene „Literaturwürste“, die hier abgebildete (Bild 5) stammt aus dem Jahre 1969. Das Konzept dahinter besteht für ihn darin, ein Werk aus der deutschen Literatur oder Philosophie, das der Künstler bewunderte oder verpönte, zu zerschneiden bzw. zu verschnippeln und mithilfe von Fett, Gelatine, Wasser und Gewürzen zu einer Wurst zu formen.⁴ Dies ist nicht nur im literaturwissenschaftlichen Bereich einsetzbar, sondern eignet sich im DaF-Unterricht auch für die Vermittlung von Kulturwissenschaft. Eine Wurst wird nicht nur als DAS Essen aus dem deutschsprachigen Raum angesehen, sondern ist bekanntlich auch schwer verdaulich – wie manch literarisches Werk auch. An dieser Stelle sollte nicht unerwähnt bleiben, dass bei diesem Beispiel nur an die verschiedenen Möglichkeiten, die Roths Werke an Inspirationen für das Experimentieren mit Sprache gedacht wurde und nicht als Beispiel zur Umsetzung im Unterricht.



Bild 5. Dieter Roth, *Literaturwurst*, 1969

Abschließend kann zusammenfassend gesagt werden, dass das künstlerische Schaffen mithilfe der Gegenwartskunst im Lernprozess von DaF für jedes Sprachniveau angewendet werden kann, ohne als Lernende oder Lernender besondere Kunstkenntnisse aufzuweisen. Dies trägt gleichzeitig zu einem Erwerb der verschiedenen Kompetenzen, v.a. im Bereich Kultur und Sprache, bei. Dank der Kunst Dieter Roths bieten einige Experimente mit der Sprache theoretisch-kritische Inhalte über verschiedene sprachliche Strukturen mit einem hohen didaktischen Wert für den DaF-Unterricht.

FUBNOTEN

1. <https://www.fixpoetry.com/fix-zone/2017-11-26/kuenstlerbuecher-die-sammlung> (Letzter Zugriff: 26.6.2019)
2. <https://www.fixpoetry.com/fix-zone/2017-11-26/kuenstlerbuecher-die-sammlung> (Letzter Zugriff: 26.6.2019)
3. <https://postwar.hausderkunst.de/artworks-artists/artworks/koelner-divisionen-cologne-divisions> (Letzter Zugriff: 11.08.2019)
4. <https://www.moma.org/collection/works/141853> (Letzter Zugriff: 11.08.2019)

BIBLIOGRAFIE

Danielson, Ch. y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.

Drucker, J. (1995). *The Century of The Artists Books*. New York, Granary Books.

Fleck, R. (2009). *Hier Distans. Arnulf Rainer, Dieter Roth & die Wiener Künstlerbohème der Siebziger*. Hamburg: Philo Fine Arts.

Häcker, Th. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

EL DOBLAJE COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS Y DE ESPAÑOL COMO LENGUAS EXTRANJERAS

Ana Célia Santos dos Anjos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
ana.anjos@restinga.ifrs.edu.br

Gabriela Fontana Abs da Cruz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
gabriela.fontana@restinga.ifrs.edu.br

Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras en escuelas de educación reglada en Brasil enfrenta un problema serio: estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística en la misma clase. Muchos han sido los retos de los profesores para involucrar a los alumnos en las tareas. Puesto que estamos en la era de la información y la tecnología, y, principalmente, por estar en un Instituto de Educación, Ciencia y Tecnología, es necesario aliar los recursos audiovisuales y los medios, para posibilitar una enseñanza diferenciada para los estudiantes de la Enseñanza Media. Con los proyectos de investigación y de enseñanza sobre doblaje en inglés y español, desarrollados en el IFRS - Campus Restinga (Brasil), se propone la utilización del doblaje como herramienta de enseñanza de lenguas extranjeras.



Objetivos

- Investigar el proceso de doblaje en los medios audiovisuales y analizar sus especificidades (en relación con aspectos lingüísticos, culturales, etc).
- Elaborar secuencias didácticas que incluyan el doblaje como herramienta en la enseñanza de inglés y de español.
- Testar las secuencias didácticas elaboradas en clases de la enseñanza secundaria.
- Analizar los resultados y el proceso de enseñanza y aprendizaje involucrados en el perfeccionamiento de las actividades elaboradas.

Metodología

- Estudio sobre el proceso de doblaje.
- Elaboración de unidades didácticas para la enseñanza de inglés y español.
- Prueba de la secuencia didáctica.
- Análisis de los resultados y del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Ajuste de las actividades de la unidad didáctica.
- Elaboración de material sobre doblaje en la enseñanza de lenguas.



Resultados

En 2018, se elaboró una unidad didáctica con cuatro lecciones para la enseñanza de lengua inglesa y de lengua española. Este material se testó en dos grupos de la enseñanza secundaria del IFRS - Campus Restinga y se ajustó de acuerdo con los resultados obtenidos en el aula. Aunque el material didáctico aún no está listo, ya que debe ampliarse aún más (2019), los resultados obtenidos hasta el momento fueron sorprendentes: estudiantes más motivados, progresando en el aprendizaje de los idiomas estudiados y con un mejor aprovechamiento en estas asignaturas.

Referencias

- KONECSNI, Ana Carolina. *Tradução para Dublagem*. São Paulo: Simplíssimo, 2012.
- OUSTINOFF, Michaël. *Tradução: história, teorias e métodos*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.

EL USO DE LA SUBTITULACIÓN EN LAS CLASES DE ESPAÑOL Y DE INGLÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL

Ana Célia Santos dos Anjos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
ana.anjos@restinga.ifrs.edu.br

Gabriela Fontana Abs da Cruz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
gabriela.fontana@restinga.ifrs.edu.br

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están cada vez más presentes en la sociedad actual. Al observar la necesidad de usarlas como aliadas en clase, se propuso ese proyecto en el Campus Restinga del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río Grande del Sur (Brasil), con la finalidad de ofrecer clases de lengua española y de lengua inglesa que motivaran a los estudiantes a aprender esas lenguas, atendiendo a sus necesidades y aprovechando sus conocimientos de las nuevas tecnologías para fomentar la interacción. Tradicionalmente, ese aspecto en la enseñanza reglada brasileña ha sido poco explotado, por lo que causa desinterés y deserción del aula por parte de los aprendices.

OBJETIVOS

- ✓ Investigar la subtítulos para usarla como herramienta didáctica en las clases de lengua española y de lengua inglesa;
- ✓ Elaborar unidades didácticas que incluyan la subtítulos en la enseñanza de español y de inglés;
- ✓ Promover clases motivadoras que atiendan a las necesidades reales de los estudiantes;
- ✓ Publicar el material cuando esté listo para ayudar a otros profesores de español y de inglés en su labor docente.



MÉTODO



Primeramente, se hizo un estudio teórico sobre subtítulos, basándose en autores como Díaz Cintas (2003), Talaván Zanón (2013) y Nobre (2012). En segundo lugar, se realizó un estudio con programas de subtítulos: se decidió usar en las clases el programa *Subtitle Edit* por ser gratuito y de fácil manejo. Después, se hizo el análisis de necesidades con el público meta: discentes de dos grupos de la enseñanza secundaria del Campus Restinga. Por último, con la ayuda de becarios, se seleccionó el material de trabajo, teniendo en cuenta las variaciones lingüísticas y culturales, y se elaboró para cada lengua una unidad didáctica con 4 lecciones, cuyas actividades explotan la subtítulos y las destrezas lingüísticas de forma integrada. El material se testó con dos grupos de la enseñanza secundaria del campus mencionado: uno de inglés y otro de español. Se buscaba averiguar si las actividades propuestas funcionaban, para consecuentemente perfeccionarlas y analizar de qué forma los estudiantes la recibían. En líneas generales, ese estudio se caracteriza como cualitativo y empírico.

RESULTADOS

Se comprobó que:

- 1) Al estar más motivados, los estudiantes se desarrollaron mejor en las actividades de producción con las que no se sentían acostumbrados antes de esa intervención didáctica;
- 2) La traducción como estrategia mediadora ayudó a comprender las relaciones lingüísticas (lexicales, morfológicas, sintácticas) y culturales entre los idiomas involucrados;
- 3) El uso de las TIC contribuyó a que se activara la conciencia metacognitiva de los aprendices.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, la subtítulos en las clases de español y de inglés como lenguas extranjeras es una estrategia de enseñanza creativa que despierta en los sujetos involucrados la creatividad y la conciencia crítica sobre lo aprendido. En cuanto a la enseñanza secundaria brasileña, se espera que este estudio contribuya a su progreso, ayudando también en la disminución del fracaso escolar.

Referencias:

- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtítulos*. Barcelona: Ariel Cine.
- Nobre, Naiara. (2012). *A legendagem no Brasil: interferências linguísticas e culturais nas escolas tradutorias e o uso de legendas em aulas de língua estrangeira*. Amapá: Letras Escreve, v2, n1.
- Talaván Zanón, Noa. (2013). *La subtítulos en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Barcelona: Octaedro.



EVALUAR. ACIERTOS Y DESAJUSTES EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE LENGUAS

Encarna Atienza Cerezo

Universidad Pompeu Fabra

encarnacion.atienza@upf.edu

RESUMEN

La evaluación, en su función social y pedagógica, es fundamental en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no hay estudios empíricos que indiquen qué representación social de la evaluación hay actualmente entre docentes de lenguas en el contexto español. En este artículo se presentan los resultados de una investigación (proyecto ECODAL EDU2016-75874-P) sobre las representaciones sociales de la evaluación de ocho docentes de lenguas. Los instrumentos utilizados han sido una entrevista en profundidad, instrumentos de evaluación usados por los docentes y un cuestionario en línea para estudiantes. Se han validado los datos mediante procesos de cristalización. Los resultados arrojan que la representación social de la evaluación supone un cambio sustancial con respecto a la concepción tradicional, con aciertos y desajustes en tales representaciones. Asimismo, se constata la importancia de la transformación docente desde la práctica reflexiva.

Palabras clave: evaluación educativa, evaluación formativa, formación docente, representaciones sociales, práctica reflexiva

ABSTRACT

Assessment, in both its social and its pedagogical functions, is fundamental in any teaching/learning process. Nonetheless, to date there exist no empirical studies which give us a picture of the social representation of assessment held by language teachers in Spain. To partly address this gap, we offer here the results of a study (ECODAL project EDU2016-75874-P) in which data were gathered by means of in-depth interviews with eight language teachers and an online questionnaire addressed to students. The assessment tools used by the teachers were also analyzed. After validation by means of a crystallization process, the results show us that the social representation of assessment endorsed by these teachers differs markedly from the traditional conception, though some elements have remained unchanged. At the same time, these results reveal the important role played by reflective practice in changing the way that teachers view their educational task.

Keywords: educational assessment, formative assessment, teaching training, social representations, reflexive practice

1. INTRODUCCIÓN

En la tradición educativa española, la concepción de la evaluación —a pesar de su relevancia— ha estado invisibilizada en los discursos docentes, confundida con nota o calificación o en contradicción con los postulados de enseñanza-aprendizaje en los que se ha sustentado (Litwin 2005, Martínez 2013, Santos 2005, entre otros). Sin embargo, en los últimos años, la evaluación educativa —pilar de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje— ha sido objeto continuo de interés, tanto desde el punto de vista teórico como en congresos, publicaciones o cursos de formación docente (Alcaraz 2015). La presente investigación¹ pretende dar cuenta de cuáles son los discursos docentes imperantes —respecto a la evaluación— de docentes con formación y experiencia. Para ello se lleva a cabo una descripción y análisis de las representaciones sociales (RS) de la evaluación educativa en entrevistas realizadas a cuatro docentes de lenguas de secundaria y a cuatro docentes de español como lengua extranjera (de ahora en adelante, ELE) a adultos. Dos son las preguntas de investigación que guían este estudio:

1. ¿Qué representación de la evaluación tienen docentes de lenguas con formación y experiencia?

2. ¿Qué ajustes y desaciertos hay en esas representaciones?

El interés del análisis radica en que conocer las representaciones sociales de la evaluación es un paso necesario no solo para valorar el estado actual sobre la evaluación educativa, así como para detectar sus desajustes y aciertos, sino, sobre todo, como paso necesario para la transformación docente, más allá de movimientos pedagógicos. Cabe, por otra parte, señalar que existen diversos estudios con el mismo objeto de estudio, si bien efectuados en otros contextos, como los trabajos de Buendía et al (1999), Fernández et al (2013), centrados en docentes de secundaria, o los de Prieto et al (2008), entre otros.

Para entender el triángulo pedagógico que conforman enseñanza, aprendizaje y evaluación, conviene definir sucintamente la función pedagógica y social de la evaluación. En su función pedagógica, la evaluación es un recurso al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. Su función básica es el seguimiento formativo de los estudiantes, formando e informando de lo realizado y de lo que se debe realizar. Es la evaluación planteada como guía, como orientación, que lleva al estudiante a la consecución de los objetivos. Fomenta también la autorregulación de los aprendizajes, pues permite al estudiante tomar conciencia de lo aprendido. Por otro lado, posibilita la regulación de la enseñanza desde el momento de que ofrece al docente información de cómo se está gestionando el aprendizaje y consecuentemente cambiar sus planteamientos. Ahora bien, la función pedagógica debe convertirse en una herramienta al servicio de la función social de la evaluación, aquella que dispone de mecanismos de selección y de sanción a estudiantes, familias y comunidad en general. No son pues dos funciones independientes, sino interrelacionadas, que necesariamente deben converger (Litwin 2005, Genthon 1991, Stake 2006, entre otros).

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Por lo que respecta a los docentes de secundaria, debe señalarse que en el sistema educativo español en general y en el catalán en particular, ha habido paulatinamente un cambio en el modo de plantear la evaluación en el currículum de secundaria (*Decret de Currículum 187/2015*). En él tiene cabida la evaluación



en sus dos vertientes y se ofrecen también recursos para crear rúbricas, informes, etc. En cuanto a los docentes de ELE, el MCER (2001) integra de un modo explícito la evaluación como un pilar básico del tándem enseñanza-aprendizaje. Dicha integración se hace aún más tangible en la versión actualizada del MCER (2018).

Los ocho docentes que forman parte de esta investigación son docentes seniors en activo (con edades comprendidas entre los 48 y los 55 años), trabajan en la zona metropolitana de Barcelona y han seguido procesos de formación continua, requisito este último básico para formar parte de la investigación. Se seleccionaron mediante la técnica de muestreo en cadena, esto es, dos de ellos, (uno de secundaria; otro de ELE a adultos) fueron elegidos por la investigadora. A su vez estos dos informaron de otros posibles sujetos susceptibles de ser investigados y así sucesivamente. Nos referiremos a ellos con nombres ficticios. Entre los docentes de secundaria, se encuentran una docente de lengua española (Amalia), dos de inglés como lengua extranjera (Eduardo, Fernando) y una de alemán (Gloria). Los docentes de ELE a adultos son Bruno y Helena en el ámbito privado, Celia y Diana en el ámbito universitario.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La aproximación al objeto de estudio —las representaciones sociales de docentes de lenguas sobre evaluación educativa— exige una investigación en profundidad que es posible desde un paradigma interpretativo, dentro de un marco metodológico cualitativo. Asimismo, la validación de los datos se ha llevado a cabo mediante un proceso de cristalización (Ellingson 2009), como a continuación se irá detallando. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son:

a) Una entrevista en profundidad semiestructurada y no estandarizada, **grabada en vídeo, con una duración variable de 45' a 60'.** Este instrumento será el nuclear en esta investigación, con el que interesa que se incorpore sobre todo la perspectiva émica de los participantes. En cuanto a los principios éticos, se informa a los docentes entrevistados del anonimato de los datos, así como del fin de la investigación: no se busca cuestionarlos ni evaluarlos a ellos ni sus conocimientos sobre evaluación. Respecto al procedimiento, la entrevista se genera a partir de una guía, pensada para evitar respuestas condicionadas por las preguntas de la entrevistadora. Se abordan temas y preguntas flexibles y mayoritariamente abiertas, que se van ajustando según va siendo el desarrollo de la entrevista. Se analiza primero cada entrevista individualmente y luego se procede a contrastar los resultados de las distintas entrevistas. Dicho contraste supone un primer nivel de cristalización. Asimismo, los sujetos entrevistados pudieron validar los resultados, lo que puede considerarse un segundo nivel de cristalización². El método de análisis empleado ha sido relacional y temático, estructurado en torno a la búsqueda de las palabras clave más frecuentes y relevantes. A partir de ahí, se establece la relación entre tales palabras clave con los términos con que constelan (fundamentalmente sustantivos y verbos) y las actitudes, opiniones y creencias que vehiculan. A continuación, se procede a un análisis temático. Estos pasos previos del análisis permitirán la ulterior configuración de las representaciones sociales.

b) Una hoja de evaluación (con categorías de análisis emergentes, tales como tipo de evaluación, agentes implicados, grado de participación, nivel de validez, nivel de fiabilidad, integración en la programación, etc.) que permite el análisis interpretativo-cualitativo de los instrumentos de evaluación facilitados por los docentes. El análisis de los documentos supone un tercer nivel de cristalización.



c) Un cuestionario masivo (175 cuestionarios respondidos) en línea para los estudiantes, con un análisis cuantitativo básico de frecuencias y porcentajes estadísticos. Con él no se pretende cuestionar o evaluar a los docentes; de ahí que el cuestionario se planteara anónimo y abierto a la comunidad educativa, y no exclusivamente a estudiantes de los docentes entrevistados. El número de respuestas obtenidas no permite tratar estos datos como representativos, pero sí ayudan a enriquecer lo arrojado por los sujetos de la investigación, por lo que conforman un cuarto nivel de cristalización.

En la tabla que sigue (tabla I) se recoge una síntesis referida a la metodología de la investigación.

Metodología de la investigación	Paradigma interpretativo, marco cualitativo		
corpus	4 docentes de lenguas en Enseñanza Secundaria. 4 docentes de ELE (adultos) en el ámbito universitario o privado	8 documentos usados para evaluar por los sujetos de la investigación	175 estudiantes
Instrumentos de recogida de datos	Entrevista semiestructurada en profundidad	hoja de evaluación a partir de categorías emergentes	Cuestionario masivo en línea
Método de análisis	Análisis temático y relacional	Análisis de contenido	Análisis cuantitativo básico
Validación	Procesos de cristalización (mediante el contraste de los resultados de todas las entrevistas, la validación por los sujetos entrevistados; con los instrumentos de evaluación usados; con el cuestionario a los estudiantes).		

Tabla I. Metodología de la investigación

4. RESULTADOS

4.1. Análisis relacional

Se presentan a continuación (tabla II) el número total de ocurrencias —una vez sumadas las ocurrencias parciales en cada entrevista— de las palabras clave más frecuentes. Para ello, previamente se buscaron las cinco palabras clave más frecuentes por entrevista. Llama la atención que la palabra clave globalmente más usada sea *rúbrica*, lo cual deja entrever a qué se asocia actualmente evaluación.

Junto a las palabras clave, aparecen también los términos con los que en las entrevistas dichas palabras constelan. En este sentido, debe subrayarse que, aunque tanto *rúbrica* como *evaluación* llevan asociados algunos términos negativos, estos no son predominantes; no puede decirse lo mismo de *padres*, en la que todos los términos relacionados connotan negativamente. El resto de

palabras (*estudiantes, redacción, tarea, criterios, instrumentos de evaluación*), en cambio, no tienen ya esas asociaciones negativas.

Asimismo, este primer análisis relacional permite comprobar que, por un lado, los discursos de los docentes tienen muchos puntos de confluencia, tanto en las palabras clave como en los términos relacionados, lo que facilita la ulterior verbalización de las representaciones sociales y pone de manifiesto un primer grado de validez de los datos desde el momento en que convergen los resultados de las distintas entrevistas.

Palabra clave	Uso	Términos en constelación
rúbricas	297	concreción, tipo de texto, objetivos, pacto, mejora, guía, negociación, entusiasmo, cambio, clave, burocratización, inútil.
evaluación	271	consenso, plurilingüe, carpeta de aprendizaje, reflexión, comunicación, secuencia didáctica, dimensiones, acompañamiento, estandarización, incongruencia.
estudiantes	183	participación, autoevaluación, toma de conciencia, ratio.
redacción	122	borradores, coevaluación, guía, mejora, calificación, autoevaluación, género, conciencia, mejora.
tarea	71	género discursivo, concreción, listas de control, base, secuencia.
criterios	69	especificidad, claridad, concisión, concreción, rúbrica.
padres	57	intromisión, injerencia, desautorización, infantilización.
instrumentos de evaluación	48	plurilingüismo y multilingüismo, rúbricas, portafolio, criterios.

Tabla II. Palabras clave y términos relacionados

4.2. Análisis temático

En cuanto al análisis temático, los temas se organizan en torno a convergencias (temas que se repiten en todas las entrevistas, subdivididos en aciertos y desajustes de la evaluación, desde la perspectiva ética de los participantes) y divergencias temáticas, donde se recogen temas que aparecen en algunas de las entrevistas (tabla III).

convergencias temáticas		divergencias temáticas
aciertos	desajustes	
Evaluación como parte integrante en las secuencias didácticas	Ratio de estudiantes (viabilidad)	Evaluación acorde al género discursivo
Evaluación como toma de conciencia	Falta de ensamblaje entre evaluación formativa y evaluación sumativa	Actividad consensuada
Evaluación como guía	Cultura evaluativa de (padres) y estudiantes	La evaluación de la competencia plurilingüe
Criterios de evaluación explícitos	Inversión de tiempo	
Evaluación como proceso		

Evaluación con diversidad de agentes		
Formación desde la reflexión y desde las creencias propias para transformarlas.		

Tabla III. Análisis temático de las entrevistas

Las convergencias temáticas dejan entrever ya una determinada conceptualización de la evaluación, integrada explícitamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de naturaleza formativa y planteamiento colaborativo. En cuanto a los desajustes, se deja constancia de problemas de estructura, que parecen escapar de la voluntad del docente. Se marca entre paréntesis *padres* en el tema de la cultura evaluativa porque estos aparecen en los discursos de los docentes de secundaria, no así en los docentes de adultos, aunque sí señalan como desajuste la cultura evaluativa de los estudiantes.

Por otro lado, si se confrontan las entrevistas analizadas en sus divergencias temáticas, los puntos de fricción son los siguientes:

1) Evaluación acorde al género discursivo: todos los entrevistados coinciden en señalar la importancia de que los criterios de evaluación sean específicos según el género discursivo del texto que se ha de evaluar. Sin embargo, dos entrevistados comentan que van a contracorriente de la evaluación consensuada en el equipo docente. Amalia y Eduardo ven la necesidad de particularizar los criterios según sea el texto que se vaya a evaluar, pero no así los colegas con los que acuerdan los instrumentos de evaluación, que consideran estos válidos sea cual sea la tarea de evaluación. Son ellos quienes toman particularmente la iniciativa de concretarlos según sea el tipo de texto.

2) Actividad consensuada. Los criterios de evaluación se acuerdan en el equipo docente, si bien con las desavenencias comentadas en el párrafo anterior.

3) La evaluación de la competencia plurilingüe. Dos de los docentes de secundaria (Amalia y Fernando) consideran que la evaluación debe dar cabida a la competencia plurilingüe, con instrumentos consensuados entre el equipo docente de todas las lenguas del centro.

4.3. Representaciones sociales

Teniendo en cuenta las fases previas del análisis, se procede a la formulación de las representaciones sociales, buscando la confluencia de todos los sujetos entrevistados.

a) La formación entre iguales y a partir de las propias creencias es catalizadora (RS1).

Los sujetos participantes coinciden en considerar que la formación, para que provoque transformación, requiere necesariamente reflexión, cuestionamiento y ganas de provocar el cambio. El cambio viene de la confrontación con las creencias propias. En sus discursos, hacen referencia a estos factores y a la potencia de una formación entre iguales.

b) La evaluación es darse cuenta, es comunicación, es toma de conciencia (RS2).

Esta representación social pone el énfasis, sin duda, en la evaluación en su función pedagógica, como un instrumento muy potente para usar en el aula y cuyo fin es guiar el aprendizaje y propiciar la mejora. La evaluación como guía se contempla en la programación de la secuencia didáctica.

c) La evaluación de la competencia discursiva debe ajustarse al género discursivo (RS3).

Hechas las salvedades ya citadas anteriormente, esto es, la dificultad de consenso con el equipo docente en cuanto a la necesidad de criterios específicos de evaluación, lo cierto es que es una creencia compartida por todos los sujetos la necesidad de abordar la evaluación a partir de los criterios específicos que conforman las peculiaridades del género discursivo.

d) Las rúbricas deben mejorarse (RS4).

El tema de las rúbricas es una constante en las entrevistas de los sujetos de la investigación. De hecho, ya se ha comentado que *rúbrica* es la palabra con más ocurrencias. De todos modos, es en este punto donde mayor divergencia hay entre sus actitudes, opiniones y creencias, aunque convergen en la idea de que deben mejorarse y pueden ser potencialmente válidas si se mejora su realización, implementación y uso. Dos de ellos señalan la utilidad, de cara al estudiante, si la rúbrica se ha explicitado y facilitado antes (Amalia y Fernando), si bien apuntan a que pueden resultar confusas por el lenguaje empleado. En cambio, Diana y Eduardo son muy críticos con las rúbricas, considerándolas un elemento poco fiable y poco útil con el que se parapeta la pretendida objetividad de la evaluación, aunque concuerdan en señalar que pueden mejorarse si son más auténticas, esto es, no impuestas sino generadas en el aula.

e) Es difícil ensamblar la evaluación formativa con la calificación final (RS5). Es esta una representación que de hecho pone de manifiesto la falta de recursos económicos. La evaluación formativa es útil y necesaria, pero se requiere tiempo y recursos. La ratio de estudiantes tampoco ayuda: muchos estudiantes en clase para poderse dedicar a un planteamiento de la evaluación que exige invertir en tiempo para ganar en resultados. Además, el planteamiento curricular en secundaria con pocas horas de clase (2 horas) dificulta también la puesta en práctica de una evaluación guiada. Ahora bien, esta dificultad puede quedar en cierto modo subsanada, si, como señalan algunos entrevistados, se aúnan esfuerzos, objetivos, criterios y recursos entre todas las lenguas del centro. Asimismo, bajo esta representación, planea también la idea de que la cultura de la evaluación como calificación continúa estando muy arraigada.

4.4. Validación mediante procesos de cristalización

Por lo que respecta al análisis de los instrumentos de evaluación ofrecidos por los docentes, estos confirman sus discursos. Son instrumentos integrados en las secuencias didácticas, en los que tiene cabida la autoevaluación y la coevaluación, como una actividad más. Así, por ejemplo, el estudiante debe verbalizar, a partir de unos ítems dados por el docente, qué sabe del tema al inicio de la secuencia y qué sabe al finalizar. En los instrumentos se hace también patente la evaluación de los textos según sea el género discursivo que requiere la tarea. Una carta, por ejemplo, se evalúa con criterios que tienen que ver con la especificidad del género, esto es, la estructura de la carta, saludo, fecha, cierre, firma, etc.

Respecto al análisis de los datos que ofrece el cuestionario, cabe señalar que, ante la pregunta de a qué asocian evaluación, las respuestas más frecuentes son examen (85,1%), nervios (60,8%) y estrés (53,4%). Sin embargo, llama la atención que, paralelamente, se asocie evaluación a aprendizaje (24,3%), a actividad de aprendizaje (20,3%), a mejora (13,5%) o con guía (5,4%). Estos datos no hacen sino confirmar dos de las representaciones sociales señaladas. Por



un lado, la cultura de la evaluación como calificación está muy arraigada (RS5). Por otro, y aunque resulte contradictorio, también ponen de manifiesto un cambio paulatino en las percepciones de la evaluación por parte de los estudiantes que converge con la representación social de la evaluación como comunicación (RS2). Esta ambivalencia se hace de nuevo tangible al preguntar por la valoración global de la evaluación, donde un 55,4% hacen una valoración negativa, frente a un 44,6% que dan una valoración positiva, considerando como prácticas positivas el hecho de poder participar en la evaluación mediante actividades de autoevaluación y coevaluación. El 75,7% dice haber participado de estos tipos de evaluación. A su vez, estos dos tipos de evaluación (autoevaluación y coevaluación) por su parte tienen promedio de valoración de 3 sobre 5. En cuanto al uso de las rúbricas, el 44,9% dice haber sido alguna vez evaluado con rúbricas, frente a un 11,6 % que dicen no haber sido evaluados con rúbricas y un 43,5 % que dicen no saber lo que es. Entre los que las conocen, la valoración que hacen de las rúbricas es que son útiles y van bien si el profesor las da antes. Otros comentarios, en cambio, son que la utilidad de las rúbricas depende mucho del docente. También hay valoraciones negativas, como una manera que tiene el docente de justificar su nota. Todas estas apreciaciones sobre las rúbricas indican también convergencia con los resultados ofrecidos por las entrevistas (RS4). Por último, ante la pregunta **abierta 'La evaluación debería ser...'** se recogen las siguientes respuestas: *democrática, justa, común, encaminada a la mejora, anunciada, clara, que se fije en el progreso, transparente*. Tales atribuciones coinciden también con las ofrecidas por los docentes (RS2). Por otro lado, los puntos de fricción que pueden interpretarse de los resultados del cuestionario coinciden con los ofrecidos en las entrevistas: la evaluación en su función exclusivamente social sigue teniendo arraigo (RS5) y, por otro lado, las rúbricas no son la solución al problema (RS4). Este arraigo se hace tangible también en otros estudios (Buendía et al. 1999, Fernández et al. 2013, Prieto et al. 2008, entre otros). La diferencia, con respecto a la investigación que hemos llevado a cabo, es que en esta los docentes ponen voz, en forma de crítica, a dicho arraigo (RS5), pero la evaluación en su función social no conforma en sí una representación social. Por último, no hay apenas diferencias entre docentes de diferentes ámbitos, salvo en dos temáticas que aparecen solo en los docentes de secundaria: la dificultad de modificar la cultura evaluativa de los padres y la necesidad de considerar la competencia plurilingüe en los instrumentos de evaluación.

5. CONCLUSIONES

Atendiendo a las preguntas de investigación planteadas, cabe señalar que las representaciones sociales de los docentes sobre evaluación suponen la incorporación manifiesta de la función pedagógica de la evaluación, si bien se constata la dificultad de ensamblar la función pedagógica con la función social de la evaluación; es decir, falla el trasvase de la función pedagógica a la función social de la evaluación, que puede deberse a razones multifactoriales, como son los desajustes señalados por los entrevistados, esto es, la ratio de estudiantes, la dificultad de transformar la cultura evaluativa de padres (en el caso de los docentes de secundaria) y estudiantes, y la gran inversión de tiempo que supone la evaluación en su función pedagógica, a pesar de que el currículo de secundaria y el MCER la recoge si bien deja poco tiempo para su aplicación.

Asimismo, cabe señalar la falta de solidez al contemplar la evaluación de la competencia discursiva en función del género textual. Los sujetos entrevistados

concuerdan en la necesidad de evaluar acorde al género textual. Sin embargo, esta creencia no es compartida por los equipos docentes en los que trabajan. Este hiato pone de manifiesto pues la falta aún de consistencia de dicha representación social.

Se constata también que cualquier propuesta de cambio pedagógico debe partir siempre de las representaciones que sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación tienen los docentes; lo que en definitiva comporta potenciar un paradigma de formación reflexiva, pues desde este paradigma es posible establecer puentes entre las representaciones propias y las aportaciones de las disciplinas teóricas e integrarlas de modo coherente (Korthagen, 2001; Esteve, Melief y Alsina, 2010, entre otros).

NOTAS

1 Esta investigación se enmarca dentro del proyecto de investigación ECODAL: *Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo* (referencia EDU2016-75874-P), liderado por Carmen López Ferrero, del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España).

2 La validación de los resultados por parte de los sujetos entrevistados se realizó por tres de los ocho entrevistados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.

Buendía, L., Carmona, M., González, D., & López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XX1*, 2, 125-154.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2003.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Ellingson, L. (2009). *Engaging Crystalization in qualitative research: An introduction*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE.

Esteve, O, Melief, K & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Fernández, M. T., Tuset, A. M., Pérez, R. E., & García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, 35(139), 40-59.



Genthon, M. (1991). Communiquer..., quoi, pour quoi faire et comment, dans un processus d'évaluation? En Weiss, J. (ed.). *L'évaluation: Probleme de communication* (pp. 175-213). Coussest: DelVal.

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher education*. Londres: LEA.

Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni et al. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11- 34). Buenos Aires: Paidós Educador.

Martínez, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, (40), 1-11.

Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a desvelar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.

Santos, M.A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, V (1), 67-85.

Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.



«AUNQUE FUERAS EL ÚNICO HOMBRE DE LA TIERRA». SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CONSTRUCCIONES CONCESIVAS EN NIVELES AVANZADOS Y SUPERIORES

Ángel Berenguer Amador

Universität Basel

Angel.Berenguer@unibas.ch

RESUMEN

En este artículo, propongo una aproximación didáctica a las construcciones concesivas, con especial atención a la selección modal y a los esquemas temporales utilizados. La idea está basada en la propuesta de Llopis García (2010, 2011), en la que presenta cómo se puede llevar a cabo la enseñanza del uso del indicativo y del subjuntivo en construcciones relativas, temporales y concesivas.

En primer lugar, planteo una forma de explicar la selección modal en las concesivas, incluyendo el subjuntivo factual. A continuación paso a mi principal objetivo: la presentación de una propuesta didáctica de algunos esquemas temporales de las construcciones condicionales concesivas, como *Aunque lo hubiera sabido, te lo habría dicho*.

Palabras clave: construcciones concesivas, construcciones condicionales concesivas, selección modal

ABSTRACT

In this article, I propose a didactic approach to concessive constructions, with special attention to mood selection and the temporal schemes used. The idea is based on Llopis García's proposal (2010, 2011), in which he presents how the use of the indicative and subjunctive can be taught in relative, temporary and concessive constructions.

*First, I propose a way to explain modal selection in concessive constructions, including the factual subjunctive. Next, I will move on to my main objective: the presentation of a didactic proposal of some temporary schemes of conditional concessive constructions, as *Aunque lo hubiera sabido, te lo habría dicho*.*

Keywords: concessive constructions, conditional concessive constructions, mood selection

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo, me propongo presentar una aproximación didáctica a las construcciones concesivas, con especial atención al uso y a la interpretación de los modos y los tiempos verbales. El punto de partida de esta idea es la propuesta de Llopis García (2010, 2011), en la que plantea la enseñanza del uso del indicativo y del subjuntivo en construcciones relativas, temporales y concesivas, en grupos de nivel B1. Su propuesta está en el marco de la «gramática operativa», término acuñado y definido por Ruiz Campillo (1998 y 2006, entre otros).

El objetivo que pretendo llevar a cabo es doble: por un lado, expongo una forma de explicar la selección modal en las concesivas de forma ligeramente distinta a como lo hace Llopis, lo que es necesario para realizar mi segundo y principal objetivo: presentar una propuesta didáctica de algunos esquemas temporales de estas construcciones, en concreto de las que tienen apódoxis no factuales o contrafactuales, como: «Aunque fueras el único hombre de la Tierra, no saldría contigo» (de ahí la cita del título de la comunicación) o «Aunque lo hubiera sabido, no te lo habría dicho».

Para ello, he estructurado mi intervención en dos partes:

En la primera, planteo el uso de indicativo y subjuntivo en las concesivas, también el subjuntivo factual.

En la segunda, propongo la explicación de los diferentes esquemas temporales de las construcciones concesivas no factuales, relacionándolos con los condicionales.

2. CÓMO ENSEÑAR LA DIFERENCIA DE USO DE INDICATIVO Y SUBJUNTIVO EN LAS CONCESIVAS

Como he mencionado en la introducción, Llopis (2011) propone una forma de abordar la enseñanza de la selección de modo en relativas, temporales y concesivas. Para las oraciones relativas, señala el siguiente valor de operación (2011: 141): con un antecedente conocido se utiliza el indicativo, y con antecedente desconocido, el subjuntivo, lo que me parece muy didáctico; sin embargo, para las concesivas, presenta un valor de operación distinto: la oposición entre información (indicativo) y valoración (subjuntivo) (Llopis 2011: 147-149).

Llopis explica la selección modal en las concesivas después de haber tratado las relativas, lo que me parece una secuenciación muy oportuna. Si los alumnos ya conocen este valor de operación¹, considero más práctico (por no repetir el término «operativo») —y con ello me refiero aquí que sería más fácil para los estudiantes comprender y aplicar— mantenerlo en las concesivas, con la pequeña salvedad de la sustitución del antecedente por lo que podemos denominar «obstáculo»: al introducir un «obstáculo» conocido se puede utilizar el indicativo, mientras que con uno desconocido se usa siempre el subjuntivo.

Así pues, podemos partir de un par de ejemplos como los siguientes:

A: ¿Sabes que me he apuntado a un gimnasio?

B: ¿Sí? ¿A cuál?

A: Pues a uno que, aunque *está* muy lejos de mi casa, es muy barato.

El hablante conoce el «obstáculo»: es posible usar siempre el **indicativo**.

A: ¿Crees que conseguiremos aprobar el examen?

B: Tranquilo, aunque las preguntas *sean* difíciles, hemos estudiado mucho, así que lograremos aprobar.

El hablante desconoce el «obstáculo»: hay que usar siempre el **subjuntivo**.

Por tanto, partiendo de la pregunta de si el hablante conoce o no la certeza del «obstáculo» de la prótasis, podemos dar la razón de la selección modal en las construcciones concesivas:

¿Sabe el hablante si el obstáculo de la prótasis es cierto?

SÍ: INDICATIVO

NO: SUBJUNTIVO

Como esta indicación es prácticamente idéntica a la que los estudiantes conocen de las relativas, les será fácil asimilarla y aplicarla. Después podríamos completarla:

a) el hablante sabe que el «obstáculo» de la prótasis es cierto: **puede usar** siempre el **INDICATIVO**;

Aunque tiene mucho dinero, vive como un mendigo.

Aunque lo merecía, no consiguió el premio.

b) el hablante no sabe si el «obstáculo» de la prótasis es cierto:

siempre se usa el **SUBJUNTIVO**.

Aunque mañana llueva mucho, iremos al parque.

Aunque Juan no haya llegado, tenemos que empezar.

Explicar la obligatoriedad del uso del subjuntivo en el terreno de lo no conocido ayudará a que los estudiantes entiendan con mayor facilidad los usos irreales y contrafactuales, en los que se emplea este mismo modo verbal.

Como he mencionado, si el hablante conoce la certeza de la información de la prótasis, siempre **puede** usar el indicativo, siempre tiene esta posibilidad, aunque no es la única. Pero el subjuntivo siempre tiene que usarse si el hablante ignora el obstáculo de la prótasis o si sabe que no es cierto.

Subjuntivo factual

Una vez que los alumnos se sienten cómodos en una selección modal ya conocida, tenemos que sacarlos de su zona de confort e indicarles que en **realidad sí hay una —pequeña—** diferencia entre el uso del subjuntivo en las relativas y en las concesivas: así como en las relativas el uso del indicativo es obligatorio cuando el antecedente es conocido, en las concesivas el indicativo es solamente una de las posibilidades cuando el hablante conoce el obstáculo, pues en estos casos, es posible también utilizar el subjuntivo. Es el llamado subjuntivo factual (Pérez Saldanya 1999: 3299, entre otros), que aparece en oraciones como la siguiente: *Lo deshereda, aunque sea su hijo* (ej. de Vallejo 1922: 50).

Para presentarlo a los estudiantes, se puede utilizar un ejemplo como el siguiente:

Pepe: ¿Sabes? Me he apuntado al gimnasio Palestra.
María: ¡Pero cómo se te ocurre! ¡Si está en el quinto pino!
Pepe: Sí, pero aunque *esté* muy lejos, merece la pena, porque he conseguido un precio baratísimo.

El contexto deja claro que tanto María como Pepe saben que ese gimnasio está muy lejos de su barrio. Es posible que, tras mostrar ejemplos como este, algunos alumnos puedan ya proponer hipótesis de por qué se usa aquí el subjuntivo, si el obstáculo es conocido: Pepe está quitando importancia a la lejanía del gimnasio, en otras palabras, está considerando que es un obstáculo poco importante: se trata, por tanto, de una valoración. Es cierto que conoce el obstáculo, pero no pretende informar a su interlocutora de ello, pues para él es evidente que también lo sabe.

En cualquier caso, es importante destacar que el hablante solo puede usar el subjuntivo factual si sabe (o al menos cree) que su interlocutor conoce el obstáculo al que se refiere.

Pero también conviene dejar claro a los estudiantes que, en casos como este, el hablante puede seguir optando por el indicativo. Por ejemplo, supongamos que Pepe y María tienen un amigo común, Paco, y ambos saben que trabaja en la Agencia Tributaria; Pepe tiene un problema con la declaración de la renta. Pepe y María mantienen una conversación sobre este asunto:

María: ¡No me creo que Paco no pueda ayudarte!
Pepe: Pues no, porque, aunque *trabaja* en la Agencia Tributaria, no puede saltarse las normas.

A pesar de María conoce la información, Pepe, al utilizar el indicativo, está subrayando que sabe a qué se está refiriendo María, aunque ella ya posee esa información y, de hecho, por eso dice lo que dice.

Por lo tanto, conviene aquí añadir un segundo valor de operación en las construcciones concesivas (precisamente el mencionado por Llopis 2001: 147-149): se usa el indicativo cuando el hablante tiene la intención de informar, mientras que se usa el subjuntivo cuando su intención es valorar.

El «obstáculo» de la prótasis es cierto.

¿Se presenta como una información?

INDICATIVO

¿Se presenta como una valoración?

SUBJUNTIVO

Creo que es posible hacer comprender a los estudiantes por qué este uso del subjuntivo valorativo es posible en las concesivas y no en las relativas: es fácil imaginar que podemos quitar importancia a un obstáculo que consideramos inoperante, es decir, podemos valorarlo. Esa es la razón de que en estos casos el hablante tenga la libertad para elegir ambos modos, lo que no ocurre en las relativas.

Este uso del subjuntivo también muestra la capacidad de elección modal por parte del hablante, pues este tiene la posibilidad de elegir entre informar (o destacar la información) y valorar.

Precisamente para subrayar la capacidad de elección del modo por el hablante, podemos plantear a los estudiantes un par de ejemplos como los



siguientes: una vez que Luke Skywalker ya sabe que Darth Vader es su padre, podría decirle:

—Aunque *eres* mi padre, no voy a pasarme al Lado Oscuro.

porque, según acabamos de mencionar, el hablante puede siempre elegir el indicativo si sabe que la información contenida en la prótasis es cierta. Pero también podría decir:

—Aunque *seas* mi padre, no voy a pasarme al Lado Oscuro.

La diferencia es que, en el primer caso, *aunque eres mi padre*, indicaría claramente a Darth Vader que Luke lo reconoce como tal: esto podría suponer que Anakin, emocionado, bajara la guardia y así Luke podría vencerle más fácilmente. En el segundo caso, *aunque seas mi padre*, Luke podría ser ambiguo:

a) Luke podría asumir que su padre ya es consciente de que él sabe que lo es;

b) podría mencionarlo solo como hipótesis.

En cualquiera de estas dos interpretaciones, la oración con subjuntivo difícilmente conseguiría que Darth Vader bajara la guardia y, de este modo, sería más difícil vencerlo.

Me interesa señalar también que este empleo del subjuntivo no se contradice con la explicación propuesta en primer lugar para la selección modal, ya que entonces aparecería formulada como que el hablante **puede** usar el indicativo, pero no que **tenga la obligación de** hacerlo.

2. ESQUEMAS TEMPORALES EN LAS CONSTRUCCIONES CONCESIVAS HIPOTÉTICAS Y CONTRAFACTUALES

Después de haber presentado los dos tipos de concesivas, de carácter factual o no, y de haber visto que las segundas siempre se construyen con subjuntivo (precisamente por ser no factuales), podemos centrarnos en los diferentes esquemas temporales que pueden aparecer en las concesivas no factuales y contrafactuales. Como han señalado varios gramáticos, parejas de oraciones como las siguientes:

Si lo hubiera sabido, te lo habría dicho.

Aunque lo hubiera sabido, no te lo habría dicho.

ponen de manifiesto que «[a]lgunos esquemas temporales admitidos por las condicionales tienen correlatos en las oraciones concesivas» (NGLE: 3570; también lo han señalado otros autores).

Pérez Saldanya (1999: 3301) da ejemplos de tres esquemas en los que se observa que «[a]l igual que ocurre en las oraciones condicionales, en las **concesivas condicionales [...] algunas oposiciones temporales se reinterpretan modalmente**» y —él no lo dice explícitamente, pero lo da a entender— con el mismo sentido. Los ejemplos que da son los siguientes:

- (121) a. Aunque tenga dinero, no me prestará ni un céntimo.
b. Aunque tuviera dinero, no me prestaría ni un céntimo.

- c. Aunque hubiera tenido dinero, no me habría prestado ni un céntimo. (Pérez Saldanya 1999: 3301)

Además, Pérez Saldanya señala que «(en 121a), el presente de subjuntivo remite a una condición presente o futura que puede ser verdadera; en (121b), el imperfecto de subjuntivo remite a una condición presente o futura que posee un carácter marcadamente hipotético o contrafactual; en (121c), finalmente, el pluscuamperfecto de subjuntivo remite a una situación pasada y contrafactual» (también en Pérez Saldanya 1999: 3301).

Este autor no pretende ser exhaustivo, ya que no recoge, por ejemplo, esquemas como:

***Aunque {TUVIERA ~ TUVIESE}, HABRÍA DADO:
Aunque {fuera ~ fueses} más simpático, no te habrían invitado.***

Sobre estas combinaciones temporales, la nueva gramática académica señala que, «[c]omo se advierte, las diferencias existentes entre las oraciones de cada paradigma no alteran la relación causal que vincula los dos hechos (la explicación y la comprensión) en cada tipo de subordinada, relación que se presenta como efectiva en el período hipotético, pero como inoperante en el concesivo» (NGLE: 3570).

A pesar de que, como acabo de señalar, esta relación entre concesivas y condicionales es conocida, me ha llamado la atención no verla reflejada en manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, incluidos algunos recientes, como *C de C1* (2017) o *Vitamina C1* (2016), por ejemplo, que sí tratan las construcciones concesivas.

Según acabamos de ver, Pérez Saldanya afirma que se trata de construcciones «concesivas condicionales»: debemos intentar que los estudiantes comprendan que en estas oraciones concesivas incluyen una condición: esto contribuye a que puedan entender la relación entre la forma y el significado de ambas estructuras. Por esta razón, mi propuesta sostiene que es conveniente explicar estos esquemas temporales concesivos después de haber tratado sus equivalentes condicionales. Es preciso comprobar, en primer lugar, que los alumnos interpretan de forma correcta construcciones condicionales del tipo:

Si lo hubiera sabido, te lo habría dicho. [ejemplo citado]

Una vez que nos hayamos asegurado de que entienden estos esquemas, pasaremos a presentarles sus correlatos concesivos. Para ello, podemos mostrarles el equivalente al ejemplo anterior:

Aunque lo hubiera sabido, no te lo habría dicho. [también citado]

Como se puede observar en la anterior pareja de ejemplos, en los períodos irreales condicionales, «*Si A, B* (*Si {HUBIERA ~ HUBIESE} TENIDO, HABRÍA DADO*) implica la falsedad de *A* y la de *B*. En cambio, el período irreal *Aunque A, B* implica la falsedad de *A* y la certeza de *B*» (NGLE 3607).

Por eso, en el ejemplo: *Si lo hubiera sabido, te lo habría dicho*, sabemos que no lo sabía y no te lo dije; sin embargo, para que en el período concesivo tengamos la misma interpretación (que no lo sabía y no te lo dije), necesitamos la negación en la apódosis: *Aunque lo hubiera sabido, **no** te lo habría dicho*.



Esta diferencia es lógica si tenemos en cuenta que en las concesivas se expresa un contraste (aunque inoperante) inexistente en las condicionales. Pero, lógicamente, es algo de lo que tenemos que advertir a nuestros alumnos para que puedan entenderlo y aplicarlo.

En el período potencial, en las construcciones concesivas se mantienen las mismas ambigüedades que en las condicionales, que solo se pueden resolver por el contexto: *Si fueras el único hombre de la Tierra, saldría contigo*, puede interpretarse como contrafactual en el presente (yo no soy el único hombre de la Tierra en la actualidad) o como hipotética: es difícil, pero teóricamente podría darse el caso de que lo fuera en el futuro. Consecuentemente, *Aunque fueras el único hombre de la Tierra, no saldría contigo*, puede interpretarse de forma análoga: como contrafactual o como marcadamente hipotética.

Para dejar más clara la estructura, conviene presentar a los estudiantes otros ejemplos que no sean ambiguos. Así, tanto en condicionales como en concesivas encontramos el esquema con el imperfecto de subjuntivo hipotético en la apódosis, referido a un tiempo venidero:

Si el Real Madrid no *ganase* la próxima Copa de Europa, algunas personas pensarían que no es el mejor equipo del mundo.

Aunque el Real Madrid no *ganase* la próxima Copa de Europa, todo el mundo seguiría pensando que es el mejor equipo del mundo.

Los restantes esquemas son contrafactuales. No pretendo ser exhaustivo, por lo que solo voy a mencionar algunos:

a) *Aunque* {TUVIERA ~ TUVIESE}, DARÍA: es decir, la misma correlación de tiempos que el anterior, pero en el que la apódosis se refiere al presente o al futuro:

Si fueras mi padre, te obedecería.

Aunque fueras mi padre, no te obedecería.

b) *Aunque* {TUVIERA ~ TUVIESE}, HABRÍA DADO: la apódosis se refiere al presente y la apódosis al pasado, de ahí el condicional compuesto:

Si fueras amigo mío, te habría ayudado.

Aunque fueras amigo mío, no te habría ayudado.

c) *Aunque* {HUBIERA ~ HUBIESE TENIDO}, HABRÍA DADO: se emplean los tiempos compuestos tanto en la prótasis como en la apódosis, porque ambos contenidos son contrafactuales en pasado. Es lo que ocurre en casos como los ya presentados antes:

Si lo hubiera sabido, te lo habría dicho.

Aunque lo hubiera sabido, no te lo habría dicho.

A pesar de la similitud entre las dos construcciones que estamos tratando, es necesario precisar que, en las concesivas, el número de esquemas es más limitado que en las condicionales. También debemos procurar que los alumnos sean conscientes de esta cuestión para que no creen que pueden aplicar todos los esquemas de manera automática. Parece que los esquemas empleados en las concesivas son los más consolidados en las condicionales. En las concesivas no encontramos, por ejemplo, «el presente de interpretación contrafactual» (NGLE: 3607). Este presente es el que aparece en oraciones coloquiales como *Si lo sé, no vengo*.

En todos los ejemplos que he mostrado hasta ahora, la conjunción que aparece es la conjunción concesiva por excelencia, *aunque*, ya que me interesaba centrarme en los usos de los tiempos y de los modos verbales más que en los conectores. Lógicamente, habría que aplicar estos usos a las demás



conjunciones concesivas, pero por limitaciones de espacio no puedo hacerlo en este artículo. Pero sí quiero mencionar que, entre estos conectores, con *incluso si*² se puede mostrar a los estudiantes de forma transparente la relación entre concesivas y condicionales, puesto que el segundo componente de esta locución es la conjunción condicional por excelencia: *si*, por lo que este conector solo se utiliza en las construcciones concesivas condicionales. Por otro lado, con esta locución, el comportamiento de los modos verbales es idéntico al de las construcciones condicionales, también en los casos de condiciones reales (*Incluso si mañana llueve, iremos al parque*).

En el marco de la gramática operativa, se hace hincapié en las conexiones existentes entre forma y significado [Llopis 2011: 20, entre otros]. Lógicamente, si logramos que los estudiantes sean capaces de establecer estas conexiones, les será más fácil entender el funcionamiento de estos esquemas y hay más posibilidades de que puedan emplearlos correctamente. Por esta razón, destacamos la importancia de hacer ver a los estudiantes las correlaciones presentadas.

Por otro lado, también pueden rentabilizar el esfuerzo realizado: los valores modales y temporales de los tiempos verbales de los esquemas ya aprendidos al estudiar las condicionales se aplican de la misma manera en estas oraciones. Creo que sería bueno conseguir que los alumnos fueran conscientes de la rentabilidad de esta forma de aprender estos esquemas.

Se puede concluir que la aplicación de este modelo a la enseñanza de estas construcciones muestra a los estudiantes de forma transparente la relación existente entre ciertas estructuras condicionales y concesivas, permitiendo aprovechar mejor el esfuerzo.

NOTAS

1 Y también para mantener una línea coherente en la didáctica de las construcciones concesivas.

2 Flamenco García lo incluye entre los conectores de las concesivas impropias no factuales (1999: 3822).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni, R. *et al.* (2017). *C de C1. Curso de español de nivel superior. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Flamenco García, M. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. En Bosque, I. y Demonte, V (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. III: pp. 3805-3878). Madrid: Espasa.

Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación; Málaga: ASELE.

Llopis-García, R. (2010). Why cognitive grammar works in the L2 classroom. *AILA Review* (23: 1), 72-94.



NGLE = Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2 vols.

Pérez Saldanya, M. (1999). El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. En Bosque, I. y Demonte, V (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. III: pp. 3805-3878). Madrid: Espasa.

Ruiz Campillo, J. P. (2006). El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. En Pastor C. Villalba, ed. Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf.

Ruiz Campillo, J. P. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3e64396-a56e-47ca-8fd51b2bb29d1/2004-bv-01-02ruiz-campillo-pdf.pdf>

Sarralde, B. *et al.* (2016). *Vitamina C1*. Alcobendas, Madrid: SGEL.

Vallejo, J. (1922). Notas sobre la expresión concesiva. *Revista de Filología Española*, (9), 40-51.

EXPLICITAR LA (TRANS)FORMACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A TRAVÉS DE ENFOQUES PERFORMATIVOS EN EDUCACION

Ana Castelo Garrido

Université de Lille SHS

ana.castelo@univ-lille.fr

RESUMEN

Este artículo presenta una visión de un proceso de (trans)formación de prácticas pedagógicas con un enfoque performativo inspirado de la danza contemporánea. Dicho estudio se inscribe en el paradigma de la enacción (F. Varela), es una investigación-acción participativa en primera persona y se ha utilizado una técnica psicofenomenológica: la auto-explicitación y la entrevista de explicitación (P. Vermersch). Con esto en mente, presentaré la percepción de una actividad didáctica incorporada (*embodied*) a partir de una propuesta creativa con un texto literario llevada a cabo con un grupo de estudiantes de la Universidad de Lille SHS, donde he puesto en práctica, en el marco de mi tesis doctoral, un dispositivo experiencial para el aprendizaje de la lengua española y las culturas hispánicas. Una selección de fragmentos del corpus me permitirá mostrar las transformaciones de la docente y su impacto en el aprendizaje de la lengua de una estudiante.

Palabras clave: enacción, gestos profesionales, danza contemporánea, performance, psicofenomenología.

ABSTRACT

This article presents a process of (trans)formation of pedagogical practices with a performative approach inspired by contemporary dance. The research is based on the enaction paradigm (F. Varela), which is a participatory research-action with a first person approach. Psychophenomenological techniques have been use: self-explicitation and explicitation interview (P. Vermersch). I will present the perception of an embodied didactic activity from a creative proposal with a literary text carried out with a group of students from the University of Lille SHS, where I have put into practice, within the framework of my doctoral thesis, an experiential device for learning the Spanish language and Hispanic cultures. A selection of fragments from the corpus will allow me to show the transformations of the teacher and their impact on the learning of a student's language.

Keywords : enaction, gestures, contemporary dance, performance, psychophenomenology.



1. INTRODUCCIÓN

Diversos trabajos en didáctica de lenguas y culturas (LANGUenACT¹, dir. J. Aden) han mostrado que una lengua se aprende con más facilidad al movilizar el cuerpo y las emociones de los alumnos. Estas investigaciones han puesto en evidencia que las prácticas artísticas y performativas, así como los proyectos transdisciplinarios en los que intervienen artistas, favorecen el aprendizaje de una lengua. Asimismo, también han permitido constatar que no basta con llevar a cabo proyectos transdisciplinarios para que el profesor de lengua pueda incorporar propuestas creativas y transformar, si éste lo desea, su postura en el aula. De ahí que sea preciso interrogarse sobre el proceso de (trans)formación de un docente, es decir, de sus gestos profesionales (Maître de Pembroke, 2015) cuando integra enfoques performativos en educación.

Como en las metodologías de Investigación Basadas en Artes, especialmente los enfoques A/r/tográficos (R. Irwing) que reúnen bajo la misma persona las **figuras de "artista" (artist), "investigador e investigadora" (researcher) y "profesor o profesora" (teacher)**, planteamos aquí una investigación en primera persona, reuniendo esas figuras, y en la que se utiliza un procedimiento psicofenomenológico: la técnica de la auto-explicitación y la entrevista de explicitación (P. Vermersch). Así pues, en este estudio pongo en relación mi práctica docente y mi práctica artística, para analizar el paso de una a otra apoyándome en el paradigma de la enacción (F. Varela). ¿Cómo y en qué condiciones dicho proceso me forma y transforma mi postura de docente? ¿Y cuál es su impacto en los estudiantes? En este sentido, interrogo mi propio proceso de autoformación y de transformación al adaptar enfoques performativos para enseñar el español a estudiantes universitarios de diferentes niveles (principiante, intermedio y avanzado) a través de propuestas que ponen el cuerpo (de los y las discentes, así como de la docente) en acción y en movimiento en el aula. Esta investigación se inscribe en la continuidad de los trabajos del grupo LANGUenACT, y en la reflexión reciente sobre las prácticas docentes con enfoques artísticos y enactivos, las cuales se iniciaron en Francia y, más recientemente, en Canadá².

El presente estudio no se limita a utilizar las prácticas artísticas en la enseñanza de la lengua. Se trata más bien de realizar una exploración inspirada de la danza contemporánea, de un acompañamiento fundado en la experiencia sensible, la colaboración y la emergencia, así como de la empatía, la escucha y la atención. Todo ello con el objetivo de tomar consciencia y reflexionar sobre los procesos, los gestos profesionales, las elecciones y la emergencia de las elecciones, poniendo un énfasis particular en las transformaciones de uno mismo y de los otros. Por ello, en este artículo presentaré un primer análisis de una selección de mi corpus doctoral (un fragmento de mis auto-explicitaciones y fragmentos de una entrevista de explicitación realizada a una de mis estudiantes) para exponer el proceso de transformación de mi práctica docente y su impacto en la concepción del aprendizaje de la lengua en los y las estudiantes. Para ello, me apoyaré sobre la percepción de una actividad didáctica incorporada (*embodied*) a partir de una propuesta creativa con un texto literario. Dicha propuesta fue llevada a cabo en octubre de 2018 con un grupo de estudiantes de Master de la Universidad de Lille SHS, donde he puesto en práctica, en el marco de mi tesis doctoral, un dispositivo experiencial para el aprendizaje de la lengua española y las culturas hispánicas. Es preciso señalar que a lo largo del curso 2018-2019, a la vez que exploraba estas propuestas con mis estudiantes, estuve igualmente en inmersión en diferentes formaciones y creaciones con investigadores y artistas (3).

Si menciono estas experiencias es porque han sido esenciales para la transformación de mis prácticas pedagógicas y emergieron tanto en las propuestas en clase como en las auto-explicitaciones.

2. METODOLOGÍA

El marco teórico de este estudio toma en cuenta los aportes del paradigma enactivo (F. Varela), de la didáctica de las lenguas (LANGUenACT), de las ciencias performativas (Eschenauer, 2017) y de la metodología de la psicofenomenología (P. Vermersch). El marco epistemológico conecta los métodos de investigación (investigación-acción de tipo participativa, investigación cualitativa fenomenológica (Manen, 2003; Morais, 2012) y la A/r/tografía (Irwin *et al.*, 2017; Marín Viadel, 2011)) con los métodos de enseñanza. Asimismo, las técnicas de investigación en primera persona (Depraz, Varela & Vermersch, 2011; Petitmengin, 2006; Vermersch, 2017), y por lo tanto de la auto-explicitación y de la entrevista de explicitación (P. Vermersch), han sido imprescindibles para tener acceso a mi experiencia en la elección de mis gestos profesionales y hacerla inteligible, como ya lo habían demostrado algunas investigaciones recientes (Duval, 2016; Maître de Pembroke, 2015; Morais, 2013). En lo que se refiere a la metodología didáctica, me apoyo en el referencial cognitivo de H. Trocmé-Fabre, *L'arbre du savoir apprendre* (2003), basado en una propuesta transdisciplinar de las ciencias de lo Vivo, así como en los estudios en la enseñanza de la danza contemporánea (Duval, 2016; Harbonnier-Topin, 2009). Por último, para el análisis de datos, utilizo un análisis fenomenológico temático. Así pues, a través de exploraciones teóricas y metodológicas, prácticas de terreno y experiencias artísticas, la transdisciplinariedad está en el centro de este estudio y de mi investigación doctoral.

Siguiendo este marco transdisciplinar, se trata pues en esta investigación de reconsiderar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas a partir de "las raíces **biológicas del conocimiento**" (Maturana & Varela, 1994), sin olvidar que las lenguas no solo están inscritas en nuestros ritmos biológicos y culturales, sino que el lenguaje está en nuestro cuerpo entero, es no-verbal (emocional, sensorial y kinestésico) y verbal. J. Aden pone de relieve que el paradigma de la "enacción" de Francisco Varela nos conduce a un cambio de perspectiva en la didáctica de las lenguas. Por ello, es esencial «volver a fundar el acto de enseñanza-aprendizaje estructurándolos a partir de nuevos conceptos que hay que buscar en las leyes de lo Vivo» (Trocmé-Fabre, 1996). La especialista precisa que este paradigma «saca a la luz el papel del cuerpo en acción y de la percepción en la cognición, **atribuyendo un lugar primordial al acto de 'lenguajear'**⁴ ligado al afecto en el desarrollo humano» (Aden, 2017). Recordemos aquí la definición que el neurobiólogo y neuro-fenomenólogo chileno dio al término *enacción* en su obra co-escrita con Evan Thompson y Eleanor Rosch (1993):

Proponemos el término enacción [del inglés to enact: suscitar, suceder, hacer emerger], con el objetivo de señalar la creciente convicción según la cual la cognición, lejos de ser la representación de un mundo pre-establecido, es el advenimiento conjunto de un mundo y de una mente a partir de la historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo. (Varela, Thompson, & Rosch, 1993).



Así pues, apoyándose en los trabajos de F. Varela y de H. Trocmé-Fabre, Aden plantea nuevos desafíos. Señala que estamos en una concepción inédita del lenguaje para la pedagogía de las lenguas, puesto que «el lenguaje no es lo que nos sirve para describir un mundo exterior dado, sino que es a través de la acción misma de “lenguajear” que hacemos emerger un mundo común» (Aden, 2017).

Creamos nuestras vidas en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque estamos constituidos de lenguaje, somos en el lenguaje, en un continuo ser que hacemos emerger con los otros. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento ontogénico, no como una referencia pre-existente ni en referencia a un origen, sino como una transformación continua en el devenir de nuestro mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos (Maturana & Varela, 1994)⁵

En este sentido, aprender y enseñar una lengua nos conduce a explorar y a adoptar diferentes posturas en el acto de enseñanza-aprendizaje, comprendiendo «su dimensión plural, puesto que se trata de un acto neuro-cultural: biológico, antropológico, social y político», (Trocmé-Fabre, 1999: 33). Sin embargo, para ser conscientes de las diferentes posturas adoptadas, así como de los gestos profesionales movilizados y, especialmente, de “los gestos de ajuste” (Maître de Pembroke, 2018) con los discentes, debemos tomar consciencia de dichos gestos, es decir concientizarlos (Varela et al. 1993). Pero la dificultad para “acceder a ese sentido profundo es que está integrado como un *habitus incorporado*”, (Maître de Pembroke, 2017). Por eso, se necesita tomar consciencia de las diferentes capas de contenido encarnado (embodied) para “saber remediar las dificultades de la gestión de clase y saber transferir el saber-hacer apoyándose en éste en las situaciones delicadas” (*Ibid*,138). De ahí que utilicemos en este estudio las técnicas de la auto-explicitación y de la entrevista de explicitación.

Conviene recordar que, alrededor de 1986, Vermersch (2017) crea la técnica de la entrevista de explicitación (1994) y sigue perfeccionando su tipo de cuestionamiento con un grupo de universitarios y el grupo del GREX (*Groupe de Recherche sur l'Explicitation*), creado en 1988. Continuando con su trabajo de exploración, crea también el método de la auto-explicitación, que hace del investigador un sujeto que se toma el mismo por objeto, en el marco de lo que Vermersch llama “*perspectiva radicalmente en primera persona*”. Como señala el autor, “*la especificidad de la entrevista de explicitación es que ésta apunta la verbalización de la acción*” con el objetivo de informarse, ayudar al otro a informarse o formarlo a auto-informarse. Para ello, propone un acompañamiento que permite a la otra persona o a uno mismo, si se trata de la auto-explicitación, adoptar una postura de evocación o de “*posición de palabra encarnada*” (Varela et al., 1993), y explicitar así una vivencia específica accediendo a la memoria concreta, a las “micro-informaciones” (Maître de Pembroke, 2015) captadas a nivel sensorial, emocional y cognitivo.

Por consiguiente, ambas técnicas introspectivas forman parte de los métodos utilizados para la colecta de datos de mi corpus doctoral, así como el cuaderno de la docente, los cuadernos de las y los estudiantes, un cuaderno colectivo del grupo y las grabaciones en video de las clases (cámara de video fija sobre trípode colocada en una esquina del aula).



3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del cuento de Gabriel García Márquez, *La luz es como el agua*, propuse una actividad didáctica incorporada, inspirada de la danza contemporánea, que fue realizada en la cuarta sesión del primer semestre del año académico 2018-2019 con un grupo de Master no especialistas en español. En este dispositivo, los estudiantes tienen 36 horas anuales de español en presencial, repartidas en 9 sesiones de 2 horas por semestre. Tras una exploración en movimiento en el espacio⁶, los estudiantes descubrieron el texto literario a partir de la lectura de frases caminando. El propósito no solo era leer los fragmentos y pronunciarlos, sino oralizarlos poniendo en movimiento el ritmo de esos fragmentos, entrelazándose así musicalidades, ritmos y resonancias en un mismo espacio compartido, puesto que, como señala *Steven Clark*:

...al impregnarse del poder evocador de las sonoridades de las palabras, uno puede hacer entrar la lengua extranjera en sí mismo gracias a una experiencia sensible y emocional. Ya sea por una movilización del cuerpo desencadenada por una vivencia real o bien por una simulada, si la palabra encuentra sus fuentes en la encarnación, la lengua extranjera se vuelve familiar guardando un sabor de extrañeza (Aden, Clark, & Potapushkina-Delfosse, 2019:6)⁷.

Así, tras la propuesta pedagógica, tres momentos emergieron en las auto-explicitaciones de la docente, uno de ellos emergió igualmente en la entrevista de explicitación (EDE) de la estudiante Lola y se tematizó como “**caminar**”. En los siguientes fragmentos, se puede observar los efectos del “caminar” como proposición didáctica en clase de español.

La docente. (Fragmento de la auto-explicitación traducido del francés). *La docente está en el aula, camina con sus estudiantes y pronuncia las frases de un texto literario [...], mira su texto, pero está atenta al grupo, sin mirarlos directamente los ve hacer, está con ellos, hace con ellos, todos hacen igual. [...]. Caminando se acerca a una estudiante, sigue caminando al ritmo de la estudiante, caminan juntas, lee la frase de la estudiante para acompañarla con la pronunciación. [...]. Está atenta a la mirada de Ève. Se escuchan, caminan juntas. Se acerca lentamente, teniendo cuidado al acercarse de no entrar en el espacio de la estudiante. Le habla [...], hace un gesto y le pregunta si puede leer su frase, mira el fragmento de Ève, Ève sostiene el fragmento, están juntas, caminan juntas [...].*

Lola. (Fragmento de la EDE traducido del francés, realizada el 12/02/19).

Camino en el aula, intento romper los círculos porque tenemos tendencia a seguir en círculo, e intento atravesar, cruzarme con otras personas [manos en movimiento indicando los trayectos], porque me gusta, de hecho, me gusta cuando es colectivo. Me siento bien en ese colectivo, bueno, cuando digo en ese colectivo es con esas personas, y por eso voy al encuentro de todo el mundo, en fin, lo intento, me gusta. [...]. Los escucho leer y leo, y a veces nos paramos [...]. Sí, me escucho [silencio, ritmo de la palabra más lento], de hecho, es como... una armonía, todos comenzamos de manera diferente, todos tenemos voces diferentes, acentos diferentes, maneras de hablar diferentes, pero nos



armonizamos, tengo la impresión. Bueno, al principio comienza un poco como algo desorganizado y, de hecho, al final, tengo la impresión que cogemos casi el mismo ritmo, yo escucho las cosas así. [...] Nos miramos y nos sonreímos, de hecho, hay miradas cómplices, a veces nos seguimos [risas], [...]. No siento ningún sentimiento negativo, porque **de hecho todos hacemos lo mismo [...], no hay timidez y así, lo hacemos todos, y pienso, en todo caso siento, que todo el mundo tiene ganas de hacerlo.** (L.328-356).

A partir de ambos fragmentos, se puede observar un primer esbozo (Figura1) de categorización del tema «caminar» con los verbos o palabras explicitados:

LA DOCENTE	LOLA
=> acercarse => gestionar la distancia física => no entrar en el espacio de => respetar el espacio íntimo => estar con => estar disponible / estar presente/ estar juntos/ uno mismo CON los otros => al ritmo de => entrar en resonancia con => caminan juntos => toma de consciencia de que caminan juntos/ consciencia del grupo/ estar juntos	=> intento atravesar => romper la rutina/tomar riesgos/ tomar consciencia => voy al encuentro => gestionar la distancia física => escucho leer => ponerse a la escucha / => leo=> entrar en acción => entramos en armonía => toma de consciencia del grupo/ estar juntos/ uno mismo con los otros => coger el mismo ritmo => ponerse en resonancia con /

Figura 1. Primer esbozo de categorización del tema "caminar"

Al cruzar la auto-explicitación de la docente, la entrevista de explicitación de Lola y las narraciones visuales realizadas a partir de las grabaciones en video, se observan comportamientos en resonancia e imitación y se puede constatar la preconsciencia de aspectos similares tanto para la docente como para la estudiante. Asimismo, en los vídeos, se observa el mimetismo, la liberación de la palabra entre los estudiantes y la cooperación, todo ello hecho posible al estar la docente en inmersión con los estudiantes en la acción misma, como puede darse en danza contemporánea. Además, es preciso señalar el impacto a largo plazo de esta propuesta sensorial y, por lo tanto, del "caminar" en Lola. En la entrevista, Lola explicita **su "pulsión"** a querer seguir expresando en su cuaderno las experiencias vividas en clase:

*Cuando vi el efecto que tenía en mí y lo que era posible, bueno, lo que era capaz de hacer después, sí, tampoco es enorme, pero son cosas que no hubiera hecho de manera natural. Esa pulsión a querer ir a mi cuaderno, (EDE, I.544-547). [...]. Y, de verdad, era pulsional, ... era ..., bueno [silencio], **era** ..., uno no pensaba, de hecho, uno iba, digo uno, soy yo concretamente, pero en eso, me dejé engañar, me sorprendí a mí misma por el hecho de tener esas ganas en realidad (EDE, I. 550-553).*

Al descubrir cómo se expresó Lola en su cuaderno tras vivir esa experiencia, nos damos cuenta de que en su dibujo (cf. Fig.2) se observa una permanencia del efecto del movimiento en ella. **Reproduce "el caminar" en su dibujo** que es igualmente la metáfora del movimiento de *la luz y el agua* del cuento de Gabriel

García Márquez. Así, "caminar" ha suscitado en Lola la puesta en relación con el texto literario, cuyo soporte en papel se convierte en barco, que se pone en movimiento en el dibujo, es decir, la incorporación sensorial del texto; el movimiento del caminar se prolonga en el gesto gráfico del dibujo.

Ch : Y después, ¿ qué pasó cuando comprendiste el sentido del texto?

L: Bueno, exactamente, la continuación necesité trabajarla en casa, en el cuaderno una vez más. [...] Dibujo, y dibujo precisamente el movimiento que he visto en clase. [...] Sí, como olas de luz y con el barco que navega a través de esas olas [manos en movimiento] y eso es, realmente me divertí, se puede decir eso. (EDE. L. 454-468).

El « caminar » para Lola



El cuaderno de Lola

Figura 2. Cita visual. El cuaderno de Lola

Por lo tanto, las primeras observaciones nos permiten constatar que: el cuerpo en movimiento en el espacio favorece la atención, los mecanismos de empatía y los comportamientos en resonancia e imitación entre la docente y los estudiantes; las experiencias sensoriales de aprendizaje han favorecido el trabajo personal de los estudiantes dentro y fuera del aula; la verbalización a través de la auto-explicitación ha permitido a la docente tomar consciencia de los gestos profesionales de ajuste que hubiesen pasado desapercibidos; las verbalizaciones de los estudiantes en las primeras entrevistas permitieron a la docente tomar consciencia de la importancia de sus gestos de acompañamiento y de la importancia de hacerles verbalizar durante el proceso mismo de aprendizaje; la emergencia de un acompañamiento inspirado en las técnicas de explicitación; la importancia de construir y decidir juntos el dispositivo de aprendizaje (evaluación, temas, corpus cinematográfico, cuaderno personal y colectivo, proceso de creación, etc.). Asimismo, durante las entrevistas, los y las estudiantes señalaron: **la importancia de "tener la posibilidad de expresarse libremente" y de manera creativa en su cuaderno personal o en el cuaderno colectivo; la motivación y las ganas de profundizar lo vivido en clase en su cuaderno; el no tener miedo a hablar ni al "error"; el clima de aprendizaje y la relación que se creó en el grupo; el estar todos juntos sin una jerarquía marcada, el expresarse con espontaneidad en español sin darse cuenta a veces en qué lengua hablaban; y, por último, el hecho de que la diferencia de nivel no fue un problema. Además, dos estudiantes comenzaron a poner en práctica algunas de las actividades en movimiento vividas en clase con otros públicos (Hilma en clases de apoyo escolar en colegios y Lola en dispositivos para jóvenes mayores que han vivido una trayectoria de abandono escolar).**

4. CONCLUSIONES

Gracias a este proceso de investigación tomé consciencia de mi conocimiento incorporado de mi práctica artística y docente, y pude entrar en un proceso de transformación que me permitió entrelazarlas. Esto fue posible por el hecho de estar acompañada por investigadores y llevar al terreno educativo un dispositivo que me permitió experimentar, observar, vivir e intercambiar con mis pares. Asimismo, participé en otras formaciones que fueron terrenos de investigación y estuve en inmersión en un proceso de creación individual y colectivo con artistas. En este marco transformé progresivamente mis prácticas docentes. La experiencia vivida a partir de esta propuesta pedagógica inspirada de la danza contemporánea no hubiera sido posible sin los aportes de este marco teórico transdisciplinario y, principalmente, del paradigma cognitivo emergente de la enacción. En efecto, dichos aportes me permitieron crear una propuesta teniendo en cuenta la naturaleza de las percepciones en relación con las acciones y las emociones, pues, "oír, escuchar, reproducir, interaccionar se inscriben en una ecología multimodal de los lenguajes y de la palabra" (Aden *et al.* 2019). Y fue así que a partir de esta experiencia creé **el tema "caminar" como propuesta didáctica para el aprendizaje de la lengua**. Si la estudiante Lola dice que se sorprendió a sí misma, ellos y ellas me sorprendieron. Experimenté, viví y comprendí que el acto de aprendizaje se vive realmente en una coreografía conjunta, en la que nos acoplamos docentes y discentes con nuestro mundo. Y que, gracias a un aprendizaje con enfoques performativos y multisensoriales que movilizan "nuestras historias, nuestras emociones y nuestros cuerpos" (*Ibíd.*), podemos estar y entrar a la escucha los unos de los otros, compartiendo no solo el aprendizaje de la lengua, en este caso el español, sino lo que somos o lo que deseamos compartir. Descubrir el cuaderno "creativo" de un o una estudiante, o el cuaderno colectivo del grupo, era compartir, dejarse sorprender, conocerse mejor, escuchar los ritmos y respetarlos, lo que me permitió acompañar mejor a cada uno de ellos, o por lo menos intentarlo, y crear las condiciones necesarias para que se acompañaran mutuamente entre discentes, pues, el aprender, es un camino que emprendemos juntos, en el que se necesita "tacto" (Manen), lo vamos creando y enriqueciendo a la vez que caminamos.

Sin embargo, es cierto que, para llevar a cabo estos cambios en el aula, se necesita tiempo, el proceso se va haciendo poco a poco y puede ser largo. Comprendí que nuestros estudiantes necesitan entender el por qué se está haciendo y cómo se está haciendo a lo largo del aprendizaje. Y, también, que es necesario crear las condiciones, un tiempo y un espacio, en donde uno pueda expresar su experiencia de aprendizaje. De ahí que comenzara a abrir la posibilidad de hacerlo con diferentes lenguajes, ya fuera por el cuerpo en acción y en movimiento, la escritura, el gesto pictórico o la verbalización. Así, fueron emergiendo en el salón de clase las técnicas psicofenomenológicas como la entrevista de explicitación, sin ser ésta utilizada como entrevista, sino como un acompañamiento en momentos precisos: al dar las consignas o, como sucedió al final de la secuencia, cuando faltaban apenas unos diez minutos, y sentí que tenía que conectarlos con ellos mismos, con la exploración del principio y con el cuento de García Márquez para crear sentido. Y la sorpresa, además de lo que viví con ellos en el aula, fue lo que descubrí después en el cuaderno de Lola y en las entrevistas, lo que me permitió tomar consciencia de la importancia de estar a la escucha y de cuidar cada detalle desde el principio hasta que se termina la clase, pues no sabemos lo que ellos y ellas siguen viviendo tras estas experiencias.

Si transformar la postura del docente lleva un tiempo, transformar las posturas de los y las discentes también lo hacen. ¿Sería esto una razón para no



hacerlo si las investigaciones en didáctica de lenguas con enfoques artísticos y enactivos ponen en evidencia el impacto favorable para discentes y docentes? Esta propuesta pedagógica incorporada confirma que las experiencias de aprendizaje colaborativo crean sentido para todos los discentes, **puesto que “acompañan la emergencia del conocimiento permitiendo a los alumnos ponerse en resonancia emocionalmente, corporalmente e intelectualmente”** (Aden *et al.* 2019), conduciéndonos a transformaciones profundas y a cambios epistemológicos en el aprendizaje.

NOTAS

1 El grupo LANGUenAct (*Didactique des Langues et Énaction*, dir. J. Aden), antiguo grupo Lidil12 que reunía a especialistas tanto de lingüística como de didáctica de las lenguas, es un equipo del laboratorio pluridisciplinar IMAGER de la Universidad Paris-Est Creteil. LANGUenAct, fue creado en 2019 reuniendo solamente a especialistas en didácticas de lenguas. Sus investigaciones se inscriben en el paradigma de la enacción y están ligadas a terrenos que necesitan la elaboración de pasarelas entre la investigación y la formación de docentes.

2 En Francia, –con el grupo LANGUenACT y con el reciente Master MEEF especialidad **Art’Enact** (*Pratiques Artistiques dans une Écologie Énactive des Apprentissages*, dir. J. Aden), creado por el ESPÉ de la Universidad de Paris Est-Créteil– y en Canadá, con un proyecto reciente (dir. S. Morais) destinado a los especialistas en enseñanzas de artes, llevado a cabo en la universidad de Quebec, en Chicoutimi UQAC.

3 Formación a la auto-explicitación con P. Vermersch, julio 2018; Postgrado *en Lenguaje Sensorial y Poética del Juego* (dir. E. Vargas, *Teatro de los Sentidos*), octubre 2018-junio 2019; co-animación con J. Aden, S. Eschenauer y M. Potapushkina formación PAF “**L’empathie pour mieux apprendre à l’école**”, noviembre 2018 y marzo 2019, y mediadora en el Master Art’Enact.

4 Para Maturana “el neologismo *lenguajear* hace referencia al acto de estar en el lenguaje sin asociar tal acto al habla, como sería con la palabra hablar”. In Conferencia organizada por la Sociedad de Biología de Chile, 3 noviembre de 1988.

5 Cita traducida del francés por A. Castelo (para la versión en español ver, 1984:155). Esta obra fue publicada en español (1984) y posteriormente en inglés (1987). La versión francesa (1994), fue traducida del inglés por Jullien con la colaboración de Trocmé-Fabre.

6 Textos escritos en pies de imagen de la narración visual (A. Castelo, Tesis, en proceso): 1. Preparación del espacio (*prof.* : « *accompagner le dire par le faire et faire avec* » (Harbonnier Topin, 2009) ; 2. Ponerse en movimiento: caminar (*prof.* : « *accompagner le dire par le faire et faire avec* »); 3. Consigna en movimiento « *Se relier à soi et aux autres* » (*prof.* : « *le dire, le faire et le voir faire* »); 4. Descubrir y compartir en binomio (*étu.* : « *Le faire et le voir faire* », *prof.* : « *le voir faire* »); 5. Compartir y descubrir en grupo (*prof.* : « *le dire et le voir faire* », *étu.* : « *Le faire et le voir faire* »); 6. Dar y recibir los fragmentos del cuento ; 7. Leer y descubrir los fragmentos caminando (*prof.* : « *dire quoi faire et faire avec* »); 8. Descubrir el orden de los fragmentos (*prof.* : « **être chef d’orchestre** » (Duval, 2016) ; 9. Leer y pronunciar caminando (*prof.* : « *faire avec* »); 10. Descubrir sensorialmente el cuento. Aportes sobre El Realismo mágico; 11. Lectura del texto y discusión; 12. Gestos profesionales emergentes: « *Les relier à soi et créer du sens* »; 13. Un tiempo personal de escritura en su cuaderno.

7 Cita traducida del francés por A. Castelo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 14(14-1).

Aden, J., Clark, S., & Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaactive de l'enseignement de l'oral. *Lidil*, (59).

Depraz, N., Varela, F., & Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience : Pour une pratique phénoménologique*. Zeta Books.

Duval, H. (2016). L'entretien d'explicitation : une méthode pour identifier des gestes professionnels d'enseignant (e) s de danse en milieu scolaire. *Recherches En Danse*, (5).

Eschenauer, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie énaactive au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translanguageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes (dir. J. Aden & W. Sting)*. (Thèse de doctorat). Université Paris-Est Créteil.

Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée : regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*.

Irwin, R. L., Golparian, S., & Barney, D. T. (2017). A/R/Tografía como metodología para la investigación visual. *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*, p. 134-164, 134-164.

Maître de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Éducatio*, (13), 101-115. Versión en español: (2019): «Un estudio fenomenológico: posicionamiento y gestos en clase». (Trad. Castelo A.) *Educatio Siglo XXI*: Universidad de Murcia

Maître de Pembroke, E. (2017). *Sens et éthique du geste de l'enseignant. Les Cahiers de l'ASDIFLE n°28, Colloque en hommage à Louis Porcher, Clé internationale*, p. 137-153. (28), 137-153.

Maitre de Pembroke, E. (2018). Gestes d'ajustement aux élèves : acuité perceptive et écoute sensible dans la classe. *Recherches & éducatio*, (19 HS).

Manen, M. van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*.

Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29, 20.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. A. (1994). *L'arbre de la connaissance* (F.-C. Jullien & H. Trocmé-Fabre, Trans.). Paris, France, Pays multiples.

Morais, S. (2012). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique* (Thèse de doctorat, Paris 13).



Morais, S. (2013). De l'explicitation ou de la formation en acte : sous l'influence de la psychophénoménologie. *Le journal du Grex. Groupe de recherche sur l'explicitation*, (100), 10-23.

Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 43(1), 85-92.

Trocmé-Fabre, H. (1996). *L'Arbre du savoir apprendre : vers un référentiel cognitif*. La Rochelle, France : Ed. Etre & Connaître.

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre : le seul métier durable aujourd'hui*. Editions Eyrolles.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine* (V. Havelange, Trans.). Paris, France: Éditions Points.

Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF éditeur.



DINAMIZANDO LA CLASE DE CULTURA ESPAÑOLA. APLICACIONES MÓVILES Y PROGRAMAS DE ORDENADOR PARA LA CREACIÓN DE SIMULACIONES ANIMADAS

Blanca de la Puente Barrios

Universidad de Chulalongkorn, Bangkok

blancadelapuate54@gmail.com

ENSEÑAR CULTURA CON C MAYÚSCULA

- Enfoque intercultural: despertar conciencia de diferencias y similitudes
- Hilo conductor: Combatir estereotipos e ideas preconcebidas
- Fomentar el pensamiento crítico y la dinamización cultural

SIMULACIONES HISTÓRICAS

- A mitad de camino entre los *role play* y las simulaciones, el énfasis recae en ponerse en el lugar de un personaje histórico, y adoptar sus ideas, creencias y actitudes adecuadamente contextualizadas.
- Ventajas:
 - ✓ Aprendizaje por tareas, activo, mayor implicación.
 - ✓ Autonomía y aprendizaje significativo.
 - ✓ Dinámica cooperativa y lúdica.
 - ✓ Se favorecen las cuatro C (en sus iniciales en inglés) del siglo XXI: *Critical Thinking, Communication, Colaboration, Creativity.*



HERRAMIENTAS DIGITALES

- Ventajas:
 - ✓ Desarrollo de otras competencias como la artística, las habilidades técnicas, etc.
 - ✓ Nuestros alumnos son nativos digitales: favorecen las imágenes, sonidos y vídeos al texto escrito. Aplican lo que conocen y también lo que se puede buscar.

ANÁLISIS DE ALGUNAS HERRAMIENTAS DIGITALES

PROGRAMAS	APLICACIONES MÓVILES	Y PARA COMPARTIR
AVS Video Editor (Windows)/iMovie ✓ Excelentes; sofisticados Blabberize ✓ Interfaz poco atractiva ✓ Permite locuciones largas	Motion Portrait ✓ Expresión de ojos y de boca ✓ Es complicado grabar locuciones largas iFunFace ✓ Permite locuciones más largas	Padlet ✓ Muy intuitivo ✓ No es necesario registrarse

LAS SIMULACIONES

DESCRIPCIÓN	MUESTRAS
<ul style="list-style-type: none"> • Tema: Historia de España • Tareas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Elegir un personaje de la historia de España 2. Realizar una simulación animada que incluya: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mi nombre y ocupación ✓ Periodo histórico en el que viví ✓ Mi importancia histórica y cultural 3. Buscar un tema de discusión 4. Participar en el debate posterior 	

CONCLUSIONES

Contenidos culturales

- ✓ Contextualización de personajes, actitudes y valores.
- ✓ Interpretación de la historia, debate sobre aspectos controvertidos.
- ✓ Relación de elementos culturales e históricos del presente con acontecimientos del pasado.

Uso de lengua

- ✓ Disminución de la ansiedad de las presentaciones orales cara a cara.



Escanea aquí para ver las simulaciones animadas

EL EJEMPLO DEL BRIDGE PROGRAM EN UTAH COMO INICIATIVA DE APOYO AL BILINGÜISMO

Juan Carlos Fernandez Sanchez
The University of Utah
 juancarlos.fernandez@utah.edu

Chantal Esquivias Argelaguet
Weber State University
 chantalesquivias@weber.edu

Utah DLI Secondary Pathway

7th • World Language 3 DU (required)

8th • World Language 4 DU (required)

9th • World Language 5 DU (required)
 • option for AP test (1.0 high school credit)

7th • DLI Culture, History & Media

8th • DLI Culture, History & Media

If AP test in 9th

- 1.0th** • 3000 Level Bridge Course #1 (3 university credits & 1.0 high school credit)
- 1.1th** • 3000 Level Bridge Course #2 (3 university credits & 1.0 high school credit)
- 1.2th** • 3000 Level Bridge Course #3 (3 university credits & 1.0 high school credit)

If AP test in 10th

- 1.0th** • AP Language & Culture (1.0 high school credit)
- 1.1th** • 3000 Level Bridge Course #2 (3 university credits & 1.0 high school credit)
- 1.2th** • 3000 Level Bridge Course #3 (3 university credits & 1.0 high school credit)

Image: <http://utahdl.org>

UPPER DIVISION UNIVERSITY LANGUAGE COURSES IN THE HIGH SCHOOL SETTING

3 CREDIT COLLEGE COURSE

RIGOROUS AND SUPPORTIVE ENVIRONMENT

WHAT IS THE COST FOR THE STUDENT?
\$5 PER CREDIT (TOTAL PER YEAR: \$15)

WHO CAN PARTICIPATE?

HIGH SCHOOL STUDENTS WHO HAVE PASSED THE ADVANCED PLACEMENT (AP) LANGUAGE AND CULTURE EXAM

WHO TEACHES IT?

ONE UNIVERSITY INSTRUCTOR (CONTENT KNOWLEDGE)
ONE HIGH SCHOOL TEACHER (SCAFFOLDING)




SU SOUTHERN UTAH UNIVERSITY

BYU BRIGHAM YOUNG UNIVERSITY

WSU WEBER STATE UNIVERSITY

U UNIVERSITY OF UTAH

D DIXIE STATE UNIVERSITY

STATE U UTAH STATE UNIVERSITY

UVU UTAH VALLEY UNIVERSITY

COURSES OFFERED

SPAN 3116: Pop Culture: Film, Media and Entertainment

SPAN 3117: Breaking Down Walls. Building Identities

SPAN 3118: Literature and Film: Contemporary Issues

Made with PosterMyWall.com

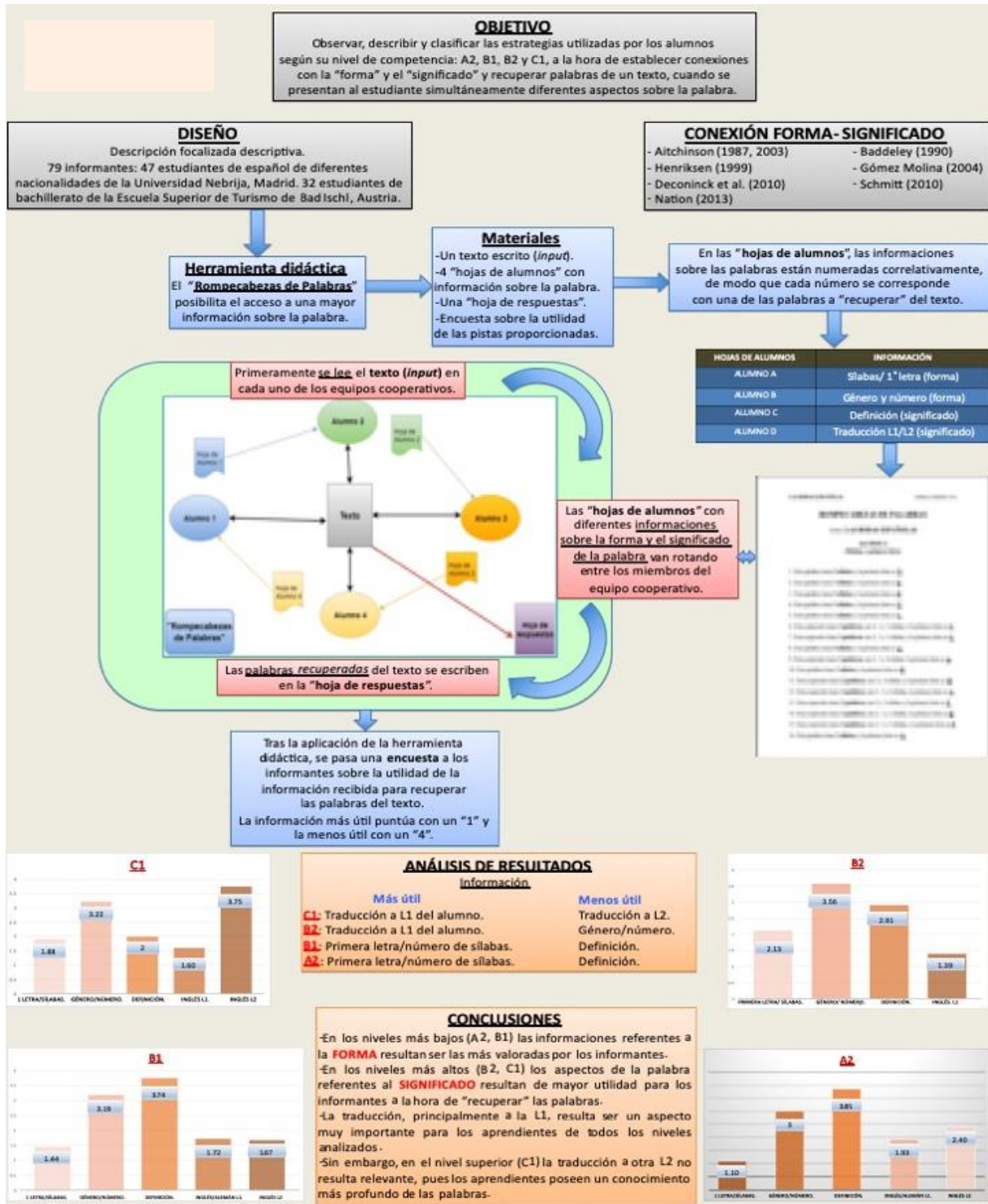
More info: <https://dlc.utah.edu/bridge-program/index.php>

ESTUDIO SOBRE LA CONEXIÓN FORMA-SIGNIFICADO EN APRENDIENTES DE ESPAÑOL: EL "ROMPECABEZAS DE PALABRAS" EN LA RECUPERACIÓN DEL LÉXICO

Pedro Aníbal García Jerez

Tourismusschule Bad Ischl, Austria

panibalgj@gmail.com



FUENTES DE ACTITUD Y MOTIVACIÓN POR LA LITERATURA EN LA TRADUCCIÓN EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL: EL USO DE LA TRADUCCIÓN EN LAS CLASES DE LENGUA Y LITERATURA

Patricia González Almarcha

IES Miguel de Cervantes
madrelingua@hotmail.es



¿SE PUEDEN RELACIONAR...

...niveles diferenciales cognoscitivo-actitudinales y herramientas como la Traducción Pedagógica (TP)?



1.) OBJETIVOS GENERALES
PERFIL BÁSICO, ACTITUDES HACIA LAS ANTOLOGÍAS Y EL USO DE LA TP EN EL AULA, VALORACIÓN DE LA LITERATURA ELE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Conocimiento de lenguas y literaturas, tiempo de estudio, frecuencia de uso, actividades relacionadas con ELE, actitudes hacia las antologías literarias...



MARCO TEÓRICO

- La traducción en sentido más amplio (Caballero Rodríguez, 2010)
- Aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2004 y 2011)
- Hábito lector (Margallo, 2011), autoeficacia

2.) PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿SE PUEDEN RELACIONAR LA IMPORTANCIA OTORGADA A LA TRADUCCIÓN Y LOS RASGOS INDIVIDUALES? ¿LOS NIVELES DIFERENCIALES PERCIBIDOS DE CONOCIMIENTO Y ACTITUD CON HERRAMIENTAS COMO LA TP?



MOTIVACIÓN TRADUCCIÓN

- Mediación lingüística en intercambios
- Comprensión textual
- Operatividad y utilidad
- Práctica mecánica de contenidos obligatorios
- No placentera



3.) MARCO TEÓRICO

TRADUCCIÓN EN SENTIDO MÁS AMPLIO, PROGRESIVA ACTITUD POSITIVA HACIA EL USO DE LA TP EN EL AULA, METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO



ALGUNAS CONCLUSIONES

- Desvinculación de la traducción del componente oral
- Necesidad o exigencia de traducir
- Diferenciar entre escribir, hablar y traducir una lengua

4.) EXPOSICIÓN DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

TRADUCCIÓN: Valoración instrumental, placer y deseo más en mujeres que hombres y en estudios más avanzados.



PROPUESTA DIDÁCTICA

- Componer un texto narrativo**
- Tareas posibilitadoras y comunicativas:
- ▣ Comprensión por vía de traducción directa y de traducción interpretativa
 - ▣ Expresión por vía de análisis de traducción inadecuada y de roles de interpretación



5.) CONCLUSIONES Y PROPUESTA DIDÁCTICA TP

MARCO LOE/LOMCE, CURRÍCULO SECCIONES BILINGÜES
TAREAS POSIBILITADORAS Y COMUNICATIVAS:
-Comprensión por vía de traducción directa y traducción interpretativa.
-Expresión por vía de análisis de traducción inadecuada y roles de interpretación

EL TALLER LITERARIO EN LA CLASE DE ELE

Sara Hernández Arroyo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

sara.hernandez@ulpgc.es

INTRODUCCIÓN

Los textos literarios, como material auténtico, se han convertido en una de las herramientas didácticas más relevantes en cuanto a la obtención de las competencias necesarias para la comunicación en lengua española. Los manuales dedicados a tal fin, incorporan lo literario de formas diversas.

La finalidad de este trabajo se basa en aportar nuevas perspectivas en cuanto al uso de textos literarios en el aula de ELE, así como la creación literaria como método para formar a hablantes competentes y su potencial en los libros de texto.

Concluimos que los contenidos literarios en general conforman una herramienta didáctica indispensable para la enseñanza del español y que debe ser explotada de forma más clara y profusa en los manuales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Es viable incorporar el taller literario en todos los niveles establecidos por el MCER?

¿Se puede llegar a considerar a la creación literaria como vehículo para la adquisición de la LE?

¿Los manuales favorecen la integración del taller literario en el aula de ELE?

RESULTADOS

Manual	Nivel a) que va dirigido	¿Contenido literario?	¿Dónde aparece?	Tipo de contenido literario	¿Autores españoles e hispanoamericanos?
Estado Funciona	A	Sí	Al final de cada Unidad	Textos completos, fragmentos	Sí
Estado Funciona	B	Sí	Al final de cada Unidad	Textos completos, fragmentos, información bibliográfica	Sí
Primaria	A2	Sí	Integrado en la Unidad	Textos completos, fragmentos, información bibliográfica	Sí
Primaria	B1	Sí	Integrado en la Unidad	Fragmentos, información biográfica e íntergeras	Sí
Primaria	B2	Sí	Integrado en la Unidad	Textos completos, fragmentos, información bibliográfica	Sí
Español lengua viva	A1 – A2	Sí	Integrado en la Unidad	Textos completos, fragmentos, información bibliográfica	Sí
Español lengua viva	B1	Sí	Integrado en la Unidad	Textos completos, fragmentos, información bibliográfica	Sí
Español lengua viva	B2	Sí	Integrado en la Unidad	Textos completos, fragmentos, información bibliográfica	Sí

MÉTODO

Selección de manuales



Análisis del contenido literario

BIBLIOGRAFÍA

ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Universidad de Salamanca.

GILMORE, A. (2007). *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*. Reino Unido: Nottingham University.

HERNÁNDEZ ARROYO, S. (2014). *El papel de la literatura en la enseñanza de ELE*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.

QUINTANA, Emilio. (1991). "Literatura y enseñanza de ELE", en *Actas III Congreso Nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Málaga.

¿HA LLEGADO LA HORA DE CUESTIONAR EL MONOPOLIO DEL INGLÉS Y FOMENTAR EL PLURILINGÜISMO DE VERDAD?

Anna Ilina

Universidad Complutense Madrid

annanekr@ucm.es

Plurilingüismo en Europa... ¿misión imposible?

"Lengua materna + dos lenguas extranjeras" al final de la educación obligatoria

(*Conclusiones de la Presidencia - Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002*)

Mientras en España...

Se apuesta por el inglés:



de los alumnos cursan inglés
(la media entre Educación Primaria, Secundaria y el Bachillerato)
3 - 5 horas como materia / semana + **AICLE** (en algunos centros)

¡Casi sin alternativas!

La segunda lengua extranjera **es una materia optativa** para los alumnos (ver la LOMCE 2013)



de los alumnos estudian una segunda lengua extranjera;
solo se ofrecen **1 - 3 horas** de esta materia por semana

Fuente de las estadísticas:
Ministerio de educación, cultura y deporte (2017):
"Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018.", Madrid

¡Pero esto se puede cambiar!

Tenemos una propuesta: didáctica plurilingüe

"Plurilingüe" implica "más de dos" lenguas (Coste et al. 1997)

Didáctica plurilingüe: se emplean varias lenguas a la vez

PROGRAMA PLURILINGÜE - 1 HORA A LA SEMANA



PRIMARIA

El Despertar a las Lenguas (Candelier 2008)

Las lenguas de España (+ lenguas de los compañeros de clase)
Es un ejercicio cognitivo, no es didáctica de la lengua
Finalidad: despertar el interés por las lenguas

Intercomprensión románica (Doyé 2005)

Objetivo: desarrollar una competencia metalingüística plurilingüe

SECUNDARIA

1er año: Segunda lengua extranjera (tipológicamente cercana) - portugués o italiano

2º año: AICLE en portugués o italiano

3er año: Francés

4º año: AICLE en francés



BACHILLERATO

1er año: Latín (Diario Oficial de la Unión Europea 2014)

2º año: Intercomprensión germánica

HACIA LA ADQUISICIÓN ENTONATIVA ESPAÑOLA POR PARTE DE LOS SINOHABLANTES: LA PRODUCCIÓN DE LA INTERROGATIVA ABSOLUTA NEUTRA

WeiQi Li

Universitat Autònoma de Barcelona
weiqi.li@e-campus.uab.cat

RESUMEN

Tradicionalmente, la entonación ha recibido menos atención en comparación con otros componentes lingüísticos, tanto en los estudios lingüísticos en general como en los estudios sobre ELE. El presente trabajo tiene como objetivo analizar las dificultades de adquisición mostradas por los sinohablantes a partir del estudio de la producción entonativa de la interrogativa absoluta neutra. Los resultados del experimento acústico muestran que los sinohablantes son generalmente conscientes de la distinción fundamental entre la declarativa y la interrogativa, dado que la mayoría de los estudiantes aumentan el primer pico a un nivel tonal más elevado que la declarativa correspondiente, asimismo marcan las preguntas totales con una notable subida al final. No obstante, se hallan dificultades como el menor grado de diferencia tonal del primer pico, la realización de distintos patrones del tono de frontera, así como la hiperproducción de la acentuación léxica y la monotonía tonal la parte central de las preguntas.

Palabras clave: entonación, adquisición de lengua extranjera, sinohablante, interrogativa absoluta neutra

ABSTRACT

Traditionally, intonation has received less attention in comparison with other linguistic components, both in general linguistic studies and in studies of ELE. The present work aims to analyze the acquisition difficulties shown by Chinese learners in the process of intonation production of neutral absolute interrogative. Results from the acoustic experiment evidence that Chinese speakers are generally aware of the fundamental distinction between declaratives and absolute interrogatives, since most of them increase the first peak to a higher pitch target than the corresponding statement, and they also mark the questions with a notable rise at the end. Meanwhile, several problems have been found, such as the lower degree of the first peak's pitch difference, the realization of different patterns of the boundary tone, as well as the exaggeration of lexical stress and the relative neglect of the utterance intonation which are observed especially during the central part of the questions.

Keywords: intonation, foreign language acquisition, Chinese speaker, neutral absolute interrogative

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de su papel imprescindible en la competencia comunicativa, la entonación recibe tradicionalmente menos atención que otros componentes lingüísticos, especialmente en el ámbito didáctico de lenguas extranjeras. Ni aprendices de ELE ni muchos de los profesores fijan su atención en la estructura entonativa, la descripción fonológica y la realización fonética, en definitiva, la relación estrecha entre los patrones melódicos concretos y determinados sentidos expresivos. Esta falta general ha motivado nuestros trabajos dedicados al ámbito entonativo.

En este estudio¹ se pretende analizar las dificultades de adquisición entonativa mostradas en la producción de los sinohablantes. Tiene como objeto de estudio el patrón de la interrogativa absoluta neutra. Este tipo oracional, denominado también como interrogativa total o polar, suele hacer referencia a las preguntas en búsqueda de una respuesta de sí o no. Si bien la equiparación entre la categoría sintáctica de interrogativa y la definición semántica de preguntas no resulta absoluta², al concretar el objeto de investigación a los casos neutros o no marcados, no solo definimos que los enunciados analizados posean una estructura sintáctica por defecto³, sino también descartamos aquellos con estructura informativa particular o intenciones comunicativas específicas. Además, como la realización entonativa varía notablemente entre las variedades geográficas, así como entre diferentes estilos de habla, en el presente trabajo, tomamos la variedad peninsular central como referencia, y nos fijamos sobre todo en el estilo de lectura.

La descripción de los patrones melódicos a lo largo de este estudio se basa en el Modelo Autosegmental-Métrico (el modelo AM en lo que sigue) (Pierrehumbert 1980; Ladd 2008). Desde la perspectiva fonológica, la teoría identifica dos tipos de eventos tonales importantes en la cadena segmental, a saber, los acentos tonales que se asocian con las sílabas tónicas y los tonos de frontera localizados al final del enunciado. Mientras tanto, los eventos no se describen sin tener en cuenta sus implementaciones fonéticas. De esta perspectiva, se destacan dos parámetros: uno vertical que se refleja por el valor de F0, y otro horizontal, que se conoce como la alineación temporal. En las páginas que siguen también utilizamos el sistema de anotación desarrollado en el mismo modelo, el Sp_ToBI, para etiquetar los patrones típicos de la lengua española (Prieto & Roseano 2010).

El artículo se organiza en cinco partes. Después de la introducción de nociones básicas y contextos de estudio en esta primera, el estudio comienza por un breve repaso sobre el típico patrón de la interrogativa absoluta neutra, del cual formularemos las hipótesis de investigación generales haciendo referencia a la descripción fonológica y fonética de los patrones. La metodología se expone en la tercera sección. A partir de allí, constituye el cuerpo del artículo la cuarta sección donde se analizan en detalle los resultados experimentales, asimismo se presentan las discusiones pertinentes. Por último, acabamos con las conclusiones y propuestas sobre futuras investigaciones.

2. CARACTERÍSTICAS ENTONATIVAS DE LA INTERROGATIVA ABSOLUTA NEUTRA DEL CASTELLANO PENINSULAR CENTRAL

Una vez contextualizado el tema, la pregunta crucial es: ¿cómo se describe el típico movimiento tonal de la interrogativa absoluta neutra? Para muchos, tanto hablantes nativos como aprendices de ELE, la impresión de que la diferencia fundamental entre los dos tipos de oraciones se manifiesta únicamente en la parte



final del enunciado resulta tan dominante que se ignoran otras pistas entonativas. Sin embargo, las aproximaciones a la realidad fonética de los patrones interrogativos, así como las observaciones de múltiples distinciones se pueden remontar a los estudios clásicos de Navarro Tomás (1944) y Quilis (1993). Posteriormente, además de las sucesivas investigaciones enmarcadas en distintos marcos teóricos, los estudios derivados del modelo AM (Prieto & Roseano 2010; Face 2004, 2008; Prieto 2004; Sosa 1999) no solo ofrecen minuciosas descripciones fonológicas y fonéticas de cada evento tonal, sino que también comprueban las observaciones y ofrecen el umbral común de cambio tonal por medio de experimentos acústicos. Conforme con dichos estudios, un típico contorno melódico de la pregunta total (tal como se visualiza en la Figura 1) difiere de la declarativa correspondiente en cuatro aspectos principales.

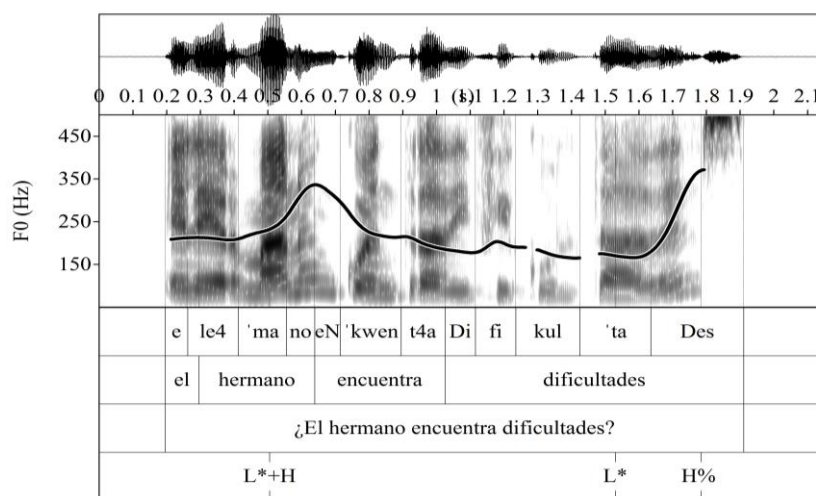


Figura 1. Enunciado ilustrado la entonación de una típica interrogativa absoluta neutra del castellano peninsular central, producido por un nativo (Núm. 3).

La primera característica consiste en la mayor elevación del primer pico tonal. A pesar del papel llamativo de la inflexión final, de hecho, la diferencia de movimiento al inicio de las preguntas frente a las declarativas no constituye un descubrimiento reciente, sino que está apuntada desde las primeras aproximaciones al tema: **en palabras de Navarro Tomás, “en igualdad de circunstancias, este movimiento parte desde el principio, en la pregunta, de una nota más alta que la que corresponde a esas mismas sílabas en el grupo enunciativo”** (Navarro Tomás 1944: 98). Nótese que la exposición del autor, aunque identifica el incremento de F0, la asociación del movimiento con el **“principio de la pregunta” resulta menos directa, es decir, no se sabe exactamente** si esta diferencia existe entre las sílabas acentuadas o inacentuadas. Más adelante, en la misma obra, Navarro Tomás aclara **que “en la primera sílaba acentuada la voz se eleva tres o cuatro semitonos sobre la altura media que a esa misma sílaba corresponde en el tono enunciativo”** (1944: 101). La idea general de que toda la parte inicial, con acentuación léxica o no, es más alta en la frecuencia fundamental fue heredada por varios estudios sucesivos (Canellada & Kuhlmann 1987; etc.), aunque causa debate durante un tiempo. Sosa (1999), fundamentado en su observación de diversas variedades españolas, establece que la distinción de F0 **“se produce en forma sistemática únicamente a partir de la primera sílaba acentuada, y no en las eventuales inacentuadas que la puedan preceder”** (Sosa 1999: 151-152). Dicha conclusión está verificada por los estudios más recientes

de Prieto (2004) y Face (2004). Los resultados sobre el castellano peninsular central obtenidos de ambos estudios experimentales suministran, por añadidura, un umbral de la diferencia tonal en cuestión: Prieto (2004) formula un rango de elevación de 20 a 55 Hz según individuos, Face (2004), un valor medio de 40 Hz.

Después del primer pico tonal, la curva desciende gradualmente hacia el final del enunciado. Las sílabas tónicas, en vez de asociarse típicamente con notables aumentos tonales como en las declarativas, carecen de acentos tonales y suelen mostrarse como un descenso amplio y progresivo (Face 2004, 2008; Navarro Tomás 1944; Prieto 2004). Esta reducción tonal se mantiene hasta la última sílaba tónica, que es la nuclear, donde la curva es habitualmente plana y se sitúa en un nivel bajo de F0 (Face 2004, 2008; Prieto 2004; Sosa 1999).

Por último, se encuentra la típica subida de F0 al acabar las preguntas totales. Después de que Navarro Tomás (1944) la etiquetó con el término de "anticadencia", varios autores confirmaron el contorno canónico proponiendo descripciones generales del movimiento asociado con la parte final del enunciado (Quilis 1993; Sosa 1999; etc.). Mientras que el Modelo AM distingue entre acento tonal y tono de frontera, la descripción de esta inflexión final se precisa en los estudios tradicionales en función del dominio: en concreto, se especifica que la subida de F0 tiene como dominio las últimas sílabas átonas del enunciado (Face 2004, 2008), ya que la curva suele mantener en un nivel bajo durante la última sílaba tónica.

Las características del patrón interrogativo total repasadas en la presente sección sirven como referencias de nuestro experimento, de las cuales se originan las hipótesis de investigación. En general, gracias a la colaboración de los informantes tanto nativos como no nativos, se espera que los resultados por parte de los nativos coincidan con los hallazgos previos, mientras que los aprendices podrían mostrar divergencias en la realización fonológica y fonética, así como una razonable mejora al desarrollar la competencia lingüística. Desde el punto de vista fonológico, una menor identificación perceptiva de un rasgo fonético, causa una mayor dificultad en su producción. Se predice observar este impacto de la falta de conocimiento en varios eventos tonales concretos, por ejemplo, en comparación con la subida final de F0, que probablemente aparecerá en la mayoría de las producciones de los estudiantes, la mayor elevación del primer pico no se verá reflejada de manera tan constante; en cuanto a la parte central de las preguntas, en vista de la tendencia notable de poner énfasis en la acentuación léxica mostrada en el caso de la declarativa (Li 2019), esperamos encontrar problemas similares en la producción de las interrogativas.

3. MÉTODO EXPERIMENTAL

En el presente trabajo, la adquisición entonativa de los sinohablantes se analiza empíricamente por medio de un experimento de producción. El corpus usado está compuesto por diez pares de enunciados declarativos e interrogativos absolutos. Como muestra el ejemplo dado en (1), ambos enunciados comparten la misma estructura sintáctica simple de SVO, sin inversión en el orden de palabras en las preguntas. Fonológicamente, mientras cada frase contiene tres palabras prosódicas, controlamos el número de sílabas átonas entre cada dos tónicas para evitar el posible efecto causado por *tonal crowding* (para más explicación sobre el fenómeno, véase, por ejemplo, Face 2002).

- (1) a. El hermano encuentra dificultades.
b. ¿El hermano encuentra dificultades?

Participaron en el experimento cinco hablantes nativos como grupo de control ($Media_{edad}=21$, $DE=0$) y veinte estudiantes de diferentes niveles de ELE ($Media_{edad}=27.3$, $DE=3.26$). En la sesión de grabación, se ofreció un contexto neutro para guiar la lectura, pero en ningún caso los informantes dispusieron de ejemplos o modelos de pronunciación. Todas las grabaciones se realizaron en la sala insonorizada y con equipamientos profesionales del *Servei de Tractament de la Parla i del So* de la Universitat Autònoma de Barcelona. El programa de Praat (Boersma & Weenink 2019) se emplea para el tratamiento de sonidos, y STATA (StataCorp. 2017), para el procesamiento estadístico de los datos obtenidos.

4. RESULTADO Y DISCUSIÓN

4.1 El primer pico tonal de la interrogativa absoluta: ¿alcanza un nivel tonal más elevado que la declarativa?

A lo largo de las grabaciones, tanto los nativos como los estudiantes chinos han mostrado más del 80% de los casos con el primer pico de F0 significativamente más alto en las preguntas. De este modo, parece que nuestros datos están a favor de una respuesta positiva a la pregunta planteada en el título. Sin embargo, la respuesta no resulta satisfactoria sin evaluar el grado de diferencia, lo que requiere la medición concreta de la F0. La Tabla I, organizada en función de cada grupo de informantes, presenta un resumen del nivel tonal del primer pico de los enunciados interrogativos grabados. Los resultados por parte de los hablantes nativos coinciden con los hallazgos de investigaciones anteriores de Face (2004), quien concluye una diferencia media de 40 Hz, y de Prieto (2004), en que la autora propone un intervalo medio 20-25 Hz para voces masculinos y 50-55 para voces femeninas. Aunque el valor medio de cada uno de los niveles muestra distinción con la declarativa en sentido estadístico, se pone de relieve que el incremento tonal producido por los estudiantes es significativamente menor que el de los nativos. Adicionalmente, la comparación múltiple entre los datos no ha comprobado una tendencia clara de desarrollo entre los niveles, de manera que se puede afirmar que entre la producción de los nativos y la de los aprendices existe un menor grado de diferencia tonal.

Informante		Frecuencia		Media (Hz) (DE)		Prueba <i>t</i>
Nativo		50		42.82*** (42.46)		
Estudiante	Inicial	191	42	25.58*** (35.81)	11.19* (32.90)	
	Intermedio		80		34.39*** (39.63)	
	Avanzado		69		24.13*** (29.75)	

Asteriscos: la Prueba *t* de la F0 entre la declarativa y la interrogativa.

*** $p<0.001$; ** $p<0.01$; * $p<0.05$ (prueba de dos colas)

Tabla I. Diferencia de F0 del primer pico tonal entre los enunciados interrogativos y declarativos

Frente a los datos presentados arriba, nos encontramos ante el dilema de que, por un lado, los estudiantes de todos los niveles son capaces de hacer distinción entre la declarativa y la interrogativa por medio de la mayor elevación del primer pico; por otro lado, se destaca la diferencia de carácter fonético, en sentido de que la única divergencia entre los resultados nativos y estudiantiles consiste en el grado de cambio tonal, en vez de la ausencia radical del fenómeno.

Entonces, nos preguntamos si se puede entender dicha distinción como una dificultad de adquisición.

De hecho, el grado de diferencia tonal es propiamente problemático porque la F0 no varía de manera categórica, sino que consiste en un parámetro continuo. Por consiguiente, resulta difícil definir un umbral preciso que implica forzosamente el cambio en el sentido⁴. Además, entre todos los estudios anteriores que abordan la cuestión, solo dos han ofrecido un rango de referencia, y los resultados de ambos se han fundamentado en corpus reducidos: Face (2004), cinco locutores; Prieto (2004), dos. Si bien nuestros datos de hablantes nativos coinciden con sus hallazgos, se requiere, sin duda, más evidencias para confirmar la conclusión.

4.2 Movimientos que transitan hacia la terminación de las preguntas

En este apartado tratamos a la vez la realización del movimiento después del primer pico tonal y el evento durante la última sílaba tónica. Los resultados en ambas posiciones nos dirigirán a la reflexión sobre la relación entre la acentuación léxica y la entonación a nivel oracional.

En primer lugar, el considerable contraste de producción entre los nativos y los estudiantes se ve reflejado en el movimiento durante la segunda sílaba tónica de los enunciados (datos recogidos en la primera fila de la Tabla II). Después del primer pico, el contorno se convierte en una dirección descendente de mayor o menor grado durante la segunda sílaba tónica en más de 80% de los casos nativos; por el contrario, en un 90% de los enunciados producidos por los estudiantes, sean de nivel avanzado o principiante, cierto aumento y pico tonal siguen predominando la configuración de la curva melódica en esta posición. En segundo lugar, la gran distinción del contorno melódico entre los nativos y los estudiantes resulta semejante durante la última sílaba tónica (datos recogidos en la segunda fila de la Tabla II). Esta vez, en comparación con la realización constante de los nativos, si bien los estudiantes principiantes han mostrado una mayor proporción de casos con pico de F0, el problema existe ampliamente entre todos los estudiantes, y el porcentaje medio de realización adecuada no supera el 70%.

Informante		2ª sílaba tónica: descendente o plano Frecuencia (porcentaje)		3ª sílaba tónica: L* Frecuencia (porcentaje)	
Nativo		43 (86.00%)		50 (100%)	
Estudiante	Inicial	17 (8.72%)	1 (2.22%)	61 (31.94%)	20 (44.44%)
	Intermedio		6 (7.50%)		64 (80.00%)
	Avanzado		10 (14.29%)		50 (71.43%)
		$\chi^2(3)=130.79, p<0.001$		$\chi^2(3)=40.73, p<0.001$	

Tabla II: Frecuencia y porcentaje de realizaciones entonativas adecuadas durante la segunda y la última sílaba tónica en los nativos y estudiantes sinohablantes.

Este contraste coincide con el resultado de nuestro trabajo previo dedicado a la producción de los enunciados declarativos (Li 2019), donde atribuimos el fenómeno a la falta generalizada de la enseñanza de la entonación en los programas de aprendizaje de español. En las aulas de ELE orientadas a sinohablantes, debido a la distinción tipológica entre la lengua china y española, la acentuación léxica representa un fenómeno que recibe constantemente mucha atención, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje. Como resultado, varios estudios anteriores proponen que la acentuación no causa dificultades de

adquisición esenciales a este grupo de estudiantes (se destacan entre todos, los estudios de Cortés Moreno 2002). Sin embargo, en este caso, nos referimos al sistema entonativo, **que se sitúa "encima" del nivel léxico**. Al contrario de la mayor atención prestada en la acentuación, el movimiento entonativo, junto con otros componentes prosódicos, ocupan una parte bastante limitada en la enseñanza y aprendizaje del español como ELE. En nuestra opinión, el énfasis del aumento tonal por parte de los estudiantes refleja un fenómeno de hipercorrección: la intención de subrayar o realizar correctamente la acentuación léxica. Cuando el esfuerzo del alumno supera de un modo u otro el límite de naturalidad en sentido común, la producción acaba como cierta sobreproducción. En consecuencia, la acentuación léxica está bastante subrayada hasta que viene a condicionar el movimiento global de la entonación del enunciado. Finalmente, cabe añadir que, a fin de confirmar nuestra propuesta, así como explorar con profundidad el cambio del contorno melódico desde palabras aisladas hasta frases completas, es necesario emprender más estudios y experimentos acústicos específicos.

4.3 Tono de frontera: un inventario de posibles patrones

En el contexto neutro establecido en nuestro experimento, los nativos han producido constantemente un movimiento ascendente que tiene como dominio las sílabas postónicas en el final de la pregunta, un patrón que lleva el etiquetaje típico de H% según ToBI (Prieto & Roseano, 2010). Más arriba, hemos formulado la hipótesis de que los estudiantes, por motivo del conocimiento común sobre esta marca entonativa de las preguntas absolutas, la realizarán de forma adecuada. El mayor porcentaje de H% y su distribución equilibrada en los tres niveles de ELE sugieren la tendencia favorable de que la subida tonal final no solo es el patrón predominante entre todas las grabaciones, sino aún se realiza de modo adecuado cuando el informante se sitúa todavía en la primera etapa del aprendizaje de la lengua. Al contrario, solo se encuentran 14 casos de nivel inicial, donde la destacada necesidad de identificar los acentos léxicos y de pronunciar correctamente los sonidos hace que los estudiantes se olviden de la subida final.

Patrones realizados	Estudiante			Nativo
	Inicial	Intermedio	Avanzado	
H%	30 (66.67%)	75 (93.75%)	49 (70.00%)	50 (100%)
L%	14 (31.11)	0	0	0
LH%	1 (2.22%)	5 (6.25%)	9 (12.86%)	0
L+ _j H*L%	0	0	12 (17.14%)	0
Total	45 (100%)	80 (100%)	70 (100%)	50 (100%)

Tabla III: Frecuencia y porcentaje de los distintos patrones del tono de frontera entre hablantes nativos y estudiantes sinohablantes.

Aparte de los patrones H% y L%, aparecen otras formas entonativas en la producción de los estudiantes sinohablantes, a saber, los tipos etiquetados como LH% y L+_jH* (Prieto & Roseano, 2010). En primer lugar, la curva en la Figura 2 nos ayuda a visualizar el tono LH%. Se observa que, en este caso, el movimiento dentro del dominio del tono de frontera presenta una forma más compleja que la de H%. Concretamente, el precedente aumento que se asocia con la última sílaba tónica no llega a su valle tonal hasta superar la frontera derecha de esta tónica, y después de eso, la curva vuelve a subir hasta el final. De este modo, en la unidad postónica, se alinean a la vez un valle y otro pico. De acuerdo con la Tabla III, es posible encontrar este patrón en la realización de los tres niveles de estudiantes, si bien la tendencia es mayor en la producción de los avanzados.

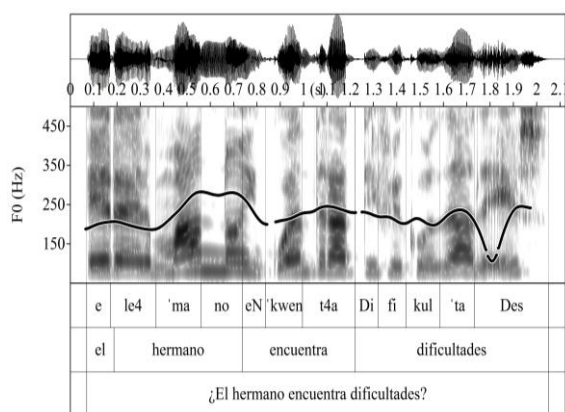


Figura 2: Enunciado ilustrado el contorno LH%, producido por un informante estudiantil de nivel avanzado (Núm. 14).

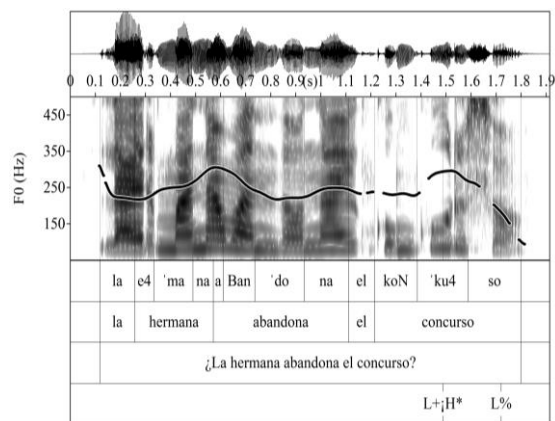


Figura 3: Enunciado ilustrado el contorno L+¡H* L%, producido por un informante estudiantil de nivel avanzado (Núm. 11).

Por su parte, el patrón circunflejo L+¡H*L% designa un movimiento tonal en que el aumento durante el acento tonal nuclear es más exagerado hasta que su nivel tonal supera lo del acento tonal anterior. Siguiendo el aumento, la curva baja drásticamente hacia la terminación. En esta ocasión, todos los 12 casos se observan en la lectura de los estudiantes con alta competencia de ELE.

En lo que se refiere a las explicaciones sobre los factores que pueden causar estos movimientos complejos, a simple vista, sería posible tratarlos directamente como errores. Sin embargo, una atribución como ésta parece rotunda, ya que más detalles en los datos requieren una interpretación razonable.

Primero, debido a que ambos patrones solo presentan un número limitado de casos, hemos examinado cada uno de ellos, descubriendo que las realizaciones se han concentrado en la producción de algunos informantes concretos. De este modo, probablemente intervendrían ciertas costumbres individuales.

No obstante, más allá de un factor de variación individual, notamos que los informantes en cuestión tienen en común un nivel de ELE bastante avanzado. Si el tono H% predomina incluso en la producción de los principiantes, sería raro que aquellos de alto nivel no conozcan dicha característica. Por lo tanto, además de los motivos originados desde la postura de los informantes, resulta imprescindible tomar en consideración el significado propio de los patrones melódicos.

Sabemos que, para que un determinado modo de movimiento entonativo se integre en el inventario de una lengua como un patrón planificado, este debería estar relacionado estrechamente con un determinado sentido expresivo. En el presente caso, de hecho, es cierto que los dos patrones circunflejos existen sistemáticamente en la producción natural de los nativos, pero se emplean para comunicar algunos matices pragmáticos como la confirmación y la contradicción; en fin, se utilizan en las interrogativas absolutas no neutras (Prieto & Roseano 2010). En este sentido, es posible plantear la hipótesis de que los aprendices que prefieren producir patrones circunflejos comprenden el contexto manipulado de una manera más espontánea. Es decir, si bien la grabación se realiza en el laboratorio, mantienen su estilo de habla cotidiano y así leen las frases del corpus con más posibilidades entonativas. Si fuera el caso, entonces, lo que reflejan los dos patrones circunflejos no consistiría en una dificultad de adquisición, sino, al revés, un fenómeno que demuestra la satisfactoria competencia comunicativa de los estudiantes. Dada la complejidad de la relación fundamental entre los patrones fonológicos y los significados expresivos, a fin de comprobar nuestra suposición, se requieren, sin duda, más estudios pertinentes.

5. CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN

Ante los abundantes resultados sobre múltiples características en el contorno melódico, concluimos brevemente que, por lo general, los sinohablantes son capaces de marcar la interrogativa absoluta neutra empleando ciertas estrategias entonativas desde una etapa bastante temprana del aprendizaje de ELE. Por otro lado, se encuentran dificultades de adquisición, entre las cuales algunas son independientes del nivel de aprendizaje, tales como la sobreproducción de la acentuación léxica y la elevación tonal insuficiente del primer pico, mientras que otros problemas tienden a aparecer más en una determinada etapa de aprendizaje, por ejemplo, las diversas variaciones del movimiento final.

El presente trabajo nos motiva a reflexionar sobre una serie de cuestiones didácticas. Primero, la tarea más relevante sería despertar la conciencia sobre la entonación y otros componentes prosódicos, no solo entre los estudiantes, sino entre los profesores de ELE. Además, las dificultades que han surgido dependiente o independientemente del nivel de lengua nos sugieren a pensar en el orden razonable de secuenciar y así enseñar los conocimientos entonativos. Al final, desde el punto de vista práctico, se necesita mayor dedicación a la construcción de ejercicios y prácticas que favorezcan la adquisición de la entonación.

A lo largo de esta investigación de carácter empírico, hemos abordado la adquisición entonativa desde la perspectiva de la producción, dejando de lado la percepción, que constituye otro eslabón imprescindible de la cadena de comunicación, ya que el proceso no se completa sin que los oyentes perciban correctamente las intenciones emitidas. En este sentido, los resultados aquí presentados son el punto de partida para una futura investigación dedicada a la percepción entonativa, que profundice en los siguientes temas: ¿Cuáles son las pistas fonológicas y fonéticas con que los nativos y los alumnos de ELE identifican una pregunta total? ¿Muestran los sinohablantes dificultades llamativas de percepción de la interrogativa? ¿Hasta qué punto las producciones de estudiantes pueden orientar una comprensión adecuada por parte de los nativos?

NOTAS

1 El estudio de doctorado en que se encuadra el presente trabajo está apoyado por la beca convocada por *China Scholarship Council* (Núm. 201708390050). La autora agradece a la profesora Lourdes Aguilar Cuevas por dirigir la tesis doctoral y la elaboración del presente artículo, así como al *Servei de Tractament de la Parla i del So* de la Universitat Autònoma de Barcelona por el soporte técnico.

2 Para una revisión general sobre la interacción entre la estructura sintáctica y la semántica, véase, por ejemplo, Escandell-Vidal (1999).

3 En la lengua española, aunque la inversión en el orden de palabras resulta frecuente, esta estrategia sintáctica no ha sido establecida como norma regular para producir una pregunta total. De este modo, se entiende que la entonación consiste en el único elemento formal de carácter distintivo de lo que dispone el español para diferenciar la interrogativa absoluta de la declarativa correspondiente (Escandell-Vidal 1999; Navarro Tomás 1944).

4 La gramaticalización de la altura de F0 ha sido centro de debate durante cierto tiempo. Una suposición tradicional y general atribuye a la variación del rango o del nivel de F0 a factores paralingüísticos, indicando que los cambios continuos de F0



en el eje vertical expresan exclusivamente intenciones enfáticas o prominencia. Sin embargo, con la evolución de estudios, se van acumulando evidencias de que las variaciones en el rango o en la altura tonal no se limitan a usos paralingüísticos, sino pueden ser empleadas para comunicar significados de carácter distintivo, tal como se representa el pico tonal de que nos preocupamos en lo presente. Para discusión adicional del tema, véase, por ejemplo, Ladd (2008: 34-42).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boersma, P., & Weenink, D. (2019). Praat: Doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.0.53, recuperado el 26 de mayo de 2019 de <http://www.praat.org/>.

Canellada, M. J., & Kuhlmann, J. (1987). *Pronunciación del español: Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.

Cortés Moreno, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: La acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Escandell-Vidal, V. (1999). Los enunciados interrogativos: Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3929–3991). Madrid: Real Academia Española/Espasa.

Face, T. L. (2004). The intonation of absolute interrogatives in Castilian Spanish. *Southwest Journal of Linguistics*, 23(2), 65–80.

Face, T. L. (2008). *The intonation of Castilian Spanish declaratives and absolute interrogatives*. Múnich: LINCOM Europa.

Ladd, D. R. (2008). *Intonational phonology* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Li, W. Q. (2019). Why does the Spanish speech of Chinese speakers sound discontinuous? An approach from the intonational phonology. Póster presentado en *L2 Pronunciation Research Workshop: Bridging the Gap between Research and Practice*. Universitat de Barcelona, el 6 y 7 de junio de 2019.

Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Guadarrama.

Pierrehumbert, J. (1980). *The phonetics and phonology of English intonation* (Tesis doctoral). Massachusetts Institute of Technology.

Prieto, P. (2004). The search for phonological targets in the tonal space: H1 scaling and alignment in five sentence-types in Peninsular Spanish. En T. L. Face (Ed.), *Laboratory approaches to Spanish phonology* (pp. 29–59). Berlín: Mouton de Gruyter.

Prieto, P., & Roseano, P. (2010). *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. Múnich: LINCOM Europa.



Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Editorial Gredos.

Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español: Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra.

StataCorp. (2017). *Stata Statistical Software: Release 15*. College Station, TX: StataCorp LLC.



PENSAR LAS LENGUAS EN LA ESCUELA

Micaela Luz Lorenzotti

IHUCSO Litoral CONICET/UNL

lorenzottimicaela@conicet.gov.ar

Lucila Santomero

IHUCSO Litoral CONICET/UNL

lsantomero@conicet.gov.ar

RESUMEN

En esta presentación se describe y analiza un material educativo pensado para la enseñanza de una lengua indígena indoamericana con el objetivo de explicitar las potencialidades que presenta el material para la enseñanza de español como segunda lengua (L2) en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe para pueblos indígenas en Argentina. En primer lugar, se describe la situación sociolingüística y educativa de los pueblos indígenas de la provincia de Santa Fe y se señalan las problemáticas que atraviesan las instituciones EIB. En segundo lugar, se presenta el desafío del diseño de materiales didácticos para instituciones educativas con población multilingüe y heteroglósica, y se analiza *moqoit*, un material diseñado para potenciar las aulas de lengua y cultura mocoví (lengua indoamericana de la familia Guaycurú). Finalmente, se resaltan las potencialidades del material para su adaptación y replicabilidad en contextos de enseñanza de español como L2.

Palabras clave: educación Intercultural Bilingüe, lenguas indígenas, materiales didácticos, enseñanza de español

ABSTRACT

This presentation describes and analyzes an educational material designed for teaching an indigenous American language with the objective of explaining the potential of the material for teaching Spanish as a second language (L2) in the context of Bilingual Intercultural Education for indigenous peoples in Argentina. In first place, the sociolinguistic and educational situation of the indigenous people Santa Fe province is described and problems that EIB institutions goes through are indicated. Secondly, the challenge of designing teaching materials for educational institutions with a multilingual and heteroglossic population is presented, and *moqoit* is analyzed, a material designed to strengthen the Mocoví language (the Indo-American language of the Guaycurú family) and culture classrooms. Finally, the potential of the material for its adaptation and replicability in Spanish teaching contexts, such as L2, is highlighted.

Keywords: Bilingual Intercultural Education, indigenous languages, teaching materials, teaching Spanish

1. INTRODUCCIÓN

En Argentina, las aulas de las instituciones educativas presentan una gran diversidad lingüística, cultural y social; son espacios en los que conviven distintas lenguas y variedades lingüísticas que, en la mayoría de los casos, no son atendidas desde el Estado de manera contextualizada. Si bien, desde la Ley Nacional de Educación N° 26206 del año 2006 se reconoce a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una de las modalidades del sistema educativo, la diversidad de situaciones de enseñanza anula la posibilidad de pensar una respuesta única (Carrió 2014). En este contexto, lo deseable sería que la enseñanza de las lenguas en la escuela se pensara de forma contextualizada para atender así a la situación sociolingüística particular de cada región del país. Para que esto sea posible, se vuelve imprescindible la implementación de políticas lingüísticas que permitan e impulsen planificaciones a largo plazo y que contemplen prácticas vinculadas con todas las aristas del problema: la formación docente en el área de lengua y alfabetización inicial; las capacitaciones y actualizaciones de todos los miembros de la comunidad educativa; el diseño, la elaboración y divulgación de materiales didácticos, principalmente para las lenguas y variedades minorizadas, es decir, que no coinciden con la variedades del español estándar, variedad hegemónica en las aulas argentinas.

En esta presentación se propone describir y analizar un material educativo pensado para la enseñanza de una lengua indígena indoamericana con el objetivo de explicitar las potencialidades que presenta el material para la enseñanza de español como segunda lengua (L2) en el contexto de la EIB para pueblos indígenas. En primer lugar, se describe la situación sociolingüística y educativa de los pueblos indígenas de la provincia de Santa Fe, Argentina, con especial atención a la situación de las escuelas pertenecientes a la modalidad de EIB y las problemáticas que las atraviesan. En segundo lugar, se presenta el desafío del diseño de **materiales didácticos para las "aulas de lengua" (Gerbaudo 2011) de instituciones** educativas con población multilingüe y heteroglósica, y se presenta, describe y analiza un material diseñado para potenciar las aulas de lengua y cultura mocoví (lengua indoamericana de la familia Guaycurú). Este material sobresale por su carácter innovador en un contexto de lenguas minorizadas y busca responder a la demanda de recursos educativos gestados de manera situada. Finalmente, se resaltan las potencialidades del material para su adaptación y replicabilidad en contextos de enseñanza de español como L2.

2. PUEBLOS INDÍGENAS: SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y EDUCATIVA

Argentina es un país plurilingüe y multicultural; si bien las cifras no son precisas, se estima que el 2,8% de los hogares de Argentina se encuentra conformado por al menos un integrante que se reconoce como indígena (Messineo y Hecht 2015). Aunque la identidad étnica no implica necesariamente el conocimiento o el dominio de la lengua indígena, aproximadamente seiscientos mil personas en el país reconocen hablar como primera lengua una lengua indígena.

En la provincia de Santa Fe la población indígena pertenece en su mayoría a la familia lingüística guaycurú y las lenguas que se hablan en gran parte son la lengua *qom* y la lengua mocoví. Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, el 1,5% de la población de la provincia de Santa Fe se reconoce indígena, lo que equivale a 48.265 personas sobre un total de 3.194.537



habitantes. De ese 1,5%, el 29,3% se autorreconoció perteneciente al pueblo *qom*, el 27,9% al mocoví, y el 11,9% al guaraní.

Estas lenguas indígenas presentan diferentes grados de vitalidad lingüística. Gualdieri (2004) señala que en Argentina el contacto lingüístico entre diferentes **comunidades de habla se encuentra en una situación de "diglosia conflictiva"** que determina tensiones entre el mantenimiento y el desplazamiento de las lenguas dominadas. En el caso del *qom*, la lengua presenta una vitalidad lingüística alta, los adultos utilizan la lengua indígena en los hogares y los niños la aprenden como lengua primera (L1); muchos de los niños y niñas aprenden el español con la escolarización (Lorenzotti 2019). En el caso de la lengua mocoví del territorio santafesino, la castellanización con abandono de la lengua originaria cobra mayor fuerza y determina una situación de debilitamiento en su vitalidad. (Gualdieri y Citro 2006)

Esta diversidad lingüística y cultural presente en el territorio repercute de diferentes maneras en el ámbito educativo. A nivel nacional, la Ley de Educación N° 26206 del año 2006 establece a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una de las modalidades transversales a todo el sistema educativo. Desde la promulgación de la EIB se ha modificado y debatido su definición; se encuentran diferentes matices en las propuestas de diversos documentos que atañen a su caracterización, sin embargo, en términos globales, la EIB se propone como una política educativa destinada a los niños indígenas que se supone están inmersos en al menos dos idiomas y culturas diferentes, y por lo tanto, tiene por fin mantener, desarrollar y enseñar sus lenguas y contenidos culturales significativos.

Actualmente, en la provincia de Santa Fe, veintidós escuelas están reconocidas oficialmente con la modalidad EIB; sin embargo, tal como sostiene Carrió (2014), a pesar de la aparición discursiva de la EIB en educación, la diversidad de situaciones del contexto de enseñanza anula la posibilidad de pensar una propuesta educativa única. Es posible encontrar escuelas con diversidad de escenarios sociolingüísticos: (a) estudiantes monolingües de una lengua aborígen; (b) estudiantes que tienen como L1 una lengua aborígen y como segunda lengua el español; (c) estudiantes que tienen como L1 una lengua aborígen en contacto con el español; (d) estudiantes que tienen como L1 el español en contacto con una lengua aborígen; (e) estudiantes que tienen como L1 el español y sus ascendientes directos tienen como L1 una lengua aborígen. (Carrió 2014)

Esta diversidad de escenarios sociolingüísticos no es la única dificultad que se presenta a la hora de pensar propuestas de EIB para los pueblos indígenas. Si bien muchas instituciones son reconocidas con la modalidad, esto no implica que el personal educativo (docentes, no docentes) acceda a una formación específica en lo que respecta a una educación bilingüe y/o intercultural, como así tampoco se cuenta con materiales didácticos específicos para cada contexto sociolingüístico.

En la jurisdicción santafesina, que una institución educativa sea reconocida con la modalidad de EIB implica que en su planta funcional docente se incorpore, al menos, un maestro indígena que impartirá cuarenta minutos semanales de lengua y cultura indígena a toda la matrícula escolar. Es decir que la modalidad de EIB que rige para los pueblos indígenas en el ámbito educativo jurisdiccional contempla un escenario sociolingüístico en el que los estudiantes son monolingües de español y la enseñanza de la lengua y la cultura indígena está a cargo de un maestro perteneciente a la comunidad. Así las cosas, la legislación no contempla escenarios educativos como los que plantea Carrió (2014), y esto trae aparejado una serie de problemas en el funcionamiento de instituciones educativas que



presentan escenarios en los que estudiantes monolingües de una lengua indígena tienen que ser alfabetizados en español por un docente no indígena y, en consecuencia, no hablante de la lengua indígena.

Uno de esos problemas es la ausencia de materiales didácticos bilingües diseñados para la enseñanza de español como L2 en contextos de lenguas indígenas.

3. EL PROBLEMA DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

La diversidad lingüística nacional, si bien está presente en el currículum escolar argentino, se concibe como un contenido transversal, es decir, se presenta como un contenido que atraviesa las distintas disciplinas de enseñanza con los principios del respeto y la valoración de lo diferente (López García 2017). De este modo, los registros y las variedades lingüísticas se piensan como un contenido cultural en la clave del respeto por los derechos humanos y la diversidad y no como un contenido disciplinar de ciertas áreas como, por ejemplo, del área de enseñanza de la lengua.

En ciertos documentos curriculares vigentes, como es el caso de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), se alienta a “valorar” las variedades, pero no se declara como objetivo el conocimiento, la descripción y la reflexión sobre otras lenguas o variedades lingüísticas. Este problema no se reduce a la dimensión curricular oficial, sino que también se evidencia en los planes de estudio de las carreras de formación docente, esto es, en los estudios superiores en los que se formarán los futuros docentes de los niveles inicial y primario. Estos docentes, formados con una impronta monocultural y monolingüe, se encuentran luego en sus aulas con realidades lingüísticas diversas. A esto se suma la ausencia de materiales educativos diseñados para suplir, al menos en parte, esas faltas, es decir, pensados por fuera de los contenidos hegemónicos de la formación docente inicial en el área de lengua y literatura.

Si bien las lenguas y variedades lingüísticas no comprendidas dentro de la variedad estándar no son incorporadas en tanto contenidos a los diseños curriculares oficiales, se esperaría que sí lo hicieran en un *currículum* oficial específico para la EIB. Sin embargo, la problemática de la ausencia de contenidos vinculados con las lenguas indígenas en la *curricula* se acentúa en instituciones educativas que forman parte de las situaciones ya descriptas en el punto anterior.

En un escenario en el que los estudiantes son monolingües en una lengua indígena y tienen que ser alfabetizados en español por un docente no indígena y no hablante de la lengua indígena, una formación docente sólida que contemple esas otras lenguas es una de las principales demandas. A esta se suma otra, que ya ha sido mencionada: la necesidad de contar con materiales específicos para esas aulas.

En la jurisdicción es escasa la producción de materiales oficiales para las instituciones con modalidad EIB; con oficiales se hace referencia a aquellos materiales diseñados y gestados desde el Estado en función de las propuestas curriculares y las demandas específicas del territorio. La EIB jurisdiccional, que solo contempla un escenario de español L1, no cuenta ni con una *curricula* oficial ni con materiales didácticos para el aula de lengua indígena como L2.

Las demandas se multiplican cuando se piensa en un escenario con estudiantes monolingües de una lengua indígena en una institución educativa que persigue el objetivo de alfabetizarlos en español. Una de las que, en el último tiempo, ha cobrado mayor fuerza es la demanda de materiales bilingües (lenguas



indígenas - español) que permitan a los docentes no indígenas pensar la alfabetización en español en tanto L2.

Tal como se plantea en Lorenzotti y Carrió (2019), la construcción de materiales para el aula de lengua indígena supone dos momentos dificultosos. Por un lado, la génesis del material didáctico implica enfrentarse a decisiones en cuanto a los procesos de normativización y normalización que, en muchos casos, las comunidades indígenas aún están discutiendo. Por otro lado, la dificultad que representa la reproducción, circulación y difusión de los materiales didácticos destinados a las escuelas indígenas dado que tienen un bajo impacto en el mercado editorial de consumo masivo.

4. UNA PROPUESTA INNOVADORA: EL CASO *MOQOIT*

En el contexto regional de la provincia de Santa Fe se registra la presencia de un proyecto que busca intervenir en la enseñanza del mocoví mediante una apuesta **política y pedagógica innovadora para las "aulas de lengua"**. En el marco de ese proyecto se desplegaron un conjunto de acciones para la elaboración de un **material didáctico al que denominaron "moqoit", nombre en lengua indígena que denomina tanto al pueblo mocoví como a su lengua**. Se trata de un material interactivo lúdico-hipermedial que focaliza tanto en lo lingüístico como en lo intercultural, mediado por el arte y el juego. Su objetivo es promover la enseñanza de la lengua mocoví y fue construido a partir del trabajo colaborativo de investigadores y miembros de las comunidades¹. El recurso fue pensado para su incorporación en propuestas pedagógicas y didácticas orientadas a la enseñanza de la cultura y la lengua mocoví como segunda lengua y está destinado específicamente para determinadas comunidades.

En un principio, el material fue diseñado para dos instituciones educativas que presentan características sociolingüísticas similares, a estas instituciones concurren, en su mayoría, niños descendientes de la etnia mocoví que tienen al español como primera lengua y sus docentes, a excepción del docente idóneo, no son descendientes mocovíes. En las comunidades destino del material la lengua mocoví presenta una situación de debilitamiento, es una lengua a ser empoderada y enseñada en las aulas y es una demanda de las comunidades que en el espacio educativo los niños aprendan el mocoví como segunda lengua (L2).

En cuanto a la organización curricular, las dos escuelas cuentan con un espacio semanal destinado a la cultura y la lengua mocoví a cargo del docente idóneo, quien no ha recibido formación lingüística específica respecto de la lengua objeto de estudio. Las dos instituciones educativas intentan responder a la demanda lingüística de las comunidades indígenas en que están inmersas, que los niños que asisten a ellas se sensibilicen con la lengua y la cultura mocoví.

La propuesta fue diseñada y desarrollada por un equipo interdisciplinario cuyos integrantes provienen de diferentes ámbitos y disciplinas como la lingüística, la informática, las artes visuales, la ilustración y el diseño. En el producto alcanzado se entretajan decisiones didácticas, lingüísticas y estéticas. Es notable el espacio que ocupa la estética en el diseño de la propuesta; no sólo logra escapar de ciertos estereotipos frecuentes en los materiales educativos vigentes sino que los detalles de la pincelada ilustran la cosmovisión de la cultura mocoví.

El *software* conjuga múltiples lenguajes: audiovisual, musical y digital y se propone como **un insumo didáctico para el docente idóneo de las "aulas de lengua y cultura mocoví"**. El material multiplica las posibilidades de acceso a la lengua y



favorece su aprendizaje mediante la puesta en uso de nuevos dispositivos tecnológicos propios del actual escenario comunicativo.

En el dispositivo cada acción posible de ser realizada por el usuario está pensada de antemano, es decir, si bien no hay instrucciones explícitas para lograr los objetivos de una manera única, ningún punto de la propuesta es azaroso. Sin embargo, para alcanzar los propósitos se requiere, por un lado, un docente que guíe e impulse la exploración activa por parte del estudiante y, por otro, un usuario que de manera libre pueda desplazarse por el dispositivo y se posicione así como un participante activo que toma decisiones de forma constante a lo largo del recorrido. Este carácter lúdico del diseño de la aplicación funciona como un factor que propicia la motivación de los posibles usuarios de la propuesta.

Al navegar el producto, el usuario se encuentra con un menú de inicio que posibilita el acceso a cinco secciones que permiten explorar distintos aspectos sobre la lengua y la cultura mocoví. Uno de los gestos más originales de la propuesta es la invitación constante al descubrimiento y la exploración. El usuario no hallará una puerta de entrada única y direccionada de antemano, sino que podrá armar su recorrido, construir un hilo de lectura del material que, en cada pantalla, brinda la posibilidad de reinventarse, retroceder y volver a comenzar.

Las cinco secciones están representadas por íconos de acceso, cuyas imágenes funcionan a modo de título que las identifican. En una primera manipulación del producto, el usuario desconoce la relación del ícono con el contenido que alberga, si bien puede intuirlo; una vez explorada la aplicación estas ilustraciones se convierten en un menú signifiante para quien la navega.

Dada la autonomía que propicia el producto, cada recorrido será singular. Una de las cinco secciones proporciona documentación sobre la legislación internacional, nacional, provincial y educativa que contempla distintos aspectos vinculados a los derechos de los pueblos originarios. Otra de las entradas remite **a una serie de links denominados: "Archivos", "Proyectos", "Publicaciones" y "Sitios", los cuales tienen a la lengua y/o a la cultura mocoví como objeto de indagaciones.**

El link que envía a la sección "Alfabetos" está representado gráficamente por dos fonemas del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) que identifican dos sonidos que se encuentran presentes en el mocoví y no en el español. Dentro de esta entrada, se explicita la problemática con la que se encontró el equipo a la hora de construir la propuesta: dado que el mocoví es una lengua de transmisión oral y que los alfabetos surgen de acuerdos intra o inter-comunidades, unificar criterios resulta siempre una tarea compleja. Como consecuencia, las distintas comunidades mocovíes comparten la lengua oral pero han acordado diferentes alfabetos para la escritura. Al ser esta iniciativa una propuesta diseñada para las comunidades de Colonia Dolores y Recreo, localidades estas de la Provincia de Santa Fe, se dispone la presentación de los alfabetos convenidos en esas dos localidades y el AFI.

En otra de las secciones se accede relatos de hablantes nativos. En cada uno de estos relatos, el usuario puede optar por escuchar el audio, sumar a la escucha la lectura de la transcripción en cada uno de los alfabetos disponibles o su traducción al español. En un extremo de la pantalla, independiente de los íconos mencionados, la imagen de una flecha permite acceder al segmento lúdico del dispositivo, aquel más específicamente diseñado para instalarse en la clase. En una primera instancia se abre una pantalla en la que se habilitan las opciones para seleccionar el alfabeto con el que se quiere jugar. A continuación, se despliega la propuesta de juego, que se organiza en tres pantallas que representan campos



semánticos diferenciados: el cuerpo humano, el hogar y la naturaleza. Estos escenarios posibilitan la interacción del usuario con la lengua mocoví, acceso a su cultura y, por lo tanto, un acercamiento a su concepción del mundo. Un rasgo a resaltar del producto es el lugar preponderante que se le otorga al trabajo con la oralidad. Cada pantalla se construye mediante una combinación equilibrada de imágenes y reproducciones de audio de hablantes nativos del mocoví.

Con la selección de los campos semánticos se busca abordar cuestiones propias de la gramática de la lengua mocoví, tales como el sistema de posesivos. Así, puede observarse que la posesión inalienable de las palabras presentes en la pantalla "Cuerpo humano", se contrasta con la no posesión de las del campo semántico "Naturaleza". Otra cuestión relevante a destacar es que la propuesta no cae en los vicios propios de la traducción. Las palabras y expresiones usadas en cada pantalla del juego no están, en su mayoría, traducidas al español, sino que su significado requiere ser interpretado a través de la interacción con el material, dando al docente un rol protagónico en el aula. De ahí, los guiños constantes que este diseño navegacional ofrece a sus usuarios con el propósito de que logren construir sus propios recorridos de lectura y, en ese proceso nunca lineal, otorguen sentido a cada elemento y afiancen su conocimiento de la lengua y la cultura mocoví.

El desarrollo y la producción de *moqoit* se centra en la prioridad auditiva. Se prima la oralidad por sobre la escritura por razones concretas que se detallan a continuación. "(i) No hay una variedad de mocoví que se haya instalado desde las comunidades misma como variedad de prestigio; (ii) es una lengua de transmisión oral; (iii) no se ha dado una discusión en términos pedagógicos y didácticos respecto de: el lugar de la escritura en la enseñanza de la lengua, las potenciales dificultades que la instalación de la escritura en el aula de mocoví podría traer aparejadas de manera tangencial; (iv) se observa a este respecto una ausencia de toma de decisiones, internas a las comunidades, y de impacto en la escolaridad; (v) se genera actualmente una coexistencia de diversas normas gráficas, se han generado diferentes alfabetos para poder atender a las particularidades de la lengua; (vi) esto trae aparejado la falta de normativización consensuada; (vii) se desconfía de los vicios pedagógicos respecto de la primacía de la corrección normativa por sobre la reflexión lingüística". (Lorenzotti y Carrió 2019)

No obstante lo anterior, la escritura tiene espacio en el material. Cuando ingresa la escritura al material lo hace mediante los alfabetos (diferenciados) de las comunidades destino.

5. POTENCIALIDADES DEL MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2

Si bien *moqoit* fue diseñado para una comunidad destino en la que los estudiantes son hablantes monolingües de español y se espera que aprendan en la escuela la lengua mocoví, se concibe al dispositivo como un insumo didáctico de potencial continuidad, ampliación y replicabilidad en otros contextos. En este sentido, el dispositivo puede utilizarse en otros contextos sociolingüísticos, es decir, no solo por parte de los destinatarios para los que fue construida la propuesta, sino también como recurso didáctico en aulas de enseñanza de español como L2 en contextos de lenguas indígenas.

En la jurisdicción santafesina registramos casos de comunidades en las que los niños adquieren la lengua indígena (el mocoví o el *qom*) como L1 en su ámbito



familiar, y es la escuela la que se encarga de alfabetizarlos en español L2. Esta situación plantea otro desafío educativo, como se mencionó previamente, la modalidad de EIB que rige para los pueblos indígenas en el ámbito educativo jurisdiccional contempla un espacio curricular destinado a la lengua y la cultura indígena a cargo de un maestro perteneciente a la comunidad, pero la legislación no contempla un escenario educativo en el que los niños hablantes de una lengua indígena tengan que ser alfabetizados en español por un docente no indígena y, en consecuencia, no hablante de la lengua indígena.

Uno de los casos registrados en el que podría replicarse *moqoit* es el de una comunidad *qom* de la capital provincial. En esta comunidad la lengua tiene una vitalidad lingüística alta, los adultos utilizan la lengua *qom* en los hogares y los niños la aprenden como L1. La comunidad se ha instalado en la urbe pero la ubicación en la periferia ha favorecido el mantenimiento de sus rasgos culturales y lingüísticos, como contrapartida la ubicación en la periferia ha acrecentado la marginación en la que están inmersos.

La alta vitalidad lingüística de la lengua *qom* dentro de la comunidad se visibiliza en la institución educativa; tanto los niños de la comunidad *qom* como los niños criollos de los alrededores asisten a la única escuela que se encuentra en el barrio. Del total de estudiantes, un 40% pertenece a la comunidad indígena y al momento de iniciar la escolaridad son, en su gran mayoría, monolingües en *qom* e ingresan al Nivel Inicial con escaso manejo del español. Esto, para la institución educativa, se presentó durante muchos años como un obstáculo para alcanzar la alfabetización inicial de todos los alumnos y se generó un proyecto interno de EIB cuyo objetivo principal es la alfabetización en español; en este contexto, el *status* conferido a la lengua indígena en la escolaridad es de transición, es la herramienta que se utiliza para acercar a los niños a la lengua española.

La lengua indígena en el espacio escolar no llega a constituirse en objeto a ser enseñado, está presente en la configuración institucional pero no se tiene como objetivo la alfabetización en *qom* de todos los alumnos; la lengua adquiere en los primeros años de la escolaridad el lugar de puente para alcanzar la alfabetización en español de los niños *qom*. A partir de la lengua conocida el maestro idóneo establece en la oralidad las relaciones necesarias para iniciar al niño en la lectura y la escritura del español.

Es en este contexto lingüístico-educativo en el que *moqoit* puede convertirse en una herramienta para el trabajo áulico del docente no indígena que tiene a su cargo la alfabetización en español de los niños monolingües en una lengua indígena. El juego se convierte en insumo didáctico para las clases del docente; a partir de la lengua conocida por el estudiante (el mocoví o el *qom*) se accede a la lengua de enseñanza (el español) a través de audios y textos en ambas lenguas. De esta manera se logra un triple objetivo: motivar el aprendizaje a través del dispositivo lúdico; sensibilizar a docentes y alumnos en relación con la diversidad lingüístico y cultural basada en el respeto por ambas culturas; y, acercar al alumno a la lengua de enseñanza desde la valorización de su propia lengua.

De esta manera, el dispositivo contribuiría no solo a valorizar las dos lenguas dentro de la institución escolar sino también a hacerlas presentes en el aula como objeto de enseñanza.



6. CIERRE

En este artículo, se ha recuperado la situación de instituciones educativas en Argentina con poblaciones multilingües y heterogéneas. Se revisó la situación actual de las escuelas con modalidad EIB de la jurisdicción santafesina y se delimitaron una serie de problemáticas que atraviesa la cotidianeidad escolar en contextos interculturales y bilingües. Algunas de estas problemáticas se vinculan con la formación docente inicial y la necesidad de capacitaciones específicas; otras se desprenden de asunciones presentes en los diseños curriculares que, en muchos casos, no contemplan la diversidad presente en las escuelas y las particularidades de las aulas de cada región. En la jurisdicción se asume que todos los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas son hablantes de español como L1 y no se contemplan situaciones no hegemónicas, esto es, casos en los que es necesario alfabetizar en español al estudiante no hablante de español.

En estos casos se hace necesario repensar el lugar de las lenguas en la escuela para que el capital simbólico de las comunidades minorizadas ingrese a las escuelas y se democratice la enseñanza de las lenguas (Santomero *et. al.* 2015), evitando situaciones de estigmatización y discriminación que conllevan, en algunos casos, modos de enseñar monogéneos y monoculturales. En esta línea, se retomó uno de los principales problemas vinculados con esta ausencia: la construcción de material didáctico pensado para la enseñanza de otras lenguas o para la enseñanza de español como L2 en el contexto de lenguas indígenas. Se revisaron las dificultades para el diseño de materiales didácticos situados y se describió el desarrollo de un recurso innovador, pensado como un dispositivo plausible de ser incorporado para la enseñanza de la lengua en las aulas de lengua y cultura mocoví.

La propuesta descrita aspira a vencer las barreras del aula para concientizar a los hablantes y no hablantes nativos sobre la riqueza y la importancia de las lenguas. Es un proyecto que se propone para pensar la enseñanza de la lengua en la escuela como un sistema de opciones y no sólo como un ideal lingüístico en pos de una cultura de la monoglosia. En esta línea, su implementación podría contribuir a erradicar estigmatizaciones que suelen atribuirse a otras lenguas o variedades y promover la enseñanza desde el respeto, la inclusión y la democratización. Esto puede lograrse a través de incorporaciones de este tipo en la enseñanza, propuestas didácticas que recuperen en las aulas esas otras lenguas como contenidos disciplinares a trabajar y no reduzcan la diversidad lingüística a un contenido cultural o transversal. Propuestas que no solo apunten a valorar esas lenguas en la escuela, sino también a conocerlas, describirlas, analizarlas, en definitiva, que aspiren a una auténtica revitalización lingüística de esas lenguas minorizadas.

NOTAS

1 Financiamientos parciales: Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) "Insumos pedagógicos y didácticos para el 'aula de lengua mocoví: el libro que soñó *ikomeena*". Directora: Cintia Carrió. Universidad Nacional del Litoral (UNL). 2014-2015; PEIS "Lengua, arte y videojuegos. Intervenciones para el aula de lengua mocoví". Directora: Natalia Bas; codirectora: Cintia Carrió. UNL. 2017-2018. Proyecto de Investigación Orientada. 2017-2018. "Ciencia para el



conocimiento: lingüística, arte y tecnología". Directora: Cintia Carrió. Agencia Santafesina de Ciencia, tecnología e innovación. Cód. 2010-031-16.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carrió, C. (2014). Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En Laura Kornfeld *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: UNGS. 149-184.

Carrió, C. (dir). (2016). *Moqoit*. Material interactivo. DVD.

Gerbaudo, A. (2011). "El docente como autor del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria". En: *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens y Ediciones UNL.

Gualdieri, B. (2004). Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina). En *BilinglatAm, First International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America*. University of Cambridge.

Gualdieri, B. y Citro, S. (2006). *Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe*. Serie Documentos. Colección Nuestra América. Buenos Aires.

López García, M. (2017). "Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del estado y el mercado". *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 35, número 65, julio de 2017, pp.157-180.

Lorenzotti, M. (2019). *El aula de lengua y cultura indígena: legislación educativa y experiencias escolares para comunidades toba/qom y mocoví* (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Inédito.

Lorenzotti, M. y Carrió, C. (2019). "Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo". En: Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: servicios, investigación y aprendizajes*. Sáenz Peña: EDUNTREF. En prensa.

Messineo, C. y Hecht, A. C. (comps.) (2015) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: Eudeba.

Santomero, L. *et. al.* (2015). La lengua en el aula de lengua. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 7, Volumen 7, 2015. NEPI, AUGM.



LA INFLUENCIA DEL NIVEL SOCIOCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE L1 Y L2 DESDE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA

Ana Lugones Hoya

Universidad Pontificia de Salamanca
alugonesho@upsa.es

RESUMEN

El estudio presentado en estas páginas está basado en el análisis del léxico disponible de un grupo de alumnos de Enseñanza Secundaria que cursan sus estudios en centros bilingües (español/inglés). El foco de interés es la variable *nivel sociocultural* pues se busca averiguar si la posición social de los padres afecta de igual manera en el aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera. Finalmente, mostramos algunos datos cuantitativos y las comprobaciones estadísticas concluyentes.

Palabras clave: disponibilidad léxica, nivel sociocultural, español L1, inglés L2.

ABSTRACT

The study presented in these pages is based on the analysis of the available lexicon of a group of Secondary School students of so called bilingual schools (Spanish/English). The focus of interest is the variable *sociocultural level*, since we aim to find out whether the sociocultural position of the parents affects in the same way the learning of mother tongue and foreign language. Finally, we show some quantitative data and conclusive statistical verifications.

Keywords: lexical availability, sociocultural level, Spanish L1, English L2.

1. INTRODUCCIÓN

El léxico es un elemento fundamental como objeto de estudio de una lengua ya que, además de dotar de significación a la misma, nos permite observar las variedades lingüísticas y una continua renovación que viene dada por condicionantes como son los cambios socioculturales de una comunidad. Es por esto que los estudios de disponibilidad léxica dedican una parte importante a la influencia de determinadas variables, tanto biológicas como el *sexo/género* y la *edad*; como socioculturales, en el aprendizaje del vocabulario. Además de estas, las más habituales suelen hacer referencia al entorno: *rural/urbano*; al nivel sociocultural: *alto/medio/bajo* y al centro de estudios: *público/privado*. Otras variables analizadas en distintas investigaciones han sido *lengua materna*; *lengua más utilizada en casa*; *lengua utilizada fuera del recinto escolar* o el *lugar de nacimiento de los padres*, Ayora (2006). De entre todas ellas, la variable *nivel*



sociocultural es, sin duda, una de las más relevantes en los estudios sociolingüísticos (Echeverría 1987; Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández 2003; Alba Ovalle, 2011) pues señala la existencia de una relación entre los resultados lingüísticos y el nivel sociocultural de los informantes: cuanto mayor es su nivel sociocultural, mayor es el número de respuestas obtenidas (Rubio: 2017: 151). Desde las investigaciones realizadas por Mateo García (1998) en Almería; López Morales (1999) en Puerto Rico; Echeverría (1999) en Chile o Samper (1999) en Las Palmas de Gran Canaria; la variable social es la que ha influido más en la selección del léxico es el NSC (nivel sociocultural). No obstante, a diferencia de los resultados del Proyecto Panhispánico, encontramos el caso contrario en los datos obtenidos con informantes portugueses en la investigación de Rubio (2016: 117-8) o con estudiantes italianos preuniversitarios de ELE en el estudio de Rubio (2017: 151). También encontramos diferencias en el estudio comparativo entre las provincias de Cáceres y Badajoz de Sánchez-Saus (2016), Prado Aragonés y Galloso Camacho (2015) y del mismo modo, en el estudio comparativo entre los alumnos vallisoletanos, que siguen la tendencia de ofrecer mayor número de respuestas a mayor NSC, y los gaditanos, que muestran resultados diametralmente opuestos en este sentido (Bartol y Borrego 2019: 63).

Bien es cierto que las cuantiosas investigaciones que exploran el español como L1 o L2 contrastan en número con las existentes en inglés como lengua extranjera (Jiménez Catalán, 2014). Por citar algunas de las investigaciones más notorias, podemos mencionar a Germany y Cartes (2000) y su trabajo de disponibilidad léxica en lengua anglófona en la enseñanza formal; el estudio comparativo de Ferreira (2006) del léxico disponible en español L1 e inglés L2 desde la perspectiva psicolingüística, o el realizado entre inglés y francés por Santos Díaz (2017). Jiménez Catalán y Ojeda Alba (2009) analizaron el aprendizaje léxico en inglés de dos tipos de instrucción: como asignatura y como lengua vehicular (AICLE) y un año más tarde profundizaron en la variable *sexo/género* en y su influencia en el léxico disponible en inglés L2 (Jiménez Catalán y Ojeda Alba 2010); En esta línea, Jiménez Catalán, Agustín Llach, Fernández Fontecha y Canga Alonso (2014) investigaron la relevancia de la variable *edad*. Sin embargo, no encontramos estudios comparativos en estas lenguas (español L1 e inglés L2) que ahonden en el papel del NSC.

El objeto de esta investigación es averiguar si la influencia de la variable NSC en el aprendizaje del léxico español como lengua materna e inglés como segunda lengua es del mismo modo relevante. Para ello, analizamos las respuestas de en un mismo grupo de alumnos de Enseñanza Secundaria de centros denominados bilingües.

2. METODOLOGÍA

El proceso comienza con la selección de los centros educativos en los que se hace la recogida de datos, la muestra. Se diseña la encuesta teniendo en cuenta los objetivos específicos de la investigación y, una vez terminada, es cumplimentada por los informantes seleccionados. Después, se procede a informatizar y editar los datos que constituyen la muestra para llegar al análisis de los resultados obtenidos. Esta investigación se extiende a cuatro niveles educativos en una misma zona geográfica, 1º, 2º, 3º y 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y se limita a estudiantes que cursan sus estudios en la sección bilingüe (inglés).

2.1. La muestra y la encuesta

En total, la muestra está formada por 331 informantes de Enseñanza Secundaria de siete centros públicos que tienen programa bilingüe en inglés en Salamanca. Los informantes realizaron la encuesta tanto en inglés como en español por lo que, en total, se han elaborado, informatizado, editado y estudiado 662 encuestas. Trabajar con el mismo grupo de población en estos dos idiomas de manera paralela constituye una novedad en los estudios de disponibilidad pues, hasta la fecha, los estudios comparativos realizados han manejado, excepto en el caso de Serrano Zapata (2014), datos de grupos de informantes diferentes¹.

La encuesta utilizada en esta investigación, como es habitual, constaba de dos partes: una página inicial en la que los alumnos respondían a preguntas cerradas de carácter sociológico, base de nuestras variables de estudio; y otra, compuesta por test asociativos de carácter léxico dividido en áreas temáticas o centros de interés.

2.2. Las variables

Las variables sociales fueron: *sexo/género, número de años en el programa bilingüe, estancia en un país de habla inglesa, contacto con el inglés fuera del aula y nivel sociocultural*. Hemos descartado la variable edad, pues realmente está presente en la división homogénea por cursos escolares, así como en el nivel de dominio de la lengua extranjera que se presupone, del mismo modo, adecuado a cada curso escolar y por tanto, según la división aquí planteada, equivaldría a dos niveles.

Para hallar el nivel sociocultural seguimos las pautas establecidas por Fernández Juncal (2008: 21), por un lado, la profesión de los padres (obrero sin cualificar e infraocupados; trabajadores con especialización en oficios manuales; empleados cualificados y pequeños empresarios; profesiones liberales; grandes directivos) y por otro, sus estudios (sin estudios o Enseñanza Primaria; Bachillerato Elemental o Enseñanza Secundaria; Bachillerato Superior; estudios universitarios de Grado Medio; estudios universitarios de Grado Superior). La asignación de una puntuación a cada una de estas categorías nos permitió establecer cuatro niveles socioculturales: alto (de 17 a 20 puntos), medio-alto (de 13 a 16), medio-bajo (de 9 a 12) y bajo (de 4 a 8).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con la división en las cuatro categorías ya mencionadas, en inglés, el nivel bajo lo componen 75 alumnos (22% del total de la muestra); el nivel medio-bajo que es, en este caso, el grupo más numeroso, está formado por 142 (42% del total); el nivel medio-alto, 89 (26%) y el nivel alto, 34 (10%).

Se dan ligeras variaciones en los números correspondientes a la muestra en español, dado que la encuesta se realizó con un mes de diferencia con respecto a la versión en lengua materna. En esta tenemos: 73 informantes en el nivel bajo (22%); 135 en el medio-bajo (40%); 90 pertenecen al nivel medio-alto (27%) y 39 estudiantes forman el nivel alto (10%). No obstante, los porcentajes son idénticos o muy aproximados.

En lengua inglesa, detectamos un aumento significativo en el análisis de este parámetro que muestra un crecimiento progresivo del caudal léxico en los estratos socioculturales más altos. No obstante, el incremento léxico es mayor en la



segunda lengua, como revelan las medias halladas (11,13 nivel bajo; 12,77 nivel medio-bajo; 14,24 nivel medio-alto y 14,71 alto). Además de la divergencia entre el nivel bajo y el alto, obviamente la más destacada, (3,58 términos en inglés y 1,5 en español), la mayor disparidad en la segunda lengua se da entre el estrato bajo y el medio bajo, donde observamos 1,6 palabras de diferencia. Por otra parte, no existe apenas desigualdad entre el NSC medio-alto y el alto; en este caso el promedio global es muy similar. Sin embargo, la diferencia máxima obtenida en lengua materna es de una palabra y ocurre entre el nivel medio-bajo y el medio-alto.

El promedio de palabras por centro de interés según la variable nivel sociocultural en inglés y en español es el siguiente:

NSC BAJO		NSC MEDIO-BAJO		NSC MEDIO-ALTO		NSC ALTO	
Inglés	Español	Inglés	Español	Inglés	Español	Inglés	Español
12,95	22,45	15,94	23,53	16,31	24,47	17,41	25,03
13,36	22,57	14,73	21,93	15,99	22,96	16,59	23,10
15,47	25,19	17,54	24,96	19,62	25,64	19,29	25,18
15,77	24,06	17,11	24,04	18,70	25,43	19,00	25,44
10,89	20,18	11,55	20,82	12,69	21,43	13,53	21,64
7,14	17,31	8,39	17,41	9,62	18,20	9,97	18,13
10,32	15,28	11,37	16,06	13,71	17,38	13,15	16,82
6,79	14,76	9,61	15,64	11,21	16,70	12,88	18,05
11,50	19,73	12,99	20,49	14,75	20,64	14,50	21,13
7,11	12,99	8,44	13,76	9,84	15,13	10,70	14,97
11,13	19,45	12,77	19,86	14,24	20,80	14,71	20,95

Tabla I: Promedio de palabras por centro de interés según la variable *nivel sociocultural* en inglés y en español.

Algunas curiosas excepciones a la tendencia que acabamos de comentar son las pequeñas divergencias mostradas en español entre los niveles bajo y medio-bajo en los centros de interés *La ropa* y *La casa*, donde los informantes del estrato medio-bajo han proporcionado menor número de palabras. En esta última área el proceso se repite entre los estratos sociales alto y medio-alto en ambas lenguas. Del mismo modo, el comportamiento inverso a la tendencia general se puede ver en *Juegos y diversiones* entre los estratos medio-bajo y medio-alto en lengua inglesa y entre el medio-alto y el alto en lengua materna. Es en español y entre estos últimos niveles socioculturales entre los que observamos leves disimilitudes también en *Sentimientos y emociones* y *La ciudad*.

Por el contrario, el estudio por campos nocionales de palabras diferentes por informante muestra una preponderancia de los que cuentan con más participantes, es decir, los niveles medios. Los resultados favorecen en ambas lenguas y en todos los ámbitos al nivel medio-bajo por ser el que ostenta mayor número de informantes. A éste le sigue tanto en número de sujetos como en número de vocablos el nivel medio-alto.

Para determinar la influencia que tiene la variable NSC en la producción del léxico disponible en la muestra, se presentan aquí los resultados de los análisis

estadísticos realizados mediante el programa SPSS Statistics. Como es habitual en este tipo de estudios, el nivel de confianza establecido para los análisis estadísticos es de 0,05, lo que implica una seguridad del 95%. El proceso de aceptación o rechazo de la hipótesis nula se basa en el valor de la "p" que señala si la significación es estadísticamente significativa². Con objeto de comparar muestras independientes hemos realizado el Test de Levene para corroborar que existe una distribución normal de la variable cuantitativa, es decir, que la varianza de la variable dependiente es aproximadamente igual en los grupos que comparamos³. Se ha realizado la prueba paramétrica ANOVA de un factor junto con las pruebas post-hoc de Scheffé y Bonferroni para esta variable por ser multifactorial.

Tras realizar la prueba ANOVA rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias, puesto que $p=0,000$ (promedio NSC bajo=66; promedio NSC medio-bajo=142; promedio NSC medio-alto=89; promedio NSC alto=34); ($f=10,449$). Por tanto, podemos afirmar que el NSC influye en la productividad de palabras de los informantes. En los contrastes a posteriori se observa que el alumnado perteneciente a un NSC bajo (marcado con un asterisco) posee menor caudal léxico en comparación con los niveles medio-bajo, medio-alto y alto ($p=0,000$). También el nivel alto muestra diferencia significativa con el medio bajo ($p=0,030$).

Descriptivos								
MEDIA	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
					Límite inferior	Límite superior		
Bajo	66	11,13	3,557	,438	10,26	12,00	4	21
Medio-bajo	142	12,77	3,704	,311	12,15	13,38	3	22
Medio-alto	89	14,24	3,999	,424	13,40	15,09	7	27
Alto	34	14,71	4,883	,837	13,00	16,41	7	26
Total	331	13,04	4,055	,223	12,60	13,48	3	27

Tabla II: Descriptivos

En relación a la estratificación sociocultural planteada, comprobamos que el léxico disponible de los estudiantes de NSC bajo es el menor. De hecho, los análisis a posteriori Scheffe y Bonferroni realizados en L2, confirman que éste es el nivel que muestra mayor disparidad con el resto de los estratos. Se constata una tendencia correlativa ascendente entre los niveles culturales y el caudal léxico de los informantes. Por último, apenas se halla diferencia entre los niveles medio-alto y alto, lo que nos lleva a plantearnos la posibilidad de unificar ambos, reduciendo a tres categorías las franjas socioculturales en futuros trabajos.

Variable dependiente: MEDIA							
	(1) NSC	(J) NSC	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						L. inferior	L. superior
Scheffé	bajo	medio-bajo	-1,637*	,580	,048	-3,27	-,01
		medio-alto	-3,114*	,632	,000	-4,89	-1,34
		alto	-3,576*	,821	,000	-5,88	-1,27
		bajo	1,637*	,580	,048	,01	3,27
	medio-bajo	medio-alto	-1,477	,526	,050	-2,96	,00
		alto	-1,939	,743	,080	-4,03	,15
		bajo	3,114*	,632	,000	1,34	4,89
	Medio-alto	medio-bajo	1,477	,526	,050	,00	2,96
		alto	-,462	,785	,951	-2,67	1,74
		bajo	3,576*	,821	,000	1,27	5,88
	alto	medio-bajo	1,939	,743	,080	-,15	4,03
		medio-alto	,462	,785	,951	-1,74	2,67
medio-bajo		-1,637*	,580	,030	-3,18	-,10	
Bonferroni	bajo	medio-alto	-3,114*	,632	,000	-4,79	-1,44
		alto	-3,576*	,821	,000	-5,76	-1,40
		bajo	1,637*	,580	,030	,10	3,18
	Medio-bajo	medio-alto	-1,477*	,526	,032	-2,87	-,08
		alto	-1,939	,743	,057	-3,91	,03
		bajo	3,114*	,632	,000	1,44	4,79
	Medio-alto	medio-bajo	1,477*	,526	,032	,08	2,87
		alto	-,462	,785	1,000	-2,54	1,62
		bajo	3,576*	,821	,000	1,40	5,76
	alto	medio-bajo	1,939	,743	,057	-,03	3,91
		medio-alto	,462	,785	1,000	-1,62	2,54

Tabla III: comparaciones múltiples entre los distintos NSC

Adicionalmente, comprobamos que el crecimiento del caudal léxico en los estratos más altos es mayor en la segunda lengua, como revelan las medias obtenidas. Los resultados de los análisis de la varianza (ANOVAS) revelaron que, siendo esta una variable significativa en inglés no tenía significación estadística en lengua española.

El NSC se presenta como un factor determinante en el aprendizaje de la segunda lengua, mientras que el aprendizaje del inglés como L2 en nuestro país depende de los procesos educativos sujetos al NSC de los padres. El léxico disponible en L1 afecta a las palabras adquiridas; todos son nativos de igual modo, lo que explica que, en la muestra estudiada, esta variable no influya en lengua materna.

Autores como Rodríguez Pérez (2012), ponen de relevancia la importancia del contexto sociocultural en el desarrollo de la motivación, la participación activa en el aula y el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas. Generalmente, los alumnos de niveles socioculturales medios altos y altos cuentan con un mayor apoyo y motivación en el aprendizaje de L2 que aquellos provenientes de estratos sociales bajos. Los padres tienen un papel fundamental en el rendimiento de sus hijos y con frecuencia, la implicación que muestran las familias pertenecientes a niveles sociales altos en el aprendizaje de segundas lenguas es mayor que aquella de los estratos más desfavorecidos que, por contar con menos medios, tienden a dejar la educación exclusivamente en manos del profesorado (Mehan 1999). Claramente, determinados contextos familiares favorecen un mayor grado de

exposición a la lengua extranjera a través de diferentes actividades cotidianas, así como la participación en programas de intercambio, campamentos bilingües, viajes al extranjero, etc.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado brevemente la metodología empleada en el estudio de la variable NSC en un mismo grupo de alumnos que realizan sus estudios de Secundaria en centros bilingües, constatando la diferencia en la significación de los resultados lingüísticos obtenidos en español L1 e inglés L2. De este modo queda reflejado que el NSC de los padres de los estudiantes adolescentes es fundamental en el aprendizaje del inglés, aún en los centros bilingües en los que todos los alumnos aprenden los mismos contenidos mediante una metodología común.

Por último, apenas se halla diferencia entre los niveles medio-alto y alto, lo que nos lleva a plantearnos la posibilidad de unificar ambos, reduciendo a tres categorías la estratificación sociocultural en futuros trabajos.

NOTAS

1 Serrano Zapata, (2014) realizó un estudio comparativo con el mismo grupo de informantes en castellano y catalán.

2 El valor de la "p" suele fijarse en 0,05 implicando una seguridad del 95% cuando "p" < 0,05 o en 0,01 cuando "p" < 0,01 e implica una seguridad del 99%.

3 Asumimos la normalidad de la distribución cuando el Test de Levene nos da valores en los que el nivel de significación es >0,05.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Ovalle, O. (2011). Evolución del léxico disponible de los dominicanos: observación del cambio en tiempo real. Comunicación presentada en el XVI Congreso Internacional de la ALFAL, 6-9 de junio, Alcalá de Henares.

Ayora, M. C. (2006). *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Bartol Hernández, J. A., & Borrego Nieto, J. (2019). El léxico disponible de la ropa en Cádiz, Valladolid y el conjunto de España: norma y variación. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (25), 57-82.



Echeverría, M. y Valencia, A. (1999). Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos. Santiago de Chile: Universidad de Chile y Universidad de Concepción.

Fernández Juncal, C. (2008). *Lexico disponible de Burgos*. Burgos: Fundación Instituto Castellano Leonés de la Lengua.

Ferreira Campos, R. A. (2006). *Disponibilidad léxica en inglés como lengua materna e inglés como lengua extranjera. Estudio del léxico disponible desde un enfoque psicolingüístico* (Tesis inédita). Universidad de Concepción, Chile.

Germany, P. & Cartes, N. (2000). Lexicon availability in English as a second language in formal learning. *Estudios Pedagógicos*, (26), 39-50.

Jiménez Catalán, R. M. (Ed.). (2014). *Lexical availability in English and Spanish as a second language* (Vol. 17). Springer Science & Business Media.

Jiménez Catalán, R. & Ojeda Alba, J. (2009a). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje Y Textos*, (30), 166-176.

——— (2009b). **Girls' and Boys' Lexical Availability in EFL**. *ITL: International Journal of Applied Linguistics*, (158), 57-76.

Jiménez Catalán, R. M., Agustín Llach, M. P. Fernández Fontecha, A., & Canga Alonso, A. (2014). **The Effect of Age on EFL Learners' Lexical Availability: Word Responses to the Cue Words "Town" and "Countryside"**. En Jiménez Catalán R.M. (ed.) *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language*. Springer.

López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.

Mateo García, M. V. (1998). *Disponibilidad léxica en el COU almeriense: estudios de estratificación social*. Almería: Universidad de Almería.

Mehan, H. (1991). Sociological Foundations Supporting the Study of Cultural Diversity. *Research Report*, (1).

Moreno, P., Herrera, M. O., Pradenas, F., & Echeverría, M. S. (1987). Disponibilidad léxica en educación media. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, (25), 55-116.

Prado Aragonés, J., & Camacho Galloso, M. V. (2015). *El léxico disponible de Extremadura y comparación con el de Andalucía* (Vol. 118). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.



Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (24), 381- 409.

Rubio Sánchez, R. (2016). Estudio de disponibilidad léxica en 60 aprendices portugueses de español. En Domínguez N., Fernández, C., García, J. L. (eds.), *Innovación y desarrollo en Español como Lengua Extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 107-28.

Rubio Sánchez, R. (2017). Acercamiento al léxico disponible de 173 estudiantes italianos preuniversitarios de español como lengua extranjera. Palabras Vocabulario Léxico. *La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. Venecia: **Edizioni Ca'Foscari**, 143-164.

Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. Colección Monografías, (4).

Samper Padilla, J. A. (1999). Léxico disponible y variación dialectal: datos de Puerto Rico y Gran Canaria. En Forastieri Braschi E., Cardona J., López Morales H. y Morales de Walters A. (Coords.), *Estudios de Lingüística Hispánica* (Homenaje a María Vaquero) (pp. 551-573). San Juan de Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Samper Padilla, J. A., Bellón Fernández, J. J. y Samper Hernández, M. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Ávila, Samper Padilla e H. Ueda (eds.), *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano Americano* (pp. 27-140). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2016). *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Santos Díaz, I. C. (2017). Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés). *Pragmalingüística*, (25), 603-617.



TALLER DE ESCRITURA: POESÍA EN EL AULA DE ELE

Guadalupe Morales Zamora

Korea University

lupemorzam@korea.ac.kr

TALLER DE ESCRITURA: poesía en el aula de ELE

Transformar una experiencia personal relevante en un texto poético



Contacto

B1 - C2
4 sesiones

11 estudiantes



Formar mejores lectores de literatura

Animar al descubrimiento de poemas y poetas

Fomentar el disfrute y la lectura a través de la creatividad

Incentivar un uso más personal y creativo de la L2

Contribuir al conocimiento de algunas figuras retóricas

Favorecer la competencia comunicativa

Objetivos

Actividades

Planificación: generar y organizar ideas

Textualización: convertir los materiales en textos comprensibles

Revisión: valorar y solucionar posibles desajustes

Resultados

Términos de uso común

Poemas breves: 30 palabras

Vocabulario vinculado a los sentidos

Temática: vida universitaria y relaciones familiares

Juegos de intertextualidad: actividades de inspiración

Preocupación por los aspectos sonoros: acento y rima

Anáfora, paralelismo, metáfora, símil, elipsis y sinestesia

Valoran muy positivamente el trabajo realizado en el taller

Expresan satisfacción al completar la tarea propuesta

Destacan el empleo del bagaje vital en el proceso de aprendizaje

Indican que la poesía ha generado intercambios comunicativos significativos

Conclusiones

Iconos creados por Freepik y Smashicons de www.flaticon.com

¿TEXTOS O PRETEXTOS? NATURALEZA Y USO DIDÁCTICO DE LOS TEXTOS EN LOS MANUALES DE ELE

Julián Muñoz Pérez

Universidad Complutense de Madrid

julian.munoz@ucm.es

RESUMEN

El propósito de este artículo es indagar sobre la naturaleza de los textos que se proporcionan en los manuales de ELE como input (textos auténticos, adaptados, elaborados y cuasitextos con función didáctica), y qué uso didáctico se hace de los mismos (práctica de destrezas receptivas y productivas, atención a la forma lingüística, o modelo de un determinado género discursivo), especialmente en relación con el output requerido. Para ello, hemos seleccionado un corpus de 116 unidades didácticas provenientes de 14 libros actuales de los niveles B1 y B2 del MCER. Los resultados demuestran que buena parte del input lo constituyen textos elaborados por los autores, fundamentalmente para trabajar las destrezas receptivas, y que el número de tareas de análisis genérico y textual es a todas luces insuficiente y síntoma de una clara disfunción didáctica entre objetivos de enseñanza y resultados del aprendizaje.

Palabras clave: competencia discursiva, didáctica del texto, géneros discursivos, autenticidad, materiales curriculares

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to investigate what is the nature of texts provided as input in Spanish as a Foreign Language textbooks (authentic, adapted, contrived or designed for the classroom), and what is their pedagogical rationale (practice of receptive or productive skills, focus on linguistic form, or focus on a certain text type), especially regarding the required output. To do thus, we have selected and analyzed a corpus of 116 units from 14 current Spanish textbooks of levels B1 and B2 of the CEFR. The results prove first that a large amount of the input consists of contrived texts written by the authors mainly in order to develop receptive skills; and second they show that the number of tasks of textual analysis is clearly inadequate and symptomatic of an obvious pedagogical dysfunction between teaching objectives and learning outcomes.

Keywords: discourse competence, text-based approach, text types, authenticity, teaching and learning materials

1. INTRODUCCIÓN

En la primera semana de mayo de 2019 llegaron a un foro de profesores de español de Facebook¹, con casi 33.000 miembros suscritos ya por entonces, los siguientes mensajes (cuya autoría mantenemos anónima):

“Buenos días compis, estoy buscando un corto o una canción para tratar el condicional. Me recomienden alguno!! Gracias de antemano” (04/05/2019)

“Compañer@s worldwide, una canción actual/attractiva para practicar el pretérito imperfecto?” (07/05/2019)

“¿Me recomendáis canciones en español para trabajar el futuro simple? Preferiblemente actuales. ¡Muchas gracias!” (10/05/2019)

“Buenas noches. ¿Me recomendáis alguna canción para trabajar el artículo neutro LO?” (11/05/2019)

Esta breve muestra evidencia un modo de «trabajar/tratar» los textos en el aula -en este caso, canciones- ampliamente extendido, y no solo entre el profesorado de español, como ya se denunciara hace algunos años.

A widespread attitude in language teaching is to treat TL songs merely as authentic examples of grammatical structures. (...) A song is at the same time a product of its culture, a representation of it, and can even influence it. (...) Songs can most fruitfully be exploited for language learning not as mere language input (although this is one element in **their use [...]**), but (...) **using the feelings, experiences and thoughts** stimulated by the music/song as the primary materials for learning and teaching (Mishan 2005: 200; 196; 198-199).

Sin embargo, a pesar de que los compositores no piensan en las formas lingüísticas como muestras representativas de ciertos fenómenos gramaticales - preocupados por el tema, el ritmo, la rima, el estilo o la melodía-, y de que el enfoque comunicativo abrió hace décadas otros modos de aproximarnos al análisis de la lengua en uso, los profesores parecemos empeñados en desvirtuar un artefacto comunicativo y cultural para reducirlo al esqueleto de las flexiones morfológicas, las colocaciones léxicas y las recciones sintácticas. Las canciones dejan de ser lo que son (un texto que quiere conmovir) y se vuelven corpus inertes. Esta misma crítica puede extenderse, sin problema, a otros productos textuales como novelas, poemas, anuncios, películas, etc. (Mishan 2005).

Todo ello no puede ser casual, pues, en tanto que miembros (altamente cualificados, dicho sea) de la cultura meta, sabemos disfrutar de todos estos artefactos semióticos y comprenderlos en el circuito de la comunicación sociocultural. De ahí que nos atrevamos a formular algunas intuiciones. Por un lado, parece que los profesores conciben aún la lengua y su enseñanza de manera analítica y modular (un sistema de niveles jerárquicos aislados), que carecen de una formación profunda en cuestiones discursivas (coherencia, cohesión, secuencias textuales, géneros discursivos, etc.) y, por todo ello, muestran una clara preferencia por actividades más tradicionales a la hora de planificar y corregir tareas. Por otro lado, esto seguramente se debe a la formación previa que han recibido como filólogos y como aprendientes de lenguas y, muy en particular, a los materiales que han utilizado y con los que se han entrenado. Estos generalmente priorizan los contenidos lingüísticos tradicionales, mantienen estrategias de enseñanza de la era estructuralista y no arriesgan a la hora de implementar tareas



verdaderamente comunicativas por cuestiones comerciales, especialmente en mercados muy conservadores (lo que se conoce como «validez aparente» o *face validity*; Mc Grath 2016).

Como toda intuición, la nuestra necesita ser verificada. Dada la complejidad del tema que nos ocupa, nos centraremos en uno de los factores más fáciles de controlar y que, por su difusión, ocupa aún en nuestros días un lugar central en la enseñanza de lenguas: el manual (McGrath 2016). Si entendemos que los manuales ejercen de hecho una influencia más o menos directa en la tarea docente, pues los profesores los asumen como modelo de buenas prácticas (Tomlinson y Masuhara 2018), nos parece un buen punto de partida analizar hasta qué punto estos materiales pueden ser responsables de que no se haga un uso adecuado de los textos como recurso para generar comunicación en el aula.

La pregunta que planteamos es la siguiente: los textos que recopilan los materiales de ELE ¿se seleccionan como modelos de mensajes prototípicos y significativos empleados de modo recurrente en la comunidad meta en ciertas situaciones comunicativas (Bronckart, 2007), o se trabajan como mera coartada para introducir elementos del currículo lingüístico (*text as pretext*; Maley y Prowse 2013)? En concreto, ¿cómo se evidencia esto en la naturaleza del input que se proporciona y en los tipos de tareas que implican el trabajo con textos?

2. MARCO CONCEPTUAL, MATERIALES Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Marco teórico y conceptual

Para responder adecuadamente, es perentorio informar al lector sobre el marco teórico y conceptual en el que nos manejamos. Partimos de la convicción de que la lengua se manifiesta fundamentalmente como texto y discurso (Bronckart 2007), y no como un código semiótico-computacional cargado de posibilidades y restricciones combinatorias. Dicho esto, no podemos ignorar que los textos y los discursos siguen ciertos patrones que permiten comprenderlos y producirlos (Cuenca 2010; Duque 2016), y, en consecuencia, ser enseñados y aprendidos (Celce-Murcia y Olshtain 2000). Por eso, entendemos que, desde un enfoque que quiera ser comunicativo, el desarrollo de la subcompetencia discursiva es nuclear para la competencia comunicativa (Celce-Murcia 2007), no un mero apéndice de otra subcompetencia, y que los aprendientes adquieren mejor la lengua cuando actúan como analistas del discurso que como lingüistas (Tomlinson 2013). Esto es así porque es imposible cubrir en el aula el inmenso caudal de recursos de los que dispone la lengua, mientras que sí que es factible que entrenemos a los aprendientes para que puedan observar, analizar y practicar cualquier elemento que les llame la atención en su día a día (Riggenbach 1999; Wennerstrom 2003).

Pero para poder actuar como analistas del discurso es necesario exponerlos a un repertorio de muestras discursivas rico, variado y auténtico (Tomlinson y Masuhara 2018). En no pocas ocasiones, sin embargo, las prácticas docentes y editoriales -ya sea por el peso de una tradición fuertemente estructuralista, ya por quedar eclipsadas por nuevas corrientes que en realidad no suponen sino una vuelta a la «atención a la forma»- parecen no reconocer aún el potencial comunicativo, sociocultural y psicoemocional de los textos que se intercambian continuamente en la comunidad meta.

Para responder las preguntas que quedaron señaladas en el apartado 1, hemos decidido partir de una taxonomía largamente asentada en la enseñanza de



lenguas (Richards, Platt y Platt 1997), y que diferencia, siguiendo una jerarquía de mayor a menor riqueza, entre:

- a. textos auténticos (*authentic texts*), que no han sufrido ningún tipo de manipulación en el formato, la tipografía, la extensión ni la forma;
- b. textos adaptados (*adapted texts*), es decir, textos que, siendo en origen auténticos, sí han sido modificados para adecuarlos pedagógicamente;
- c. textos creados por el equipo de autores del material (*contrived texts*), que, intentando imitar los géneros que circulan en la comunidad meta, suelen hacer una especial incidencia en ciertas formas lingüísticas; y
- d. cuasitextos (*texts designed for the classroom*), categoría tomada de Thornbury (2005), que consistirían en sucesiones de enunciados que no respetan los rasgos de textualidad –coherencia, cohesión, aceptabilidad, informatividad, etc. (de Beaugrande y Dressler 1997) –, pero que se presentan en las instrucciones de los materiales como «textos».

El debate sobre las virtudes e inconvenientes de cada uno de estos tipos es también longevo, y no podemos detenernos aquí en todos los matices y observaciones que precisaríamos (vid. Mishan 2005), pero sí haremos algunas apreciaciones en la sección 3, cuando discutamos los resultados, que puedan ayudarnos a interpretarlos mejor a la luz de las investigaciones en adquisición.

Por otro lado, desde un punto de vista didáctico, podemos señalar que los textos suelen emplearse en el aula de idiomas con cuatro funciones básicas:

1. desarrollo de las destrezas de recepción (*receptive skills*), en particular, de la comprensión e interacción auditiva y lectora;
2. análisis lingüístico (*focus on form*), fundamentalmente de los fenómenos morfosintácticos y, en menor medida, léxicos;
3. análisis discursivo-textual (*text-based tasks*), consistente en la recopilación, deconstrucción, reconstrucción e imitación tanto colectiva como individual de textos que modelizan un determinado género o que concurren en una situación comunicativa (Burns 2012); y
4. desarrollo de las destrezas de producción (*productive skills*), es decir, de la expresión e interacción oral y escrita.

Todos estos conceptos nos serán útiles a la hora de entender tanto el instrumento de análisis que se ha diseñado como los resultados obtenidos.

2.2 Metodología

Siguiendo a Ezeiza Ramos (2009), podemos encuadrar nuestra investigación como un estudio cuantitativo que parte de datos nominales –cuya interpretación nos permite tomar conciencia y generar conocimiento sobre el uso de los textos en los materiales–, preactivo, de orientación descriptiva y modalidad sistemática, cuyo agente investigador adopta un punto de vista externo.

2.3 Instrumento de análisis

Hemos elaborado un cuestionario que consiste en dos parrillas con formato de hoja de cálculo. En la primera recopilamos el total de textos de una unidad que pertenecen a cada una de las categorías a-d que hemos presentado en 2.1. En la segunda parrilla se anota primero para cada texto cuál es su género discursivo² y la modalidad de transmisión (oral/escrita). Listar de este modo los textos permite afinar mucho más nuestro análisis, sobre todo a la hora de tener en cuenta si hay una correlación entre los textos que se trabajan como input (qué se enseña) y los que se exigen como output (qué se evalúa; vid. infra Tabla III). En segundo lugar,



se marca qué trabajo se espera que haga el alumno con él (vid. 2.1, categorías 1-4). Empleamos cifras decimales cuando se presenta el comienzo de un texto (0,5) que los alumnos han de completar al final de la secuencia (0,5), y cuando las instrucciones proponen al alumno que elija entre varios géneros para hacer una tarea; por ejemplo, que realicen una campaña publicitaria en vídeo, prensa, radio o Internet. En este caso no podríamos computar que la unidad exige al alumno que realice cuatro textos, sino solo uno ($0,25 \times 4 = 1$); de otro modo descuadraría el total de textos de ambas parrillas ($P1 < P2$), que ha de ser igual ($P1 = P2$), pues ambas trabajan sobre el mismo corpus.

2.4 Corpus seleccionado

El corpus lo forman 14 manuales de los niveles B1 y B2 del MCER pertenecientes a cuatro series: *Agencia ELE* (SGEL), *Aula Nueva Edición* (Difusión), *Etapas Plus* (Edinumen) y *Pasaporte* (Edelsa). Los hemos escogido porque, por un lado, en la descripción de los niveles de competencia A1-A2 no se habla de comprender y producir textos, sino enunciados, y, por otro, porque los pocos métodos de nivel C1 disponibles no suelen integrarse en series, sino que se conciben de modo autónomo, lo que dificulta un análisis en términos de progresión. Todos están diseñados para cursos generales de español para un público adulto, asumen un enfoque comunicativo, y han sido publicados o reeditados por editoriales españolas de impacto especializadas en ELE con posterioridad al PCIC (2006).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados y discusión sobre la naturaleza del input

Hemos analizado un total de 3.453 textos (940 de transmisión oral y 2.513 escritos) proporcionados como input integrado en los manuales (libros, CD, vídeos y audios en plataformas digitales). Si nos atenemos, en primer lugar, a la naturaleza de estos textos, los resultados son los siguientes:

	Trans. oral	Trans. escrita
Textos auténticos	91	328
Textos adaptados	7	324
Textos imitativos	838	1.850
Cuasitextos con función didáctica	4	11

Tabla I. Clasificación de los textos del corpus según su naturaleza

Como podemos ver, predominan claramente los textos imitativos (89% de las muestras orales y 74% de las escritas) frente a los auténticos y modificados. Los textos creados *ad hoc* para ilustrar un fenómeno gramatical se benefician de uno de los criterios fundamentales para la adquisición: la frecuencia de aparición (Tomlinson 2016); ahora bien, suelen proponerse como tratamiento preactivo y no tanto reactivo, por lo que vienen más condicionados por el currículo que por la zona de desarrollo próximo del aprendiente (fundamental también para la adquisición; Gillmore 2017). Además, a pesar de las aseveraciones de que la atención a la forma conduce a la adquisición de la lengua, falta concretar empíricamente en qué se traduce exactamente y cómo se han medido y comparado los resultados con otras teorías de adquisición en competición

(Tomlinson y Masuhara 2018); de ahí que no podamos concluir que estas abundantes muestras de input estén favoreciendo realmente al aprendiente.

Otra crítica que reciben estos textos, de orden didáctico, deriva de que en la práctica la atención a la forma ha quedado reducida al realce del aducto (*input enhancement*) y a la riqueza del caudal lingüístico (*flooding*). Algunos autores sostienen además que obligar a los alumnos a producir las formas objetivo inmediatamente después de la exposición al input puede ser contraproducente (Ellis 2017) y que tal vez el criterio de frecuencia debería traducirse en una exposición sistemática recurrente al input (*recycling*), y no tanto en una saturación esporádica y artificial (Tomlinson 2016; Tomlinson y Masuhara 2018). Habría que verificar también en qué medida los textos creados responden a los comportamientos verbales atestiguados en los corpus lingüísticos, ya que a veces por su carácter preactivo se seleccionan estructuras y funciones que no tienen un uso tan extendido en los corpus (Thornbury y Slade 2006), mientras que se dejan de lado fenómenos más espontáneos –incluso no normativos– con un importante valor social (McCarthy y Carter 1995). Esto vulnera una de las premisas de la competencia comunicativa: que un enunciado, además de ser formalmente posible, factible y apropiado, se dé en la realidad (Hymes 1972).

Este predominio de los textos elaborados contrasta con la opinión de quienes investigan en análisis de materiales, que muestran una clara preferencia por los textos auténticos. Lo hacen basándose en criterios de adquisición como son la motivación, el afecto o el reto cognitivo (Mishan 2005; Tomlinson 2013, 2016; McGrath 2016; Andon y Wingate 2013; Mishan y Timmis 2015; Tomlinson y Masuhara 2018). En su opinión, la dificultad no radica tanto en el texto en sí como en la tarea: el texto ha de ser un detonante para generar tareas de comunicación y negociación de las formas en el aula adecuadas al nivel. Sin embargo, no parece esta la perspectiva adoptada en los manuales analizados.

La tercera fórmula de incorporación de textos a los materiales es la adaptación, aunque se emplea más en el caso de textos escritos, seguramente por cuestiones técnicas. En principio, parecería más adecuado adaptar un texto que elaborarlo por completo, pero los estudios en análisis de materiales, basándose en evidencias de adquisición, han demostrado que la única estrategia que realmente propicia un procesamiento óptimo del mensaje es la extensión o reformulación, que implica añadir enunciados que aclaren los puntos oscuros o complejos de un texto (Mishan 2005; McGrath 2016). Sin embargo, la técnica de adaptación preferida por las casas editoriales es la simplificación, aunque no hay evidencias de que simplificar un texto ayude a adquirir una segunda lengua; es más, puede llegar a impedirlo (Mishan y Timmis 2015; Tomlinson 2016).

Por último, puede apreciarse que los cuasitextos con función didáctica representan solo una ínfima cantidad sobre el total de la muestra. Aun así, nos parece preocupante que todavía en el nivel B2 se esté proporcionando este input manifiestamente artificial al aprendiente para que lo procese.

3.2 Resultados sobre las tareas que se realizan con los textos

Los resultados para las diferentes tareas con que se trabajan los textos orales y los escritos se presentan en la Tabla II. Sumando los datos de las tres primeras filas, obtenemos que el 59,9% de los textos orales y el 72,6% de los escritos proporcionados como input se destinan al trabajo de destrezas receptivas, que es la tarea preferida por los manuales.



Tareas propuestas	Modo transm.	B1/B2	Total	Media unidad	Media manual
Destrezas de recepción	Oral	305/258	563	4,85	40,2
	Escrita	854/970,5	1.824,5	15,73	130,3
Análisis forma lingüística	Oral	208/135	343	2,95	24,5
	Escrita	320/336	656	5,6	46,8
Análisis forma textual	Oral	28/6	34	0,29	2,4
	Escrita	18/14,5	32,5	0,28	2,32
Destrezas de producción	Oral	148,2/139	287,2	2,5	20,5
	Escrita	167,8/175	342,8	2,95	24,5

Tabla II. Tareas desarrolladas con los textos recopilados en los manuales

Se puede apreciar que los textos escritos para practicar destrezas receptivas casi cuadruplican el número de muestras orales, y que estas últimas se reducen en el nivel B2. La cuestión consiste en verificar que dichas tareas realmente respondan a situaciones de comunicación auténticas que supongan un verdadero reto cognitivo, y no se limiten a la mera detección de ítems, que parece ser lo más habitual (Maley y Prowse 2013; Freeman 2014; Mishan y Timmis 2015). Además, la respuesta a las tareas de comprensión no debería ser exclusivamente verbal; podría verificarse mediante otros indicios que movilizaran lo afectivo y lo cognitivo: imágenes mentales, gestos, movimiento, manipulación de artefactos, etc. (Mishan 2005; Tomlinson 2013, 2016; Tomlinson y Masuhara 2018). Por lo tanto, habría que refinar el estudio para ver si tales tareas están realmente coadyuvando al desarrollo de destrezas de comprensión de la lengua o simplemente a verificar el procesamiento superficial de las formas lingüísticas.

Las tareas preferidas en segundo lugar por los manuales son las de atención a la forma lingüística (36,5% del input oral -especialmente en B1- y 26,1% del escrito). El problema radica en determinar si los aprendientes se hallan en la zona de desarrollo próximo adecuada para captar esos matices y diferencias, y si el input manipulado imperante en los manuales (vid. supra, 3.1) no les hace perder oportunidades de adquisición sobre otros rasgos formales o funcionales del mensaje que sí podrían estar preparados para adquirir si trabajaran con textos auténticos (Gillmore, 2007). Por otro lado, parece existir una cierta escora hacia el análisis de elementos gramaticales, obviando la importancia de otros factores, como la fonología segmental y suprasegmental, el léxico o la pragmática.

Por último, tan solo el 3,6% del input oral y el 1,3% del escrito (en ambos casos, con un descenso en B2) se dedica al análisis de géneros discursivos. Si miramos las medias por manual, los alumnos no tendrán ni cinco oportunidades a lo largo del curso para abordar este tipo de tareas. Esto genera una disfunción que se hace patente si contrastamos los datos del input proporcionado para el análisis textual con los del output requerido (en especial las dos últimas filas y columnas de la Tabla II). ¿Cómo es posible que los alumnos solo analicen unos 5 géneros por manual y tengan que producir más de 40 textos a lo largo del curso? ¿Producen acaso solo esos géneros aprendidos de modo reiterado -lo que genera una reducción de la motivación- o se les reta a producir textos sin haber recibido entrenamiento previo -lo cual supone una carga de esfuerzo cognitivo? Veamos qué ocurre en nuestro corpus, recurriendo a un par de ejemplos.

Género discursivo	Oral: Debate	Escrito: composición académica
Destrezas de recepción	2	1
Análisis forma lingüística	4	4
Análisis forma textual	0	0
Destrezas de producción	12	35

Tabla III. Ejemplos de inadecuación didáctica en el uso de los textos

Como se aprecia en la Tabla III, los alumnos han de producir el doble de textos orales y el séptuplo de textos escritos con relación a los modelos que procesan. Pero lo más llamativo sin duda es que esas escasas muestras en ningún caso han podido contribuir a que el alumno observe los rasgos del género concreto. Esto contrasta claramente con la didáctica de la lengua materna, donde buena parte de los objetivos curriculares se concretan en dominar el uso de textos orales y escritos, especialmente los más formales (como ocurre con los dos géneros de la Tabl III). Si los nativos precisan de entrenamiento, ¿por qué se presume en los manuales que los aprendientes no nativos no necesitan instrucción explícita en cuestiones de orden discursivo y textual? ¿Sería acaso suficiente transferir conocimientos desde su(s) lengua(s) anterior(es)? La respuesta parece negativa teniendo en cuenta que las divergencias en las tradiciones culturales y retóricas (la oratoria anglosajona, la *disértation* francesa, etc.) no tienen por qué facilitar el éxito de la tarea (Connor, Nagelhout y Rozycki 2008) y pueden ser fuente de graves errores pragmáticos y socioculturales.

4. CONCLUSIÓN

A la vista de lo expuesto, podemos concluir que los textos que aparecen en los materiales de ELE se trabajan como mera coartada para introducir elementos del currículo lingüístico (*text as pretext*), ya que muchas de las tareas dedicadas al desarrollo de las destrezas están más orientadas a percibir las formas o el contenido conceptual que al uso comunicativo de la lengua. Esto se debe, fundamentalmente, a que el tipo de input que se proporciona es mayoritariamente no auténtico y a que los tipos de tareas que implican el trabajo con textos apenas se detienen a estudiarlos como modelos de productos semióticos propios de determinadas situaciones comunicativas, sino como muestrarios saturados de fenómenos morfosintácticos marcados por el currículo.

Esto nos anima a proponer algunas vías para revertir la situación no solo en los manuales de ELE, sino -a la larga, y a imitación de estos- en la misma práctica docente, y que resumimos en tres líneas fundamentales de intervención (Muñoz Pérez 2018). Por un lado, hay que proporcionar al aprendiente no más input (visión ecológica), sino de más calidad (autenticidad, extensión, variedad). En segundo lugar, es necesario propiciar en el aula tareas orientadas al análisis de los textos como artefactos comunicativos (géneros, secuencias) cuyos recursos lingüísticos no están sino al servicio de determinadas necesidades comunicativas, que son las que condicionan su aparición (campo, tenor, modo). Por último, debemos proponer al aprendiente tareas más auténticas que no impliquen necesariamente una respuesta verbal condicionada e inmediata, sino que favorezcan lo afectivo, sean cognitivamente desafiantes y desencadenen procesos de negociación del significado (Andon y Wingate 2013).

NOTAS

1 <https://www.facebook.com/groups/redprofesele/>

2 Vid. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andon, N. & Wingate, U. (2013). Motivation, Authenticity and Challenge in German Textbooks for Key Stage 3. En J. Gray (ed.). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 182-203). Basingstoke: Palgrave MacMillan.

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

Burns, A. (2012). Text-Based Teaching. En A. Burns y J.C. Richards (eds.). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 140-148). Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón Soler y M.P. Safont Jordà (eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-58). Dordrecht: Springer.

Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Connor, U., Nagelhout, E. & Rozycki, W.V. (2008). *Contrastive Rhetoric. Reaching to Intercultural Rhetoric*. Amsterdam: John Benjamin.

Cuenca Oriñana, M.J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.

de Beaugrande, R.A. & Dressler, W.U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Duque, E. (2016). *Las relaciones de discurso*. Madrid: Arco Libros.

Ellis, R. (2017). Language Teaching Materials as Work Plans. An SLA Perspective. En B. Tomlinson (ed). *SLA Research and Materials Development for Language Learning* (pp. 203-218). Nueva York: Routledge.

Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE*, (9), suplemento.

<http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>

Freeman, D. (2014). Reading Comprehension Questions: The Distribution of Different Types in Global EFL Textbooks. En N. Harwood (ed.). *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production* (pp. 72-110). Londres: Palgrave Macmillan.

Gillmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, (40), 97-118.

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Maley, A. & Prowse, P. (2013). Reading. En B. Tomlinson (ed.). *Applied Linguistics and Materials Development* (pp. 165-182). Londres: Bloomsbury.

McCarthy, M. & Carter, R. (1995). Spoken Grammar: what is it and how can we teach it. *ELT Journal*, (49/3), 207-278.

McGrath, I. (2016). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.

Mishan, F. & Timmis, I. (2015). *Materials Development for TESOL*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Muñoz Pérez, J. (2018). Textos eficaces, alumnos felices: técnicas y reflexiones para mejorar la competencia discursiva de los profesores de E/LE. *Foro de profesores de ELE*, (14): 185-194.

<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/13347>

Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de idiomas*. Barcelona: Ariel.

Riggenbach, H. (1999). *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 1. The Spoken Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence. Introducing discourse analysis*. Oxford: Macmillan.

Thornbury, S. & Slade, D. (2006). *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Applied Linguistics and Materials Development*. Londres: Bloomsbury.

Tomlinson, B. (Ed.) (2016). *SLA Research and Materials Development for Language Learning*. Nueva York: Routledge.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2018). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

Wennerstrom, A. (2003). *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 2. Genres of Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.



EL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE FINLANDESA

Jarna Piippo

Universidad de Helsinki

jarna.piippo@helsinki.fi

RESUMEN

El español es la única lengua extranjera cuya oferta como asignatura ha ido aumentando sustancialmente en la enseñanza básica finlandesa en los últimos años. Los grupos bilingües español-finés, en un colegio de la capital, son tan populares que gran parte de los solicitantes no consiguen una plaza. El español también se enseña como lengua materna (de herencia), con un financiamiento específico del Estado. Según el Currículo nacional, el objetivo de toda educación lingüística es una competencia plurilingüe que permita al alumno –ya sea descendiente de finlandeses o de inmigrantes– comunicarse e integrarse en contextos siempre cambiantes y cada vez más transnacionales.

En este artículo, además de esbozar un panorama de la situación actual del español en la enseñanza básica, se presentan los resultados parciales de un estudio de caso sobre su enseñanza como lengua materna, los cuales apuntan a una falta de concienciación entre el profesorado sobre el paradigma plurilingüe vigente.

Palabras clave: enseñanza plurilingüe, lengua de herencia, español, educación básica, Finlandia

ABSTRACT

Spanish is the only foreign language the teaching of which has been increasing substantially in Finnish basic education in recent years. In a school in the capital city, Spanish-Finnish bilingual groups have become so popular that a large part of the applicants do not get a place. Spanish is also taught as a mother tongue (heritage language), with specific funding from the State. According to the National Curriculum, the objective of all linguistic education is a plurilingual competence which allows pupils - whether descendants of Finns or immigrants - to communicate and integrate in constantly changing and increasingly transnational contexts.

In this article, in addition to outlining an overview of the present situation of Spanish in basic education, we present the partial results of a case study on its tuition as a mother tongue, which point to a lack of awareness among teachers about the current plurilingual paradigm.

Keywords: plurilingual teaching, heritage language, Spanish, basic education, Finland

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué Finlandia? ¿Qué interés puede tener un país tan periférico para la enseñanza del español? Miles de educadores, investigadores y decisores políticos han acudido al país gracias a su sistema educativo, que llegó a la fama mundial cuando comenzaron a repetirse los excelentes resultados en las pruebas de Pisa. La educación lingüística finlandesa también puede calificarse como altamente eficiente. Si no lo fuera, ¿cómo se comunicarían los hablantes de finés con el resto del mundo? En las últimas dos décadas, el número de hispanohablantes residentes en Finlandia se ha multiplicado por ocho, de 1000 a 8000 individuos, y el español ocupa ya el 13º lugar entre las lenguas más habladas en el país. Para esta comunidad creciente, es crucial la posición de la que goza el español en la enseñanza básica.

Entre las diferentes lenguas que se enseñan, el español es la única que ha ido conquistando terreno tenazmente, tanto en la enseñanza formal como no formal. Si hace unas décadas solo se podía estudiar en muy contados institutos de bachillerato, hoy ya existen decenas de colegios que lo ofrecen desde la primaria. Gracias a su estatus como lengua internacional, en 2009 las autoridades educativas de la capital decidieron incluso crear, en un colegio público, un programa bilingüe donde más o menos la mitad de las asignaturas se imparten en español. Actualmente no hay plazas suficientes en los grupos bilingües para todos los solicitantes.

El español también se puede estudiar como lengua materna (de herencia), gracias a una subvención específica que los municipios pueden solicitar al Estado para esta disciplina complementaria. De hecho, el español fue la primera lengua que se comenzó a impartir, ya que el primer gran grupo de refugiados que llegó a Finlandia fueron los chilenos que huyeron del golpe militar en 1973.

Finlandia es un país oficialmente bilingüe donde la pequeña minoría suecohablante (5,3 % de la población) tiene derecho a una vida plena en su lengua materna desde la cuna hasta la tumba. Asimismo, las lenguas lapónicas, las lenguas de señas y el romaní tienen un estatus especial. Las demás minorías tienen el derecho constitucional a conservar y a desarrollar sus lenguas y culturas.

En cuanto a las asignaturas de lenguas, a partir de 2020, todos los alumnos estudiarán una lengua obligatoria (A1), mayoritariamente el inglés, desde el primer grado. La primera lengua optativa (A2) comienza en el 4º o 5º grado. A más tardar en el 6º, comienza la segunda lengua obligatoria (B1), que normalmente es la otra lengua nacional, el sueco. También se puede elegir una segunda lengua optativa (B2) en el 8º, siendo el español una opción cada vez más frecuente.

Aunque esta oferta de lenguas pueda parecer generosa, en la práctica la mayor parte de los alumnos hoy en día solo estudia inglés y sueco/finés, dependiendo de su lengua materna. Por este motivo el gobierno lanzó un proyecto puntero para promover la enseñanza temprana y diversificada de lenguas, gracias al cual el número de alumnos de español A2 creció exponencialmente de 626 (2016) a 1 671 (2017) (Sukol 2019).

Además de esta iniciativa, las autoridades procuran promover las más de 500 lenguas habladas por los inmigrantes (7,3 % de la población) (Karlsson 2017; SVT 2019), considerándolas como un potente recurso a nivel nacional e individual, que debe aprovecharse y tornarse visible y audible en las escuelas. En consecuencia, la actual política lingüística finlandesa tiene como objetivo que todo el sistema educativo camine hacia el plurilingüismo a través del plurilingüismo, es decir, a través del uso de todas las lenguas de los alumnos en todo el aprendizaje. De este



modo se pretende facilitar la integración de los alumnos de origen extranjero, cuyos resultados han sido inferiores a los de los nativos en las pruebas de Pisa.

Según el Currículo nacional de la educación básica que entró en vigor en 2016 (OPH 2014), el objetivo de la educación lingüística es apoyar el desarrollo del *plurilingüismo activo* del alumno. En la *escuela lingüísticamente consciente* se debe promover el uso simultáneo de las lenguas, ya que unas apoyan a las otras. Se aprovecha y se valoriza toda la competencia lingüística del alumno, entendida esta como un *repertorio lingüístico* que consiste en las diferentes lenguas, dialectos, registros y “pedacitos” de lenguas que el alumno ha adquirido a lo largo de su vida. Esta pedagogía se opone a la perspectiva monolingüe que encara las lenguas como si existieran en compartimentos separados en el cerebro. En realidad, las lenguas tienen una base común, y las habilidades lingüísticas y cognitivas son transferibles entre diferentes lenguas (sobre la competencia subyacente común y la transferencia interlingüística ver, p.ej., Cummins 2005). Los idiomas –el español incluido– se aprenden usándolos en todas las asignaturas, no solo en las clases de lenguas. Así, se incentiva al alumno, por ejemplo, a buscar y a elaborar información y materiales en su lengua. Para que estas normativas del Currículo puedan cumplirse en las clases de Matemáticas, Historia o Educación Física, e incluso de Lenguas, será necesario formar al profesorado en nuevas pedagogías plurilingües y pluriculturales.

El paradigma o giro pluri/translingüe en la educación no surgió en Finlandia (para sus implicaciones teóricas y prácticas ver, p. ej., ECML 2019; García, Johnson & Seltzer 2016; García & Li Wei 2014; Creese & Blackledge 2010), pero la política lingüística educativa finlandesa –manifestada en el Currículo–, es de las más progresistas en este sentido, al incentivar la adopción de las prácticas naturales de los alumnos bi/plurilingües en la enseñanza formal. A continuación, se describen las prácticas lingüísticas en la asignatura de Español, Lengua Materna, verificándose que la política oficial dista mucho de la política que los profesores, como agentes individuales, implementan en la realidad cotidiana.

2. PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL, LENGUA MATERNA

En este capítulo se presentan los resultados parciales de un estudio de caso sobre la enseñanza del español y del portugués como Lenguas Maternas (LM) en la región metropolitana de Helsinki (Piiippo 2016). No existía casi ninguna investigación previa sobre la enseñanza de las LM, aunque esta ya había comenzado hacía cuarenta años, y el número de las lenguas enseñadas había subido a más de cincuenta. Se propuso estudiarla desde cuatro perspectivas diferentes: 1) ¿Cómo la guían los documentos oficiales? 2) ¿Cómo la organiza cada uno de los Departamentos de Educación municipales, en la práctica? 3) ¿Cómo son las experiencias y opiniones de los alumnos y de las familias sobre la enseñanza, y cómo es el perfil sociolingüístico del alumnado (uso, competencia y actitudes lingüísticas)? Aquí también se analizaron estadísticas oficiales sobre las comunidades hispano y lusohablantes. Y, finalmente, 4) ¿cómo planifican, implementan y evalúan los profesores su enseñanza, y cómo ven su papel y su trabajo?

Para recolectar datos, se realizaron encuestas en línea y por correo electrónico, dirigidas a los Departamentos de Educación, a los padres de los alumnos y a los profesores de español y de portugués (n=7). Las encuestas consistían en preguntas cerradas y abiertas, cuyas respuestas se analizaron a



través de métodos cuantitativos (estadísticos) y cualitativos (análisis de discurso). Para el marco teórico, se hizo una adaptación del modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2005), el cual se adecúa bien para interconectar todos los ambientes en que el alumno desarrolla su competencia lingüística.

Aquí nos centraremos alrededor de una única cuestión, crucial por la heterogeneidad relativa a la procedencia y la competencia lingüística de los alumnos: ¿Cuál es el papel del finés en los grupos, donde el dominio del español a veces es casi nulo? ¿Cómo se tratan las diferentes variedades del español? ¿Cuáles son las concepciones de los profesores sobre el lenguaje y la competencia lingüística que yacen detrás de sus prácticas lingüísticas? Cabe destacar que la encuesta al profesorado se realizó entre 2014 y 2015, antes de la entrada en vigor del actual Currículo nacional.

La mayor parte de los 500 alumnos de Español LM (OPH 2018) ha nacido en el seno de familias de dos culturas y su lengua más fuerte es el finés. De ahí que algunos profesores quieran imponer un examen de nivel, argumentando que son **“profesores de lengua materna, no de lengua extranjera”**. En otros países se ha adaptado el término *lengua de herencia* (LH), más adecuada para las lenguas minoritarias que los niños aprenden en casa, pero cuyo uso normalmente decrece cuando se comienza la escuela en la lengua dominante. Otros profesores sugieren que se dividan los alumnos en grupos separados de LM y de LE, no siendo conscientes o no queriendo aceptar el hecho de que la competencia de los hablantes de LH normalmente es asimétrica en sus modalidades (comprensión, producción e interacción oral y escrita), situándose en diferentes puntos de un continuo LM-LE. Del mismo modo, a veces es bastante arbitraria la decisión sobre quiénes deben estudiar el finés como LM y quiénes como L2.

La concepción sobre lenguas como entidades estrictamente separadas, cada una de las cuales debe ser enseñada en su sitio y su horario aparte, se puede observar en las respuestas que los profesores dieron a la pregunta de la encuesta *¿Con qué criterios define la gestión de las lenguas en el aula?*:

Con el único posible. Enseño la lengua materna de los padres hispanohablantes y esa es la lengua en la que se realiza la enseñanza.

Digo que esto es la clase de español y hay que hablar español.

Mi regla es que todos hablamos sólo español en la clase. Sólo en algún caso excepcional puedo usar el finés con algún niño.

Suelo hablar siempre en español. Hablo español siempre que puedo, si no me entienden hablo finés.

A las preguntas relacionadas con las prácticas de los alumnos, *¿Y los alumnos? ¿Qué lenguas usan en las clases?*, los profesores respondieron de la siguiente manera:

Deben expresarse en español independientemente del dominio que tengan y de lo competente que logren serlo al expresarse.

Español, aunque unos quieren a veces hablar sueco o finés, pero está prohibido en la clase.



Español solamente. En caso de que no pueden decir alguna palabra en español porque no la saben o la han olvidado pueden usar otra lengua al preguntarme cómo se dice en español.

Español, inglés y finés entre ellos. A veces he oído también catalán.

Estas respuestas demuestran que los niños se comunican de forma espontánea en las lenguas que dominan y que tienen en común. Sin embargo, los profesores no lo permiten en sus clases. Por un lado, es comprensible que quieran dedicar los escasos 90 minutos semanales de clase solo al español, como si esta enseñanza complementaria y marginalizada fuera un último reducto contra el mundo exterior dominado por el finés, y el profesor un defensor de una lengua minoritaria amenazada. Para muchos alumnos, efectivamente, las clases pueden proporcionar el único contacto con la lengua fuera del ambiente familiar –donde a veces tampoco usan el español, por ejemplo, si los padres están separados–. Por otro lado, conscientemente o no, los profesores siguen la corriente de la enseñanza comunicativa, en boga desde hace varias décadas, la cual prioriza el uso exclusivo de la lengua meta. Algunos también pueden favorecer las prácticas monolingües debido a la falta de un buen dominio del finés, aunque lleven muchos años viviendo en el país (sobre los desafíos del *translenguar pedagógico* en la clase de LM en Suecia, ver Ganuza & Hedman 2017).

Los alumnos de español tienen sus raíces en muchos países diferentes. Según estadísticas oficiales (SVT 2019), viven en Finlandia 8099 individuos cuya lengua materna es el español, siendo los grupos más grandes de hablantes los oriundos de España (2320), México (893), Colombia (616), Perú (556), Cuba (526), Chile (497) –y Finlandia (722), aunque la mayor parte de los padres no registran el español como lengua materna de sus hijos, por varios motivos—.

Los profesores de español toman en consideración las variedades geográficas y las tratan con respeto. A la pregunta *¿Suele comparar la pronunciación, el vocabulario y las estructuras de las diferentes variedades del español?* respondieron que:

Siempre que puedo lo hago. Creo que es muy importante que conozcan las distintas variedades.

Aprovecho el origen de los alumnos para explicar la diversidad. Ellos mismos se dan cuenta de la diversidad.

Entre las grandes lenguas pluricéntricas, las comunidades hispanohablantes se destacan por su convivencia pacífica, a pesar de las diferencias lingüísticas y culturales. Las lusófonas, por el contrario, sufren de una supuesta falta de comprensión entre los hablantes de las dos normas principales, la de Portugal y la de Brasil. La ideología más extremista –y más opuesta a la ideología prevalente heteroglósica– presenta las dos variedades como dos lenguas diferentes que no pueden estudiarse en las mismas aulas (Bagno 2015). Como consecuencia, hay padres que llegan a retirar a sus hijos de las clases de un profesor hablante de la **variedad “errada”, o exigen que se cambie de profesor. Las actitudes de los padres hispanohablantes son más abiertas, y muchos declaran incluso que les gusta que el profesor enseñe una variedad diferente de la suya.**



3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Currículo nacional finlandés valoriza los inmensos recursos lingüísticos creados por el flujo migratorio, un fenómeno que modificó profundamente la enseñanza, trayendo al mundo entero a las aulas. El objetivo de toda educación lingüística es una competencia plurilingüe y pluricultural que permite que los hablantes de orígenes diversos usen sus repertorios compartidos, asegurando así el aprendizaje, la comprensión mutua y una interacción armoniosa. A nivel individual, los conocimientos y las habilidades cognitivas y lingüísticas son transferibles entre las lenguas. Por consiguiente, en las clases de Español LM, muy diversificadas en relación con los antecedentes y la competencia de los alumnos, se deberían favorecer, cuando fuera necesario y pedagógicamente justificado, las prácticas didácticas plurilingües.

No obstante, muchos profesores entienden el plurilingüismo como una serie de lenguas desconectadas que no deben usarse simultáneamente. Algunos incluso prohíben hablar finés en la clase, silenciando a los alumnos cuyo nivel aún no les permite expresarse bien en español, y haciéndoles sentir que sus prácticas lingüísticas habituales no son aceptables. Otros usan el finés como último recurso, en vez de reconocerlo como una herramienta pedagógica válida y útil.

Aquí cabe subrayar que el nuevo Currículo aún no había entrado en vigor cuando el estudio se realizó. Los profesores de LM no tienen acceso a formación **continua, como los profesores "normales",** de modo que se deberían divulgar entre ellos de otra forma las ideas de la escuela lingüísticamente consciente: **En vez de ser un modelo del "hablante nativo", el profesor de español puede ser un modelo del hablante plurilingüe.** Del mismo modo, en vez de exigir que el alumno tenga **un nivel de "hablante nativo", puede admitir que la lengua pertenezca a todos y que incluso una competencia minúscula sea valiosa.** En lugar de dedicar la clase **exclusivamente al español, encarando al alumno bilingüe como "dos monolingües en el mismo cuerpo", puede permitir que las lenguas florezcan lado a lado, como lo hacen en la propia cabeza del alumno y en los contextos naturales fuera de clase. Para poner en práctica estas ideas, se inició en 2018 un "Grupo general" de LM, donde los alumnos hablan varias lenguas diferentes.** Hay una profesora de Finés L2 y otra de Ruso y Estonio LM que trabajan en equipo –y que no conocen todas las lenguas de los niños– siendo las familias las que ayudan con las tareas. Efectivamente, los profesores de Finés/Sueco L2 han sido los pioneros en este tipo de prácticas en sus grupos variopintos de formación preparatoria para inmigrantes.

Según el Currículo, uno de los objetivos de la enseñanza de LM es incentivar a los alumnos a usar sus lenguas en las otras asignaturas. Sin embargo, los profesores de LM trabajan solos, fuera de los horarios normales y aislados del resto de la comunidad escolar. Por lo tanto, en la práctica, no pueden colaborar con las demás asignaturas donde las lenguas se podrían aprovechar y aprender en situaciones auténticas y donde el translenguar pedagógico sería natural.

Los finlandeses se enorgullecen por un sistema educativo que es de los más igualitarios del mundo (OPH 2016; InfoFinland 2019), pero en realidad, algo falla aún porque los alumnos de origen extranjero –incluso de la segunda generación– no consiguen los mismos resultados de aprendizaje que los nativos, debido a motivos lingüísticos, entre otros. Por esto, el camino hacia el plurilingüismo también es un camino hacia la justicia social.

En cuanto a la oferta de lenguas, tampoco es igual para todos, ya que solo las grandes urbes consiguen ofrecer enseñanza de/en otras lenguas que no sean el finés/sueco y el inglés, a pesar del proyecto puntero con vistas a la diversificación. El español se encuentra en una posición más privilegiada que otras



lenguas mucho más habladas en el país –como el árabe, el somalí o el curdo–, ya que se enseña como asignatura y existe incluso el programa bilingüe.

Se han tomado numerosas iniciativas para promover el español, pero aún queda mucho por hacer. Para empezar, se deberían aumentar las plazas bilingües, y en los municipios donde es difícil encontrar a profesores competentes y crear grupos con un mínimo de cerca de 15 alumnos, al menos se debería ofrecer enseñanza a distancia. En segundo lugar, se deberían borrar las fronteras entre LE y LM. Los alumnos plurilingües no siempre consiguen siquiera decir cuál es o cuáles son sus LM. De este modo, los alumnos de descendencia hispana podrían asistir tanto a las clases de Español A1-B2 como a las de Español LM. La heterogeneidad del alumnado es un hecho dado, por lo que los profesores tienen que ser expertos en la diferenciación de la enseñanza. En su apoyo, existe el Portfolio Europeo de las Lenguas, que torna visible todo el repertorio lingüístico y que permite que cada alumno establezca sus propios objetivos y los medios para alcanzarlos.

También cabe recordar que las fronteras entre la enseñanza formal e informal se están difuminando. No hay manera de evitar que los niños aprendan el inglés que les bombardea por todos los canales, y del mismo modo se puede aprender español fuera de la escuela a través de juegos, telenovelas, aplicaciones y medios de comunicación social. Por otro lado, para tornar visible el español y sus hablantes en la escuela, se debería traer allí a los padres y a toda la comunidad hispánica, una de las más activas en divulgar sus tradiciones, su literatura, música, danza, teatro, artes plásticas, trabajos manuales y culinaria (ver Festival Kolibrí 2019). Según el Currículo, en efecto, se deben aprovechar en la enseñanza los conocimientos de los padres y de las comunidades lingüísticas sobre la naturaleza, los modos de vida, la historia y la cultura de sus respectivos territorios.

En conclusión, se puede constatar que la presencia del español en el sistema educativo finlandés es cada vez más marcada y que se trata de una conquista exitosa porque en el aprendizaje de idiomas, cantidad es calidad. Las autoridades educativas promueven una política lingüística basada en el plurilingüismo, sin embargo, también es responsabilidad de los propios miembros de la comunidad hispanohablante, como agentes activos, contribuir para que esa política se haga realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagno, M. (2015). *O potencial do português brasileiro como língua internacional*. Conferência proferida na Universidade de Helsinque em 20 de outubro de 2014. <https://marcosbagnos.files.wordpress.com/2014/11/o-potencial-do-portuguecc82s-brasileiro-como-licc81ngua-internacional.pdf>

Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. London, Delhi: Thousand Oaks, Sage.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.

Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting* September 23, 2005: TESOL.



ECML, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2019). *Plurilingual and intercultural education*.
<https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturalaleducation/tabid/4145/language/en-GB/Default.aspx>

Festival Kolibrí (2019). <http://www.kolibrifestivaali.org/es/>

Ganuzá, N. & Hedman, C. (2017). Ideology vs practice: Is there space for **pedagogical 'translanguaging' in mother tongue instruction?** **Å. Wedin, J. Rosén, B. Paulsrud, B. Straszer** (Ed.) *Translanguaging and Education: New Perspectives from the Field* (pp. 208–226). Clevedon: Multilingual Matters.

García, Ofelia, Ibarra Johnson, Susanna, & Seltzer, Kate (2016). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, UK: Palgrave Macmillan Pivot.

InfoFinland. *Educación*.
<https://www.infofinland.fi/es/vida-en-finlandia/educacion>

Karlsson, F. (2017). *The Languages of Finland 1917-2017*. Turku; Lingsoft Inc.
http://www.ling.helsinki.fi/~fkarlss/Languages%20of%20Finland_1917-2017.pdf

OPH, Opetushallitus [Dirección General de Educación] (2018). *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät* [Las lenguas enseñadas como lenguas maternas y los números de alumnos inscritos].
<https://www.oph.fi/fi/tilastot/maahanmuuttajien-koulutuksen-tilastot>

OPH, Opetushallitus [Dirección General de Educación] (2016). *La educación finlandesa en síntesis*.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/la-educacion-finlandesa-en-sintesis.pdf>

OPH, Opetushallitus [Dirección General de Educación] (2014). *National Core Curriculum for Basic Education*. Appendix 3. **The objectives, contents, and assessment of the pupil's learning in the instruction in his or her MT complementing basic education** (pp. 797–813). Helsinki: Opetushallitus.

Piippo, J. (2016). *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134>

Sukol, Suomen kieltenopettajien liitto ry [Federación Finlandesa de Profesores de Lenguas Extranjeras] (2019). *Tilastotietoa kielivalinnoista* [Datos estadísticos sobre las opciones de lenguas].
https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista



SVT, Suomen virallinen tilasto [Estadísticas Oficiales de Finlandia] (2019). *Suomessa vakituisesti asuvat, äidinkielenään espanjaa puhuvat henkilöt syntymävaltion mukaan 2018* [Hispanohablantes residentes en Finlandia según el país de origen 2018]. Mensaje de correo electrónico 19.6.2019.

SVT, Suomen virallinen tilasto [Estadísticas Oficiales de Finlandia] (2019). *Väestörakenne. Vuosikatsaus 2018* [Estructura populacional. Resumen anual 2018]. Helsinki: Tilastokeskus.

<https://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/index.html>



L'EMPLOI DE LA CARTE MENTALE POUR TRAVAILLER LA PRODUCTION ÉCRITE EN COURS DE FLE : LE CAS DES ARTICLES DE PRESSE

Arrate Aldama Epelde

Universidad del País Vasco/Euskal

Herriko Unibertsitatea

arrate.aldama@ehu.eus

RESUMEN

Este estudio tiene como objeto mostrar el uso pedagógico del mapa mental en clase de Francés como Lengua Extranjera. Concretamente, presenta el uso del mapa mental en la redacción de artículos periodísticos, que permite al alumnado llevar a cabo posteriormente un proyecto de clase en pequeños grupos: la creación de periódicos. Para ello, el docente crea una secuencia didáctica que permite al alumnado implicarse activamente en su proceso de aprendizaje y en el que se emplea el mapa mental como herramienta de trabajo. Además, se recurre a una aplicación de Internet para crear este tipo de diagramas.

El mapa mental no solo contribuye a adquirir de manera eficaz las competencias escritas necesarias para redactar artículos periodísticos, sino también a desarrollar otras capacidades fundamentales como la creatividad, la competencia informática o la cooperación entre compañeros de clase.

Palabras clave: mapa mental, Internet, producción escrita, artículo periodístico, Francés como Lengua extranjera.

ABSTRACT

This study aims to show the pedagogical use of the mind map in French as a Foreign Language course. Specifically, it shows the use of the mind map in the writing of newspaper articles, which allows students to subsequently carry out a class project in small groups: the creation of newspapers. For this, the teacher creates a didactic sequence that allows students to be actively involved in their learning process and in which the mind map is used as a work tool. In addition, an Internet application is used to create these types of diagrams.

The mind map not only contributes to acquire effectively the necessary writing skills to write journalistic articles, even also to develop other fundamental capacities such as creativity, computer competence or cooperation between classmates.

Keywords: mind map, Internet, writing, journalistic article, French as a Foreign Language.

1. INTRODUCTION

Depuis des siècles, la nécessité **de trouver des méthodes d'enseignement** et apprentissage pour faire acquérir les connaissances a poussé les enseignants de langues étrangères à rechercher des méthodologies qui proposent des techniques innovantes. Ces dernières années, certains ont commencé à employer un outil encore peu connu mais qui **s'adapte** parfaitement aux méthodologies actuelles : la carte mentale.

Cet article¹ vise ainsi à montrer **l'emploi de la carte mentale pour travailler l'expression écrite** en cours de Français Langue Française (FLE). Concrètement, **nous montrons l'usage de la carte mentale pour rédiger des articles de presse et** aborder par la suite un projet de classe : la création des journaux. Pour ce faire, **nous définissons d'abord la carte heuristique et ses caractéristiques**, nous présentons après **l'application numérique que nous avons** utilisée en cours de FLE pour créer les cartes et, finalement, nous analysons son emploi dans une séquence didactique.

2. LA CARTE MENTALE

Les termes « carte mentale », « carte heuristique », « topogramme », « carte des idées » ou « arbre à idées » sont employés en français pour faire référence aux schémas arborescents qui représentent visuellement des idées et les liens entre celles-ci (Delengaigne et Mongin, éd. 2010).

Tony Buzan, psychologue anglais qui travaille sur le cerveau et l'apprentissage, conçoit le « mind map » ou carte mentale et le popularise dans les années 1970 au Royaume-Uni. **Il s'inspire du fonctionnement du cerveau humain pour créer ce schéma et développer ses usages : d'une part, la mémoire retient plus facilement les images que les mots et, de l'autre, elle retient mieux l'information** spatialisée (Delengaigne et Mongin, éd. 2010).

Cette carte utilise ainsi des mots, des images, des symboles ou des couleurs **pour présenter l'information et la structure d'un diagramme pour organiser et classer** cette information afin de rendre possible sa lecture et la mémorisation de son contenu sans effort. Un peu de mot, elle se sert des facultés corticales (Buzan et Buzan, éd. 2012) pour faciliter **l'association** et la représentation des idées sur **la feuille ou l'écran**.

Le « mind mapping » ou méthode de création de cartes mentales comprend des techniques pour ordonner la pensée. Buzan et Buzan (éd. 2012) proposent **d'abord d'identifier les Idées-Forces Clés (IFC)** ou les idées les plus importantes. À partir de ces idées, on pourra ensuite en **développer d'autres secondaires ou tertiaires**. À cet égard, ces auteurs affirment que chacune entraîne de nouvelles associations, ce qui permet **d'introduire des concepts à l'infini**. Après, on se concentre sur leur hiérarchisation et structuration. Pour ce faire, on met le thème principal au centre de la carte heuristique et trace des branches pour inclure des concepts et leurs connexions.



Son usage **s'étend à tous les domaines de la vie quotidienne** (Krémer et Verstraete, éd. 2010), **mais on l'emploie** spécialement dans les domaines professionnel et éducatif. Dans le domaine professionnel, ce diagramme aide à recueillir des idées ou à gérer mieux les projets et, dans **l'éducation**, il favorise la compréhension, **l'acquisition et l'emploi de nouvelles connaissances**. En ce qui concerne **l'enseignement** et apprentissage spécifique de langues étrangères, il rend possible **l'acquisition de la langue** (la grammaire, la syntaxe ou le vocabulaire) et le travail des quatre compétences linguistiques (la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite). Grâce au numérique, les professeurs et les étudiants peuvent créer ces cartes en ligne. Dans notre étude, nous avons recours à Popplet², un site Web, pour **travailler l'expression écrite**.

3. POPPLET

Popplet est **une application de l'internet** servant à créer des cartes mentales sur **l'ordinateur, la tablette ou le téléphone portable**. Compte tenu des facultés et des techniques impliquées dans la réalisation des cartes heuristiques, cet outil tire parti du texte, des images (des photos ou des vidéos), des couleurs ou des dessins pour représenter les idées de manière très visuelle, comme on peut observer dans l'exemple suivant. Cet exemple a été conçu **pour travailler l'expression orale** avec un groupe de FLE de niveau A1.

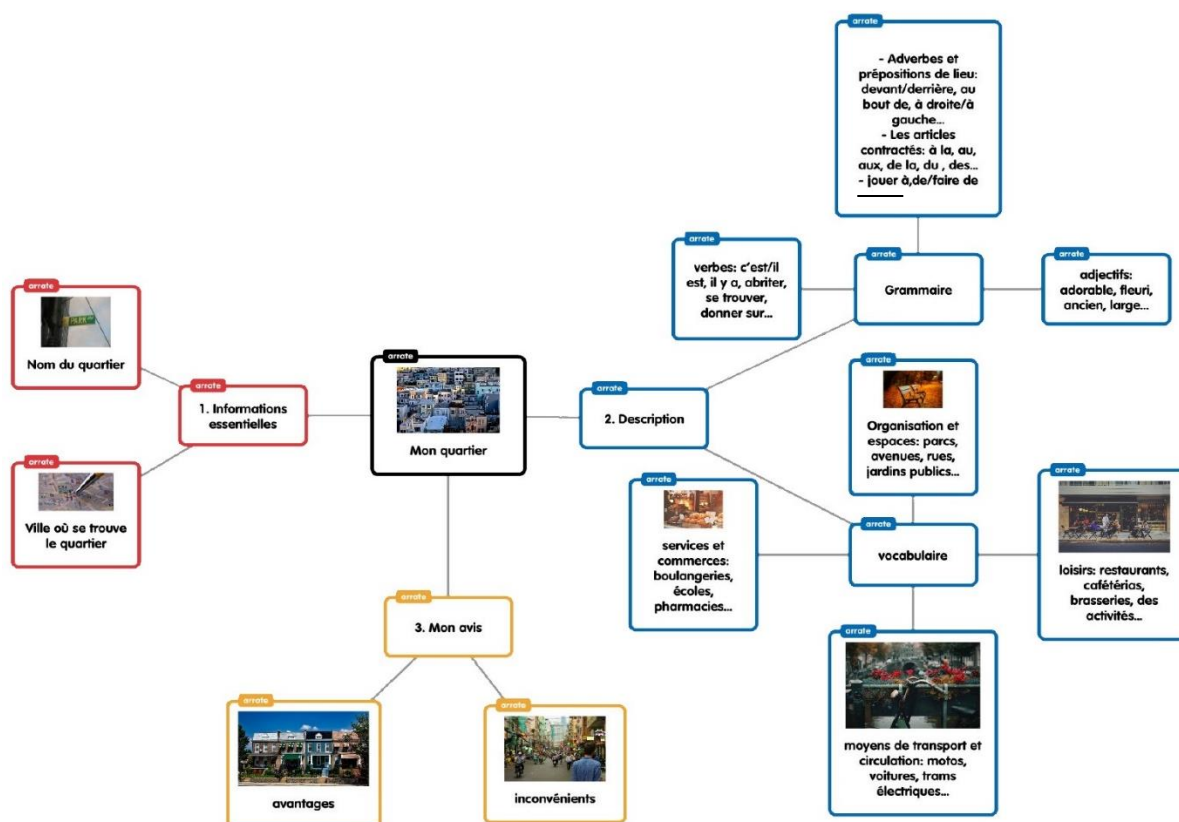


Figure 1. Exemple d'une carte heuristique créée sur Popplet.

La carte ci-dessus comporte des « popples » ou des étiquettes dans lesquelles on a inséré des mots ou des phrases ainsi que des images pour les illustrer et on a employé des couleurs pour les différencier. Le thème (mon quartier) se situe au milieu et les idées de deuxième ou troisième niveau partent de cette bulle centrale (informations essentielles, description et mon avis). On lit le contenu de cette carte dans le sens de **rotation des aiguilles d'une montre**. Une fois le travail terminé, on **peut l'exporter sous différents formats** (PDF, png ou jpg), le sauvegarder si on a un compte **ou l'imprimer**.

Toutes les facilités que Popplet offre pour pouvoir créer des schémas de qualité du point de vue esthétique nous mènent à introduire cette application en cours de FLE.

4. LA CARTE MENTALE EN COURS DE FLE

Nous employons **la carte mentale l'année scolaire 2016/2017 avec un groupe d'étudiants universitaires hispanophones** de niveau B2.1, un niveau avancé selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (**Conseil de l'Europe, 2001**). Nous élaborons une unité didactique intitulée « Les médias » dont le projet final est de créer un journal en petits **groupes**. **L'unité didactique** contemple non seulement la découverte de la presse écrite française ou le vocabulaire spécifique, mais aussi **la rédaction d'articles de presse**, très nécessaire pour aborder ce projet.

Dans le but de résumer et **d'étudier les caractéristiques de l'écriture journalistique** et les **règles de présentation d'articles**, nous constituons une séquence divisée en trois phases : **lecture et compréhension de l'information**, création des cartes mentales et rédaction des articles de presse. Cette séquence promeut la participation active des apprenants dans leur processus **d'apprentissage** car ils interviennent directement dans les activités proposées pour chaque étape. Ils commencent ainsi par la lecture et compréhension de la théorie fournie par le professeur.

4.1. Lecture et compréhension de l'information

L'enseignant publie sur Padlet³, un mur virtuel, un fichier expliquant la tâche et l'information concernant **la rédaction des articles de presse, les types d'articles que l'on peut trouver dans les journaux ainsi que deux exemples qui présentent les différentes parties d'un article**.

En petits groupes, les apprenants lisent et **comprennent toute l'information**. Il faut signaler que nos étudiants connaissent la presse écrite de leur pays et ont leur propre expérience comme consommateurs des médias, ce qui simplifie la compréhension de la théorie. De toute façon, **l'enseignant les accompagne en tout moment** et dissipe les doutes.

Cette étape est fondamentale parce que la compréhension **et l'interprétation** du contenu détermine le travail postérieur, à savoir, la composition des schémas arborescents préalables à la rédaction des textes.



4.2. Création des cartes mentales

Les étudiants réfléchissent en groupes sur ce **qu'ils viennent de lire**, trient **l'information** à tenir compte **et l'incluent** dans le diagramme **qu'ils construisent** au moyen de Popplet (Régnard, 2010). Le résultat de ce travail ardu est une carte comme celle **que l'on peut observer** dans la figure 2.

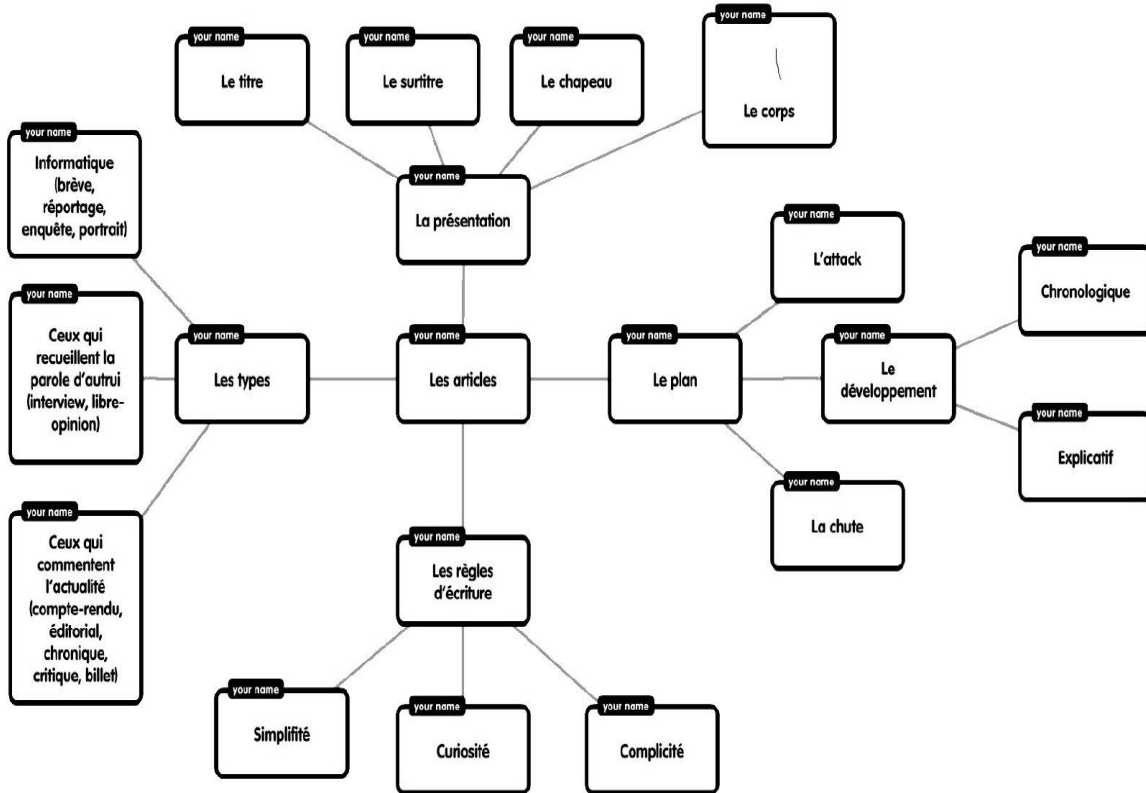


Figure 2. Carte heuristique d'un groupe d'étudiants

Les apprenants ont situé au milieu de la carte **l'étiquette** qui contient la tâche **qu'ils doivent accomplir** (les articles de presse), autour de laquelle ils ont placé quatre caractéristiques : **les types d'articles**, la **présentation**, le **plan de l'article** et **les règles d'écriture**. On constate **qu'ils ont** déjà dessiné le plan de travail pour la dernière phase de la séquence : ils **peuvent d'abord choisir le type d'article**, structurer ensuite le texte et rédiger les trois **parties de l'article** (**l'attaque**, le **développement** et la **chute**) en **s'appuyant sur les règles d'écriture**. On observe également **qu'ils recourent** à des mots clés ou des phrases courtes pour présenter ces caractéristiques de manière claire. Il est évident que nos apprenants cherchent à produire un schéma facile à comprendre et à utiliser (Krémer et Verstraete, éd. 2010).

Dans la figure 3, un autre groupe réalise une carte heuristique simple et compréhensible qui présente les mêmes caractéristiques que la carte précédente, mais les auteurs ont employé des couleurs pour identifier les idées.



Figure 3. Carte mentale d'un groupe d'apprenants.

Ensuite, ils les partagent sur Padlet et un groupe explique sa carte mentale à ses camarades. La mise en commun de cartes permet à l'enseignant d'évaluer la compréhension écrite en langue française ainsi que les connaissances et compétences que les étudiants ont récemment acquises (Régnard, 2010), et permet aux apprenants de justifier leur travail.

Contrairement aux cours traditionnels, dans cette phase ce sont les étudiants qui construisent le savoir dont ils se serviront pour accomplir l'objectif linguistique, ce qui leur offre la possibilité d'apprendre à leur rythme.

4.3. Rédaction des articles de presse

Enfin, chaque groupe choisit un type d'article et rédige le texte en utilisant son schéma comme référence. Étant donné qu'il s'agit de l'étape de production, les étudiants doivent être créatifs et mettent en œuvre les nouveaux acquis. Les groupes produisent ainsi des articles de tout type : des reportages, des interviews ou des articles sur l'actualité. Ils respectent les règles de présentation en mettant tous les éléments (rubriques, titres, chapeaux, attaques, intertitres, photos et signatures) et les textes qu'ils rédigent apportent des informations précises et emploient un langage approprié. Les travaux sont partagés sur Padlet pour que l'enseignant évalue leur qualité et corrige les possibles erreurs. Cette dernière étape leur procure une expérience indispensable pour aborder le projet final : le journal.

Quant aux journaux, les groupes sélectionnent le type de journaux en tenant compte de leurs préférences et organisent le travail que chaque membre doit faire

sans l'intervention du professeur. Ils créent ainsi des projets très variés : un quotidien et trois revues spécialisées de voyages, de gastronomie et de culture et musique basques.

5. CONCLUSION

En somme, la carte mentale est un outil pédagogique permettant aux apprenants **d'acquérir les compétences** communicatives de manière efficace et de réussir à les mettre en pratique dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne. **D'ailleurs**, grâce aux cartes mentales, les étudiants sont plus conscients de leur **processus d'apprentissage et, en même temps**, ils peuvent développer des compétences et des habiletés fondamentales telles que la créativité, les compétences informatiques ou la coopération entre camarades de classe.

Nous constatons également que la carte heuristique montre aux apprenants une nouvelle méthode qui sert à organiser le travail plus facilement afin **d'accomplir les objectifs du cours**. Cette méthode est adaptable à tous les domaines et leur permet **d'obtenir des résultats satisfaisants**.

NOTES

1 Cet article s'inscrit dans un **Projet d'Innovation Éducative financé par le Vice rectorat pour l'Innovation, l'Engagement social et l'Action culturelle de l'UPV/EHU**.

2 Nous avons mis le lien correspondant au site Web de Popplet dans les références bibliographiques.

2 Nous avons mis le lien correspondant au site Web de Padlet dans les références bibliographiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Buzan, T. et Buzan, B. (éd. 2012). *Mind map, dessine-moi l'intelligence*. Paris : Éditions Eyrolles.

Delengaigne, X. et Mongin, X. (éd. 2010). *Boostez votre efficacité avec Freemind, Freeplane et Xmind : Bien démarrer avec le Mind Mapping*. Paris : Éditions Eyrolles.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Paris : Didier.

Krémer, F. et Verstraete, T. (2014). La carte mentale pour favoriser **l'apprentissage du Model** et susciter la créativité des apprenants. *Revue internationale P.M.E*, (1) : 65-98.

Régnard, D. (2010). Apports pédagogiques de la carte heuristique en classe. *Études de linguistique appliquée*, 2 (158) : 215-222.

[En ligne] : <https://es.padlet.com> [consulté le 29 août 2019]

[En ligne]: <https://popplet.com> [consulté le 29 août 2019]



ENSEIGNER AUTREMENT LA COMPREHENSION ORALE : CONSIGNES ET STRATEGIES D'ECOUTE

Sara Abdulla Bader

Centre d'Études Françaises, Université de Bahreïn

sabader@uob.edu.bh

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif de mesurer l'impact de la mise en œuvre d'une approche descendante pour enseigner la compréhension orale en classe de FLE à l'Université de Bahreïn. Il s'agit de sensibiliser les apprenants à réfléchir sur leurs problèmes d'écoute et de développer leurs stratégies (Lopez 2017) en introduisant des consignes afin qu'ils deviennent indépendants et capables de surmonter leurs difficultés de compréhension orale. À travers cette étude nous cherchons à répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure la mise en œuvre d'une approche descendante peut-elle développer des stratégies d'écoute chez les apprenants ? Et, dans quelle mesure introduire des consignes de stratégies d'écoute peut aider les apprenants à surmonter leurs problèmes d'écoute ? Nous avons eu recours à trois outils d'enquête : des tests de compréhension orale, un questionnaire et des journaux de réflexion. Les résultats démontrent que d'une part les problèmes d'écoute de nos apprenants sont liés à des facteurs socio-affectifs et à leur tendance à mobiliser un processus d'écoute inductif. D'autre part, le niveau de leur performance en compréhension orale s'est considérablement amélioré grâce à la mobilisation des stratégies d'écoute telle que la prise de notes.

Mots clés : compréhension orale, approche descendante, stratégies d'écoute.

ABSTRACT

This study aims to investigate the impact of implementing a top-down approach to teaching oral comprehension in a French foreign language classroom at the University of Bahrain. It is based on developing learners' awareness of their listening problems and to develop their strategies (Lopez 2017) by introducing instructions so that they become independent and able to overcome their difficulties during listening. Through this study we seek to answer the following questions: to what extent can the implementation of a top-down approach develop listening strategies for learners? And, to what extent can introducing listening strategy instructions help learners overcome their listening problems? We used three data collection tools: listening comprehension tests, a questionnaire and reflection journals. The results show that, on the one hand, the listening problems of our learners are related to socio-emotional factors and their tendency to mobilize an inductive listening process. On the other hand, the level of their oral comprehension performance has improved considerably thanks to the mobilization of listening strategies such as note taking.

Key words: listening comprehension, top-down approach, listening strategies.



Introduction

Bien que l'écoute soit une compétence fondamentale dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (Cakir 2018), il s'avère difficile de développer cette compétence chez les apprenants bahreïniens, qui, eux, perçoivent également l'écoute en tant qu'une activité difficilement réalisable en classe de FLE. Réfléchissons à la réalité de l'enseignement de l'écoute, qui consiste à s'assurer que la consigne est comprise. Enseigner comment répondre correctement et expliquer des mots de vocabulaire. (Cakir 2018). L'enseignant passe de l'écoute à la correction collective où il écrit les réponses modèles au tableau. Toutefois, ces pratiques d'enseignement ne tiennent pas compte des difficultés d'écoute des apprenants et elles ne cherchent pas à développer leurs stratégies d'écoute. Ainsi, cette réflexion nous invite à nous poser les questions suivantes : Quels problèmes d'écoute affrontent les apprenants bahreïniens ? Quelles stratégies d'écoute faudrait-il développer afin qu'ils réalisent les activités d'écoute ? Notre hypothèse suppose que les problèmes d'écoute des apprenants bahreïniens sont principalement liés à une prédominance d'un traitement d'écoute ascendant (Hassan 2000). Ainsi, dans la présente recherche, il s'agit dans un premier temps d'introduire des consignes de stratégies d'écoute (Lopez 2017 : 5) et de mettre en œuvre une approche d'enseignement descendante (Bang & Hiver 2016 : 2), qui transformerait les activités d'écoute en un processus de découverte de la langue, où la compréhension remplacerait la mémorisation, et pour lequel un climat d'enseignement interactif impliquant plus les étudiants serait créé (Biggs & Tang 2011 : 37). Nous mesurons dans un deuxième temps l'impact de sa mise en œuvre sur la performance d'écoute des apprenants bahreïniens à travers trois outils d'enquête.

1. LE CADRE THÉORIQUE

1.1. Traitement d'Écoute

D'après Chen (2013) Bang et Hiver (2016), la compréhension orale est un processus multidimensionnel où deux traitements sont impliqués : un processus ascendant centré sur l'interprétation des données linguistiques ou textuelles et un processus descendant lié à la connaissance non linguistique ou contextuelle. Ainsi, une écoute réussie implique la mise en œuvre de ces deux processus d'interprétation complémentaire ayant lieu de manière simultanée et équilibrée. Ces auteurs font également référence aux activités cognitives et métacognitives de l'écoute qui décrivent les différents types de stratégies nécessaires pour la compréhension orale.

1.2. Problèmes d'écoute

Les problèmes d'écoute sont souvent liés à des facteurs qui surviennent lors du traitement d'écoute. Selon Chen (2013) deux types de facteurs interviennent : les facteurs externes liés au texte et les facteurs internes liés à l'anxiété, aux connaissances de base, aux compétences linguistiques et au mode de traitement de l'écoute. Tandis que Bang & Hiver parlent de trois types de facteurs : les



facteurs linguistiques, **les facteurs de stratégies d'écoute** et les facteurs affectifs (Bang & Hiver 2016 : 2-4) et ils ont souligné l'importance d'étudier la co-relation entre ces facteurs. Dans la présente recherche nous nous intéressons à connaître les **problèmes d'écoute de nos apprenants ainsi que leurs facteurs à travers un questionnaire** qui met en avant six facteurs possibles (Lotfi 2012) : 1) le traitement **d'écoute**, 2) **l'input**, 3) **l'auditeur**, 4) **la tâche**, 5) **l'affecte** et 6) **le contexte**.

1.3. Stratégies d'écoute

Les stratégies d'écoute sont les différentes activités cognitives et métacognitives mobilisées lors d'un traitement d'écoute afin de surmonter les problèmes d'écoute (Goh 2009 : 181) et **s'assurer la compréhension**.

Pour développer les **stratégies d'écoute en classe de FLE**, Il s'agit dans un **premier temps de repérer les problèmes d'écoute des apprenants**. Chen (2013) **trouve qu'il est important de** non seulement rendre les apprenants conscients de leurs **propres problèmes d'écoute** mais aussi de les inviter à mener une réflexion sur les éventuels facteurs derrière ceux-ci. De la même façon, il est important de **cerner leurs stratégies d'écoute, d'introduire d'autres stratégies et de les rendre capable d'adapter** leurs stratégies selon le **type d'activité d'écoute qu'ils doivent réaliser**.

Chen (2013) a mis **en œuvre une formation explicite** des **stratégies d'écoute**, qui comprend les phases suivantes : 1) phase de sensibilisation stratégique ; 2) phase de démonstration ; 3) phase de pratique ; 4) phase d'évaluation. Dans la présente recherche, cette formation a été intégrée (Lopez 2017, p. 1) dans un cours régulier de français langue étrangère à travers des consignes qui incitent les apprenants à : 1) l'utilisation des connaissances antérieures, 2) l'utilisation de l'inférence, 3) **l'utilisation du contexte**, 4) le recours à la prédiction ou à **l'anticipation** ; 5) la prise de notes (Aslima-Yetis 2013).

Ainsi, il s'agit dans un deuxième temps de rendre les stratégies transparentes aux apprenants en verbalisant **l'approche du traitement de l'écoute** lors d'une tâche d'écoute. La stratégie ou les stratégies utilisées sont ensuite évaluées collectivement. Ainsi, en discutant de leurs stratégies, les apprenants participent à leur apprentissage (Goh 2009) et au développement de leur compétence de compréhension orale.

1.4. L'approche descendante de l'enseignement de l'écoute

Le **principe d'une** approche descendante est **d'accorder une place importante au message et de développer l'opération créative de pré construction par l'apprenant**. Les connaissances grâce auxquelles il peut déduire la signification du message (Aslima-Yetis 2013). Elle sous-entend un processus de compréhension où **l'apprenant**, Selon Ferroukhi (2009 : 276), établit dans un premier temps des hypothèses sur le contenu du message écouté en se fondant sur les connaissances **dont il dispose ainsi que sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son écoute**. Ensuite, **l'apprenant vérifie ses hypothèses par une prise d'indices, permettant de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses**. Si les hypothèses sont confirmées, la signification du message préconstruite aidera l'apprenant à bien réaliser son activité d'écoute. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni



infirmées, l'apprenant reprend son processus d'écoute de manière différente, jusqu'à ce qu'il trouve des indices supplémentaires pour confirmer ses hypothèses. Mais si les hypothèses sont infirmées, dans ce cas, soit l'apprenant reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses sur la base d'informations recueillies, soit il abandonne (Aslima-Yetis 2013 : 37). Ce dernier phénomène est récurrent chez les apprenants bahreïniens. **Nous lions ce fait au manque d'une maîtrise de prise d'indice stratégique lors de l'écoute, que nous avons opté à développer à travers les consignes de stratégies d'écoute.**

Pour cette étude nous formulons deux questions de recherche, à savoir : Dans quelle **mesure la mise en œuvre d'une approche descendante peut-elle** développer les **stratégies d'écoute** des apprenants bahreïniens ? Dans quelle mesure l'introduction d'instructions des **stratégies d'écoute** peut-elle aider les apprenants à surmonter leurs problèmes **d'écoute** ?

2. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

2.1 Contexte

La recherche a eu lieu au 2^{ème} semestre de l'année universitaire 2018/2019 à l'université de Bahreïn, au sein d'un cours de Français langue étrangère ayant 20 étudiantes bahreïniennes de niveau A1, un niveau minimal, selon Lopez (2017) Bang & Hiver (2016) pour introduire des instructions de stratégie d'écoute. Elles ont entre 19 et 20 ans et elles font des études en langue et littérature anglaise et elles se sous-spécialisent en langue française.

2.2. Outils de recherche

Afin de répondre aux **questions de recherche et de mesurer l'efficacité de l'approche choisie**, trois outils de recherche ont été utilisés pour le recueil des données **dans l'optique d'assurer la triangulation.**

2.2.1 Questionnaire

Le questionnaire comprenait deux parties : la première interroge sur les problèmes **d'écoute** perçus (Lotfi 2012) et la deuxième partie porte sur **les stratégies d'écoute** des apprenants (Lopez 2017). Chen (2013) et Lopez (2017) estiment que dans une telle recherche, un questionnaire doit être administré au moins deux fois pour mesurer **l'efficacité des instructions de stratégies d'écoute.** Ainsi, un pré-questionnaire a été donné avant la mise en œuvre de la nouvelle approche d'enseignement, juste après une première activité d'écoute afin que les apprenants puissent réfléchir sur leur processus d'écoute et d'interprétations (Hiver 2016) (Graham & Macaro 2008). Le post-questionnaire a été administré deux mois après dans le but de mesurer **l'impact de la nouvelle approche d'aider les apprenants à surmonter ou réduire certains problèmes d'écoute.** Les réponses obtenues étaient d'abord représentées sous forme de pourcentage dans un tableau indiquant le **nombre d'apprenants qui** avaient été confrontés (toujours, souvent, rarement et jamais) à un problème d'écoute spécifique et qui avaient utilisé une stratégie

d'écoute spécifique. Nous avons ensuite créé des tableaux montrant la différence entre les réponses obtenues en pré et post questionnaire.

2.2.2. Tests de compréhension orale

Les tests de compréhension orale avaient pour objectif **de mesurer l'efficacité de la nouvelle approche pédagogique sur la performance d'écoute des apprenants tout au long de sa mise en œuvre. Les apprenants ont passé deux tests d'écoute** sommatifs et cinq tests formatifs. Sachant que le premier test de compréhension orale a eu lieu **avant la mise en place de l'approche en question**. Nous précisons **qu'après chaque test, les apprenants étaient invités à effectuer une correction** mutuelle, ayant pour objectif de réfléchir à leurs erreurs, leurs difficultés ainsi que sur leurs stratégies et celles de leur collègue. Par ailleurs, les tests étaient des activités d'écoute tirées de leur manuel scolaire et comportaient différents types de questions. En termes de méthode d'analyse, les résultats des tests ont été représentés dans un tableau indiquant **leur note sous forme d'un** pourcentage à chaque test de sorte que nous puissions identifier une progression.

2.2.3. Journaux de réflexion des apprenants

Cet outil sert d'abord à recueillir les réactions des apprenants vis-à-vis de la nouvelle approche et de l'évolution de leur compréhension orale donc d'une auto-évaluation. Il sert ensuite à déterminer le niveau de conscience des apprenants de **leurs problèmes d'écoute et** des stratégies qu'ils utilisent pour les surmonter, comme indiqué **dans d'autres études** (Chen 2013) (Lopez 2017). Cet outil consiste à valider les résultats obtenus dans les deux méthodes quantitatives. Les apprenants étaient semi-guidés : ils étaient invités à réfléchir sur les expériences d'écoute **et à s'autoévaluer** sur leur niveau de compréhension orale. Nous avons ensuite opté pour une analyse de contenu (Mayring 2000) de 9 journaux représentant différents niveaux de compétence.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1. Compétence d'intercompréhension et pratique de prise de notes

Comparons les réponses obtenues du pré- **et post questionnaire, il s'avère, dans un premier temps et particulièrement d'après les** réponses des questions n° 18 et 19, que les apprenants mettent davantage en **œuvre** la pratique de la prise de notes **s** en tant que stratégie lors des activités de compréhension orale. Ceci dit et **d'après le pré-questionnaire la prise de note n'était pas**, chez nos apprenants, une pratique routinière utilisée lors de l'écoute. En effet, **lors de la mise en œuvre de l'approche descendante**, les apprenants étaient en premier lieu invités à noter **chaque mot qu'ils pouvaient identifier, ce qui leur permettait de passer à la** transcription des informations dans leur première langue ou même parfois de produire des néologismes (Barbier et al. 2006 : 2). Après avoir écouté, nous discutons leur liste de notes et nous écrivons au tableau les mots trouvés. Ensuite, nous imaginons la situation en donnant un sens aux notes pour former une

compréhension globale de l'écoute. La deuxième étape, consistait à améliorer le contenu et la qualité des notes (Clark 2013 : 4) : **il s'agit de discuter et d'analyser** les consignes d'écoute, de faire des prédictions sur le contenu ou la situation de communication du texte et le type d'informations requises. Pendant l'écoute, les apprenants sélectionnent les idées considérées comme importantes (Barbier et al. 2006) et notent les mots clés en conséquence. Ensuite, ils associent et transforment les notes en réponses. Les apprenants ont compris qu'avec la prise de notes, ils n'étaient plus obligés de décoder chaque mot pour parvenir à l'écoute, mais devaient développer une compréhension sélective et globale. Ensuite, les réponses des questions n° 15 et 17 démontrent que les apprenants commencent à utiliser davantage leurs connaissances antérieures ainsi que **l'inférence**. Selon les réponses de la question n° 29, ils mobilisent leur compétence **d'intercompréhension en se** servant de leurs connaissances en anglais.

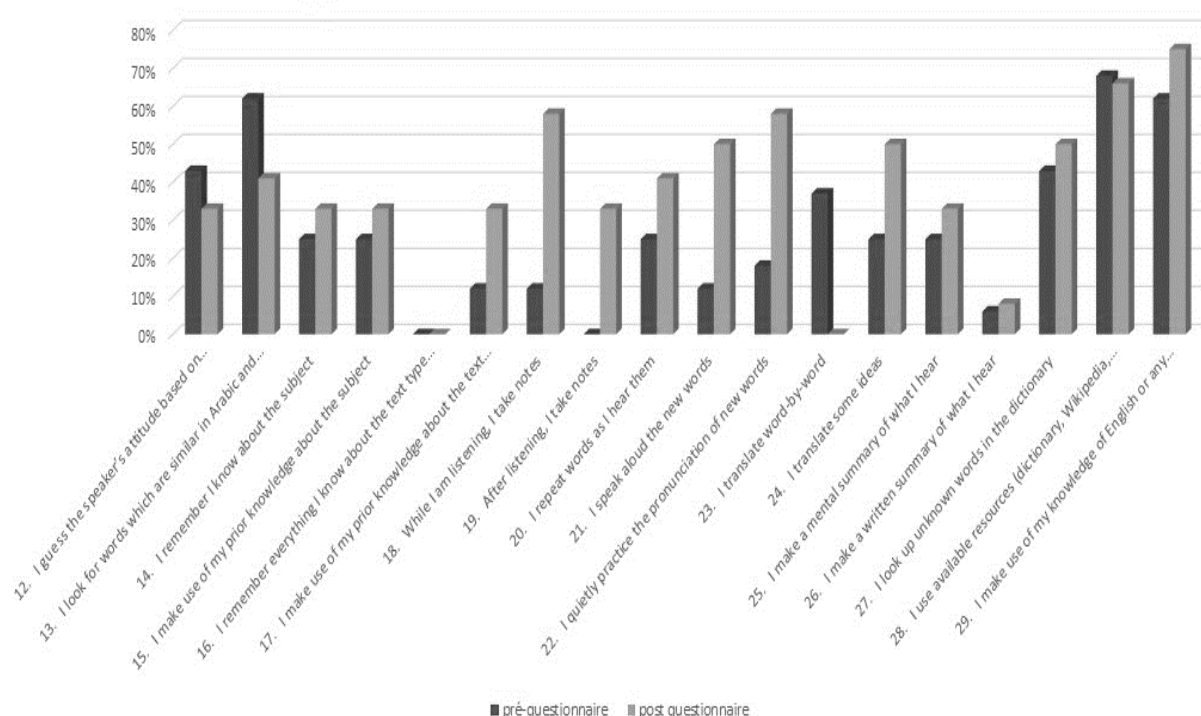


Figure 1 : les stratégies d'écoute

En outre, les réponses obtenues de la question n° 23 en pré-questionnaire affirment notre hypothèse présumant que nos apprenants adoptent un traitement **d'écoute ascendant lié au texte et donc justifie le début d'un traitement d'écoute** descendant dans le sens où les apprenants ont de moins en moins recours à comprendre mot-à-mot le texte sonore et donc cherchent, grâce à la pratique de prise de notes, à construire une compréhension globale ou sélective.

Les résultats obtenus du questionnaire portant **sur les problèmes d'écoute**, comme illustré dans la figure suivante, confirment ce dernier résultat : les réponses des questions n° 25 et 30 démontrent que comprendre chaque mot du contenu écouté ne représente plus ou est devenu moins problématique pour la compréhension orale de nos apprenants.

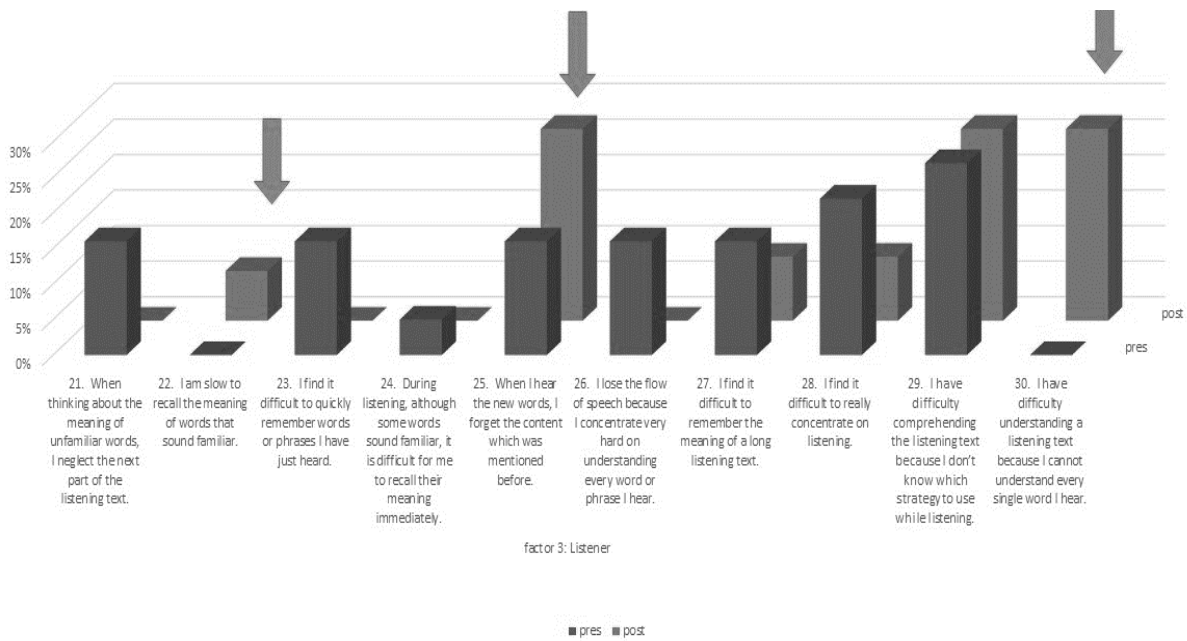


Figure 2 : problèmes d'écoute liés au niveau linguistique de l'apprenant

Par ailleurs, le résultat des réponses eues du pré-questionnaire et du post-questionnaire portant sur les problèmes d'écoute semble un peu paradoxal, ce qui ferait croire que les problèmes d'écoute de nos apprenants ont augmenté. Toutefois, comme souligné par Chen (2013), ceci pourrait être relatif au fait que les apprenants, lors du pré-questionnaire, n'étaient pas aussi conscients de leurs problèmes d'écoute. Nous estimons qu'après avoir vécu une approche d'enseignement descendante et réfléchi en permanence sur leur traitement d'écoute à travers les corrections mutuelles des activités d'écoutes ainsi qu'à travers les journaux de réflexion, cette expérience les a rendus plus conscients à ce qu'ils savent les identifier de façon plus précise.

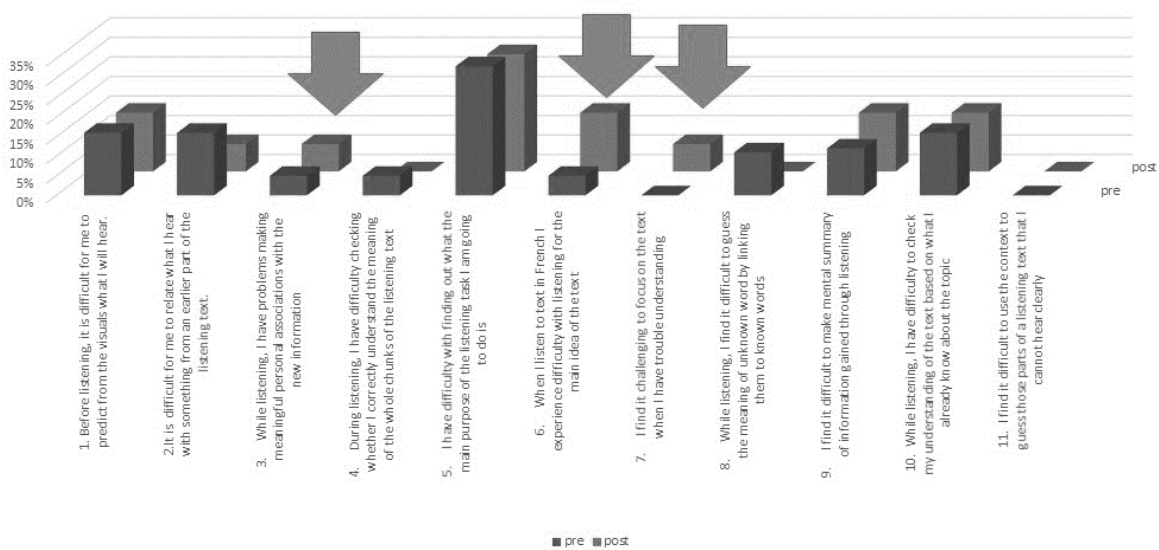


Figure 3 : Problème liés au processus d'écoute

Parmi les résultats intéressants, les apprenants déclarent avoir moins de problèmes de mise en relation entre de nouvelles informations ; moins de problèmes de mise en relation entre les idées et surtout moins de problèmes pour trouver l'idée générale ou principale du texte sonore que nous liions aux résultats relatifs à leurs stratégies d'écoute. En outre, les réponses des questions n° 17, 19 et 20 démontrent que les apprenants commencent à avoir moins de difficultés de compréhension orale liées au facteur textuel tels que la durée d'un document sonore ou le registre de langue parlée. Ceci reflète de même un équilibre entre les deux processus d'écoute ascendant et descendant pour la compréhension orale.

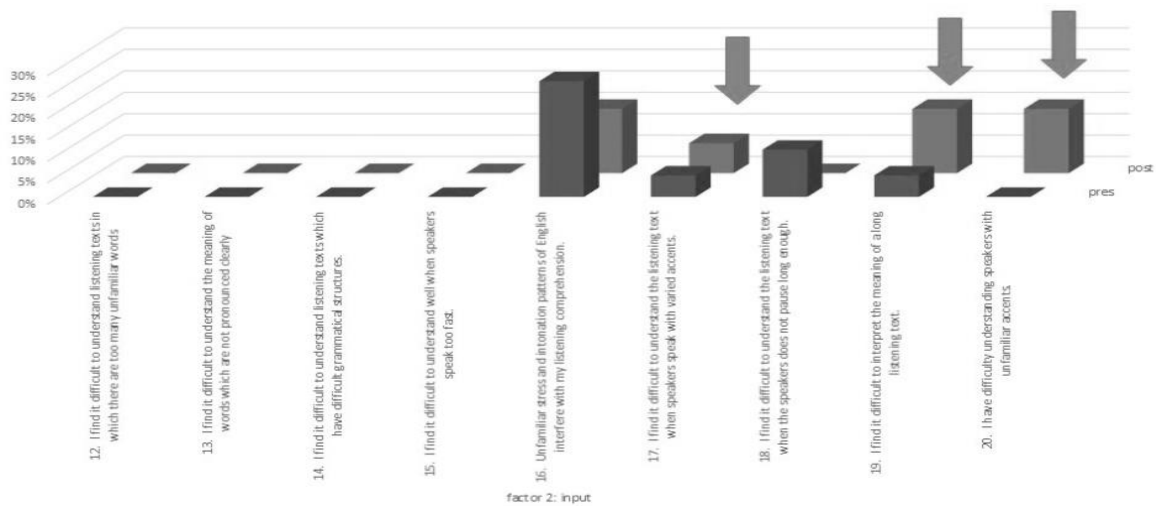


Figure 4 : Problèmes d'écoute liés à l'input (texte sonore)

3.2. Progression du niveau de performance

Dans l'optique de mesurer l'impact de l'approche sur la performance de compréhension orale chez nos apprenants, les tests d'écoute effectués tout au long de cette recherche ainsi que leur résultat démontrent une considérable progression, comme démontre le tableau et la figure suivante.

Apprenant	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
A1	40%	0%	50%	0%	25%	30%	90%
A2	60%	100%	83%	80%	100%	80%	100%
A3	20%	40%	50%	40%	75%	80%	90%
A4	40%	60%	66%	80%	100%	80%	100%
A5	40%	20%	50%	20%	75%	80%	90%
A6	40%	80%	50%	0%	31%	60%	80%
A7	40%	80%	50%	20%	75%	40%	100%
A8	50%	100%	66%	60%	100%	80%	90%
A9	80%	60%	83%	60%	75%	80%	90%
A10	20%	40%	66%	60%	50%	50%	100%
A11	40%	40%	66%	40%	50%	30%	80%
A12	20%	80%	33%	20%	62%	40%	80%
A13	60%	80%	66%	40%	100%	80%	90%
A14	40%	60%	33%	0%	75%	60%	100%
A15	40%	40%	83%	80%	100%	70%	90%
A16	80%	80%	50%	20%	100%	60%	100%
A17	60%	80%	66%	40%	75%	70%	90%
A18	60%	60%	66%	20%	50%	10%	100%

Tableau 1 : Résultats des tests de compréhension orale

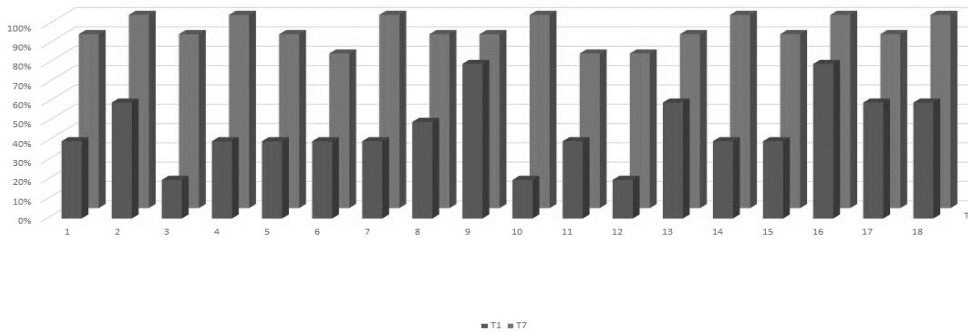
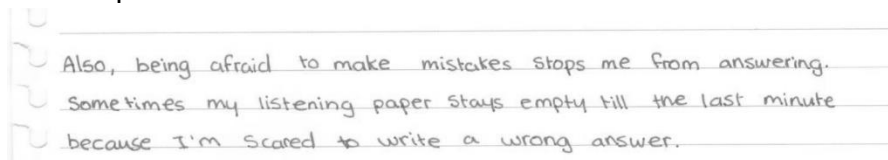


Figure 1: Résultats des tests de compréhension orale (test 1 et test 7)

En comparant le résultat du premier test pour lequel les apprenants ont obtenu entre 20 et 80 % avec le résultat de leur dernier test qui était entre 80 et 100%, cette progression démontre que les apprenants commencent à utiliser les stratégies adaptées pour réaliser les tâches de compréhension orale et pour surmonter leurs problèmes d'écoute.

3.4. L'analyse du contenu des journaux de réflexion

Les journaux de réflexion ont dévoilé certains facteurs socio-affectifs tels que l'insécurité linguistique de nos apprenants manifestée par leur anxiété, leur sentiment de stress et leur peur d'écrire une mauvaise réponse lors d'une activité de compréhension orale qui les conduit à un blocage pour comprendre le document sonore et même pour réaliser l'activité.



Les apprenants expliquent que ce sentiment leur survient car la langue leur est étrangère et lorsqu'ils rencontrent des mots nouveaux ou encore lorsque le débit du document est perçu rapide.

At first, I was so terrified that I'll fail, and I will not be able to understand anything from the text because it's going to be in a different language and fast.

Certains apprenants déclarent avoir eu recours à la traduction du mot-à-mot, et estiment que cette pratique ou cette stratégie ne leur a pas permis de réaliser les activités d'écoute mais l'a rendue encore plus difficile.

Cette information confirme notre hypothèse sur la prédominance d'un processus ascendant chez nos apprenants pour la compréhension orale.

Afin de surmonter leurs problèmes d'écoute, certains apprenants ont dit qu'il leur a fallu se concentrer davantage, d'autres décrivent qu'ils notaient tous ce qu'ils pouvaient retenir et surtout les mots connus et compris puis de les relier au contexte de l'écoute afin de comprendre le sujet d'un document sonore.

- whenever the listening includes difficult words, i try to look for the ones i understand and write them down, to see if they relate to the context i'm supposed to find.

Un troisième apprenant **précisait qu'avoir bien suivi** les consignes de stratégies **d'écoute et surtout la pratique de prise de notes l'a rendu capable de réaliser ses activités d'écoute malgré la rapidité du débit et le nouveau vocabulaire** rencontré. Les réflexions de nos apprenants valident ainsi les résultats tirés des questionnaires et des tests de compréhension orale. Elles démontrent que la démarche pédagogique appliquée leur a fait gagner de la confiance, elle les a rendus plus autonomes **et capables d'extraire des informations d'un document** audio afin de réaliser les **activités d'écoute en classe de FLE**.

4. CONCLUSION

La mise en œuvre d'une approche descendante pour enseigner la compréhension orale a montré un impact positif et une efficacité importante sur la performance **d'écoute de nos apprenants qui se reflète d'abord à travers** les résultats des tests **d'écoute** et ensuite dans leur auto-évaluation mentionnée dans leur journal de réflexion. Cela leur donnait plus de confiance pour réaliser une activité d'écoute et les **consignes de stratégies d'écoute les ont aidées** à prendre conscience de leur traitement d'écoute et à utiliser des stratégies pour surmonter les problèmes **d'écoute** (Chen, 2013).

REFERENCES

- Aslima-Yetis, V. (2013). Enseigner la compréhension orale selon le modèle interactif : exemple en FLE. *HUMANITAS*, 1(1), 33-52.
- Bang, S., & Hiver, P. (2016). Investigating the structural relationships of cognitive and affective domains for L2 listening. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(7), 1-19.
- Barbier, M.-L., Roussey, J.-Y., Piolat, A., & Oliva, T. (2006). Note-taking in second language: language procedures and self evaluation of the difficulties. *Current psychology letters : Behaviour, Brain and cognition*, 3(20), 1-14.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Openup.

Cakir, I. (2018). Is Listening instruction neglected intentionally or incidentally in foreign language teaching contexts? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(14), 154-172.

Chen, A.-H. (2013). EFL Listeners' Strategy Development and Listening Problems: A Process-Based Study. . *The Journal of Asia TEFL*, 81-101.

Clark, M. (2013). The effects of notetaking on foreign language listening comprehension. Maryland: University of Maryland Center for advanced study of language.

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, 4, 273-280.

Gaonac'h, D. (2015). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique* (2nd ed.). Paris: Hachette Education .

Goh, C. (2009, September 25). Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation. *CUUS*, pp. 108-208.

Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for low-intermediate learners of French. *Language Learning* , 4(58), 747-783.

Hasan, A. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language Culture and Curriculum*, 2(13), 137-153.

Lopez, M. N. (2017). Listening strategies instruction: effects on Hong Kong students' general strategic behaviour. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* , 2(6), 1-15.

Lotfi, G. (2012). A Questionnaire of Beliefs on English Language listening Comprehension Problems: Development and Validation. *World Applied Sciences Journal*, 4(16), 508-515.

Mayring, P. (2000, June). Qualitative content analysis. *FQS*, 1(2). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index>

O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères* (1st ed.). Paris: Didier.



INVERSONS LA CLASSE DE FRANÇAIS A L'ERE DU NUMERIQUE : CAS DES ETUDIANTS ARABOPHONES

Ouidiane El Aref

Universite Cadi Ayyad-FLAM

ouidiane.elaref@yahoo.fr

RESUMEN

Hoy en día, como ya mencionó Montesquieu en *El espíritu de las leyes*, vivimos tres educaciones contrarias: la de nuestros padres, nuestros amos y el mundo. Con la era digital, los estudiantes están cada vez más desmotivados en las aulas y tienen más miedo al momento de la evaluación. ¿Cómo puede uno, entonces, evaluar los logros sin traumatizar demasiado a los estudiantes y qué apoyos aprovechar para aprender mejor?

Más allá de los miedos, lo digital sigue siendo una oportunidad para fortalecer las prácticas de enseñanza, individualizar el aprendizaje y sacudir las fronteras del conocimiento. Y si la clase invertida promete aprender de manera diferente desafiando la conferencia, ajustará la evaluación a esta nueva forma de aprender para restaurar su propósito original.

Es en este enfoque que planeamos presentar lo digital y su relación con la clase invertida mientras presentamos el resultado del experimento realizado con los estudiantes de la facultad de lengua árabe de Marrakech.

Palabras clave: clase inversa, TIC, motivación, autonomía, evaluación.

ABSTRACT

Nowadays, as already mentioned by Montesquieu in *The Spirit of the Laws*, we live three contrary educations: that of our fathers, our masters and the world. With the digital age, students are becoming more demotivated in classrooms and are more afraid at the time of the evaluation. How can one, then, evaluate the achievements without too much traumatizing the students and what supports to exploit to better learn?

Beyond fears, digital remains an opportunity to strengthen teaching practices, individualize learning and shake the frontiers of knowledge. And if the inverted class promises to learn differently by challenging the lecture, it will adjust the assessment to this new way of learning to restore its original purpose.

It is in this approach that we plan to present the digital and its relation with the inverted class while presenting the result of the experiment realized with the students of the faculty of Arabic language of Marrakech.

Keywords: Inverse class, ICT, motivation, autonomy, evaluation

1. INTRODUCTION

Les enfants d'aujourd'hui, les digitaux natifs (F.-X. Hussherr, C. Hussherr, 2017) ne lisent plus, n'envoient plus de mails mais usent constamment des applications sur leurs Smartphones. Malheureusement, ils ignorent l'étendue des ressources académiques dont ils disposent à travers la toile. Sachant bien que les utilisateurs les mieux organisés créent des groupes de recherche sur les réseaux sociaux pour discuter d'un cours manqué ou mal compris, d'un devoir à réaliser, d'un problème à résoudre...

L'enseignement aussi répond de moins en moins aux besoins et aux attentes des apprenants. Le pourcentage de l'échec scolaire et en constante augmentation d'où la nécessité d'un changement. Plusieurs tentatives ont été entamées pour essayer de sauver l'enseignement au Maroc mais beaucoup d'actions attendent, encore, pour qu'un résultat soit palpable.

Notre contribution, comme son titre l'indique, se focalisera sur le principe de la classe inversée comme nouvelle issue pour les étudiants dans cette ère du tout numérique. Qu'est-ce que la classe inversée d'abord ? S'agit-il vraiment d'un dispositif exploitable avec succès ou bien c'est juste la dernière tendance importée du continent Nord-américain ? Comment peut-on user de ce modèle pour aider nos étudiants à réussir leur acte d'apprentissage ? Enfin, quel serait son impact sur l'évaluation des acquis et sur la réussite des apprentissages ?

De nos jours, de plus en plus de professeurs modifient leur façon d'aborder la classe pour passer d'un modèle traditionnel à un modèle plus pratique en vue de réussir l'acte d'apprentissage qui est le centre de l'action de l'enseignement. D'où la nécessité de mettre l'accent sur le fait d'apprendre, cet acte aussi complexe que délicat.

Nous sommes tous d'accord qu'Apprendre ce n'est pas recevoir un savoir, c'est en fait le construire. Dans ce sens Phillipe Perrenoud (2004:1-22) affirme que l'apprentissage est un processus très complexe qui demande beaucoup de réflexion et qui peut être source de bonheur, d'estime de soi mais aussi source de souffrance, d'humiliation et d'aliénation d'où la nécessité de le comprendre pour savoir gérer les différentes situations en espérant arriver à un minimum d'échecs et de tensions dans la vie. En d'autres termes aider les étudiants à se préparer à la vie.

Perrenoud représente le processus d'apprentissage sous forme d'un hexagone dont les côtés sont étiquetés : désirer comme moteur d'apprentissage, persévérer en ayant de la volonté et une grande capacité à se projeter dans l'avenir, construire et interagir tout en proposant des situations qui stimulent les facultés mentales de l'étudiants et en se confrontant à des situations de la vie quotidienne, prendre des risques en cherchant la nouveauté et mobiliser en faisant évoluer un rapport non pas au savoir lui-même, mais à l'ensemble des relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre.

Nous allons voir comment le modèle de la classe inversée pourrait jouer en faveur de cet acte en s'ouvrant sur une nouvelle pratique.



2. INVERSER LA CLASSE

2.1 Qu'est-ce qu'une classe inversée ?

Qui dit classe inversée dit pédagogie inversée. La pédagogie inversée est une **autre manière pour concevoir des dispositifs d'apprentissage**-ce qui justifie qu'elle n'est pas radicalement différente des pratiques actives- elle privilégie le **travail de l'apprenant et modifie la relation enseignant-apprenant**.

L'un des premiers à avoir décrit un dispositif de type classe inversée est Eric Mazur, professeur de physique à Harvard, depuis la fin des années 90. Il avance que la philosophie de pousser les apprenants à produire de bonnes réponses remonte à Socrate avec la maïeutique plusieurs siècles avant.

La classe inversée ou « flipped learning » consiste à inverser le concept **traditionnel de l'enseignement en classe en gérant le temps et l'espace** du travail d'une manière autre que celle classique. Le modèle de la classe inversée est basé principalement sur l'exploitation du temps, normalement des cours, pour l'interaction et l'échange. **Donc la partie magistrale du cours sera dispensée à l'aide de capsules, de vidéos, de visites virtuelles, podcast... C'est une méthode** qui repose sur le principe de doter les apprenants de ressources en ligne, à consulter chez eux ou dans un centre de documentation, et profiter du volume horaire de la séance pour proposer des **activités d'apprentissage en groupe, d'élaborer** des projets, organiser des débats et simuler des situations. **D'où l'appellation « classe inversée »** du moment que ce qui se faisait en classe va s'établir à la maison.

Dans ce sens, Marcel Lebrun (2014) **explique que l'approche des classes inversées est surtout un changement de paradigme et de mentalités dans les rapports qu'il construit avec les termes « Savoirs », « Apprendre » et « Enseigner »**.

Le concept porte donc une grande variété de pratiques, de méthodes et de techniques à la **fois relationnelles et techniques**. Il propose d'aller plus loin la modélisation et de systémisation du concept de classes inversées en divisant les trois niveaux des classes inversées. Le premier décrit la naissance de la classe inversée grâce aux deux enseignants en chimie au niveau secondaire, Bergmann & Sams(2007), ces dernier ont découvert le potentiel de vidéos pour motiver leurs élèves à préparer (à domicile ou plutôt hors classe ou encore sans la **présence de l'enseignant**).

Le second, est souvent associé à la notion « *lectures at home and home work in classes* », une vidéo ou un texte à lire avant le cours et des activités, des débats, des applications en classe. Lebrun (2014) suggère que cette stratégie pédagogique regroupe trois courants à savoir, les approches par compétences, **les méthodes actives et aussi l'usage « à valeur ajoutée » des TIC**.

Le dernier niveau est celui qui établit la combinaison des deux niveaux précédents. Nous rappelons que le Niveau 1 consiste en la prise de connaissance de la théorie **avant la classe, pour l'utiliser pendant** la classe alors que le Niveau 2 correspond à la recherche de ressources hors la classe, pour diffuser tout cela **à l'ensemble de la classe**. Pour ce dernier niveau, Lebrun suggère une évolution dans le **panorama des classes inversées qui s'articule selon deux dimensions** majeures, celle relative aux savoirs qui dépassent la transmission vers l'appropriation par les élèves ou étudiants. Nous passons du « **centré sur l'enseignant** » au « **centré sur les apprenants** » dans une optique socioconstructiviste qui repose en partie sur des méthodes actives. Et bien sûr, celle qui se rapporte aux rôles tenus par les différents intervenants, tous tour à



tour, apprenants et enseignants. Nous passons de postures assez traditionnelles **de transmission à d'autres relatives à l'accompagnement.**

La question qui se pose est pourquoi devrions nous inverser la classe ? Surtout que les étudiants même avec un professeur qui dispense son cours en **direct n'arrivent pas à bien assimiler** le contenu. Pourquoi proposer un travail chez soi en amont du cours et consacrer le temps de classe proprement dit à poser des questions ou approfondir certaines notions les notions ?

2.2 Pourquoi inverser la classe ?

Inverser la classe a plusieurs atouts aussi bien pour le professeur que pour l'étudiant. **Ce processus présente l'avantage de varier les méthodes d'apprentissage et donc susciter une meilleure implication des étudiants** grâce à l'**attrait de la nouveauté.** Katleen Fulton (2012:20-24), recense dix raisons **derrière l'inversion de la classe** en se basant sur **l'étude d'une expérience menée** en mathématiques dans une école secondaire du Minnesota en 2009.

- Apprendre à son rythme et dans son propre environnement. Avec le modèle inversé, chaque apprenant aura la possibilité **d'un côté, il peut revoir** ou relire la cour autant de fois **qu'il juge nécessaire** et de **l'autre** il peut exploiter internet, utiliser un dictionnaire, poser une question à un membre de la famille pour éclaircir un point ou pour apporter plus de détails à une idée.
- Accéder à « **l'expertise** » **du moment qu'il peut visionner plusieurs vidéos de professeurs différents**, ce qui lui donnera plus de chance pour comprendre les leçons.
- **Prendre des notes plus facilement vu qu'il peut visionner ou lire à plusieurs reprises la capsule/document de la leçon** et bien sûr noter les idées et les passages utiles pour répondre aux quizz proposés.
- Connaître davantage ses étudiants et leurs capacités vu que les « homework » se font en classe donc le professeur peut identifier les difficultés, le temps exact pour répondre et adapter le contenu du module.
- Utiliser le temps de la classe de façon plus efficace et plus créative : le temps de la classe sera réservé aux débats, à la réalisation des projets, aux **discussions...**
- Donner une idée aux parents, aux proches du cours dispensé et les exercices effectués en temps réel ou même afficher les corrections des exercices sur les ENT (espace numérique en ligne).
- **Améliorer la qualité de l'enseignement en incitant** les professeurs à effectuer plus de recherche, à profiter des vidéos qui existent sur la toile pour réaliser **d'autres** et de favoriser l'échange.
- Favoriser l'autonomie des apprenants
- **User des nouvelles technologies et détourner l'exploitation d'internet vers le savoir et le développement des compétences.**

2.2 Des confusions à éviter

Il ne faut en aucun cas confondre la classe inversée avec les cours en ligne à distance, il ne faut pas imaginer que **l'étudiant reste** chez lui pendant le temps **du cours non plus ou qu'il travaille tout seul chez lui.**

Il ne faut pas imaginer aussi que l'enseignant sera relégué au second rang ou remplacé par des capsules. De plus si nous optons pour la classe inversée, cela ne **sera pas pour toute l'année.** Nous donnons l'exemple de **Profil** la



Plateforme élaborée par L'institut français du Maroc pour les cours de français langue étrangère. Avec profil l'expérimentation est entamée avec le public des jeunes adolescents, dans un premier temps, puis les étudiants dans un deuxième. Ce public d'expérimentation avait un niveau de langue B2 du CECRL. Sur une session de 40 heures de cours, les apprenants étaient amenés à utiliser la plateforme sur 10 voire 15% du volume horaire et le reste se faisait de façon traditionnelle.

La page d'accueil présente d'abord une capsule qui explique le mode de fonctionnement de la plateforme, un test de niveau avec une attestation délivrable par le centre, des cours en ligne destinés à plusieurs catégories, les étudiants, les entreprises et les enseignants.

Donc, les apprenants disposaient d'une première séance d'explication de la démarche du travail. Puis chez eux, ils visualisaient les capsules, répondaient aux quizz et en classe le travail se résumait à des retours sur l'expérience, des explications, des productions orales ou écrites ...

Le premier constat est que les apprenants montraient un grand intérêt au contenu et ont même confirmé qu'il était différent de celui des méthodes exploitées en classe, alors qu'il s'agissait du même contenu, la seule différence était la forme.

Après cette première expérience, avec les étudiants marocains inscrits au cours de langue à l'institut français, et qui a donné de bons résultats aussi bien en niveau de la quantité (le taux d'absentéisme a baissé de 70 % et le nombre de productions a augmenté de 20%) que de la qualité (les participants ont montré une fluidité dans les actions d'apprentissage et une compréhension plus rapide). Nous avons décidé d'élaborer une version pour les étudiants de la Faculté de Langue Arabe de Marrakech et spécialement avec les étudiants de la première année du département de langue arabe. La première étape était celle de la construction d'une progression adaptée aux besoins des étudiants. Avant de présenter le travail, il s'avère nécessaire de faire un retour sur les principes de la construction d'un parcours pédagogique pour le modèle inversé.

3. CONSTRUIRE UN PARCOURS EN CLASSE INVERSEE

Pour se lancer dans le travail avec le principe de la classe inversée, il faudrait penser dans un premier temps à vérifier que l'apprenant dispose d'une connexion internet, d'un ordinateur, une tablette ou un Smartphone.

Pour ce qui est du professeur, il aura besoin, en plus du matériel ordinaire qu'il exploite pour sa classe, de caméra pour filmer les activités, s'il a l'autorisation, de TBI¹ pour enregistrer le travail.

Avant de proposer un chapitre en mode inversé, plusieurs pratiques de mise en œuvre sont nécessaires à savoir : l'explication de la démarche aux étudiants, la préparation d'un espace en ligne (ENT², Moodle, blog, Padlet, site web...) où seront disponibles les ressources du cours (capsule vidéo de quelques minutes, animation, texte, graphique...) et la réalisation d'un questionnaire pour les guider dans leur travail. Ces pratiques seront prévues, en fonction de leur utilité, soit hors classe, en classe ou même vers la fin de la séquence.

▪ Hors classe :

Concernant le professeur, il mettra en ligne les supports du cours sous plusieurs formes, par rapport à l'apprenant, il devra réaliser plusieurs tâches (faire une évaluation diagnostique, visionner, lire, écouter et compléter des grilles, des exercices interactifs : textes lacunaires, QCM...³)

▪ En classe :

Revenir sur le contenu du cours en corrigeant collectivement le questionnaire,



proposer des activités qui peuvent se réaliser en groupe ou individuellement en fonction des objectifs et de la nature de la production demandée. Les activités peuvent aller **d'un exercice d'application à un autre de synthèses en passant par** un travail en îlots (petits groupes) avec co-apprentissage et un autre collaboratif.

▪ En fin de séquence :

Résolution de problèmes (Défi/compétition) et une production finale pour mettre **en œuvre un maximum de** compétences.

Donc, en prenant en considération ces étapes, il était question, pour nous, tout **d'abord de construire la progression en nous basant sur les principes généraux** du syllabus du cours de la 1^{ère} année et ce en trois étapes, définir les prérequis des étudiants afin de déterminer les objectifs intermédiaires et de réussir par la suite à construire la séquence.

4. L'ETUDE DE CAS DE LA FLAM DE MARRAKECH

4.1 Définition des prérequis

Au fil des années, les étudiants abordent l'enseignement supérieur avec beaucoup de déficits de connaissances important. Comme les objectifs généraux, les prérequis Figurent dans le syllabus de la formation. Un test diagnostique de 2h, en rapport avec ces **prérequis, a permis d'analyser les besoins de la promotion ainsi qu'un positionnement des étudiants selon** leurs niveau de langue. Trois niveaux ont été identifiés A1, A2 et B1 [Débutants]⁴.

Pour ce, il était question de passer un test de connaissance en français en accès libre [TCF]⁵, **sous ordinateur dans la salle d'informatique et en 4 groupes du moment que la progression englobait 280 étudiants. Avec l'aide de la cellule d'informatique de la faculté, nous avons pu exploiter un logiciel de commande à distance** afin de vérifier le résultat obtenu qui a donné lieu à trois catégories proches, 68% ont le niveau A1, 22% ont le niveau A2 et seul 10 % ont pu avoir le niveau B1. Une fois les prérequis identifiés, il était temps de penser aux objectifs.

4.2 Définition des objectifs intermédiaires

Dans le cadre de la classe inversée, il n'était pas possible d'élaborer des exercices vérifiant la réalisation des objectifs finaux sur la totalité du cours, à la manière **traditionnelle puisqu'il faut étaler les apprentissages au fur et à mesure de l'avancement des séances. En conséquence, les objectifs globaux ont été scindés en différents objectifs intermédiaires, chacun d'entre eux étant dans la mesure du possible indépendant des autres et ils tournaient autour de la remédiation linguistique au premier semestre puis une initiation à l'analyse du discours au second.** Cette définition des objectifs permettait une construction cheminée des séquences.

4.3 Construction des séquences

Chaque objectif intermédiaire a donné lieu à la **construction d'une séquence. Une séquence inclut systématiquement une partie d'auto-apprentissage** de savoirs de base et une ou plusieurs séances en présentiel permettant de réaliser différents exercices pratiques. **Les séances en présentiel sont également l'occasion de** répondre aux questions et de réaliser les évaluations.



Phase d'auto-apprentissage

En ce qui concerne la première partie dite d'auto-apprentissage, les étudiants étaient dotés de plusieurs types de documents: des supports textes [extraits de livres, de magazines, de revues...], des enregistrements audios, des vidéos, des supports iconographiques, des liens ... avec des questions pour favoriser la compréhension. Nous avons utilisé pour ce premier essai le mur virtuel Padlet qui permettait l'accès avec un mot de passe donné aux étudiants.

Il suffisait, à chaque étudiant, de mentionner le mot Padlet dans un moteur de recherche, de se connecter à celui du cours [FLAM S2], d'entrer le mot de passe pour visualiser le contenu [Figure 1].

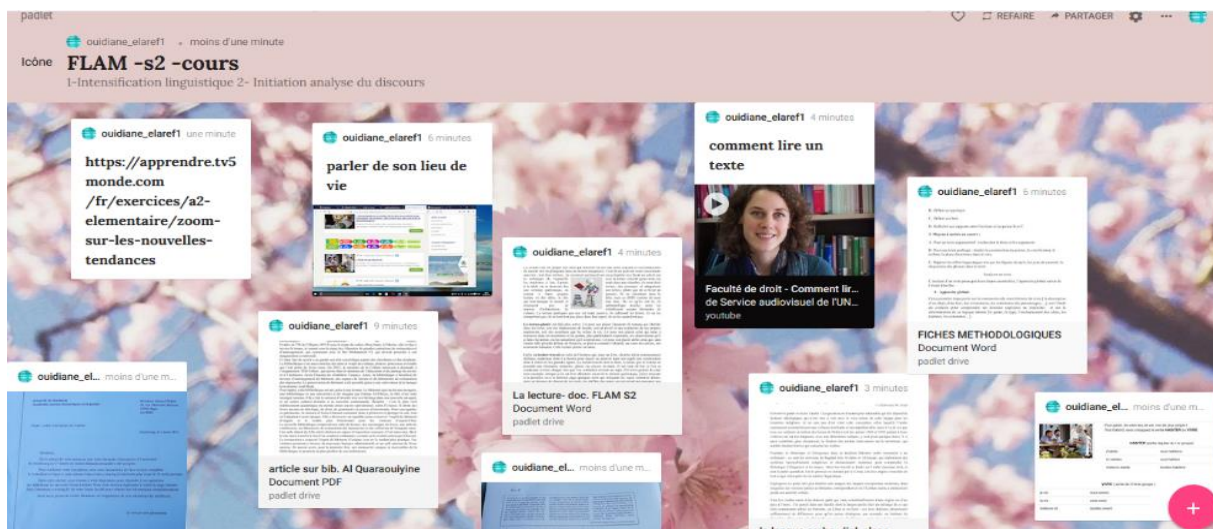


Figure 1. Mur FLAM



Figure 2. Consultation des documents

Le mur permet à celui qui consulte le document une lecture en ligne, un téléchargement et bien sur une impression si nécessaire. Afin de permettre une consultation qui respecte les préférences de chaque étudiant [Figure 2].

Phase en présentiel

Pour ce qui est de la seconde partie qui représente les séances en présentielle, il **était question d'éclaircir les points d'ombre, de réaliser les exercices et d'évaluer** les compétences. Un autre mur a été créé, celui-là permettait aux étudiants de publier leurs travaux de recherche et leurs productions orales ou écrites et de les mettre en ligne. Vers la fin du semestre, ce mur collectif est devenu public pour **permettre à l'ensemble des étudiants de FLAM de Marrakech d'apprécier le travail** réalisé par cette promotion. La Figure qui suit l'illustre.

5. EVALUER EN MODE INVERSE

Les étudiants, en fin de compte, sont évalués en permanence, pendant la réalisation des tâches et bien évidemment vers la fin pour la totalité des compétences travaillées, cela pourrait en fin de compte dédramatiser cet acte tant redouté.

5.1 Lors du travail

Les apprenants ont la possibilité de compléter des quizz formatifs du moment **qu'ils auront la possibilité de multiplier** les essais pour se tester, de choisir, donner et **vérifier la bonne réponse, d'avoir** les résultats. De plus, le passage **d'une question à l'autre se fait en fonction de la validation des réponses. Ce qui** rappelle le principe des jeux vidéo et leurs niveaux. A ce stade nous avons trois types de résultats qui nous ont orientée vers trois postures différentes, non fait, compris avec des erreurs et bien compris.

Pour le premier type, non compris ou non fait, il était question de proposer **un rattrapage après recherche des raisons de l'échec, une sanction au cas où l'étudiant n'a pas consulté le document** concerné ou une proposition de tutorat étudiant ou professeur. Pour la deuxième catégorie, celle qui a compris mais avec **des erreurs, avait la possibilité soit de corriger les erreurs soit de faire d'autres exercices. Et concernant, la catégorie d'étudiants qui ont bien compris, il était** question de leur proposer le tutorat des camarades en difficulté, recherche, la synthèse...

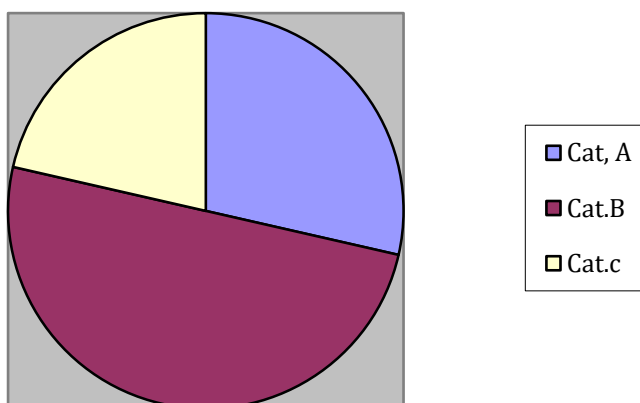


Figure 3. Résultat de l'évaluation

La Figure 3 illustre le résultat de l'évaluation, sur 280 étudiants inscrits en 1ere année, 60 bien compris [Cat.c] ,140 ont répondu mais avec des erreurs [Cat. B], et juste 80 étudiants n'ont pas répondu [Cat.A]

5.2 A la fin de la séquence

Des quizz sommatifs sont proposés pour évaluer le niveau de maîtrise des **compétences**. **L'étudiant n'a pas** la possibilité de revenir pour réctifier ou changer une réponse une fois validée, un pourcentage de réussite est déterminé généralement (60-70%) au cas où il ne réussit pas à atteindre le seuil de réussite il sera amené à revoir les leçons concernées pour se rattraper et pouvoir le valider **après**. Chose qui était impossible avec l'évaluation sommative en classe normale qui ne donnait pas une seconde chance aux personnes qui montrent une certaine **insuffisance au niveau des résultats**. En d'autres termes, le professeur se trouvait avec un pourcentage d'étudiants qui présentent beaucoup de difficultés, tout d'abord plusieurs compétences font défaut, ensuite il ne serait pas envisageable de refaire l'évaluation.

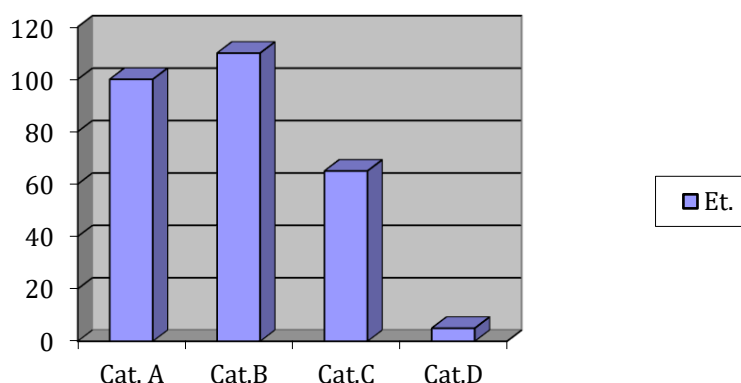


Figure 4. Résultat de l'évaluation de fin de semestre

La Figure 4 illustre le résultat de l'évaluation sommative, qui a donné lieu à quatre catégories, la Cat. B qui a eu plus de 80% donc ils ont validé le module avec mention T. bien, la Cat. A qui a eu entre 65 et 77% qui ont validé avec mention Bien /A. bien, la Cat. C qui a eu moins de 50% et qui devait obligatoirement passer un rattrapage oral et la Cat, D qui n'a pas passé l'évaluation et dont les étudiants n'ont pas réussi à valider le module.

6. CONCLUSION

Nous avons vu que la classe inversée est un **exemple d'un dispositif hybride dans lequel la transmission des savoirs est mise à l'extérieur de la classe pour pouvoir rentabiliser le temps en classe.** La classe inversée permet de remplacer les instructions directes par des vidéos. Les étudiants peuvent accéder en tout temps et n'importe où à un environnement d'apprentissage.

La classe inversée propose **beaucoup d'avantages comme décroisonner l'espace/temps d'étude et celui hors classe, aider les étudiants qui ne disposent pas d'aide à domicile, individualiser les apprentissages, pousser les apprenant à être plus autonome, qu'ils deviennent acteurs de leurs savoirs.** L'expérience avec les étudiants de la 1^{ère} année de la Faculté de Langue Arabe de Marrakech a présenté des résultats satisfaisants aussi bien au niveau de la motivation, du changement de posture, de la dynamisation du groupe, de l'entraide, de la collaboration qu'au niveau de la réussite. Des atouts qui ne peuvent qu'encourager le développement de la pratique en question.

Cependant, comme toute méthode, **elle n'est pas une solution miracle** et présente quelques difficultés ou limites. En plus des problèmes liés au matériel **qui n'est pas toujours disponible** ou des fois défectueuses, il y a aussi ceux relatifs au bruit que peut causer le travail de groupe ce qui risque de déranger les classes d'à côté ainsi que **la difficulté de filmer les intervenants.** Il y a aussi le souci de **vérification à l'avance des ressources et de leur qualité,** le surplus du travail pour **l'enseignant d'où** la nécessité de mutualiser le travail et de collaborer avec les collègues de plusieurs disciplines.

NOTES

- 1 TBI : Tableau Blanc Interactif
- 2 ENT : Espace Numérique de travail
- 3 QCM : Questionnaire à choix multiples
- 4 CECRL : Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues
- 5 TCF : Test de Connaissance du Français

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE

Dumont,A., Berthiaume,D.(2016). *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, De Boeck Supérieur, Paris, 2016, p.4-47

Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 Enseigner au supérieur*, 2013, P.179-194.

Hussherr, F.-X., Hussherr,C.,(2017) .*Construire le modèle éducatif du 21e siècle – les promesses de la digitalisation et les nouveaux modes d'apprentissages*, FYP, p.15-20

Kathleen P. Fulton, "10 reasons to flip", In :The Phi Delta Kappan, Vol. 94, No. 2, October 2012, pp. 20-24

Lebrun, M. (2014). *Classes inversées, étendons et "systémisons" le concept ! : Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées* [billet de blog]. Récupéré sur <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740>

Lebrun, M., Gilson, C. et Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées- Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Revue Education et Formation*,(306),126-130

MartinL,Pierre-Poulet,N., "*innover en pédagogie: l'apprentissage inversé*", Soins Cadres N°89, février 2014, pp.48-52

Ph. PERRENOUD, Qu'est ce qu'apprendre ? In : *Enfance&Psy* ,n°24, 2004, FSPE-Genève, pp.9-17.

Ph. MEIRIEU et col., *Le plaisir d'apprendre*, Paris, 2014, Autrement,p.20-25.

D.V. Roulin, D. Berthiaume, A.-C. Allin-Pfister, 2017. *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant*, De Boeck Supérieur, Paris, p.1-22



PROJET DE SUIVI DE L'ACTUALITE CINEMATOGRAPHIQUE FRANCAISE EN CLASSE DE FLE

Thomas Lamouroux

IFEM, UNED

tholamouroux@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se presenta un proyecto de seguimiento de la actualidad cinematográfica francesa en clase de francés lengua extranjera (FLE). Tras introducir el tema, se ven las tres etapas del proyecto antes de formular unas conclusiones.

Palabras clave: FLE, comunicación, aprendizaje por proyectos o tareas, cine, actualidad, Cesar, Cannes

ABSTRACT

This article presents a project that follows the French news about films and cinema. After introducing the theme, it presents the three steps of the project, before concluding.

Keywords: EFL, communicative approach, actionnal perspective, cinema, films, news, Cesar, Cannes

1. INTRODUCTION

1.1 Éléments théoriques

Dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'approche communicative, la pédagogie de projet et la perspective actionnelle ont une place essentielle. Outre les actes de communication et les aspects linguistiques, agir avec la langue en mettant en place des tâches à réaliser ou des projets est la tendance actuelle de la didactique des langues.

Dans ce cadre, nous proposons ici de réaliser un projet annuel avec une classe d'apprenant de français étrangère dont le déroulement s'effectue sur de multiples séances durant une année scolaire.

1.2 Définition du projet

Il s'agit d'un projet imaginé en 2016 à la suite d'une demande d'une institution, l'Institut français d'Espagne, avec un groupe d'apprenants. Après avoir formulé



plusieurs propositions, c'est ce projet qui a été choisi puis réalisé durant trois années scolaires : 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019.

Le public cible se compose d'adolescents de 14 à 17 ans mais peut être réalisé avec des adultes. Le niveau du cadre européen commun de référence pour les langues est le B1 mais il peut être adapté pour un B2 voire un C1.

Ce projet comporte trois étapes :

- La première étape porte sur un acteur ou une actrice français(e) : **il s'agit de présenter sous forme d'affiche un acteur ou une actrice français (e) en activité et son actualité cinéma (tournages, projets ...).**
- La deuxième étape porte sur un film français nommé aux César : ici, chaque groupe présente sous forme de vidéo un film français nommé aux Césars, son réalisateur (ou sa réalisatrice) et un acteur du film (ou une actrice) et donne les cinq principales raisons de voir ce film.
- La troisième étape porte sur un film sélectionné au festival de Cannes : ici, chaque groupe présente sous forme de vidéo un film sélectionné dans une des catégories du festival, son réalisateur et un acteur du film (ou une actrice) et donne les cinq principales raisons de voir ce film.

Les principales sources d'information pour la réalisation du projet comprennent d'abord des sites d'actualités cinéma, tels que :

- Allociné : pour les sorties, l'actualité, les bande-annonce, les extraits, les critiques : <http://www.allocine.fr/>
- Première, magazine leader du cinéma en France : <http://www.premiere.fr/>
- Télérama, pour les sorties, les critiques, les tournages, etc. <http://www.telerama.fr/cinema/>

Ensuite, on peut citer les sites des deux événements les plus importants dans l'année cinéma en France :

- Les César (remise des prix du cinéma français, en février) : <http://www.academie-cinema.org/>
- Le festival de Cannes (un des festivals de cinéma les plus connus au monde, en mai) : <http://www.festival-cannes.fr/fr.html>

On peut réaliser sur une ou plusieurs séances, des activités d'introduction au thème. Il s'agit d'introduire le thème en réalisant des activités d'expression orale et de lexique :

- On pourra poser des questions aux apprenants sur leurs films préférés, ce qu'ils connaissent du cinéma français.
- On pourra voir également le vocabulaire des métiers du cinéma et des principaux événements de l'actualité cinéma en France.

2. PREMIERE ETAPE DU PROJET : ACTEURS ET ACTRICES FRANÇAIS(ES)

Il s'agit de réaliser des affiches, par petits groupes de 2 à 4 apprenants à propos d'acteurs et d'actrices français(es).

Le contenu de chaque affiche comprend :

- quelques points-clés,
- une biographie sélective,
- une filmographie sélective
- des éléments d'actualité de l'acteur ou de l'actrice en question



La période de réalisation dans une année scolaire peut être de novembre à janvier.

Le choix **des acteurs ou des actrices** peut se faire par **l'enseignant** ou en collaboration avec les apprenants. Nous avons choisi des acteurs ou actrices encore en activité pour pouvoir parler de leur actualité. Un équilibre entre acteurs et actrices peut être proposé.

Afin d'obtenir des informations sur ces acteurs ou actrices, l'enseignant peut distribuer à chaque groupe une feuille avec des éléments trouvés sur des **sites Internet tels qu'Allociné, Wikipédia, Télérama ou Première**, que les apprenants peuvent compléter en classe ou à la maison en faisant des recherches sur Internet.

La réalisation prévoit :

- la sélection et le résumé des informations les plus importantes
- leur rédaction
- leur disposition et présentation de manière attrayante (couleurs, dessins, photos) **sur l'affiche.**
- la **présentation à l'oral de l'affiche** par petits groupes devant la classe, devant d'autres classes ou devant les parents

Le matériel prévu se compose :

- d'une affiche de papier Canson,**
- de feuille blanches,
- de feutres de couleurs,
- de ciseaux,
- de colle,
- Les apprenants peuvent utiliser leur smartphone en classe ou leur ordinateur à la maison pour chercher et sélectionner des informations sur Internet, voire une imprimante pour imprimer des photos.

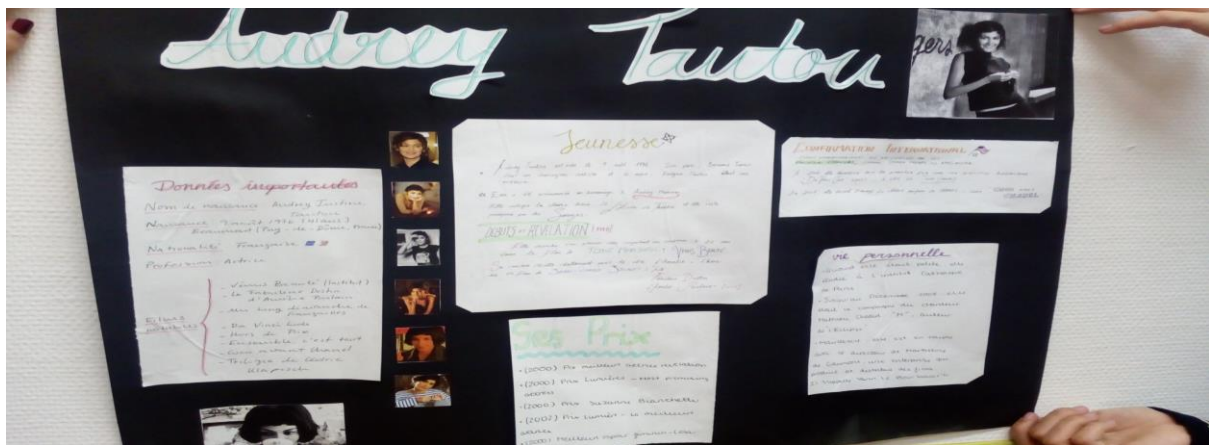


Figure 1. Affiche sur l'actrice Audrey Tautou (réalisée par un groupe d'apprenants en 2017)

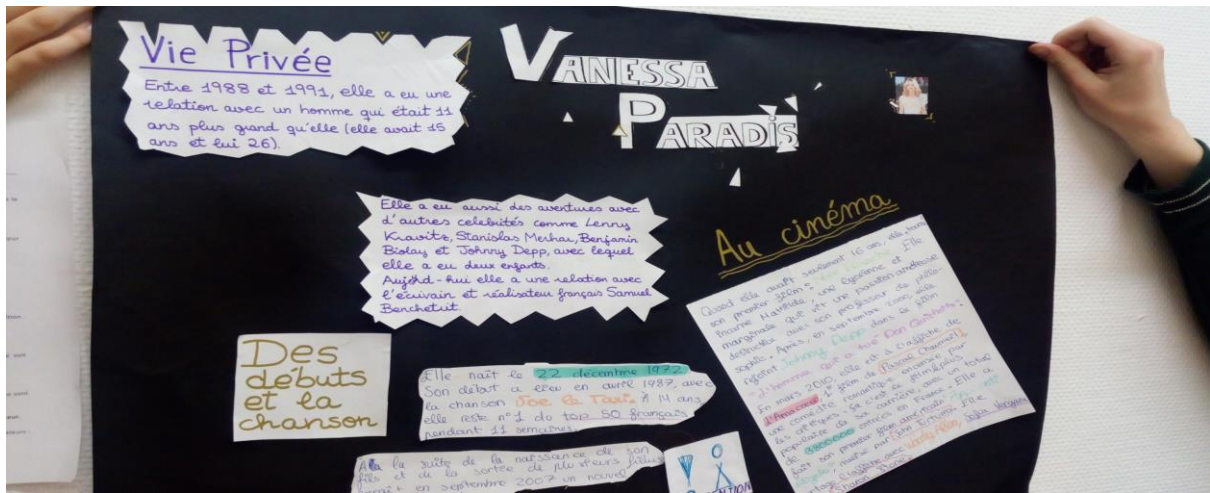


Figure 2. Affiche sur l'actrice Vanessa Paradis (réalisée par un groupe d'apprenants en 2017)

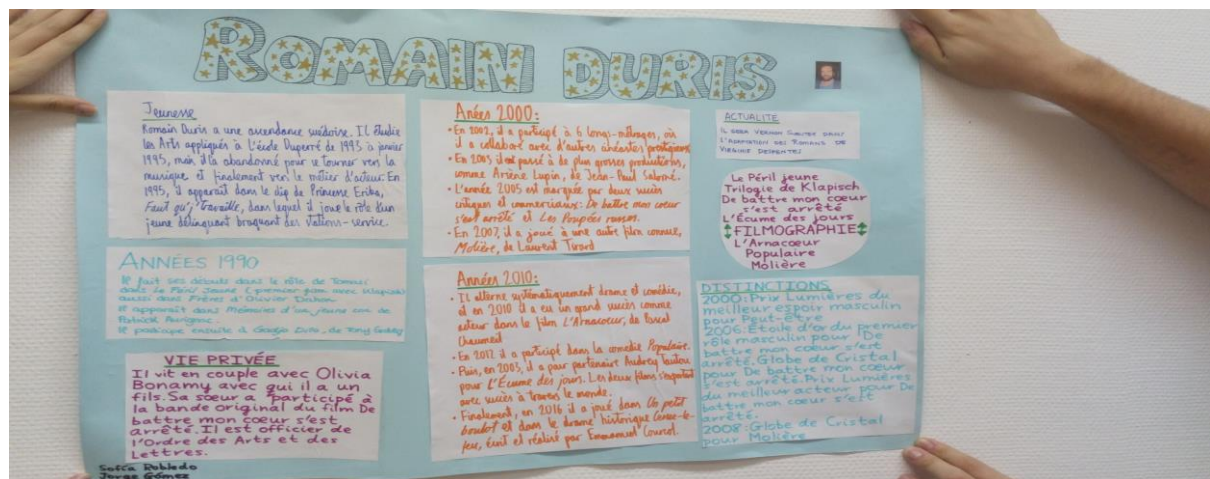


Figure 3. Affiche sur l'acteur Romain Duris (réalisée par un groupe d'apprenants en 2017)

3. DEUXIEME ETAPE DU PROJET : FILMS NOMMES AUX CESAR

Il s'agit de réaliser des petites vidéos, par petits groupes de 2 à 4 apprenants à propos de films nommés aux César.

Le contenu de chaque vidéo comprend :

- le synopsis du film
- une présentation du réalisateur ou de la réalisatrice
- une présentation de l'acteur ou de l'actrice principal(e)
- cinq raisons d'aller voir ce film.
 - La période de réalisation dans une année scolaire peut se dérouler de janvier à mars. Les César sont attribués en février.
 - Le choix des films sélectionnés peut se faire par l'enseignant ou en collaboration avec les apprenants.
 - Le genre ou la thématique du film peuvent être déterminants pour intéresser le public cible.

Afin d'obtenir des informations sur ces films l'enseignant peut distribuer à chaque groupe une feuille avec des éléments trouvés sur des sites Internet tels que Allociné, Wikipédia, Télérama, Première ..., que les apprenants peuvent compléter en classe ou à la maison en faisant des recherches sur Internet.

La réalisation prévoit :

- la sélection et le résumé des informations les plus importantes
- leur rédaction
- leur présentation sous forme de petites vidéos par chaque membre du groupe.

Le matériel prévu se compose :

- des fiches sur les films,
- de surligneurs
- d'un smartphone (celui de l'enseignant) pour pouvoir enregistrer les vidéos.
- Les apprenants peuvent aussi utiliser leur smartphone pour compléter leurs informations.
- Lors des enregistrements ou peut utiliser des accessoires (lunettes, masques ...).

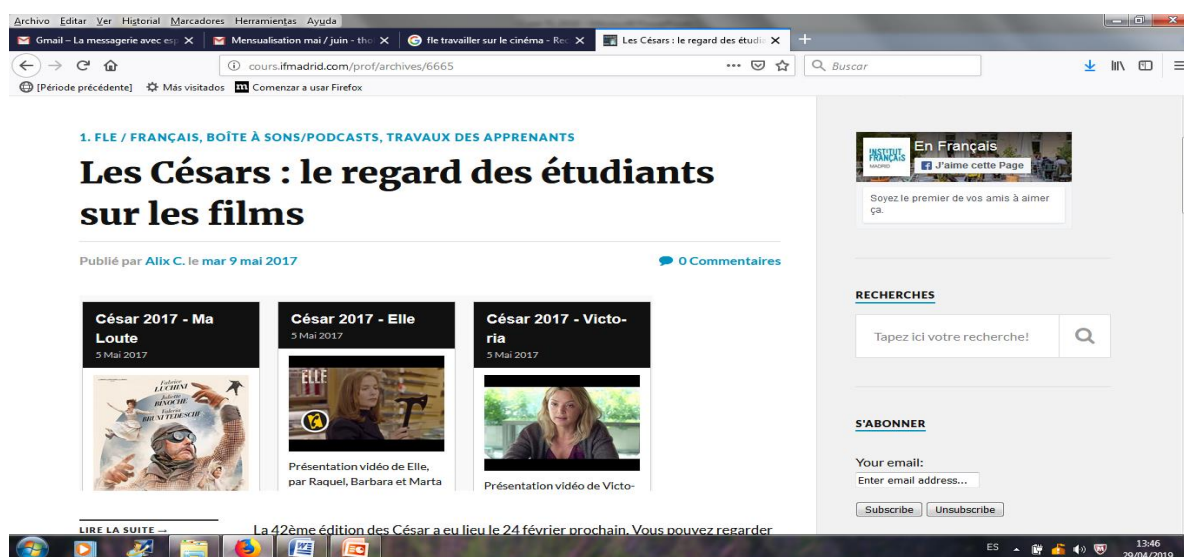


Figure 4. Les César (2017) : le regard des étudiants sur les films, extrait de la page des profs de l'institut français de Madrid.

4. TROISIEME ETAPE DU PROJET : FILMS SELECTIONNES AU FESTIVAL DE CANNES

Il s'agit de réaliser des petites vidéos, par petits groupes de 2 à 4 apprenants à propos de films sélectionnés au festival de Cannes.

Le contenu de chaque vidéo comprend :

- le synopsis du film
- une présentation du réalisateur ou de la réalisatrice
- une présentation de l'acteur ou de l'actrice principal(e)
- cinq raisons d'aller voir ce film.
 - La période de réalisation dans une année scolaire peut se dérouler d'avril à juin. Le festival de Cannes se déroule en mai.
 - Le choix des films sélectionnés peut se faire par l'enseignant ou en collaboration avec les apprenants.

- Le genre ou la thématique du film peuvent être déterminants pour intéresser le public cible.
- **Afin d'obtenir des informations sur ces films l'enseignant peut distribuer à chaque groupe une feuille avec des éléments trouvés sur des sites Internet tels que Allociné, Wikipédia, Télérama, Première ..., que les apprenants peuvent compléter en classe ou à la maison en faisant des recherches sur Internet.**

La réalisation prévoit :

- la sélection et le résumé des informations les plus importantes
- leur rédaction
- leur présentation sous forme de petites vidéos par chaque membre du groupe.

Le matériel prévu se compose :

- des fiches sur les films,
- de surligneurs
- **d'un smartphone (celui de l'enseignant) pour pouvoir enregistrer les vidéos.**
- Les apprenants peuvent aussi utiliser leur smartphone pour compléter leurs informations.
- Lors des enregistrements ou peut utiliser des accessoires (lunettes, masques ...).

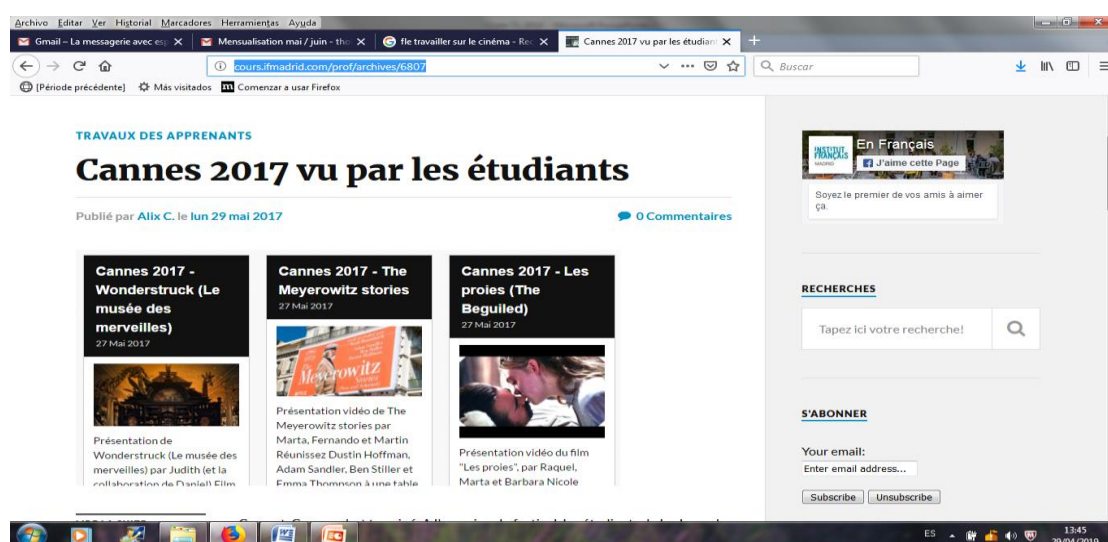


Figure 5. Cannes 2017 vu par les étudiants. Extrait de la page des profs de l'Institut de français de Madrid.

4. CONCLUSIONS

Tout d'abord, de multiples compétences peuvent être mobilisées :

- la compétence communicative, car les apprenants sont amenés à réaliser des **activités de compréhension et de production aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.**
- les compétences linguistiques, car les apprenants sont amenés à pratiquer la grammaire, en particulier les conjugaisons (biographie au passé, actualité au présent ou projets au futur) et le lexique du cinéma notamment.
- la compétence culturelle, **avec le suivi de personnalités et d'évènements français liés au cinéma.**
- les apprenants peuvent aussi développer leur compétence numérique (smartphone, internet), leur **compétence d'auto-apprentissage ou d'esprit d'initiative.**

Ensuite, au niveau des remédiations possibles :

- des difficultés peuvent se présenter pour la réalisation de certaines activités, **telles que la sélection d'informations ou le résumé, où l'aide de l'enseignant et l'interaction avec d'autres apprenants peuvent être importantes.**
- pour des questions de droit **à l'image, en particulier pour des mineurs, il est préférable de ne pas diffuser les vidéos réalisées sur Internet.**

Enfin, des adaptations sont également possibles :

- **On peut adapter le projet à une autre chronologie dans l'année scolaire ou à d'autres évènements.** En 2018-2019, nous avons eu un projet **d'établissement sur l'Europe donc nous avons choisi des acteurs et des films européens.**
- On peut aussi imaginer une autre manière de présenter le festival de Cannes, par exemple, plus axée sur les catégories du festival, son histoire, son impact ...
- On peut prolonger ce projet en demandant aux apprenants de voir des films avec les acteurs ou les réalisateurs qui ont été présentés et en parler ensuite à la classe.
- On pourrait aussi imaginer de faire jouer des extraits de films par les **apprenants ou d'imaginer un scénario de film.**

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bordallo Isabelle & Ginestet Jean-Paul (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette Éducation, coll. « Pédagogies pour demain. Nouvelles approches » ,

Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier

Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Puren, Christian (2014) . "La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle". Dossier de travail des journées de formation "(Se) former à la pédagogie de projet", Institut français de Fès.

Puren, Christian (2013) "Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports **historiques de deux mouvements pédagogiques : l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)**".



LE RAPPORT ENTRE LES CONNAISSANCES IMPLICITES ET EXPLICITES CHEZ LES APPRENANTS DU FLE EN CHEMIN DE LEUR (BI-) PLURILINGUISME

Ewelina Mitera

Université Pédagogique de Cracovie
ewelina.mitera@up.krakow.pl

RESUMEN

Hay varios factores muy relevantes que juegan un papel crucial en el proceso de convertirse en una persona (bi-) o multilingüe. Entre dichos factores, es importante distinguir entre el conocimiento implícito y explícito. Aunque estos dos tipos de conocimiento se consideran como opuestos entre sí, en realidad se complementan e interactúan.

El propósito del presente artículo es, en primer lugar, esbozar el significado del conocimiento implícito y explícito en el contexto del aprendizaje del francés como segunda lengua (L2) y luego, presentar los resultados de la investigación realizada entre los estudiantes polacos de FLE que tienen la intención de trabajar con este idioma de manera profesional y en su deseo de convertirse en (bi-) multilingües.

Palabras clave: plurilingüismo, conocimiento implícito, conocimiento explícito, FLE

SUMMARY

Several factors will play a crucial role in the process of becoming a (bi-) or multilingual person. Among these elements, it is important to distinguish between implicit and explicit knowledge. Although these two types of knowledge are seen as opposites, in fact they complement each other and interact.

The purpose of this article is, first of all, to outline the meaning of implicit and explicit knowledge in the context of learning French as a second language (L2) and then to present the results of research carried out among Polish students in FFL who have the intention of working with this language professionally and in their desire to become (bi-) multilingual.

Keywords: plurilingualism, implicit knowledge, explicit knowledge, FFL

1. INTRODUCTION

En raison des différents sens et définitions de la notion « plurilinguisme », nous voulons préciser que dans le présent article ce terme sera considéré comme **l'apprentissage de la langue française** en tant que langue seconde (L2) à usage professionnel. **C'est pourquoi**, la notion « plurilinguisme » sera abordée dans le sens du « multilinguisme » (Le Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) 2001 : 11). De ce point de vue, nous appréhenderons aussi le terme « bilinguisme ». **Il s'agira donc ici de développer les compétences linguistiques chez les personnes pour lesquelles cette langue n'est pas une langue parlée au foyer ou dans une société donnée, mais qui est enseignée dans différents établissements d'enseignement. C'est en ce sens que nous nous pencherons sur l'interprétation des connaissances implicites et explicites.** Ainsi, **en fonction d'une telle signification, le groupe de recherche a été choisi.**

En chemin de devenir une personne (bi-) ou plurilingue plusieurs facteurs joueront un rôle capital. Parmi ces éléments, il convient de distinguer les connaissances implicites et explicites. Bien que ces deux types de connaissances soient aperçus comme opposés les uns aux autres, à vrai dire ils se complètent mutuellement et interagissent.

Le présent article aura pour but, en premier lieu, **d'esquisser le sens des connaissances implicites et explicites dans le contexte de l'apprentissage de la langue française** comme langue seconde (L2) et, ensuite, de présenter les résultats de la recherche effectuée parmi les étudiants polonais en FLE dans leur dessein de travailler avec cette langue de façon professionnelle et dans leur volonté de devenir (bi-) plurilingue.

2. CONNAISSANCES IMPLICITES ET EXPLICITES DANS LE CONTEXTE DE DEVENIR UNE PERSONNE (BI-) PLURILINGUE

2.1 Connaissances implicites

Les connaissances implicites sont définies, notamment, comme des connaissances inconscientes, cachées, abstraites et non verbalisables. Elles sont aussi procédurales, hautement automatisées (Ellis 1995), intuitives et se réfèrent à des processus non intentionnels ou automatiques (Perruchet & Vinter 1998 : 496). Nous en disposons **dans l'action** et de façon irréfléchie. De surcroît, nous ne sommes pas capables de les formaliser.

En traitant de **l'apprentissage implicite**, P. Perruchet (2002 : 12) se référera à des situations naturelles liées à notre langue maternelle. Le bébé, en apprenant sa langue, ne participe pas à une acquisition intentionnelle, formelle. **Il s'engage dans des activités d'apprentissage de façon épisodique et c'est avec le temps que les épisodes s'estompent** et, tout ce qui reste, **s'inscrit** dans sa mémoire en constituant un savoir réel. Le bébé, dans **le processus de l'apprentissage, n'est pas** non plus en mesure de verbaliser les règles (surtout grammaticales) existantes dans sa langue. **L'acquisition de celle-ci acquiert donc, d'une part, un caractère incident et, de l'autre, elle signifie l'incapacité d'articuler les connaissances.**

Une telle analogie nous permet de mieux nous ancrer dans le phénomène de **l'apprentissage implicite qui, en premier lieu, nous rappelle la formation de notre langue maternelle pour ensuite se manifester en chemin de notre bi- ou plurilinguisme. Toute l'éducation ne s'effectue pas par le fait de traiter les**



informations, de les analyser ou bien de leur donner un sens. Elle ne consiste pas à percevoir les informations pour après les reconnaître, mémoriser et, enfin, tirer des **conclusions**. **C'est pourquoi, l'apprentissage est inconscient**, spontané et passif. **Son but n'est pas de créer le savoir ou les compétences mais de les absorber.**

Soulignons pourtant, en nous référant aux connaissances linguistiques **d'un apprenant de L2, qu'elles se fondent sur son étendue des connaissances implicites et explicites**. Bien que différentes tâches linguistiques **l'amènent à utiliser l'un ou l'autre type de connaissances, elles ne déterminent pas quel type de connaissances doit être utilisé dans une situation donnée**. Par conséquent, on peut dire que les connaissances appliquées dépendent des ressources des connaissances **accessibles à l'apprenant**. Dans *Le CECRL* nous lisons que

la compétence linguistique est celle qui a trait aux savoir et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres **dimensions du système d'une langue [...]** Cette composante, **considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances [...], mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances** (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (2001 : 17).

2.2 Connaissances explicites

Les connaissances explicites ont **pour caractéristiques d'être** avant tout des connaissances concrètes, verbalisables et justifiables. Ce sont aussi des connaissances conscientes, formalisées et systématisées qui font constamment **l'objet de modifications parce que dans le processus d'apprentissage des langues étrangères, et par conséquent dans le désir de devenir (bi-) plurilingue, se développent, et par là, changent nos compétences linguistiques**. Parallèlement **à l'accroissement de nos connaissances linguistiques qui se renforcent, suite à un apprentissage conscient des règles, nos connaissances explicites se consolident également**. Elles se caractérisent par la représentation ou la formulation descriptives et explicatives des règles grammaticales (Cuq 2003 : 127) et **s'appuient sur le code linguistique**. **L'utilisation de ces connaissances peut contribuer de façon positive à créer « la conscience et l'identité linguistique »** chez les personnes cherchant à renforcer leur multilinguisme de même qu'**à acquérir la certitude d'utiliser une langue étrangère**. En outre, en nous référant au savoir en général, « [...] nous pouvons dire que nous supposons toujours tacitement que nous considérons nos connaissances comme explicites, vraies » (Polanyi 1969 : 12) et, par conséquent, nous nous appuyons sur des informations crédibles, fiables et enracinées dans notre esprit et considérées par nous comme correctement définies.

Les connaissances explicites exigeront de notre part du temps, elles exigeront aussi notre concentration et notre attention afin de les traiter. Elles sont liées à des situations de recherche de solutions, de résolution de problème, de difficultés, **ce qui signifie que l'erreur y est analysée** (Gombert 2006). **En aucun cas, il n'est pas possible de les utiliser en appliquant la pression temporelle**. Elles ne sont donc pas des connaissances accessibles tout de suite, sans effort et sans réflexion. Elles

ont un caractère analytique (Brooks 1978) et « [...] reposent sur un processus long et cognitivement coûteux, surtout au début » (Fisher & Nadeau 2014 : 7).

Les connaissances explicites **s'opposent aux connaissances implicites** considérées justement comme des connaissances spontanées, inconscientes ou automatisées bien que ces deux connaissances restent en relation mutuelle (Ellis 1995, Cuq 2003). Le transfert de ces deux types de connaissances est possible en deux directions. Nos réflexions cachées peuvent fréquemment constituer le point de départ pour la pensée incluse **dans les règles, c'est-à-dire pour la pensée explicite. Il arrive aussi que les connaissances explicites ne soient qu'une** formalisation de connaissances préalablement implicites (Cuq 2003 : 99). K. Myczko, quant à elle, considère les connaissances explicites comme connaissances créées suite à la reconnaissance de nos propres représentations linguistiques conceptuelles et larges dont dispose déjà un apprenant sans **forcement s'en apercevoir, et qu'il est capable d'articuler suite à cette** reconnaissance (Myczko 2013 : 98).

2.3 Outils de mesure des connaissances implicites et explicites

Afin de mesurer les connaissances implicites nous avons utilisé le test de jugement grammatical basé sur le temps limité (TJGTL, ang. *timed grammaticality judgement test*) par contre en vue de mesurer les connaissances explicites nous nous sommes servie du test de jugement grammatical basé sur le temps illimité (TJGTI, ang. *untimed grammaticality judgement test*) connus et utilisés dans la littérature spécialisée. S. Nicolas remarquera que « [...] le jugement de grammaticalité qui est demandé aux sujets est évidemment **une tâche explicite qui peut se faire sur la base de l'intervention de processus automatiques** (inconscients) et contrôlés (conscients) » (Nicolas 1996 : 478).

Le test utilisé dans notre recherche se composait de 20 paires de phrases où dans chaque paire seulement une phrase était correcte. La tâche des étudiants consistait **à souligner cette phrase. Tout d'abord, nous avons effectué le test avec** la pression temporelle et ensuite, les étudiants ont reçu les mêmes exercices mais, cette fois-ci, sans une telle pression. Les phrases proposées se concentraient sur les blocs grammaticaux suivants : article, adjectif possessif, préposition, COD, COI et concordance de temps. Nous avons prévu pour chaque bloc grammatical quatre paires de phrases.

En ce qui concerne **l'étape** avec limite de temps, nous avons consacré 4 secondes pour une paire de phrases ce qui, par conséquent, a fermé le test en 80 **secondes. Les phrases ont été lues par l'administrateur à haute voix. Le test sans** limite de temps a duré environ 5 minutes.

3. SPECIFICITE DES TESTS

3.1 Test de jugement grammatical basé sur le temps limité (TJGTL)

La pression temporelle joue un rôle essentiel dans ce type de test. Par conséquent, les personnes examinées sont obligées de donner rapidement une réponse. **Puisqu'une** analyse approfondie et une réflexion perspicace sont exclues dans ce cas, cela peut causer un niveau élevé de réponses données au hasard et, par conséquent, influencer le niveau de leur exactitude. Une telle pression temporelle déclenche chez le répondeur une action automatisée durant un temps précis. En **outre, ce test est complètement dirigé par l'administrateur qui lit les paires de**

phrases à haute voix, mesure le temps, impose le rythme ce qui fait que la personne examinée a une possibilité bien limitée de revenir aux phrases déjà lues. Remarquons aussi que la façon de prononcer les phrases par l'administrateur peut avoir un caractère suggestif et cela est important avant tout à l'égard des étudiants avec un sens de l'ouïe très développé.

3.2 Test de jugement grammatical basé sur le temps illimité (TJGTI)

Ce genre de test, utilisé afin d'obtenir les données reflétant la connaissance de la grammaire chez les apprenants de L2 dans le contexte de leurs connaissances explicites, se caractérise par le fait que les personnes examinées, sans limite de temps pour faire les exercices proposés, sont en mesure de les finir, c'est-à-dire d'arriver à la dernière position du test et de donner une réponse (correcte ou incorrecte) aux tâches qui leur ont été confiées. Le facteur temporel ne constitue pas l'élément qui se révélera sur le niveau de cette tâche. De surcroît, l'absence de pression temporelle peut être considérée comme une qualité dans ce type de test car la réalisation des tâches s'appuiera sur une analyse de données plus profonde et plus détaillée de même que sur une réaction plus réfléchie. On peut appliquer les critères de la sélection plus détaillés ce qui, par conséquent, devrait augmenter le niveau de l'exactitude des réponses données. En outre, cette forme de test trouvera un niveau d'acceptation plus élevé parmi les étudiants faisant partie de ceux qu'on appelle des « visualiseurs ».

En nous référant aux défauts, il convient de remarquer que, bien que les étudiants ne soient pas chronométrés, on ne puisse pas exclure le mécanisme de deviner et la probabilité de donner une réponse correcte 50/50.

3.3 Participants de la recherche¹

La recherche a été effectuée parmi les étudiants polonais de la philologie romane de l'Université Pédagogique de Cracovie. 16 personnes ont été englobées par la recherche. Ces apprenants, qui étudient la langue française en deuxième année de licence, ont actuellement 6 heures de travaux pratiques par semaine (en première année il y avait 8 heures) et ont obtenu le niveau B2.

3.4 Questions de recherches

1. Quel est le niveau des connaissances implicites et explicites dans le groupe des apprenants du FLE au niveau B2 ?
2. Est-ce qu'il y a les rapports entre les connaissances implicites et explicites chez les apprenants du FLE au niveau B2 ?

3.5 Hypothèses de la recherche

1. Chez les apprenants du FLE au niveau B2 le niveau des connaissances implicites est supérieur au niveau des connaissances explicites.
2. Il existe une corrélation positive entre les connaissances implicites et explicites chez les apprenants L2 au niveau B2.



4. RESULTATS DE LA RECHERCHE

	Moyenne (sur 20)	SD (écart-type)	Médiane	Mode (valeur dominante)	n
TJGTL	15,88	2,03	16,00	16,00	16
TJGTI	16,94	1,56	17,00	16,00	16

Tableau I. Le rapport entre les connaissances implicites et explicites dans L2 – résultats de la recherche corrélacionnelle au niveau B2

Les données susvisées indiquent que le niveau des connaissances implicites chez les apprenants du FLE au niveau B2 est élevé et il est en moyenne de 15,88 points sur 20 points possibles, ce qui constitue 79 % de réponses correctes. Il en va de même pour les connaissances explicites mais le résultat est plus élevé et il constitue 84 % de réponses correctes, ce qui fait en moyenne 16,94 points.

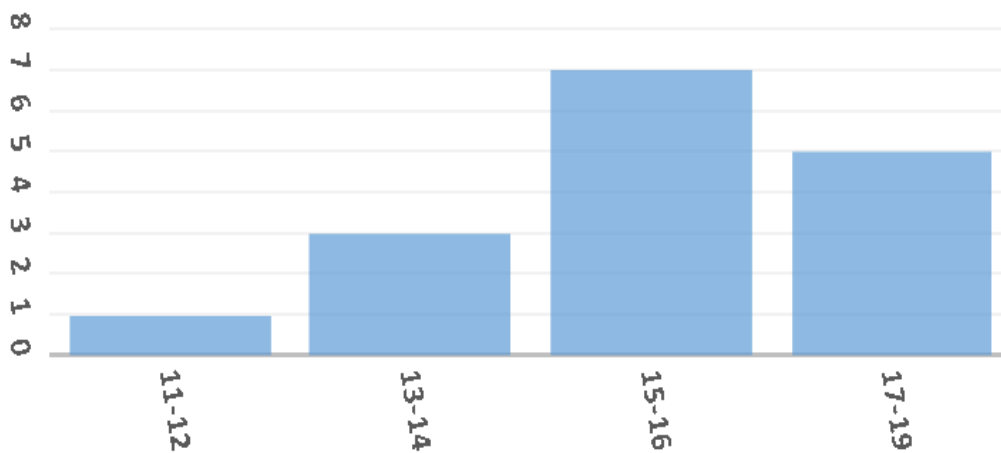


Diagramme 1. TJGTL - histogramme et l'étalement à gauche au niveau B2

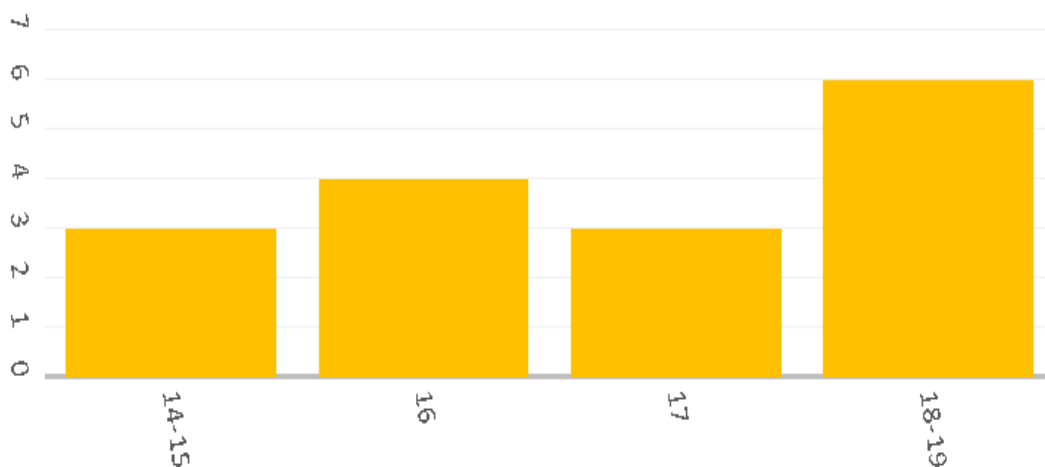


Diagramme 2. TJGTI - histogramme et l'étalement à gauche au niveau B2

Le résultat le plus fréquent dans le cas des connaissances implicites est le résultat de 16 points (il se répète sept fois), par contre par rapport aux

connaissances explicites les résultats les plus fréquents ont deux valeurs, c'est-à-dire 16 points et 19 points (ces valeurs se répètent quatre fois).

Il résulte de l'analyse des données présentées que le niveau des connaissances explicites est supérieur à celui des connaissances implicites.

Dans le cas de deux types de connaissances nous observons l'étalement des résultats à gauche, ce qui signifie que plus de personnes ont eu un résultat supérieur à la moyenne ; ainsi, dans le cas des connaissances implicites 12 sur 16 personnes, par contre dans le cas des connaissances explicites 9 sur 16 personnes.

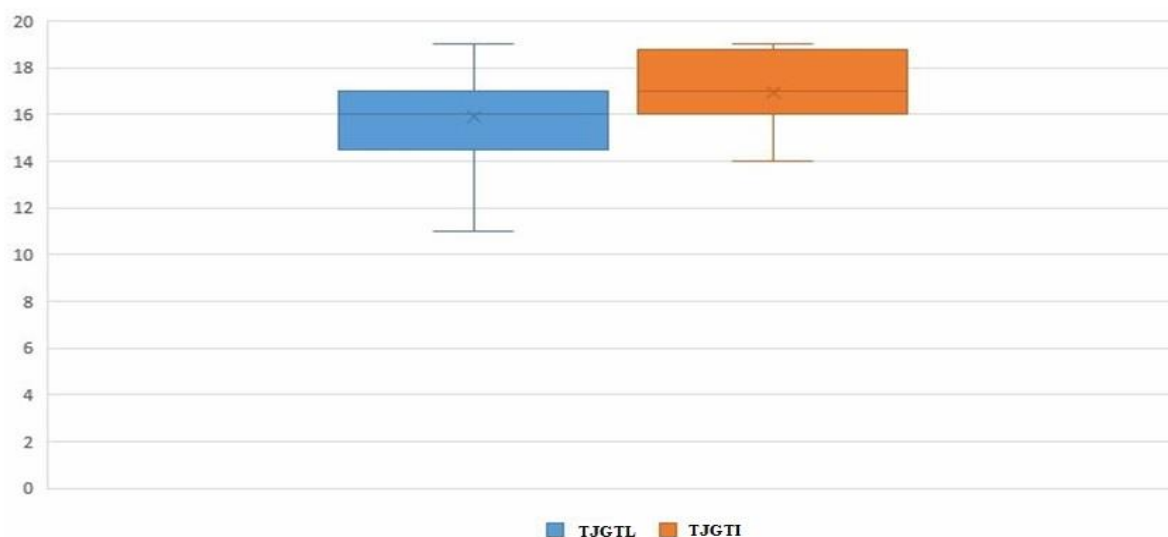


Diagramme 3. TJGTL et TJGTI – diagramme en boîte au niveau B2

En illustrant les données recueillies au moyen d'un diagramme en boîte nous confirmons les conclusions évoquées auparavant et concernant le niveau des deux types de connaissances. Afin de créer les diagrammes nous avons utilisé les données suivantes : valeur maximale, premier et troisième quartile (ce qui constitue 75 % de population participant à la recherche), médiane et valeur minimale.

Le diagramme bleu reflète le niveau des connaissances implicites en montrant que plus de personnes ont eu un résultat inférieur à la médiane qui est de 16 points. **Le coefficient d'asymétrie est dans ce cas à gauche, c'est-à-dire la distance entre la valeur minimale et la médiane est plus grande que celle entre la valeur maximale et la médiane.**

Le diagramme orange, illustrant le niveau des connaissances explicites, permet de remarquer que dans ce cas plus de personnes ont eu un résultat supérieur à la médiane qui est de 17 points. Nous avons aussi affaire au coefficient **d'asymétrie à gauche parce que la distance entre la valeur minimale et la médiane est plus grande que celle entre la valeur maximale et la médiane.**

Ces diagrammes mettent en évidence les différences de niveau des connaissances implicites et explicites en faveur de ces dernières.

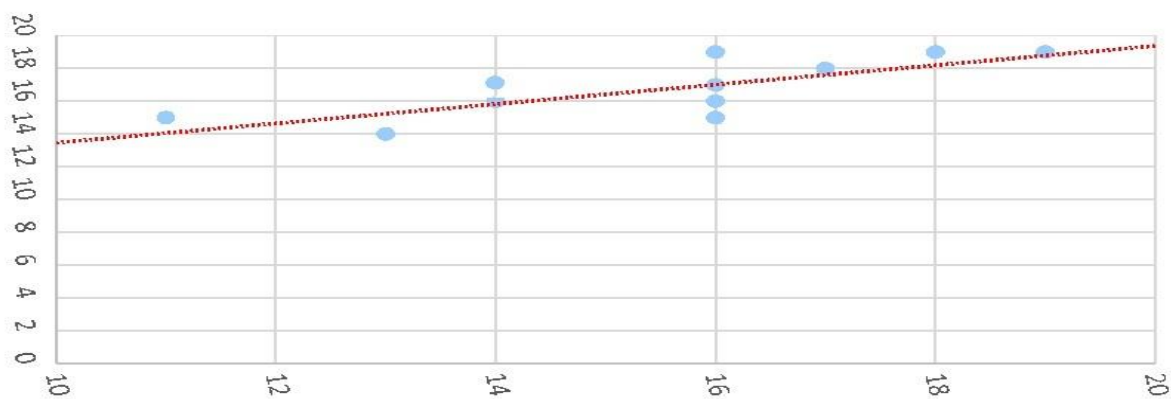


Diagramme 4. Corrélation entre les connaissances implicites et explicites au niveau B2

r de Pearson : 0,7683135482
rho de Spearman : 0,8014705882

Les résultats obtenus ont été également soumis à l'analyse statistique au moyen du coefficient de corrélation r de Pearson et rho de Spearman. Le calcul venant de cette recherche démontre qu'il existe une forte dépendance entre les connaissances implicites et explicites. Ladite dépendance est, dans le cas de la corrélation r de Pearson, de 0,76 sur une échelle de 0 à 1 et de 0,80 dans le cas de la corrélation rho de Spearman en application de la même échelle.

5. CONCLUSION

Les résultats de la recherche effectuée auprès des étudiants polonais de philologie romane ont permis de remarquer que :

1. Au niveau B2, les connaissances implicites et explicites **s'enracinent et manifestent d'une stabilité relative**. La corrélation a un caractère positif et indique une forte dépendance.
2. Chez les apprenants du FLE au niveau B2, en chemin de leur (bi-) plurilinguisme, les connaissances implicites sont inférieures aux connaissances explicites. Par conséquent, **nous rejetons l'hypothèse disant que** chez les apprenants du FLE au niveau B2 le niveau des connaissances implicites est supérieur au niveau des connaissances explicites.
3. La différence de niveau des connaissances implicites et explicites au niveau B2 **n'est pas significative**. La recherche a montré qu'elle est de 1,06 points.
4. Dans le système académique nous développons en même temps les deux types de connaissances en observant par là que dès le début leur croissance est durable. **Dans le système de l'enseignement philologique** les connaissances implicites et explicites se développent de manière harmonieuse en contribuant au développement du plurilinguisme.

NOTES

¹ La recherche empirique présentée dans la présente contribution fait partie d'une recherche plus grande qui embrassait aussi le groupe d'étudiants au niveau A2 venant de l'Université de Szczecin. Dans notre article, nous nous concentrons sur le groupe B2.

BIBLIOGRAPHIE

Brooks L. R. (1978). Nonanalytic concept formation and memory for instances. *In: Rosch E. & Lloyd B. B., éd. Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 169-211.

Conseil de l'Europe, (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*. Paris : Les Éditions Didier.

Cuq P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE.

Ellis R. (1995). Interpretation Tasks for Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 29, n° 1, pp. 87-105.

Fisher C. & Nadeau M. (2014). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La Lettre de l'AIRDF*, n° 56, pp. 7-13.

Gombert J.-É. (2006). Epi/méta vs. implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage et pratique*, n° 38, pp. 68-76.

Myczko K. (2013). **Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym**. *Applied Linguistics*, n° 8, pp. 93-102.

Nicolas S. (1996). L'apprentissage implicite : le cas des grammaires artificielles. *L'année psychologique*, vol. 96, n° 3, pp. 459-493.

Perruchet P. & Vinter A. (1998). Learning and development. The implicit knowledge assumption reconsidered. *In : Stadler M. & Frensch P., éd. Handbook of implicit learning*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 495-531.

Perruchet P. (2002). Mémoire et apprentissage implicites : Perspectives introductives. *In : Perruchet P. & Vinter S., éd. Mémoire et apprentissage implicites*. Besançon : PUFC, pp. 5-22.

Polanyi M. (1969). *The Study of Man*. Chicago: The University of Chicago Press.



L'ÉCOLE CAMEROUNAISE, UNE ÉCOLE PLURILINGUE ?

Ludivynn Munoz

Université Paris-Nanterre

m.ludivynn@yahoo.fr

RÉSUMÉ

Cet article analyse le rôle des langues officielles et non officielles dans les écoles du Cameroun. Dans ce pays d'Afrique centrale, plus de 220 langues régionales coexistent avec des langues hybrides, telles que le camfranglais, et avec les deux langues officielles (français et anglais) enseignées à l'école.

Notre problématique considère l'inégalité du bilinguisme officiel au sein des écoles. Notre principale question concerne la relation entre les différentes langues présentes (officielles et locales) et leurs usages dans l'école camerounaise.

D'un point de vue épistémologique, notre champ d'interrogation se situe en géopolitique. Nos réponses s'appuient sur les observations réalisées dans 25 écoles primaires (CP/Classe 2) de la capitale politique du Cameroun Yaoundé.

Mots-clés : Cameroun, école primaire, français/anglais, bilinguisme, langues nationales.

ABSTRACT

*This paper aims to focus on the place and role of official and non-official languages in Cameroonian schools. In this Central African country, more than 220 regional languages coexist with hybrid languages **such as "Camfranglais"** and the two official languages (French/English).*

Our problem take into account the official bilingualism in Cameroonian schools. The main questioning concerns the relationship between the different languages present (official and local) and their uses at the Cameroonian school.

From an epistemological point of view, our field of questioning is related to the geopolitics of languages. Our answers to this problem are based on observations realized into 25 primary schools (CP/Class two) in the political capital of Cameroon, Yaounde.

Keywords: Cameroon, Primary School, French/English, Bilingualism, National languages.



1. INTRODUCTION

Cet article analyse la place et le rôle des langues officielles et non officielles dans les écoles camerounaises. Dans ce pays d'Afrique centrale, où plus de 220 langues cohabitent avec des langues hybrides telles que le *camfranglais*, les deux langues officielles (français/anglais) jouent le rôle de langues véhiculaires et de langues **d'enseignement dans les écoles du pays.**

Notre problématique concerne le bilinguisme officiel inégalitaire dans les écoles camerounaises. Le questionnement principal vise, à définir les rapports entre les différentes langues en présence (officielles et locales) et leurs usages à **l'école camerounaise.**

D'un point de vue épistémologique, notre champ de questionnement relève de la géopolitique, qui caractérise les rapports de force, selon notre perspective, entre les langues et les cultures. Car « si les langues sont des marqueurs culturels, elles sont également des marqueurs géopolitiques ; quand les territoires sur lesquels elles sont parlées deviennent des enjeux de pouvoirs » (Giblin 2010¹ : 208-211), **alors qu'en est-il dans le cas des écoles camerounaises ?**

Nos éléments de réponse à cette problématique **se basent d'une part sur des observations réalisées au sein de 25 écoles du secteur primaire (classes de CP/Class 2) dans la capitale politique, Yaoundé, afin de saisir les pratiques du bilinguisme dans les premiers apprentissages et d'autre part, sur des entretiens menés auprès d'une cinquantaine d'enseignants, anglophones et francophones, de ces écoles.**

Notre propos se déploiera selon deux mouvements. Premièrement, nous présentons la mise en place historico-culturelle et les raisons d'existence du **bilinguisme officiel camerounais, afin de nous centrer, lors d'un deuxième mouvement, sur l'enquête « école » proprement dite.** Nous présentons ensuite **les résultats de l'enquête réalisée dans les écoles privées et publiques à Yaoundé (en zone francophone) qui montrent d'une part que le bilinguisme s'insère dans le plurilinguisme des langues maternelles des enfants et d'autre part que les stratégies du choix de la prédominance entre le français ou l'anglais sont liées au statut socioéconomique des familles.** Nous avançons quelques hypothèses explicatives d'un tel choix conçues à partir des propos des acteurs interrogés.

2. GENESE DU BILINGUISME OFFICIEL CAMEROUNAIS (FRANÇAIS/ANGLAIS) ET CONSEQUENCES GEOPOLITIQUES

2.1 A l'issue de la première guerre mondiale, un pays colonisé par deux puissances européennes : la France et le Royaume-Uni

La France et l'Angleterre ont constitué les deux grands empires coloniaux de la seconde vague de colonisation au XIXe siècle. La colonisation du Cameroun n'était à la base pas prévue, puisque c'est lors du traité de Versailles, le 28 juin 1919 que le Cameroun sera légué à la Société Des Nations (SDN). Au sortir de la première guerre mondiale (1914-1918), le traité de Versailles régit le sort de **l'Allemagne et de ses territoires. En Europe, elle a été amputée d'une partie de ses territoires ;** mais ce fut aussi le cas pour ses colonies en Afrique, comme le Cameroun (*Kamerun*), la Namibie, le Togo, et le Ruanda-Urundi. Ses différentes colonies africaines ont été divisées entre les deux grands vainqueurs européens de la Triple Entente : la Grande-Bretagne a conservé une petite partie du



Cameroun, la Namibie et la Tanzanie ; tandis que la France a conservé la majeure partie du Cameroun et le Togo.

En ce qui concerne le Cameroun, les deux parties du territoire camerounais furent donc administrées différemment. La France conserve la spécificité du territoire camerounais et ne l'insère pas dans l'Afrique Équatoriale Française (AEF), alors que le Royaume-Uni intègre le Cameroun septentrional et le Cameroun méridional au Nigeria.

2.2 Après l'indépendance : de l'État fédéral bilingue à l'État unitaire bilingue

Le premier janvier 1958, la France accorde l'autonomie interne au Cameroun. L'ONU lève donc sa tutelle et l'indépendance est proclamée par Ahmadou Ahidjo, alors premier ministre, le 1^{er} janvier 1960. Le 21 février, la constitution est votée, et le 5 mai, Ahmadou Ahidjo est élu président de la république par l'Assemblée Nationale.

En février 1961, un référendum est organisé dans les régions sous tutelle britannique. Les populations doivent choisir entre « réunification au Cameroun ou rattachement au Nigeria » afin de ne point changer les frontières coloniales, **comme le réclamait l'ONU. Le Cameroun septentrional se prononce à 60% pour le rattachement au Nigeria**, qui a lieu le 1^{er} juin 1961. Néanmoins, 70% des habitants du Cameroun méridional votent pour la réunification avec la partie anciennement française, qui a lieu le 1^{er} octobre 1961.

Ensuite à Foumban, en zone francophone non loin de la zone anglophone, se tient la conférence constitutionnelle entre francophones et anglophones. Elle a pour but de construire les bases du futur État fédéral. La question linguistique est **au centre des débats et le bilinguisme est adopté pour garantir l'égale utilisation du français et de l'anglais.**

Depuis cette réunion, l'unification en profondeur est réclamée par Ahmadou Ahidjo, « **le père fondateur de l'État camerounais** » (président jusqu'en 1982). En effet, à l'inverse d'autres pays comme la Belgique (où la fédéralisation est instituée en 1970 et 1993)¹, le Cameroun, république fédérale à sa fondation, est devenu en 1972 un État centralisateur. Après cette date disparaît donc le *Southern Cameroon* pour laisser place à un État unique centralisé où les régions (francophones ou anglophones) ne détenaient presque plus aucune autonomie.

Mais si la réunification a nécessité le bilinguisme officiel et la reconnaissance de ces deux langues, **il peut être problématique pour la construction d'un État central fort**, puisqu'il peut entretenir des frontières linguistiques au sein du pays **et conforter la division entre francophones et anglophones. D'ailleurs, la langue a longtemps été perçue comme facteur constitutif d'une nation**². Julien Green (1990-1998) n'écrivait-t-il pas qu'« une langue est aussi une patrie » ? De même, un dicton hongrois énonce que « **c'est dans la langue que vit la nation** ».

2.3 Conséquences géopolitiques du bilinguisme officiel camerounais : l'indépendance

Au Cameroun, le bilinguisme officiel a des conséquences sur les relations internes et externes du pays. Il existe un parti indépendantiste ayant des revendications linguistiques, le SCNC (*Southern Cameroon National Council* : Conseil National du Sud Cameroun). Ce parti veut défendre l'identité des anglophones face à l'écrasante majorité des francophones. Les anglophones se considérant comme « des citoyens de seconde zone »², et mettent en exergue les thèses de Breton (2006) et de Raffestin (1980) qui voient dans la langue « l'un des plus puissants moyens d'identité dont dispose une population »³, mais aussi un système d'enfermement. Raffestin (1980) qui donne à la langue une place fondamentale dans la culture, la présente comme « un enjeu qui peut donner naissance à de multiples conflits ». Ces indépendantistes réclament également l'indépendance de cette partie du Cameroun, qui fut empêchée lors du référendum des 11 et 12 février 1961, de l'accès à la souveraineté internationale (l'autonomie totale).

Il convient également de citer le problème de la presqu'île de Bakassi, située dans la région anglophone Sud-Ouest, revendiquée et en partie occupée militairement par le Nigeria voisin, l'essentiel des gisements de pétrole restant sous contrôle du Cameroun, qui en 1994, décide de saisir la Cour Internationale de Justice (CIJ), pour retrouver sa souveraineté. La CIJ donne finalement satisfaction au Cameroun (voir Figure 1). Les relations avec le Nigeria voisin, « dont une partie du territoire appartiendrait au Cameroun », sont problématiques surtout que le Cameroun est loin de faire face, avec ses 22 millions d'habitants, au Nigeria, ce « géant », le plus peuplé des États africains avec 173 millions d'habitants².

Au-delà de ces divers problèmes internes et externes, les deux langues officielles camerounaises restent intégrées dans leurs communautés respectives (même si le bilinguisme n'est pas effectif), et s'avèrent fédératrices et véhiculaires.

3. L'ENQUETE ECOLE A YAOUNDE

L'enquête École réalisée dans 25 écoles de la capitale vise à cerner les réalités du bilinguisme dans les niveaux primaires et plus particulièrement dans la classe d'apprentissage de la lecture (CP et *Class 2*), des écoles publiques et privées. Comment le bilinguisme officiel est assuré dans la capitale politique ? Existe-t-il une différence spatiale au sein de Yaoundé dans l'apprentissage et la pratique des deux langues officielles ?

Notons au préalable que les travaux en sciences de l'éducation convoquent plusieurs auteurs, tels Vygotsky (1934/1985), Bakhtine (1922/1977), Bernstein (1975) ou Habermas (1981) issus de différentes disciplines de sciences humaines (psychologie, sociologie, linguistique, philosophie), qui soulignent l'importance du rôle des outils sémiotiques (le langage en est le plus important), dans les processus d'apprentissage et dans la construction des connaissances. Un auteur comme Bruner (1991) propose de développer une psychologie culturelle où l'éducation joue un rôle de premier ordre. Il indique que c'est « la culture qui donne forme à l'esprit » et que l'entrée dans la culture se réalise par la construction de la signification liée à l'usage du langage.

Au Cameroun, l'école est apparue avec les colons, car selon Athanas Bopda (2003) « les villes n'existaient pas à proprement parler et l'école était déjà cette



chose mystérieuse apportée par les pasteurs et les prêtres qui, les premiers et **pour des besoins d'évangélisation, ouvrirent leurs postes toujours plus avancées dans l'Hinterland aux premières « populations » venues, sans distinction d'origine ou de classe sociale.** ».

L'occupation allemande a donc créé de nombreuses écoles au *Kamerun*, qui ont perduré sous l'occupation française et britannique. « En 1913, après vingt années d'occupation allemande, le Cameroun ne comptait encore que sept écoles officielles groupant 833 élèves. En 1937, on dénombrait 73 écoles et près de 10 000 élèves. De leur côté, les établissements religieux recevaient, à la même époque, 85 000 élèves contre 40 000 en 1913. En 1951, ces écoles sont de deux sortes : les écoles « reconnues », dont la structure est analogue à celle des établissements publics, et les écoles « autorisées » qui ne sont, la plupart du temps, que de simples cours religieux. **L'enseignement privé compte 1 185 écoles** groupant 2 600 classes et 111 988 élèves, dont 17 742 filles. Les deux tiers de ces élèves fréquentent les écoles des missions catholiques »

La ville de Yaoundé possède 7 arrondissements et 624 écoles primaires, dont la majorité **relève d'écoles privées. L'échantillon regroupe 25 établissements d'enseignements** publics et privés, répartis dans les différents arrondissements de Yaoundé, pour tenter de couvrir des quartiers populaires (tel que la Briqueterie) et des quartiers plus aisés (comme Bastos, Emaná Santa Barbara).

Au Cameroun, la Constitution s'engage à promouvoir les différentes langues présentes sur le territoire camerounais, **comme le stipule l'article premier alinéa trois de la Constitution camerounaise du 2 juin 1972 révisé par la loi constitutionnelle du 18 janvier 1996** : « la République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égales valeurs. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales ». C'est pourquoi ces différentes langues sont enseignées dans les écoles camerounaises.

Cependant, **l'enquête école a permis de montrer qu'il existe un double système éducatif au Cameroun** :

- un système francophone (avec le français comme langue première **d'enseignement - langue seconde 1, l'anglais comme langue étrangère** enseignée – langue seconde 2, et une langue nationale enseignée) ;
- un **système anglophone (avec l'anglais comme langue première d'enseignement - langue seconde 1, le français comme langue étrangère** enseignée – langue seconde 2, et une langue nationale enseignée) comme on peut le voir sur la photographie qui suit.





Figure 1. Tableau de la *class 1* de l'école privée anglophone *Jumping Jacks School* à Obili, où le français est indiqué sur l'emploi du temps après le cours de mathématiques (27 février 2009, Munoz).

Tous les enseignants ou directeurs interrogés (une cinquantaine) ont un avis favorable envers le bilinguisme ; mais ils sont nombreux à demander au gouvernement de prendre des dispositions pour qu'il devienne une réalité.

Ils réclament notamment plus de formations, de stage de perfectionnement et des séminaires à l'École normale des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). En effet, ils se sentent moins compétents pour la seconde langue, dont « la transmission sera mauvaise » souligne une enseignante francophone (car bon nombre d'enseignants ont réalisé leur carrière dans leur première langue officielle). Les enseignants « manquent de formation » selon une enseignante de l'école publique francophone de Messa. Seulement 2 journées pédagogiques sont organisées par an, ce qui est insuffisant pour développer une méthode d'apprentissage, comme le précise une enseignante d'école publique francophone de Nkolndongo. C'est pourquoi, certains enseignants souhaiteraient des formations accélérées.

Ils réclament également de meilleures conditions de travail. Ce qui paraît pertinent puisque, lors de l'enquête, nous avons pu assister à un cours où une enseignante de CP avait 108 enfants dans sa classe.

De plus, cette enquête a montré que les écoles privées ont majoritairement des enseignants plus jeunes que les écoles publiques, ce qui peut expliquer le problème d'adaptation des écoles publiques au bilinguisme.

Par ailleurs, depuis 2009, un nouveau phénomène est notable : l'attrait des francophones aisés pour l'anglais. En effet, les classes sociales francophones favorisées commencent à s'intéresser au bilinguisme. Elles préfèrent scolariser leurs enfants dans une école anglophone, afin qu'ils maîtrisent parfaitement cette

langue, sachant qu'ils parlent déjà le français à la maison. A terme, si ce phénomène se développe, ceci tendrait à faire disparaître la frontière territoriale et linguistique camerounaise, entre population anglophone et population francophone, pour laisser place à une nouvelle différenciation sociale entre les classes sociales aisées bilingues et classes sociales défavorisées unilingues.

L'enquête école a permis de voir qu'il existe un double système au Cameroun : un système francophone et un système anglophone. Les écoles publiques semblent moins aptes à mettre en place le bilinguisme du fait d'un manque de moyen. Mais les écoles privées peuvent également manquer d'enseignants spécialisés pour l'apprentissage de la seconde langue officielle.

Cette différenciation d'éducation a tendance à entretenir la frontière et la division entre francophones et anglophones, dont le constat peut être fait qu'ils n'ont pas tout à fait la même éducation.

Ne s'agirait-il pas de créer un nouveau système d'éducation par la fusion des deux avec une utilisation égale du français et de l'anglais, pour une meilleure maîtrise des deux langues et donc un renforcement du bilinguisme, et également pour faire disparaître l'antagonisme francophone/anglophone et renforcer l'unité nationale ? Cependant, ce problème n'apparaît pas être à l'ordre du jour. Aucune personne n'a évoqué le changement du système éducatif.

4. CONCLUSION

L'enquête réalisée auprès de 25 écoles dans la capitale a permis de cerner que l'école camerounaise se veut être une « école plurilingue » (français/anglais/langue nationales). Pourtant dans les faits, nous constatons que le système scolaire camerounais est divisé en deux sous-systèmes : un francophone avec le français comme langue première et un système anglophone avec l'anglais comme langue première.

Un bilinguisme inégalitaire est notable dans les écoles camerounaises, car une langue officielle d'enseignement domine la seconde langue officielle apprise comme une langue étrangère. Une école plus inclusive des différentes langues en présence serait nécessaire, mais cela aurait un coût.

Nous notons également un phénomène naissant depuis 2009 : les classes sociales francophones favorisées commencent à s'intéresser au bilinguisme et à scolariser leurs enfants dans une école anglophone afin qu'ils maîtrisent parfaitement cette langue. Ce phénomène est récent, et tous les francophones n'ont pas cette démarche. Il serait intéressant à l'avenir de renouveler cette enquête pour voir si le phénomène s'amplifie, ou s'il s'agit juste d'un effet de mode. Ce nouveau phénomène devrait amener à une égalité plus importante entre les deux langues officielles ; **mais un rapport de force existe toujours...**

Surtout que le français est la langue dominante au Cameroun (dans les sphères stratégiques notamment) même si le gouvernement tente de promouvoir et de protéger l'anglais et les langues locales avec quelques initiatives.



Il y a des ressentis et des divisions entre francophones et anglophones, et « la frontière linguistique » reste prégnante, comme en témoigne les velléités indépendantistes des anglophones.

NOTES

1 Giblin, B. (2010). Bruxelles : le **nœud gordien de la Belgique**. In Papin, D. (dir.). *50 fiches pour comprendre la géopolitique*. (pp. 208-211). Paris, Bréal.

2 Entre 1970 et 1993, à travers une série de réformes constitutionnelles, la Belgique a évolué vers une structure étatique fédérale. Par exemple, le principe **de l'autonomie culturelle a été établi par la troisième révision** constitutionnelle (1967-1971) qui crée trois entités culturelles (française, néerlandaise et allemande) puis trois régions (Wallonie, Flandres, Bruxelles-Capitale). **Mais c'est** la révision constitutionnelle du 5 mai 1993 qui consacre le nouvel État fédéral belge.

3 Aboya Endong, M. (2002). **Des contestations multiformes contre le régime...** Menaces sécessionnistes sur l'État camerounais, *Le Monde diplomatique*, Paris, décembre : 12-13.

4 Raffestin, C. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. Paris : Librairies techniques (LITEC).

5 Ndembou, S. (2001). La question de la souveraineté nationale dans la partie septentrionale du Cameroun. *Enjeux, Revue de Géopolitique en Afrique centrale*, 6, janvier/mars.

REFERENCES

Breton, R. (2006). *Horizons et frontières de l'esprit, comprendre le multiculturalisme*. Marseille : le mot et le reste.

Bilola, E. (2006). *Le français en contact avec l'anglais au Cameroun*. Muenchen : Lincom.

Giblin, B. (2007). Géopolitique de la langue française, *Hérodote, Revue de géographie et de géopolitique*, 126.

Hagège, C. (2007). Géopolitique des langues, *Géopolitique, Revue Internationale de Géopolitique*, 100.



LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES IMPLICITES ET EXPLICITES EN LANGUE ÉTRANGÈRE : VERS UN DÉVELOPPEMENT HARMONIEUX OU DÉSÉQUILIBRÉ ? CAS DES ÉTUDIANTS POLONOPHONES EN FLE DÉVELOPPANT LE PLURILINGUISME

Wioletta Piegzik

Université de Szczecin, Pologne

wioletta.piegzik@usz.edu.pl

RESUMEN

En el campo de la adquisición de lenguas segundas, el conocimiento implícito y explícito son dos conceptos importantes que sirven para describir las habilidades lingüísticas de los alumnos. El objetivo principal de este trabajo es presentar el proceso de adquisición de conocimiento implícito y explícito del francés como lengua extranjera por los estudiantes polaco hablantes. La parte teórica contiene las informaciones generales sobre la naturaleza, así como las diferencias entre el conocimiento implícito y explícito. En la parte empírica se describe un estudio piloto en el que se utilizó la prueba de gramaticalidad cronometrada/no cronometrada.

Palabras clave: conocimiento implícito y explícito, competencias lingüísticas, conciencia lingüística, prueba de gramaticalidad cronometrada/no cronometrada, francés como lengua extranjera

ABSTRACT

In the field of second language acquisition, implicit and explicit knowledge are two important concepts that serve to describe language skills of learners. The main aim of this paper is to present the process of acquiring implicit and explicit knowledge of French as a foreign language by Polish speaking students. The theoretical part of the paper provides general information about the nature as well the differences between implicit and explicit knowledge. The empirical part presents a pilot study in which timed/untimed grammaticality judgment test were used.

Key words: implicit and explicit knowledge, linguistic competences, language awareness, timed/untimed grammaticality judgment test, French as a foreign language

1. INTRODUCTION

En didactique des langues, la distinction implicite/explicite, provenant de la psychologie cognitive, est celle qui sert à décrire la nature des opérations mentales engagées pendant **l'apprentissage** d'une langue étrangère et la spécificité des produits issus de ces opérations. La distinction évoquée renvoie **d'une part** aux opérations linguistiques intervenant **à l'insu du locuteur, tout simplement comme s'il n'avait aucun pouvoir sur elles, mais grâce auxquelles il est capable de réagir langagièrement vite et avec aisance, et d'autre part** aux **opérations dont il se rend compte et qu'il peut délibérément contrôler. Il s'agit** donc de deux processus et de deux types de connaissances qui, malgré leur caractère opposé, sinon antagoniste, **s'imbriquent et se complètent** pour constituer finalement la compétence langagière à communiquer. **L'objectif de** cette étude est de proposer la description de ces deux types de connaissances fondamentales pour communiquer efficacement et pour « faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle » (Cadre 2001: 6). En effet, la compétence langagière à communiquer (surtout celle qui a été définie et proposée par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*) embrasse les connaissances implicites (**permettant d'agir** efficacement), les connaissances explicites (favorisant avant tout le contrôle linguistique) et les dispositions individuelles telles que, par exemple, la personnalité ou le savoir-être.

Dans la **première partie de l'article**, nous discuterons brièvement les caractéristiques des connaissances implicites et explicites, ainsi que leur importance dans la construction de la compétence langagière à communiquer en langue étrangère. **Dans la deuxième partie, les résultats d'une étude empirique que nous avons menée auprès d'étudiants de français langue étrangère (FLE)** seront présentés. Cette partie nous permettra aussi de déterminer si les études philologiques en Pologne favorisent un développement des connaissances qui se veut équilibré (les connaissances implicites et explicites représentant alors un niveau similaire) ou si elles privilégient une maîtrise des connaissances plutôt déséquilibrée, valorisant **par exemple l'aspect utilitaire de la langue**.

2. QU'EST-CE QUE LES CONNAISSANCES IMPLICITES EN LANGUE ETRANGERE ET QUELLE EST LEUR IMPORTANCE POUR LA COMMUNICATION ?

Dans les ouvrages consacrés **au traitement d'information linguistique**, on avance que les connaissances implicites sont avant tout intuitives, procédurales et observables seulement à travers une performance verbale donnée. Jean-Pierre Cuq entend par les connaissances implicites en langue « la compétence **grammaticale d'un locuteur (en langue première ou étrangère)** indépendante et distincte de connaissances métalinguistiques explicitant le système de cette grammaire » (Cuq 2003: 127). Cuq, pour définir les connaissances implicites, met en évidence la dichotomie bien connue et, par conséquent, il oppose **l'inconscient au conscient. Dans la suite de sa définition, il explique que la** plupart des énoncés produits par un locuteur natif manifestent et utilisent ses connaissances implicites dont il reste inconscient, mais sur la base desquelles il **est capable de s'exprimer et de juger la grammaticalité des phrases**. Ainsi, il met



en exergue le deuxième trait des connaissances implicites, à savoir leur caractère procédural. Les deux synonymes proposés par lui sont : « les connaissances implicites de la grammaire » et « la grammaire implicite ».

Rod Ellis (2009: 11) affirme quant à lui que les connaissances implicites sont avant tout tacites et intuitives. Elles permettent au locuteur de savoir inconsciemment quelles formes sont conformes aux règles grammaticales et lesquelles ne le sont pas. De plus, elles donnent lieu à un puissant sentiment **d'intuition se manifestant** à travers une réponse instantanée et sûre qui ne passe par aucune analyse logique, aussi fugitive soit-elle. Les connaissances implicites, tout en étant inconscientes, sont non verbalisables ou très difficiles à verbaliser. Ellis met également **l'accent sur le fait que ces connaissances sont automatiques** et **qu'elles** assurent aux comportements langagiers la spontanéité et la possibilité de réaliser des buts qui apparaissent en temps réel. En pratique, le locuteur prête son attention au contenu et ignore la structure morphosyntaxique. Celle-ci devient pour lui plutôt transparente et apparaît à son insu.

Pierre Perruchet et Sébastien Pacton (2004: 130) voient dans les connaissances implicites le résultat naturel **de l'« adaptation comportementale aux propriétés de l'environnement » à l'aide de laquelle** le locuteur peut commencer à interagir avec son milieu. La maîtrise de ces connaissances **s'opère, d'après ces chercheurs**, de façon naturelle, spontanée, sans effort ni intention particulière. Toutefois, le facteur indispensable **de l'apprentissage** implicite, soulignent-ils **en s'appuyant sur les résultats de leurs recherches** en laboratoire, est **l'attention**. Les chercheurs avancent **qu'« il est impossible d'apprendre sans attention, alors qu'il est possible d'apprendre sans avoir l'intention de le faire »** (Perruchet & Pacton 2004: 132). **L'attention** devient donc une condition *sine qua non* **de l'apprentissage implicite** tandis que **l'intention** constitue un facteur ayant **peu d'effet** sur la qualité des apprentissages implicites. Le rôle primordial **de l'attention dans l'acquisition des connaissances** implicites est également postulé par Jean-Emile Gombert (2018). Ce chercheur parle de **l'attention** portée **par l'individu** de façon répétée à un environnement structuré. Elle est, selon Gombert, la source principale des automatismes et de **l'expertise dans le domaine de la langue (que ce soit la lecture, l'écriture ou l'expression orale)** qui, comme l'admettent les psychologues, trouvent leur localisation neuronale dans les structures de la mémoire procédurale (Chlewiński et al., 1997: 150).

3. QU'EST-CE QUE LES CONNAISSANCES EXPLICITES EN LANGUE ETRANGERE ET QUELLE EST LEUR IMPORTANCE POUR LA COMMUNICATION ?

Par les connaissances explicites de règles et de structures on comprend essentiellement des connaissances dont le locuteur est conscient, **qu'il est en mesure de verbaliser et d'utiliser afin de** contrôler intentionnellement son comportement langagier et celui de ses interlocuteurs. Comme on a pu l'observer dans la partie précédente, ce type de connaissances est assimilé dans les ouvrages didactiques aux capacités métalinguistiques. Cuq utilise à ce propos le terme « grammaire explicite » par laquelle il entend « la représentation ou la formulation descriptives et explicatives de règles et de fonctionnements de la langue, au moyen de catégories métacognitives et métalangagières » (Cuq 2003: 127). Les connaissances explicites sont donc des connaissances qui permettent au locuteur **d'expliquer pourquoi une structure** utilisée est correcte **alors qu'une**



autre est agrammaticale. **L'explication** renvoie souvent au métalangage faisant fréquemment partie des connaissances explicites. A part cela, en disposant des connaissances explicites, le locuteur est capable de **mettre en œuvre des** procédures adaptées aux tâches langagières réalisées (p.ex. pendant la rédaction **d'une dissertation, le locuteur connaît et respecte** consciemment la structure de **cette forme de discours, ainsi que l'ordre** et type de connecteurs logiques introduisant des arguments).

R. Ellis (2009: 11-15) souligne que les connaissances explicites en langue sont déclaratives tout comme le savoir encyclopédique et **qu'elles sont** accessibles **à travers les activités contrôlées**. **Il s'agit**, par exemple, de la production orale pendant laquelle le locuteur trouve du temps lui permettant **d'avoir accès aux règles de la langue dont il a besoin** pour corriger ou faire le monitoring de ses énoncés. Le même auteur, en se référant aux théories socioculturelles, fait remarquer que les connaissances explicites constituent une **sorte d' « outil » que l'apprenant utilise afin de s'assurer la médiation entre sa** performance et son autocontrôle dans la communication à laquelle il participe. Ces connaissances peuvent, ajoute-t-il, se manifester dans le langage privé du locuteur lorsque celui-ci retrouve des difficultés **qu'il doit surmonter**.

De nombreux chercheurs en didactique **des langues s'accordent sur le fait** que les connaissances explicites **s'appuient sur la prise de conscience et l'acte de** compréhension (Nadeau&Fisher 2011: 9-10). Pour saisir une construction grammaticale (et pouvoir ensuite **l'utiliser** dans différents contextes), il est **indispensable de l'apercevoir** et de saisir sa spécificité. Il est évident, en même temps, que dans chaque langue il y a des structures difficiles à saisir par le locuteur lui-même, et qui **nécessitent l'explication de l'enseignant**. Ainsi, les connaissances explicites sont coûteuses au plan cognitif, nécessitent du temps, la **prise de conscience et la présence d'un autre utilisateur** de langue plus compétent et avancé. Avec le temps et la pratique communicative, ce type de connaissances peut se convertir en connaissances implicites **permettant d'agir** spontanément (N. Ellis 2005: 306-309).

Ci-dessous, nous présentons un bref résumé de ce que nous avons dit sur ces deux types de connaissances :

- **les connaissances implicites assurent l'aisance** des prises de parole et la spontanéité **de l'expression orale/écrite**, mais elles ne suffisent pas pour communiquer effectivement et pour résoudre des problèmes qui apparaissent dans la communication ;
- les connaissances explicites **permettent d'apercevoir les structures** grammaticales invisibles au mode intuitif, mais nécessitent le temps, **l'analyse logique et la présence de l'enseignant**. **De plus, chez l'apprenant adulte** elles inhibent la spontanéité parce que celui-ci ne trouve pas **souvent suffisamment d'énergie mentale pour maîtriser simultanément la** forme et le contenu ;
- les connaissances explicites contribuent à **l'autogestion linguistique** et rendent possible la construction de la compétence linguistique à communiquer « à la mesure » **de l'apprenant** (celle qui correspond à ses besoins et à ses objectifs);
- **le mode de pensée responsable de l'apprentissage des connaissances** implicites renvoie à **l'effet de fréquence** où **l'attention** joue son rôle primordial ;
- **le mode de pensée responsable de l'apprentissage des connaissances** explicites repose avant tout sur la prise de conscience et la compréhension.



Dans la partie suivante, nous présentons notre étude empirique dont le but principal a été de mesurer les deux types de connaissances des étudiants en FLE afin de voir comment procède la construction de la compétence langagière à communiquer de ceux qui désirent dans le futur travailler avec la langue et devenir plurilingues. **Or, il s'agit du groupe d'utilisateurs de langue orientés vers le niveau de maîtrise avancé qui comprend tant les aspects formels de la langue que la conscience des différences socioculturelles indispensable pour assurer la compréhension mutuelle entre représentants de différentes langues-cultures et pour trouver un consensus satisfaisant tous les participants de la communication.**

4. ÉTUDE EMPIRIQUE

4.1 Présentation du problème

Le problème central de notre recherche a été de mesurer des connaissances implicites et explicites en grammaire des étudiants polonophones qui apprenaient le français dans le cadre des études philologiques universitaires¹. Autrement dit, il **s'agissait** de découvrir si les études orientées vers la formation des futurs diplômés en FLE - donc ceux qui aspirent à une carrière **d'enseignant, de traducteur** ou encore à un parcours professionnel dans le secteur commercial ou dans des institutions culturelles - favorisent plutôt un type de connaissances ou si la formation philologique universitaire tend à fournir aux étudiants des connaissances équilibrées. **À travers l'étude** présentée dans la suite de cette contribution, nous nous sommes posé les deux questions de recherche que voici:

Q1 : Quel est le niveau des connaissances implicites et explicites en grammaire **dans le groupe d'étudiants** en FLE au niveau A2 ?

Q2 : **Est-ce qu'il existe** des rapports entre les connaissances implicites et explicites en grammaire dans le groupe examiné ?

4.2. Participants de la recherche et les outils de recherche

Le groupe participant à la recherche venait de l'Université de Szczecin (Pologne, Pomeranie Occidentale) et comptait dix-neuf personnes (quinze de sexe féminin, quatre de sexe masculin) âgées de 19 à 21 ans. Les étudiants, au moment de la réalisation de la recherche, avaient suivi environ 300 heures de langue et représentaient, conformément aux critères du *Cadre*, le niveau A2. Il est important de noter que, dans le cadre des études philologiques, chaque étudiant apprenait simultanément une seconde langue romane, choisie au début de ses études (italien ou espagnol). Grâce à une brève note biographique accompagnant le test de chaque participant, on peut ajouter que tous **disposaient d'une** expérience avec différentes langues étrangères étudiées dans le passé et/ou parallèlement. Parmi les langues citées se trouvaient : l'anglais, l'allemand, le russe, le japonais, le suédois, le français et l'italien. En **s'appuyant sur les** données obtenues, il convient de **supposer qu'il y avait dans le groupe quatre** faux débutants (en octobre 2018, tout le groupe avait commencé à étudier le français dès le niveau débutant).

Pour mesurer les connaissances implicites des étudiants, on a élaboré un test de jugement de grammaticalité en temps limité (désormais: TJGTL) (ang. *timed grammaticality judgment test*) et, pour estimer les connaissances explicites, un test de jugement de grammaticalité en temps illimité (désormais:

TJGTI) (ang. *untimed grammaticality judgment test*). En réalité, **c'était le** même test avec les mêmes phrases à juger. La seule différence résidait dans le temps disponible. Le premier test était basé sur la pression du temps, parce que les étudiants **disposaient d'un** temps limité pour décider et souligner sur leurs billets de réponse quelle phrase était, selon eux, correcte et laquelle, au contraire, ne respectait pas les règles de grammaire. Dans le test mesurant les connaissances explicites, **il n'y avait pas de limitation** du temps et les étudiants pouvaient réfléchir **aussi longtemps qu'ils** en avaient besoin afin de décider de la grammaticalité/agrammaticalité des phrases. Chaque test contenait 20 paires de phrases. Dans chaque paire, une phrase était correcte et **l'autre incorrecte (voir annexe 1)**. Dans le cas du test mesurant les connaissances implicites, les phrases ont été lues à haute voix **par l'administrateur du test**. La lecture de chaque paire a été effectuée une seule fois en respectant la discipline de trois secondes. La rigueur du temps avait **pour but d'empêcher les étudiants** participant à **la recherche d'accéder à leur connaissances explicites et** de les obliger à ne compter que sur leur réaction linguistique spontanée résultant des connaissances à caractère automatisé. Le TJGTI avait seulement une version écrite. Le résultat maximal de chaque test était de 20 points.

Pour tester les connaissances des étudiants, on a choisi cinq blocs grammaticaux qui embrassaient respectivement : l'article, l'adjectif possessif, la préposition, le COD/COI et la concordance des temps. Pour chaque bloc, on a prévu 4 paires de phrases. Le choix des problèmes grammaticaux a été motivé par leur fréquence et, par conséquent, leur importance dans le langage courant. **En outre, il s'agissait** aussi des structures qui, souvent, posaient des difficultés aux étudiants polonophones **comme on l'avait observé** dans leurs productions libres pendant les cours de conversation ou de grammaire (p.ex. le transfert négatif et les interférences entre L1 et LE). En premier lieu a été effectué le test basé sur la pression du temps, puis celui sans pression du temps.

4.3. Présentation des résultats

Les indicateurs de tendance centrale obtenus dans la recherche nous permettent de constater que les connaissances implicites en grammaire obtiennent le taux de 12,16 points (60,8%), tandis que les connaissances explicites atteignent le taux de 12,61 (63%). Le décalage entre ces deux types de connaissances ne dépasse donc même pas un point (0,45). La médiane (qui divise les résultats en deux moitiés) est égale à 11 points dans le TJGTL et à 13 points dans le TJGTI. Le mode (valeur dominante) est aussi plus élevé dans le TJGTL (13points) que dans le TJGTI (10 points). Quant aux **valeurs de l'écart-type**, on peut dire, en **s'appuyant sur Wilczyńska & Michońska-Stadnik (2010: 195-196)**, que le groupe **d'étudiants en question constituait** un ensemble plutôt homogène ($SD < 5$), **c'est-à-dire qu'il n'y avait pas d'étudiants représentant** les niveaux très bas ni très élevés, mais que tous les participants avaient une maîtrise en langue similaire. Dans le tableau-ci-dessous, nous représentons les données obtenues.

	Moyenne (>20)	Pourcentage	Médiane	Mode	SD (écart-type)	N
TJGTL	12,16	60,8%	11	10	2,64	19
TJGTI	12,61	63%	13	13	3,46	19

Tableau I. Indicateurs de tendance centrale et le SD dans le **groupe d'étudiants** au niveau A2

En ce qui concerne la répartition des résultats obtenus dans les deux tests, nous les illustrons avec ces deux histogrammes de répartition, chacun pour un type de connaissances:

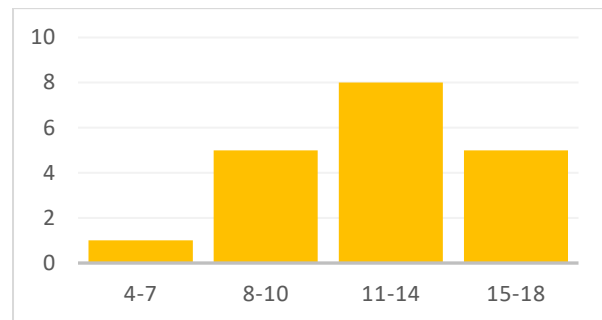
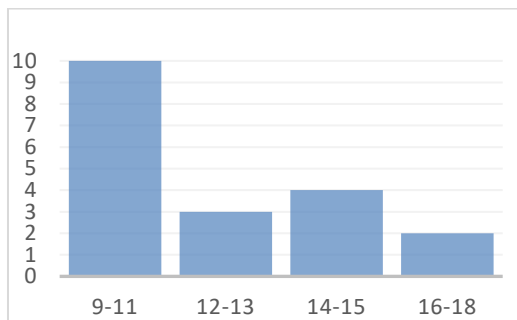


Figure 1. Histogramme dans le TJGTL

Figure 2. Histogramme dans le TJGTI

La plupart des résultats obtenus dans le TJGTL se situent entre 9-11 points, donc aux alentours de la médiane. Les résultats les plus fréquents obtenus dans le TJGTI sont légèrement plus élevés que ceux du TJGTL ; par contre, le décalage des résultats y est plus grand et on voit apparaître des résultats se situant bien en dessous de la médiane et du mode (4-7 points).

Cependant, pour analyser la corrélation entre les deux types de connaissances, nous nous sommes référés aux statistiques inductives et, au sein de ces statistiques, à deux mesures fréquemment utilisées par les chercheurs en didactique des langues, à savoir le coefficient de corrélation de Pearson (r de Pearson) et le coefficient de corrélation de Spearman (ρ de Spearman). Ces deux mesures statistiques de corrélation se situant **dans l'échelle +1/ -1** (+1 corrélation positive, 0 manque de corrélation, -1 corrélation négative) **permettent d'indiquer**, surtout dans des groupes peu nombreux comme le nôtre, si la corrélation entre deux variables existe et, si oui, comment elle se dessine. Les résultats obtenus ont été comparés avec les tableaux statistiques des valeurs critiques pour déterminer la corrélation. Dans le tableau ci-dessous, nous représentons les résultats obtenus :

Coefficient de corrélation	TJGTL / TJGTI	Résultat
r de Pearson	0,676451	corrélataion modérée
ρ de Spearman	0,70307	corrélataion modérée

Tableau II. Statistiques inductives présentant les résultats de la corrélation entre les connaissances implicites et explicites ($p < 0,05$) dans le **groupe d'étudiants** au niveau A2

Nous représentons aussi les corrélations repérées dans la recherche sous forme d'un nuage de points (ang. *scatter plot*) qui illustre chaque paire de résultats obtenus. De plus, nous traçons une droite de régression qui modélise l'ensemble.

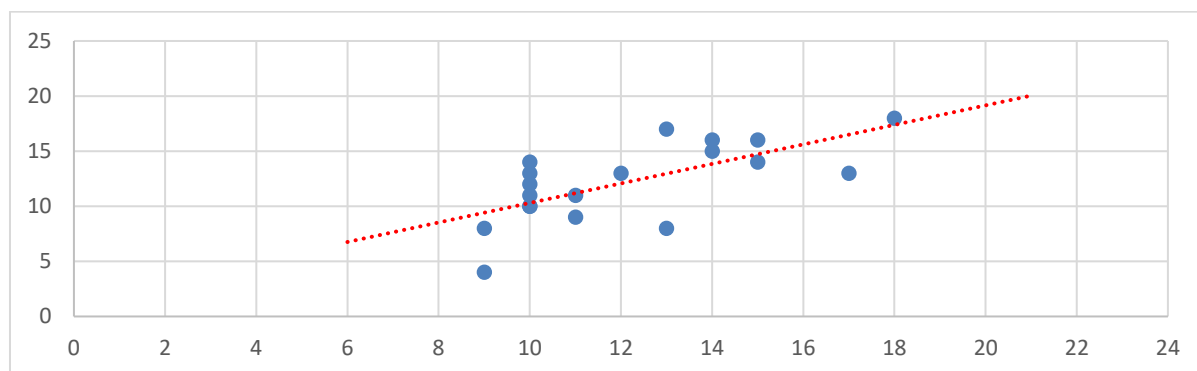


Figure 3. Nuage de points avec droite de régression dans le groupe A2

Le nuage de points indique une relation linéaire positive, mais loin d'être idéale et régulière. La plupart des paires de résultats se situent aux alentours de la droite de régression en dévoilant la tendance à la dépendance directement proportionnelle : si la valeur de la première variable (connaissances implicites) augmente, la valeur de la deuxième variable (connaissances explicites) augmente également. Il en résulte que nos étudiants construisent leurs compétences langagières dans une situation de proportionnalité.

Toutes les données obtenues, nous autorisent à formuler les conclusions suivantes :

- bien que les tests aient concerné les structures grammaticales propres au niveau A2 et **que l'enseignement dans** le cadre des études philologiques soit intensif, **on ne peut que s'étonner du fait que** les résultats obtenus ne soient plus élevés ;
- les structures grammaticales testées ne sont pas assimilées et exigent une acquisition ainsi **qu'une répétition** continue ;
- huit mois de travail (**l'année académique commençant** en Pologne le 1^{er} octobre, et la recherche ayant été réalisée en mai) **n'ont** pas été suffisants pour que les constructions grammaticales travaillées dans le contexte académique **soient acquises et stables. Par conséquent, l'accès spontané aux constructions de base est limité et l'accès sans limite de temps prouve qu'il y a** des lacunes dans les connaissances des étudiants ;
- les corrélations entre les connaissances implicites et explicites sont modérées et dévoilent une **tendance à s'accroître directement proportionnelle.**

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Il nous paraît pertinent de noter **que l'appropriation d'une langue étrangère dans** le contexte philologique et universitaire mêle des apprentissages implicites et explicites. Même **si l'appropriation d'une langue n'est pas un processus rapide** et facile et **qu'elle** exige de nombreuses répétitions et la conceptualisation, les étudiants polonophones développent celle du français systématiquement, certes avec des difficultés observables, mais avant tout de façon harmonieuse. Par conséquent, leur future maîtrise du FLE **a des chances d'embrasser** la conscience métalinguistique et le savoir-faire. Ainsi, il nous semble aussi beaucoup plus

raisonnable de parler d'apprentissage-acquisition au lieu de séparer ces deux processus. Cela nous paraît d'autant plus important dans le cas des apprenants adultes qui aperçoivent inconsciemment de nombreux faits de langue, mais qui, en même temps, ont besoin de chercher des analogies entre leur langue maternelle et/ou une autre langue qu'ils déjà maîtrisent ou dont ils ont des notions. Certes, il serait intéressant, pour disposer d'une image plus complète du problème analysé, de mesurer les connaissances des mêmes étudiants au moment où ils acquièrent leurs diplômes, puis au moment où leur compétence langagière a subi des transformations naturelles les ouvrant à de nouvelles phases intellectuelles et langagières.

NOTES

1 La recherche empirique présentée dans la présente contribution fait partie d'une recherche plus grande qui embrassait aussi le groupe d'étudiants au niveau B2 venant de l'Université Pédagogique de Cracovie. Dans notre article, nous nous concentrons seulement sur le groupe au niveau A2.

REFERENCES

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg.

Chlewiński, Z., Hankała, A., Jagodzińska, M., Mazurek, B. (1997). *Leksykon pamięci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Cuq, J.-P. (éd.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris: Cle International.

Ellis, R. (2009), Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders (red.), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction*. p. 3-25. Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, N. C. (2005): *At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge*. In *Studies in Second Language Acquisition* nr 27, p. 305-352.

Gombert, J.-E. (2018). Niveaux de contrôle cognitif lors des apprentissages linguistiques scolaires. In *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, <http://journals.openedition.org/rdlc/2727> , consulté le 01 juillet 2019.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? In *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 4(4), p.1-31.



Perruchet, P. & Pacton, S. (2004). **Qu'apportent** à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? In Année Pédagogique 104, p. 121-146.

Wilczyńska, W. & Michońska-Stadnik, A. (2010), **Metodologia badań w glottodydaktyce**. Wprowadzenie. Kraków: Avalon.

ANNEXE

Nom et prénom :

Langues étudiées actuellement :

Langues étudiées dans le passé :

Connaissances implicites

Écoutez une seule fois les phrases proposées, puis soulignez la phrase qui est, à votre sens, correcte. Vous disposez **d'un** temps limité, concentrez-vous bien.

1. **J'aime travailler avec ce groupe.**
J'aime travailler avec cette groupe.
2. **Est-ce qu'il y a un train direct pour Bordeaux entre 10 heures et midi.**
Est-ce qu'il y a le train direct pour Bordeaux entre 10 heures et midi.
3. Les parents pensent à leurs enfants.
Les parents pensent à ses enfants.
4. Ils écrivent souvent à leur amis.
Ils écrivent souvent à leurs amis
5. Elle a choisi à quitter la ville.
Elle a choisi de quitter la ville.
6. **Il s'est mis de pleuvoir.**
Il s'est mis à pleuvoir.
7. Mes parents habitent en Portugal.
Mes parents habitent au Portugal.
8. Ils ont été à Bruxelles.
Ils ont été aux Bruxelles.
9. **J'ai lu le livre que tu m'avais offert. Excellent !**
J'ai lu le livre que tu m'as offert. Excellent !
10. Quand je suis arrivée, nos amis avaient déjà préparé le dîner.
Quand je suis arrivée, nos amis préparaient déjà le dîner.
11. Est-ce que tu as sorti le lait du frigo ?
Est-ce que tu es sorti le lait du frigo ?

12. Si vous parlez plusieurs langues, vous trouverez vite du travail.
Si vous parlerez plusieurs langues, vous trouverez vite du travail.
13. Mon histoire est intéressante.
Ma histoire est intéressante.
14. Elle a acheté un nouvel appartement.
Elle a acheté un nouveau appartement.
15. Vous nous avez dit la vérité.
Vous nous avons dit la vérité.
16. **Je ne t'avais pas entendu entrer.**
Je n'avais pas t'entendu entrer.
17. **Ce n'est pas du pain.**
Ce n'est pas de pain.
18. Il ne fait pas de ski.
Il ne fait pas du ski.
19. Oh! **C'est exactement le dictionnaire dont j'ai besoin et que je vais tout de suite commander.**
Oh! C'est exactement le dictionnaire que j'ai besoin et que je vais tout de suite commander.
20. **C'est une personne de laquelle vous pouvez faire confiance.**
C'est une personne à qui vous pouvez faire confiance.



ALTERNATIVE METHODOLOGIES THAT ALLEVIATE THE COMMUNICATION PROBLEMS IN THE EFL CLASSROOM

Beatriz Chaves Yuste

Universidad Antonio de Nebrija
bchavesy@alumnos.nebrija.es

Introduction

Language learning can be a distressing experience for individuals. Learners can experience a "language shock" when they feel that the words and expressions they use in foreign language do not convey what they really want to say and others may laugh at them. As Stengal pointed out, the "use of a new language may cause a sense of shame which results from feeling of insufficiency" (1939: 211). In the last decades, research has been to check the relationship between anxiety and foreign language tests (Wittenborn, Larsen and Mogil (1945), Chastain (1975), Tucker, Hamayan and Genesee (1976) among others). But anxiety can also manifest itself in every day learning, not only when being tested. EFL Secondary Education students, on occasion show, worry, anxiety and nervousness when they need to participate in oral comprehension and expression tasks. The aim of this work is to show how these communication problems can be diminished thanks to the use of certain methodologies and approaches that enhance the role of the student, who is the real protagonist of his or her own learning. This approach helps learners to feel at ease participating actively in the different dynamics of the classroom.

Methodology

An innovative general classroom programming was created. The author designed her own digital and analogical material in order to implement the following methods and approaches: Cooperative Language Learning, Content-Based Instruction, Mobile-Assisted Language Learning, Computer-Assisted Language Learning, Task-Based Learning, Flipped Learning and Gamification Learning. In all the didactic units, several methods were used simultaneously, taking advantage of the benefits each of them provide.

Instruments

In order to measure language anxiety in the classroom, researchers have attempted to measure it in several ways. Quantitative measures have been used by Howrtiz et al (1986), Cheng et al (1999),

Onwuegbuzie et al (2000) and Gardner et al (1997). Others have used qualitative techniques, such as diary studies, journal investigations or interviews. Authors such as Bailey (1983), who used diary entries or Price (1991) who used interviews, used qualitative techniques. With the aim of checking how effective these methodologies and approaches are, a quantitative measure was used: a questionnaire was handed out to a group of 4th Secondary Education students that were taught English with this eclectic methodology. This questionnaire, based on the Attitude and Motivation Battery Test by Gardner (2004), was filled in at the beginning and at the end of the school year, and it measured the students' attitude and motivation. This questionnaire was one of the instruments used in an action research that tried to evaluate how efficient the proposed methodological approach was. The items that measure English class anxiety (ECA), are the following:

Item	Begin	End
1. I feel nervous in class	4.0	3.5
2. I feel shy in class	4.0	3.5
3. I feel nervous when I have to speak in class	4.0	3.5
4. I feel nervous when I have to write in class	4.0	3.5
5. I feel nervous when I have to read in class	4.0	3.5
6. I feel nervous when I have to listen in class	4.0	3.5
7. I feel nervous when I have to understand in class	4.0	3.5
8. I feel nervous when I have to interact in class	4.0	3.5
9. I feel nervous when I have to participate in class	4.0	3.5
10. I feel nervous when I have to work in class	4.0	3.5
11. I feel nervous when I have to study in class	4.0	3.5
12. I feel nervous when I have to learn in class	4.0	3.5
13. I feel nervous when I have to do homework in class	4.0	3.5
14. I feel nervous when I have to prepare for class	4.0	3.5
15. I feel nervous when I have to go to class	4.0	3.5

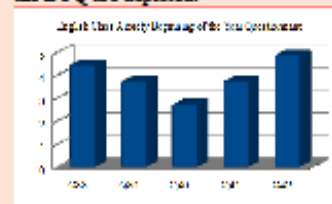
Procedure

Students answered the beginning of the year questionnaire (BYQ) taking into account their experiences lived during their previous school years in which Communicative Language Teaching approach was used. At the end of the year, students answered the same questionnaire (EYQ) again but focusing on the experiences lived throughout that school year, in which the aforementioned methodologies were used.

Results

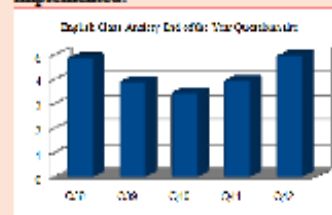
After analyzing the data of these two questionnaires, it has been found that the anxiety, nervousness and stress that affect students when they need to

participate in the EFL in class diminished after being taught with these alternative methods and approaches which are not exclusively used when teaching a foreign language. Below, the results obtained at the BYQ are depicted:



2. Results of ECA at the BYQ

The higher numbers show a desirable attitude of students in the class, being 6 the most desirable attitude and 1 the least one. Below, the same results are analyzed at the end of the year, once the proposed methodologies have been implemented:



2. Results of ECA at the EYQ

It can be observed that the results obtained in questions 38 and 40 are more positive since they are almost one point higher than at the BYQ.

Bibliography

- Chastain, K. M. (1975). "Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition". In *Language Learning* 25 (1), pp. 153-161.
- Dörnyei, Z. and Chen, L. (2013) "Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity across Two Target Languages". In *Language Learning* 63, pp 437-462.
- Dörnyei, Z. and Csizér, K. (2002). "Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey". In *Applied Linguistics* 23, pp. 421-462.
- Dörnyei, Z. Csizér, K. and Németh N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalization: A Hungarian Perspective*. England: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (2004) Attitude Motivation Test Battery: International AMTB project. Retrieved from: <http://www.mackai.edu.ca/jingink/edu/tech/engmedia/Motivation%20measurement-AMTB.pdf>
- Stengal, E. (1939). "On Learning a New Language". In *International Journal of Psychoanalysis* 2, pp. 471-479.
- Tucker, G. R., Hamayan, E. & Genesee, F. H. (1976). "Affective, Cognitive and Social Factors in Second Language Acquisition". In *Canadian Modern Language Review* 32, pp. 214-226.
- Wittenborn, J. R., Larsen, R. P. & Mogil, R. L. (1945). "An Empirical Evaluation of Study Habits for College Courses in French and Spanish". In *Journal of Educational Psychology* 36, pp.449-474.

CONSTRUCTIVIST ASSESSMENT AND EFL ACQUISITION IN A HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT

Montserrat Iglesias

CETT-University of Barcelona

montserrat.iglesias@cett.cat

ABSTRACT

The nature of formative feedback for learners of English as a Foreign Language is explored in this paper. The oral productions of a group of Spanish students of a Bachelor's degree in Tourism were video recorded, and self, peer and teacher feedback was provided through a class blog. The data corpus included four different sets of posts, which were broken down into content units and categorised. Categories were put in relation to syllabus-related assessment criteria, and the relative frequencies of comments in each data set were triangulated. The results suggest that assessment criteria were used effectively in both holistic and analytic terms when providing feedback on strengths and weaknesses. This indicates that students can be successfully trained to develop their analytical skills in integrated teaching-learning-assessment processes so as to consolidate their communicative gains, identify areas of progress and make improvement suggestions.

Keywords: Peer feedback, self-assessment, teacher feedback, class blog, oral competence

RESUMEN

Este artículo trata sobre la retroalimentación formativa en la clase de inglés como lengua extranjera. Las producciones orales de un grupo de alumnos españoles de un Grado en turismo se grabaron en video, y se comentaron mediante auto, co y heteroevaluación en un blog de clase. El corpus de datos incluía cuatro conjuntos diferentes de comentarios, que se subdividieron en unidades de contenido y se categorizaron. Las categorías se relacionaron con los criterios de evaluación programados, y se triangularon las frecuencias relativas de los comentarios de cada conjunto de datos. Los resultados sugieren que los criterios de evaluación se usaron eficazmente para valorar debilidades y fortalezas, tanto desde una perspectiva holística como analítica. Ello indica que es posible entrenar a los estudiantes con el fin de desarrollar sus competencias analíticas en procesos integrados de enseñanza-aprendizaje-evaluación para que consoliden sus avances comunicativos y puedan identificar y sugerir áreas de mejora.

Palabras clave: Coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación, blog de clase, competencia oral

1. INTRODUCTION

From a social constructivist perspective, learning entails the co-construction of knowledge as a result of interdependent social and individual processes. In this context, the assessment of individuals' **performances** is mediated by other individuals to contribute to their learning (Palincsar 1998). This paper reports on how formative feedback actually took place in a higher education class of English as a Foreign Language (EFL). As detailed in Iglesias (2019), bearing in mind basic constructivist principles a learning unit related to the topic of applying for a job was designed and implemented in the academic year 2018-19. The **participants were a group of 12 first year students of the Bachelor's degree in Tourism at the School of Tourism, Hospitality and Gastronomy CETT-UB, from the University of Barcelona (Spain).** The students produced oral elevator pitches (EP) and performed job interview (JI) simulations. Their oral productions were video recorded, and self, peer and teacher feedback was provided anonymously through a class blog: **Welcome to CETT's blog.**

The students had some minutes to comment on the strengths and **weaknesses of their classmates' EP after watching each EP video in the classroom.** They were already familiar with the assessment criteria followed in all EFL courses of the degree in Tourism, since they had used them to comment other oral presentations. The teacher also posted her feedback for each EP on the blog.

Moreover, the students took turns to act as interviewers and interviewees in simulated interviews, and their performance was video recorded by the teacher. Everybody had to apply for the same job using the materials they had prepared in the preceding sessions. At the end of the simulation they were also asked to write their comments on each JI (including their own), which were collected by **the teacher and uploaded on Welcome to CETT's blog.**

With the general purpose of analyzing the nature of self, peer and teacher feedback provided on the blog, the following research questions were formulated:

- RQ1. What aspects do students mostly focus on when providing peer feedback?
- RQ2. What aspects are prioritized in teacher feedback?
- RQ3. What aspects are underscored in self-assessment?
- RQ4. Is there a correlation between peer, self and teacher feedback?
- RQ5. Is there a correlation with the syllabus-based assessment criteria?

While previous research on the constructivist use of portfolios was conducted in the same educational context (Iglesias Xamani 2013), this study was aimed at the provision of formative feedback from different angles as a follow-up to an analysis carried out on the same topic in the past (Iglesias-Xamani 2014). Before addressing this issue, however, some considerations on the nature of assessment need to be made.

As stated by Evans (2013), assessment feedback comprises all the feedback exchanges that are actively and/or passively sought and/or received from a



range of sources inside or outside the educational setting for assessment purposes. The social constructivist paradigm regards feedback as facilitative, yet scholars have often referred to corrective feedback, instead of regarding it as a challenge tool (Evans 2013). Feedback is fundamental in the assessment process as it can impact on future learning and achievement. Since a social constructivist **approach to feedback requires the students' active engagement, knowing and understanding** assessment processes and criteria need the same kind of teacher and student involvement as learning (Rust et al. 2005).

In higher education environments feedback has been widely researched due to its relevance in fostering self-regulation, independent learning and future professional development (Evans 2013), especially when students are engaged in self and peer assessment (Patri 2002). In the area of EFL peer assessment has been mainly used to revise written production, whereas there seem to be fewer reports focusing on oral presentation skills (Cheng and Warren 2005; Ahangari et al. 2013).

Some research papers on peer assessment of oral skills in EFL have **confirmed its pedagogical value to develop learners' metacognitive awareness of** their own learning as perceived by both, teachers and students (Cheng and Warren 2005; Ahangari et al. 2013). Students learn to concentrate on the learning process more responsibly and align with teachers (Ahangari et al. 2013).

In their study, Cheng and Warren (2005) found that students associated oral language proficiency with oral fluency. They also noticed some discomfort and lack of self-confidence in the **participants'** own ability to peer assess language competences. Therefore, they concluded that students should be **trained to assess their peers' language skills, which** may have a washback effect on self-assessment and may enable them to become more proficient in turn (Cheng and Warren 2005).

Other investigations have shown that a greater correlation between teacher and peer assessment is achieved if assessment criteria are clearly set (Patri 2002; Ahangari et al. 2013). Students also need assistance in using feedback strategies such as **reformulations (Ware and O'Dowd 2008)**. Therefore, learners need prior training to carry out peer and self-assessment tasks effectively. Such tasks may thus supplement teacher assessment and become a valuable educational contribution (Patri 2002; Ahangari et al. 2013).

In her analysis of peer feedback to oral presentations posted on Welcome to **CETT's blog**, Iglesias-Xamani (2014) found that on the whole students' comments were clearly correlated with the assessment criteria they had been using throughout the academic period. Generally speaking, the participants were willing to make contributions that were professionally oriented and enhanced their communication skills. Furthermore, politeness was examined through discourse analysis, and according to the results, the participants gave more positive than negative feedback. Concerning negative politeness, minimizers and softeners were used to reduce threat, while the indicators showing positive politeness encompassed expressions of flattery or emphatic punctuation marks. As a matter of fact, negative comments mostly focused on the task rather than



on the **presenters' skills** -possibly because this was the most face-saving item-, and language aspects were overlooked. The research presented hereinafter follows a similar pattern.

2. METHODOLOGY

Following a qualitative approach, the feedback comments posted by a sample of **12 students and their teacher on Welcome to CETT's blog were examined**. The data corpus consisted of 4 sets of posts, namely:

- Set #1: The feedback provided by the students to their peers on the EP.
- Set #2: The feedback provided by the teacher to the students on the EP.
- Set #3: The feedback provided by the students to their peers on the JI.
- Set #4: The comments made by each student regarding their own JI.

For each set, the data were processed and analyzed using the same procedure on the basis of content analysis as indicated by Bazerman (2006). First of all, each EP or JI was numbered (e.g. EP1 or JI1), and having associated all the posts to a specific EP or JI, the comments were broken down into content units. Each content unit was coded (e.g. EP1.1) and identified as strengths (+) or weaknesses (-). Next, the content units were categorized. A unique classification was finally opted for in order to relate each set of posts to the same assessment criteria and to allow for the triangulation of different data and perspectives. The taxonomy comprised 6 categories, which were classified into subcategories. Thus, the classification was structured in up to 3 levels as shown in Table 1.

Category	Subcategories	
A. Textual aspects	A1. Topic development/structure	
	A2. Speech content/length	
	A3. Clarity	
B. Language register		
C. Grammar & vocabulary aspects	C1. General grammar/vocabulary	
	C2. Specific grammar/vocabulary mistakes	
D. Phonetic aspects	D1. General pronunciation	
	D2. Intonation	
E. Fluency		
F. Paralinguistic aspects	F1. Voice	
	F2. Body language	
	F3. Projected image	F3.1. General impression
		F3.2. Enthusiasm
		F3.3. Friendliness
F3.4. Self-confidence		
F3.5. Nervousness		

Table 1. Taxonomy of content units (elaborated by the author)

Several types of analysis were carried out for each one of the four sets of posts: an account of the total number of posts and content units, the amount of respondents and content units for each EP and JI, the amount of positive and negative content units globally as well as for each EP and JI, the amount of positive and negative content units for each category of aspects related to the EP and JI, the highest and lowest relative frequencies of both positive and negative content units and categories within the EP and JI, correlations of frequencies between the four sets of posts, and their correlation with the syllabus-based assessment criteria used throughout the course.

A number of considerations were taken into account in this process. To start with, content units were expressed through a single word or phrase, but also through simple or complex sentences. Some comments were explicitly labelled as pros and cons or positive and negative, while some others were interpreted on the basis of coordinating conjunctions (i.e. and) or contrasting conjunctions (i.e. but). Therefore, while some comments were straightforward, others were indirect, formulated as suggestions, used circumlocution, or minimizers, as in Iglesias-Xamaní (2014).

Some comments were reinterpreted as illustrated in the following examples. For instance, [EP2.20] **“the speaker could speak slowly”** was considered an improvement suggestion based on a perceived weakness, meaning really **“the speaker spoke too fast”**; [JI3.4] **“really good the way she improve the answers”** was taken as **“good improvisation”**; [JI6.4] **“really good remark his skills”** was understood as **“he highlights his own strengths”**; [JI6.8] **“and always can improve his skills in team work and organization”** was taken as a negative aspect as the student had uttered this sentence referring to the **candidate’s weaknesses**; **“try to talk more fluently [JI6.10] + accent [JI6.11]”** was written as a negative aspect and therefore it was interpreted as **“using a more native-like accent”**; [JI2.6] **“she sometimes talk fast”** and **“she speaks so fast [JI2.13] and she gets nervous [JI2.14]”** were written as negative aspects, so they were interpreted as **“too fast”**; [JI1.3] **“he has been very calmed”** was written on a negative note and taken as **“too inexpressive or passive”**.

Reinterpretation was also required for comments introduced by linkers where a contrast is made with respect to a previously mentioned aspect, e.g. **“and the last video of S, she seems so exciting at the beginning of her introduction and also at the end [EP3.7], but she has a good fluency [EP3.8] and grammar [EP3.9]”**.

Positive and negative comments were occasionally made concurrently, e.g. [JI1.13] **“hiding his real face, very too much professional”**. Sometimes this was a way to minimize criticism, like in **“he could improve his fluency [JI1.8], but it wasn’t bad [JI1.9]”**, or in **“body language could be improved [JI5.3] but it’s been okay [JI5.4]”**. On the other hand, some positive comments paradoxically seemed to be considered negative by the respondents, e.g. **“she uses a lot of connectors [EP6.21], this, makes the presentation slower” [EP6.22]**.



The language inaccuracies on the posts were not corrected to preserve the authenticity of the **students' perspectives**. **Due to** the lack of accuracy in the form of some posts, reinterpretation was also necessary. For **example**, **"she has much more grammar [EP2.10] and it is more suitable [EP2.11]" was understood** in terms of language range and language accuracy.

Some comments required elucidation by watching the video of the **student's** performance and putting it in relation with the other comments provided by the same student regarding other EP. For example, **"any body language" [EP6.27] was interpreted as "no body language" because the full post** alternated positive and negative comments for four EP, and the rest of the feedback for this specific EP was rather positive. In addition, **"emphasies the language skills" [EP5.22] was understood as "emphatic intonation" through a** positive lens meant to balance the following feedback, which was rather negative. Besides, if the meaning was not totally clear, tentative assumptions were made after watching the videos again and comparing similar comments concerning different EP, e.g. **"nice sound" [EP5.2] was interpreted as "pleasant/soft voice"**, and **"but it would have been better if he had emphasized the words" [EP1.8] was interpreted in terms of sentence stress**.

Some comments on a specific EP made by different students had blatantly contradictory meanings. Some comments were vague -e.g. **"grammar" [EP7.8]-**, while some were very detailed. Some provided a detailed argument -e.g. **[EP3.10] "by specifying exactly the period when she wants to work in the hotel, she shows that she is ready to start"-**, while others underscored a mistake and a correction, e.g. **[EP3.13] "I think you "do not put in contact", you "get in touch"**.

Finally, although some comments were grounded on objective correctness -e.g. **[EP1.20] "I would say "join your company" instead of "join TO your company"-**, the vast majority derived from subjective impressions, e.g. **[EP7.17] "it looks a bit like if she is overacting"**.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results for each one of the four sets of posts will be reported and discussed in this section. Concerning set #1 and set #2, a total of 22 posts were uploaded on the blog by up to 9 students and the teacher. Some posts commented on a single EP while others referred to several EP. Three teacher posts were separated from those provided by the students, and each post was associated to a corresponding EP. Post #20 was reinterpreted as the comments referred to a nonexistent EP.

As for set #3 and set #4, a total of 7 posts were uploaded by up to 7 students, who commented on their JI simulations. The comments on their own **performance were separated from those referring to their classmates', and all of** them were associated to their corresponding JI. Table 2 offers an account of the content units encompassed in each set and the relative frequencies (**rel.f**) of positive comments (+) and comments outlining a weakness (-).

Set #1	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	TOTAL	rel.f
Respondents	7	7	7	9	8	8	8		
Content units	23	24	16	28	23	28	27	169	
+ units	8	16	9	20	9	18	16	96	56,8%
- units	15	8	7	8	14	10	11	73	43,2%
Set #2	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	TOTAL	rel.f
Content units	7	6	4	6	6	7	9	45	
+ units	3	4	2	3	4	4	2	22	48,9%
- units	4	2	2	3	2	3	7	23	51,1%
Set #3	J11	J12	J13	J14	J15	J16		TOTAL	rel.f
Respondents	6	6	6	5	5	5			
Content units	18	15	13	11	15	11		83	
+ units	11	8	7	5	9	5		45	54,2%
- units	7	7	6	6	6	6		38	45,8%
Set #4	J11	J12	J13	J14	J15	J16		TOTAL	rel.f
Content units	2	2	2	1	2	2		11	
+ units	0	1	1	0	1	0		3	27,3%
- units	2	1	1	1	1	2		8	72,7%

Table 2. Account of content units (elaborated by the author)

It can be noticed that the feedback the students offered to their peers tended to focus on their strengths rather than on their weaknesses in relation to both EP and JI performance. This may indicate that they still do not feel fully comfortable with assessing their classmates, in line with other research findings (Cheng and Warren 2005; Iglesias-Xamaní 2014), and require more guidance. Conversely, with respect to self-assessment, the students' negative comments **outnumbered by far the positive ones, while the teacher's perspective was the most balanced**, despite the slight minority of positive content units.

As mentioned above, the content units were categorized. Faced with the dilemma of producing a specific classification system for each set of posts or designing a global system for all of them, the latter option seemed more convenient so as to facilitate triangulation. Consequently, some readjustment was needed. For instance, in set #2 some teacher comments related to specific suprasegmental features like word stress, pausing and word linking were classified as general pronunciation aspects.

Some (sub)categories were empty in each one of the sets, either due to the scarcity of comments –for example in set #2 and set #3–, or because of the nature of the task, e.g. nervousness in set #1, or specific grammar/vocabulary mistakes, voice, and friendliness in set #3 and set #4. Thus, nervousness derives from the situation of being interviewed face to face under pressure, whereas voice and friendliness were deliberately taken care of when the students recorded their EP in a safer environment. As for specific grammar/vocabulary mistakes, no such mistakes were reported in relation to JI since feedback **comments were written right after the students' simulations, not while they were taking place or watching a video**, which would have allowed for a more detailed focus on language control and accuracy. On the other hand, speech content in

set #3 and set #4 was **specifically related to the candidates' profile and the answers they gave during each JI**. The content units encompassed in this subcategory seem to suggest that the students took the simulations very seriously and became deeply involved. Table 3 displays the number of positive and negative content units included in each category for all four sets.

Category	Set #1		Set #2		Set #3		Set #4	
	+	-	+	-	+	-	+	-
A.	25	13	1	0	13	4	2	3
A1.	11	4	1	0	2	0	0	2
A2.	8	8	0	0	7	4	2	1
A3.	6	1	0	0	4	0	0	0
B.	1	4	0	0	2	3	0	0
C.	4	17	1	17	2	1	0	1
C1.	4	6	1	0	2	1	0	1
C2.	0	11	0	17	0	0	0	0
D.	19	11	6	3	0	3	0	0
D1.	15	7	5	3	0	2	0	0
D2.	4	4	1	0	0	1	0	0
E.	15	17	4	2	7	7	0	1
F.	32	11	10	1	21	20	1	3
F1.	3	1	0	0	0	0	0	0
F2.	7	3	1	1	6	7	0	0
F3.	22	7	9	0	15	13	1	3
F3.1.	10	3	7	0	12	6	1	0
F3.2.	6	3	1	0	1	0	0	0
F3.3.	4	0	0	0	0	0	0	0
F3.4.	2	1	1	0	2	1	0	1
F3.5.	0	0	0	0	0	6	0	2

Table 3. Categorization of content units (elaborated by the author)

Regarding the highest relative frequency of categories in every set of comments, the most abundant aspects seen as positive in set #1 were paralinguistic, followed by textual and phonetic aspects, whereas fluency and grammar and vocabulary were considered the main weaknesses. Almost all subcategories encompassed both positive and negative comments, except from friendliness -with no negative comments- and specific grammar and vocabulary mistakes -with no positive comments, for obvious reasons. Interestingly, when referring to grammar and vocabulary mistakes, correction suggestions were given. This might reflect the fact that mistakes had been dealt with in the classroom as a learning opportunity. Other aspects also seem a clear projection of the instruction the students had received in order to articulate well-structured, clear messages, taking care of intelligible pronunciation and intonation through fluent speech, targeting towards efficient verbal and non verbal communication in an adequate register.

In correlation with peer feedback, the most noticeable characteristic in set #2 is the high abundance of references to grammar and vocabulary mistakes with associated improvement suggestions. As opposed to this focus on language accuracy, paralinguistic features were significantly highlighted as strengths, followed by phonetic aspects.

In set #3, the **students' positive comments clearly referred** to paralinguistic and textual aspects, as in set #1, whereas negative comments were also aimed at paralinguistic aspects mainly, followed by fluency. Some subcategories only dealt with positive features, such as enthusiasm or the topic development and structure, while others just included negative ones, like nervousness, general pronunciation and intonation.

The outcomes in set #4 are not very representative as self assessment comments were rather scarce. The comments in this set were sometimes expressed in 3rd person singular to preserve **the student's** anonymity. There was a clear predominance of positive comments relating to textual aspects and to paralinguistic aspects to a lesser extent, two characteristics mostly linked to the task itself that were also commented on as weaknesses, while focus on form received far less attention, especially in positive terms. The relative frequency of recurring comments for each set can be checked in Table 4.

Category	Set #1		Set #2		Set #3		Set #4	
	+	-	+	-	+	-	+	-
A. Textual aspects	26%	18%	5%	0%	29%	10%	67%	38%
B. Language register	1%	6%	0%	0%	4%	8%	0%	0%
C. Grammar & vocabulary aspects	4%	23%	5%	74%	4%	3%	0%	12%
D. Phonetic aspects	20%	15%	27%	13%	0%	8%	0%	0%
E. Fluency	16%	23%	18%	9%	16%	18%	0%	12%
F. Paralinguistic aspects	33%	15%	45%	4%	47%	53%	33%	38%

Table 4. Relative frequencies of content units (elaborated by the author)

Concerning the correlation between these categories of content units and the assessment criteria used throughout the course in all EFL classes as set in the syllabus, there is a clear correspondence in all four sets, shown in Table 5.

Assessment criteria	Category
Linguistic use: –grammar and vocabulary accuracy –range –adequacy	B. Language register C. Grammar & vocabulary aspects
Task achievement: –efficient achievement of communicative purpose –content relevance	A. Textual aspects F. Paralinguistic aspects

-extent	
Fluency and pronunciation: -speech flow -intonation -stress -rhythm	D. Phonetic aspects E. Fluency
Communicative resources: -use of linguistic and non-linguistic resources -support materials -attitude	A. Textual aspects F. Paralinguistic aspects

Table 5. Correlation with assessment criteria (elaborated by the author)

This straight relationship entails that assessment criteria were used suitably in the feedback provision process in holistic as well as in analytic terms. The fact that in all cases these criteria were commented in detail and in general, regarding both weak and strong aspects, means that they had been effectively explained, understood and practiced previously in the classroom.

Even though the students seemingly tend to provide more positive than negative feedback, it is evident that they have the ability to spot their weaknesses in areas that need further reinforcement and make well-informed contributions if critical thinking and analytical skills are fostered as part of an integrated teaching-learning-assessment process. Therefore, students who receive training in carrying out peer feedback can provide it with as a supplementary means to enhance learning. This confirms the outcomes deriving from the aforementioned studies on peer feedback.

4. CONCLUSIONS

This small scale study can be considered a humble step forward towards exploring how to capitalize on different assessment procedures in the EFL classroom following a multimodal approach to teaching-learning-assessing. Analyzing the contrast between teacher and learner self and peer perspectives and their interrelation with assessment criteria is key so as to understand the inner working of formative assessment. The understudied field of oral communication in EFL in higher education contexts is not an exception.

The limited representativeness of the findings reported above is undeniable mainly owing to the scarcity of the data corpus, particularly with regard to self-assessment. Nevertheless, they lay the ground for further research, for instance in terms of examining both teachers and **learners'**

attitudes towards different types of assessment at a larger scale and the perceived pros and cons.

Other potential research avenues may focus on crossover summative and formative designs, as well as on the validity, reliability and viability of alternative assessment procedures, three relevant aspects that need to be taken into account according to the Common in the European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001).

By all means, the current education landscape requires investigating alternative pedagogical paths, and academic institutions and their community members should consider it a must, an asset worth investing in.

REFERENCES

- Ahangari, S., Rassekh-Alqol, B. and Hamed, L.A.A. (2013). The effect of peer assessment on oral presentation in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(3), pp. 45-53.
- Bazerman, C. (2006). Analyzing the multidimensionality of texts in education. In: J.L. Green, G. Camilli and P.B. Elmore, eds., *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 77-94.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, W. and Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), pp. 93-121.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), pp. 70-120.
- Iglesias Xamani, M. (2013). Practical Implications of a Constructivist Approach to EFL Teaching in a Higher Education Context. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(2), p. 3.
- Iglesias-Xamani, M. (2014). Digital technologies and foreign language learning in tourism studies. *eLearn Center Research Paper Series*, pp. 15-26.
- Iglesias, M. (2019). To Apply or not to Apply for a Job Efficiently: That is the Question. In: *International Conference on Research in Education*. [online] Barcelona: Diamond Scientific Publication. Available at: <https://www.dpublication.com/proceeding/proceedings-of-icreconf/#Table-of-Contents> [Accessed 20 May 2019].
- Palincsar, A.S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, 49(1), pp. 345-375.



Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self-and peer-assessment of oral skills. *Language testing*, 19(2), pp. 109-131.

Rust, C., O'Donovan, B. and Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), pp. 231-240.

Ware, P. and O'Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), pp. 43-63.

Welcome to CETT's blog. Available at: <http://englishcett.blogspot.com> [Accessed 3 May 2019].



LOVE METAPHORS IN LOVE SONGS: CROSS-CULTURAL COMPARATIVE STUDY IN ARABIC AND ENGLISH SONGS

Ghufran Khir-Allah

Nebrija University

gkhirallah@nebrija.es

ABSTRACT

This paper investigates LOVE metaphors across the English songs and Arabic songs and their capability to reveal the cultural differences that control love relations in the Occident and in the Orient (the Middle East). This study on LOVE conceptual metaphors reveals the cultural differences in understanding the abstract concept LOVE. It finds out that the LOVE metaphors used in Arabic songs reflect the social restrictions, traditions, religion and social class, on love-relations in the Arabic culture; these metaphors are not frequently used in the English songs due to free practice of love in the Occidental context. This study reflects, through the analysis of love songs, the cultural mental frames imposed on love in each context.

Keywords: conceptual metaphor, mental frames, love metaphor, songs, cross-cultural variation

RESUMEN

Este trabajo investiga las metáforas del AMOR a través de las canciones inglesas y las canciones árabes y su capacidad para revelar las diferencias culturales que controlan las relaciones amorosas en el Occidente y en el Oriente (Oriente Medio). Este estudio sobre metáforas conceptuales de AMOR revela las diferencias culturales en la comprensión del concepto abstracto de AMOR. Descubre que las metáforas de AMOR utilizadas en las canciones árabes reflejan las restricciones sociales, las tradiciones, la religión y la clase social, sobre las relaciones de amor en la cultura árabe; estas metáforas no son usadas frecuentemente en las canciones inglesas debido a la libre práctica del amor en el contexto occidental. Este estudio refleja, a través del análisis de las canciones de amor, los marcos mentales culturales impuestos al amor en cada contexto.

Palabras claves: Metáfora, marcos mentales, amor, canciones, diversidad cultural



1. INTRODUCTION

This paper is part of a research carried out in Complutense University of Madrid in 2010 which focus on the LOVE metaphorical variation in love songs across two languages/cultures, The English/occidental culture and the Arabic/Oriental (Middle East) culture. The original work was directed by Dr. Prof. Juana Marin Arrese who is a prominent researcher on conceptual metaphors in Spain. The study chose the popular songs due to the important role of contemporary popular songs in transferring social ideologies (Sibai 2010). This paper aims at answering the following questions: How can the conceptual metaphors of love in love songs reveal the cultural metal frames on love in these two contexts? And what are the metaphorical variations across two contexts and how does these linguistic differences reflect the cultural variation?

Previous comparative studies on metaphorical variations depended on the translation of metaphorical structures by native speakers. Such studies can be inaccurate because they miss the native culture models or the native understanding of non-physical- social, legal or emotional concepts which lie behind these metaphors (Lakoff and Kovecses 1987). As a native Arabic speaker, an academic English speaker who has been living in Spain for almost 14 years and an expert in sociolinguistics research for 10 years; I present this comparative study as speaker of both languages and an expert in both cultural frames on love relations; the occidental and the oriental.

For the purpose of this research, I chose 15 love songs from each language. I randomly selected the songs which were listened to in radio stations around 2010 in each social context. These songs are not necessarily produced in 2010. I selected several songs for the same singer in each language because these singers were the most popular at that period and these songs were played in the radio constantly. The selected songs are listed in the Index.

I used the quantitative method to calculate the frequency of each conceptual metaphor in each **song's category**. The qualitative method is used to analyze the metaphors and to explain the cultural mental frames that lie behind the usage of these metaphors. Since metaphors depend on imaginations and cultural models, and due to the limited literature on love relations in the Arabic academia, the results were sent to an intellectual writer Nawal Sibai, an Arabic socialist who has been living in Spain for almost 30 years. She contributes in defining the cultural mental frames that lie behind the linguistic results. I also depended on the study of Kovecses (1986, ch: 4) to analyze the LOVE metaphors in English songs.

This paper represents a starting step for cultural variation in understanding the abstract concept LOVE across the Occident and the Orient. It is basically based on the studies of Zoltan Kovecses (2005, 2006) on metaphorical variations across cultures. The results of this paper are



limited to what is found in these songs and no generalization can be claimed.

2. CONCEPTUAL METAPHOR AND CULTURE KNOWLEDGE

Conceptual metaphors are the imaginative device that connects **individual's** cognitive structures (thoughts) to his/her spoken language (Lakoff and Johnson 1980). Antonio Barcelona (2003) refers that metaphors are the process of mapping between two conceptual domains: the source domain and the target domain. Hence, he **uses the term "Conceptual Metaphor" to refer to "the cognitive mechanism whereby one experiential domain is partially "mapped", i.e. projected, onto a different experiential domain, so that the second domain is partially understood in terms of the first one"** (Barcelona, 2003:3). In common with Barcelona's definition, Kovecses (2006) mentions that metaphors are cross-domain mappings which are **used to represent "the relationship between two frames with the notion of A is B"** (2006:116).

Kovecses (2006, ch: 8) lists 12 components for any conceptual metaphor from which I will mention only those related to this research. First, Kovecses determines two main domains which are the source domain (more physical, represented by the letter B) and the target domain (more abstract, represented by the letter A). The relationship between both is: A is B, target is source. Secondly, there is prominent similarity between concept A and concept B. This similarity could be embodied in our experience which explains why a particular source goes with a particular target. Thirdly, our embodied experience is unconscious most of the time and it makes understanding metaphors easier for any language users. For example, **we accept substantial metaphors such like "AFFECTION IS WARMTH" without difficulty because the feeling of affection** correlates with bodily warmth. This kind of experience is called primary experience and it is responsible of producing the universal metaphors. Kovecses asserts that thoughts are embodied, which means that we understand our ideas about the world and ourselves through our embodied experience of the world and self. Therefore, we can only understand abstract ideas, e.g. love and life, by projecting them into physical word. In other words, conceptual metaphor is the outcome of the interaction between cognitive structures and our experience of the world. Fourthly, mappings between the source and the target domains are taken to be basic and essential. In the conceptual metaphor: **"LIFE IS JOURNEY"**, **mappings** can be as follows: lovers are travelers, love relationship is a vehicle, progress made in relationship is distance covered and so on. Finally, Kovecses argues that conceptual metaphors produce cultural models or frames which operate in thought. **These structures are "culturally specific mental representations of aspects of the world"** (2006:126). Metaphors based on cultural mental frames varies

cross cultures because they are based on “cultural-sensitivity” of each language speaker. Metaphorical variations are caused by the social context, which includes power relations and social pressure, and by the cultural context, which includes all the culturally unique and salient concepts and values that characterize particular culture together with the governing principles and key concepts of a given culture (Kovecses, 2005: 233-234).

To organize the analysis, I divided the findings into three categories **depending on Kovecses’ study (2005)**: 1. Shared metaphors in both songs category, yet, with different mappings, 2. The range of target, where the target LOVE is associated to difference sources due to different cultural frames on love relations, 3. Unique metaphors in expressing love in Arabic songs, in which the target and the source are specific cognitive representations to the particularity of social norms imposed on love; in unique metaphors not the target nor the sources are founded in the English songs.

3. SHARED METAPHORS, DIFFERENT MAPPINGS

The analysis shows shared metaphors in both languages/cultures, yet the mappings/understanding of these metaphors differs significantly. For example, the metaphor LOVE IS UNITY appears in both languages to express the perfect harmony and idyllic state of love. This unity is projected to be physical as if LOVE is a physical entity that can be tied to, attached, or split:

En: 2.45%	Ar: 1.82%	
a. we just grew <i>apart</i> (11)	c. He <i>dangled</i> me to him (14)	يكنس عن قلوبنا هـ
b. time <i>ties your soul to mine</i> (1)	d. Your heartbeat draws mine my life is (part of) your life and my path are (part of) your path (9)	قلوبنا تنس قلوبنا عمري وديك دبي

LOVE IS PHYSICAL UNITY is based on the experiential basis, a behavioral reaction, associated with love (Kovecses, 1986). In English language, the **linguistic expressions “tie” and “grew apart” in English songs indicates a physical projection on the unity of the participants in the love relationship.** The unity is egalitarian and both participants have equal portion, or even power and control, in this unity. This egalitarian understanding in love relations is related to the Rights discourse and gender equality in the Occident. The UNITY metaphor in Arabic data is expressed through different **set of linguistic expressions such as “dangled” and “part of” a UNITY which indicates unbalanced power in the relation.** The lover’s path/heartbeat/life integrates in the beloved’s path/heartbeat/life as a physical entity providing



the beloved the control and power over the relation. The lack of Rights and gender equality discourse in the Orient (Middle East) normalizes the dissolvment of the lover into the beloved figure and the hegemony on the relation.

Another shared metaphor in this paper is LOVE IS WAR metaphor. WAR metaphor is highly used in the Arabic songs:

<i>En: 2.20%</i>	<i>Ar: 5.48%</i>	
a. I can't fight this feeling anymore (4)	c. my heart, you are a hostage in love (10)	أنت سبي قلبي ففهم ما زلت لحي أسير
	d. I don't care if I get out of love alive, (8)	ما مضي أن خرجت من الحب حيا
	Son, he is a martyr, the one who dies on the religion of his beloved (15)	يا أولدي قد ماتش بيدياً من مات على بيننا م صوب

Although, in both **songs'** categories, the abstract concept LOVE is understood through projecting it on the more physical source WAR, there are differences in the cultural embodied experiences that lie behind the WAR source across the two social contexts. In both social contexts, the lover is a worrier, a fighter, in the battle of love. The WAR is limited to the act of fighting in the selected English songs, while in the Arabic songs it is a sever WAR that can be ended by the death of the participants in the relationship. The occidental embodied experience of WAR metaphor is related to the gender conflict that started after the Victorian age (1830-1901) to achieve legal rights in education, divorce, custody and love relations; especially women who were deprived the right to get married to who they love or to have rights after marriage (Abram 2001). This historical social clash, which is still prominent till today in gender equality movements, might be the embodied experience that motivate WAR metaphor (Pollard, 1970); although it is not frequent in the English songs due to the achieved equality in the contemporary occidental societies. In Arabic case, love is associated with social traditions, honor, virtue and religious norms. There is no possibility to confess love publicly, instead, there is a need to protect the beloved, especially women, from the **"bad reputation" of being in love** (Sibai, 2010). This social fact forces the lover to fight his/her own yearning to the beloved and to resist silently the social stereotypes on love relationships. Social restrictions are still seen in the present life of Arabic lovers, which justifies the high frequency of its usage in the selected songs.



4. THE RANGE OF TARGET: LOVE WITH DIFFERENT SOURCES

This part studies the variety of source domains associated with the target LOVE across the two songs categories. For example, LOVE as an abstract concept is associated with the source JOURNEY in the English songs, where people enjoy their time in open air, follow a path, overcome obstacles and reach the wanted location. LOVE IS JOURNEY metaphor is a frequent metaphor in the understanding “love” in English language (Kovecses, 2005). The JOURNEY metaphor in the English songs satisfies the social-cultural need to express the abstract concept of LOVE:

En: 2.45%

- a. *Our path soon will cross* (6)
- b. I am exactly *where I wanna be* (4)

LOVE, in Arabic songs, is associated with different sources based on the social-culture embodied experiences the lovers go through. The following examples are illustrative:

Ar: 3.04% LOVE IS A SIN

- c. Where is the *shame* of being in love (6) وين لا عيب ل ال عيينا
- d. *Why should I hide? What is the wrong with that?* (14) واضح لي فيه واليه فيها

Ar: 4.87% LOVE IS IMPOSSIBLE

- c. I know that reaching your eyes is *an illusion* (8) وأعرف أن الوصول للعينين وهم
- d. my heart, you love *the impossible* (10) وت هو لي في القلب وعشق المحال

Ar: 1.21% LOVE IS DREAM

- c. *What I've dreamed of is finally comes true* (3) وتحقق قولي لي طيبه من زمان
- d. I *dream* about you (about being your lover), I hope *the dream becomes bigger and be true* (9) سجل فيك ي وعهدت املو لي مرة الحلم ويكتمل

Ar: 6.09% LOVE IS FIRE

- c. oh, (you are) *fire* invades my existence (13) يان ارتت بخاخ لي لي
- d. *my tears melted* the hankies (2) ودموعي نوتت ل في ايل

Love in Arabic culture is tied to social class and to the platonic love (Sibai 2010). Any physical contact between lovers is forbidden because of the “virtue” value and love across social classes is condemned. This social and cultural restriction on love experience forms the embodied experience that **lies behind the metaphors above**. “Hiding” the love or wondering what is the wrong with being in love indicates the notion of self-conscious agony. That is, immorality of love is understood as a sin; therefore, the lover hides his love just like the sinners hide their sins: LOVE IS A SIN. Love turns to **be the lovers’ dream which they try to make true** LOVE IS AN (IMPOSSIBLE) DREAM. LOVE IS FIRE is an outcome of the restrained emotions and tears which can burn physical entities, **the lovers’ body or other entities around**.

The lack of such metaphors in the English songs is related to the flexibility of practicing love relations in occidental societies. Since AFFECTION IS WARMTH, as Kovecses indicates (2005), the accessibility to physical relation in the occidental contexts turns the FIRE off, or at least decrease its heat.

5. UNIQUE METAPHORS IN LOVE SONGS

Unique metaphors emerge when both the source and the target domains turn to be unique to a given culture/language. The analysis found unique metaphors in Arabic love songs. For example:

Ar: 3.04% EYES ARE COMMUNICATIVE TOOLS

- a. your eyes told me secrets (12) لم اناطحت علي عيني قالت اسرار
- b. I will meet you with a smile in my eyes (13) قالك في السمرة عيني

Due to the restrictions in love relations, EYES turn to be the communicative tools that "tell secrets" and "smile". This communication is called "the language of eyes" and considered a fine art in Arabic culture (Sibai, 2010). Another metaphor that is based on the embodied experience of the platonic love is NIGHT IS A PERSON (THE LOVER`S COMPANY). The lover spends the night talking to it, projects his/her feeling to the figure of the NIGHT, or even complaining from the NIGHT:

Ar: 1.21% NIGHT IS A PERSON (THE LOVER`S COMPANY)

- a. the *night and me look like your eyes* (11) لوال ليل شو شبه عيني
- b. you, my heart, still [...] complaining from *the night* (10) لستوي لبيفم ازلت شتتكو العلي [...]

In Arabic data I have found 16.45% of EYE metaphors and metonymies and 6.70% of NIGHT metaphors and metonymy. In addition, I found 1.82% references to eternal love and marriage. The marriage mental frame on LOVE create an image of eternality, family, stability and security. While in English songs there are 6.94% references one-night relation with sexual references.

6. CONCLUSIONS

The analysis shows that metaphors of LOVE in Arabic and English songs are capable to reflect the cultural framing of the abstract concepts and social norms imposed on love practice. The Arabic restrictive social norms on love, which enforce the platonic love and condemn the love across social classes, is the basic ground of constructing most of the founded metaphors: LOVE IS IMPOSSIBLE, LOVE IS WAR, LOVE IS DREAM, LOVE IS A SIN. Yet, the restriction-free social norms on love in the occidental

cultures softened the WAR metaphor and paved the way to different range of targets; such as LOVE IS JOURNEY metaphor which indicates the public practice and includes enjoyment despite of the difficulties along the path.

Different mappings of the shared metaphors show that the discourse on Rights and gender equality is present in understanding the UNITY in LOVE IS A PHYSICAL UNITY in English songs. The egalitarian UNITY is not present in the Arabic songs where the lover concedes his/her rights to the beloved giving the beloved the control over the love relationship. The Arabic cultural frame on love structures unique metaphors that are not found in the English songs such as EYES ARE COMMUNICATIVE TOOLS and NIGHT IS THE LOVERS´ COMPANY due to the experiences of hiding love in public and the difficulty in meeting the beloved.

This paper introduces several questions to be answered in future studies about the social framing of LOVE across these two cultures such as the impact of sexuality visibility in understanding LOVE, the presence of homosexuality in love songs, and the impact of political and social disorder in the Middle East on the construction of LOVE metaphors.

REFERENCES

Barcelona, Antonio (2003). The cognitive theory of metaphor and metonymy. In A. Barcelona (ed.) *Metaphor and Metonymy at the Crossroad*. Berlin: Walter de Gruyter. 1- 31.

Johnson, Marcos (1987). *The Body in Mind*. Chicago: Chicago University Press.

Kovecses, Zoltán (1986). *Metaphors of Anger, Bride and Love*. US: John benjamins B.V.

Kovecses, Zoltan (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*. USA: Cambridge University Press.

Kovecses, Zoltan (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kovecses, Zoltan (2006). *Language, Mind and Culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Lakoff George. and Mark Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

Lakoff, George and Zoltan Kovecses (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. In Dorothy Holland and Naomi Quinn (eds.),



Culture Models in Language and Thought. Cambridge: Cambridge University Press. 195-221.

Sibai, Nawal (2010). Comparative Study of Some Love Metaphors in Contemporary Love Songs between English and Arabic Languages Depending on the Culture background of Each Language. **دراسة مقارنة لنمط بسطة حول**
لمخزون الميثاقية للغة اللغتين من اعتمادا على ويبعض مجازات هي بنف وراس- لبحب في اللغتين للربية والا لبحرية،
اللشعر اللغوية لمعصرة "



Learners' perspectives on the incorporation of plurilingualism in Foreign Language Teaching. An empirical study.

Nelli Mehlmann

University of Bremen

mehlmann@uni-bremen.de

ABSTRACT

*This article covers a qualitative study conducted within a dissertation project that **aims at incorporating the learners' plurilingualism into** Foreign Language Teaching (FLT) and investigates this incorporation from their perspective. To explore how learners experience the integration of their plurilingualism, a teaching unit which encourages pupils to use and reflect on their entire language repertoire was designed and implemented in a 7th grade of a secondary school in Bremen, Germany. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with 13 pupils. First insights into the data indicate that **the learners' plurilingualism is a versatile, multifaceted construct**. Dealing with linguistic diversity, whether it is the own plurilingualism or the languages of classmates, furthermore seems to be perceived as an enriching experience that uncloses potentials for the pupils and their language learning.*

Keywords: plurilingualism, FLT and plurilingüismo, TEFL and plurilingüismo

RESUMEN

Este artículo presenta un proyecto de tesis que investiga sobre la incorporación del plurilingüismo de estudiantes a la enseñanza de lenguas extranjeras, enfocando a la perspectiva de los alumnos. Para explorar cómo alumnos experimentan la integración de su plurilingüismo en la clase de lengua extranjera, se elaboró una unidad didáctica que anima a los estudiantes a utilizar y reflexionar sobre su repertorio completo de lenguajes. Esta unidad se implementó en un séptimo grado en un instituto en Bremen, Alemania. Más tarde se recopilaron entrevistas semi-estructuradas con 13 alumnos. Los primeros resultados indican que el plurilingüismo de los estudiantes es una construcción versátil y polifacética. Parece ser que los alumnos perciben el tratamiento de la diversidad lingüística de su clase como una experiencia enriquecedora, que revela el potencial para aprender idiomas extranjeros.

Palabras clave: plurilingüismo, plurilingüismo en la enseñanza de lengua extranjera, plurilingüismo en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera

1. INTRODUCTION

1.1 Plurilingualism – precondition for and aim of FLT

Plurilingualism, understood as an individual's ability to communicate in a plurality of languages, has always been a part of the human history. From earliest times on people migrated through different territories where they met speakers of other language groups which resulted in language contact, language borrowings and

plurilingualism eventually (Stavans & Hoffmann 2015: 11). It is estimated that nowadays about two-thirds of the world's population use numerous languages for communication which turns plurilingualism into a natural, everyday phenomenon (Maher 2017: 37). Germany, which forms the research context of this study, can also be considered a linguistically diverse place: Apart from a multitude of regional dialects and national minority languages like Danish, Frisian, Sorbian and Romani **the country's linguistic wealth has also been shaped by languages such as Turkish, Arabic, Kurdish, Russian or Polish** that mainly emerged as a product of migration phases after the Second World War (Maas 2008: 68-73; Bundesministerium des Innern 2015). This also reflects in educational contexts: As reported by statistics, it is estimated that at least one-third of the pupils in German metropolises grows up with another heritage language¹ in addition to German (Decker-Ernst & Schnitzer 2013). These numbers illustrate that plurilingualism constitutes a precondition for language education.

Plurilingualism not only is a precondition, but at the same time an educational aim set by the European Union. According to the European language policy, the ability to speak different languages is seen as an important instrument to enable individuals to communicate across countries, foster their cultural awareness, enhance mobility and thereby strengthen the European workforce (European Commission 2012: 4). To accomplish these objectives, every citizen should ideally learn two foreign languages in addition to the mother tongue (Europäische Kommission 2003: 4). Based on current neurolinguistic and psycholinguistic findings, which hypothesise that different languages of a plurilingual individual have interdependencies on a neurophysiological and cognitive level (Müller-Lancé 2017: 63-66), the European language policy suggests to incorporate previous linguistic knowledge of learners into language learning (Europäische Kommission 2003: 10). By doing so, synergies between languages can be used to improve the learning process. The implication from this notion on language education is the following: Thus, FLT should not only focus the target language but adopt a holistic approach to learning by using the aforementioned linguistic diversity of the learners as a resource in class (Cenoz & Gorter 2013: 596 f.; Little 2014: 36 f.).

1.2 Linguistic diversity in the foreign language classroom – potentials

Economising learning in the target language is not the only benefit the incorporation of other languages in FLT can have. Research discourses on *language awareness* or *translanguaging* for instance, which cover plurilingualism in educational contexts, have shown that plurilingual practices in class are associated with more cognitive, affective as well as social potentials for pupils and their learning. From the cognitive perspective **incorporating the learners' linguistic repertoires** – for example by analysing, reflecting and comparing structures of different languages to the target language – can serve as a tool to foster language (learning) awareness which is assumed to be beneficial for the language learning process (Wolff 2002: 34-36; Schöpp 2015: 167 f.). Affectively, the integration of plurilingualism has the potential to promote language learning motivation: Allowing pupils to use their linguistic repertoires in class not only gives them the chance to demonstrate individual strengths (Dausend & Lohe 2015: 227), but moreover fosters an overall interest, curiosity and open-mindedness towards language and language learning (Behr 2005: 28). From the social perspective the integration of other languages can serve the purpose to appreciate individual languages and value linguistic diversity. Giving pupils a safe space to share their language repertoires shows them that their languages are accepted and



appreciated – this appreciation in turn can help them to grow a positive attitude towards their plurilingualism, strengthen their self-image and thereby affirm their identity (Cummins & Early 2011: 4; Dausend & Lohe 2015: 226 f.). Conversely, experiencing that all languages receive equal recognition in the classroom can help learners to foster tolerance towards other languages and create a positive attitude towards linguistic diversity (Schöpp 2015: 166).

2. INTRODUCING THE EMPIRICAL STUDY – LITERATURE REVIEW, RESEARCH AIMS AND RESEARCH QUESTION

Summing up, it can be stated that the incorporation of **learners' plurilingualism** in FLT not only is demanded by the European language policy, but is moreover associated with different potentials for the pupils and their language learning. Yet, there exists only little research – particularly in the German context – on how agents like teachers and pupils actually experience the integration of plurilingualism in class and to what extent the aforementioned potentials show in teaching practice. Empirical studies that concentrate on the teacher perspective indicate that foreign language teachers nowadays are sensitised for the linguistic diversity in their classes, but still follow a predominantly monolingual approach in teaching (e.g. Jakisch 2015; Heyder & Schädlich 2015; Méron-Minuth 2016; Schmid & Schmidt 2017). Integrating other languages into FLT systematically seems to be perceived as time consuming and, due to a lack of corresponding teaching materials and proficiency in the heritage languages of the pupils, challenging (ibid.). Studies that focus on the learner perspective complement these findings. First of all, plurilingualism seems to carry a functional and emotional meaning for the learners. Functionally, it serves as a tool for communication in the private sphere (e.g. for communicating with family and friends) as well as a tool for learning in educational settings (e.g. for economising language learning by using linguistic knowledge from other languages) (Portnaia 2013; Schmid & Schmidt 2017). At the same time, plurilingualism seems to be a construct the speakers have a strong emotional bond to: Thus, many pupils describe their heritage languages as meaningful because they are perceived as a substantial part of their identity (Portnaia 2013; Wojnesitz 2010; Volgger 2012). Nevertheless, only few learners have actually experienced a systematic integration of their language repertoires into FLT although many explicitly wish to share their linguistic and cultural experience in class (Hu 2003; Dausend & Lohe 2015; Schmid & Schmidt 2017). Following from this, only little is known about how learners perceive and deal with plurilingual approaches in the foreign language classroom (Dausend & Lohe 2015: 229; Heyder & Schädlich 2015: 246).

The aforementioned state is addressed by a dissertation project conducted in the field of Teaching English as a Foreign Language (TEFL) at the University of Bremen. On the classroom level, the project aims at opening FLT for linguistic **diversity by systematically incorporating the learners' plurilingualism into teaching practice** – a procedure which only is scarcely realised in everyday teaching as the aforesaid studies illustrate. In doing so, the project concentrates on the subject English for the following reasons: Firstly, English usually is the first foreign language taught at schools in Germany as well as other European countries. Because of this status it is often ascribed a certain responsibility when it comes to including plurilingual approaches in order to promote language learning motivation, foster language (learning) awareness and thereby pave the way for further language learning (Schröder 2009: 75-77). Secondly, there exist only few teaching materials or text books for the English classroom in Germany that use



the plurilingualism of the learners as a resource (Thaler 2016). On the research level, the projects follows the aim to empirically explore how the incorporation of plurilingualism in FLT is experienced by learners – a perspective that (German) research has only rarely focused on explicitly in the past decades. The gained results are to be used to formulate suggestions for a holistic, plurilingual approach to FLT and to complement the discourse on plurilingualism in FLT with the experience, views and feelings of the learners on this topic. To accomplish these aims, the project investigates the following main and subordinate research questions:

How do learners experience the incorporation of plurilingualism in FLT, namely in the subject English?

- How do learners describe their plurilingualism?
- How do learners experience the incorporation of their own plurilingualism?
- How do learners experience the incorporation of other languages?

The first subordinate research question aims at gaining insights into how learners describe their plurilingualism – that is to say, which languages they consider a part of their repertoire and which role these languages play in their lives. This question is considered necessary since the individual attitude towards a language can influence how the use of this language is experienced in class: Baker (2011: 290) for example argues that learners might favour a certain language over another depending on the linguistic proficiency and status it has. The second subordinate research question focuses on how learners experience the integration of their own linguistic repertoire, whereas the third one investigates how they view the incorporation of other languages (e.g. the languages spoken by their classmates) in class.

3. CONDUCTING THE EMPIRICAL STUDY – RESEARCH DESIGN

To investigate the research question, a qualitative research design which consists of two main parts is applied. The first part of the study concentrates on designing and constructing a teaching unit for the English classroom which encourages learners to use their entire linguistic repertoire as a resource in class. This initial step forms the basis for the study since it makes the pupils experience their plurilingualism being dealt with explicitly in FLT. The teaching unit covers the topic **“languages of the world” and is composed of three sections:** The first section has the aim to familiarise the class with the topic by introducing different language families and exploring cross-linguistic similarities. In the second section, the focus **is set on the learners’ languages: Here, pupils explore their own plurilingualism as well as the plurilingualism of their classmates by reflecting on the languages that play a role in their lives.**² In the final section, the gained insights into the topic are used to create a plurilingual role play: In this part, the pupils are given a range of writing prompts to write and act out a roleplay that includes multiple languages.³ To tailor the teaching unit to the individual features of classes it is conducted in, a questionnaire is furthermore designed. The questionnaire is to be filled out by the learners beforehand and serves two purposes: Firstly, it gathers information on the linguistic background of the pupils. This is necessary to adjust certain tasks of the materials to the languages spoken by them. Secondly, it collects data on the **learners’ experience with other languages in FLT to gain a first impression of how familiar they are with plurilingual approaches in general.**



At this point, the teaching unit was conducted in a 7th grade of a secondary school in Bremen, Germany. The class comprised a total of 20 learners who are between 12 and 14 years old and speak a variety of languages such as Turkish, Arabic, Kurdish, Russian, Polish, Bulgarian or Tagalog. Overall, the teaching unit consisted of 10 school hours⁴ and was team-taught by the English teacher and the author of this article. To adjust the materials to individual characteristics of the class (e.g. in terms of language proficiency), the teaching unit was previously discussed with the respective teacher.

The second part of the research design covers the data collection. To investigate the research question, semi-structured interviews were conducted with the learners after the teaching unit. The interview guide covers open, narration-stimulating questions that represent each of the three subordinate research questions.⁵ As some learners of this age might find it challenging to reflect on their plurilingualism due to the abstractness of this topic, the pupils were encouraged to use the language portraits they created in class to verbalise their thoughts and feelings during the interview. In total, 13 interviews were conducted – since not all pupils took part in the classes regularly and only those were interviewed whose parents gave permission, only a selected number could participate in the process of data collection.

4. PRELIMINARY FINDINGS

While this article was written, the process of data collection had just been finished – the gathered data has therefore not been fully transcribed and analysed, yet. It should therefore be borne in mind that the following information are not complete results, but rather form first selected insights into the investigation.

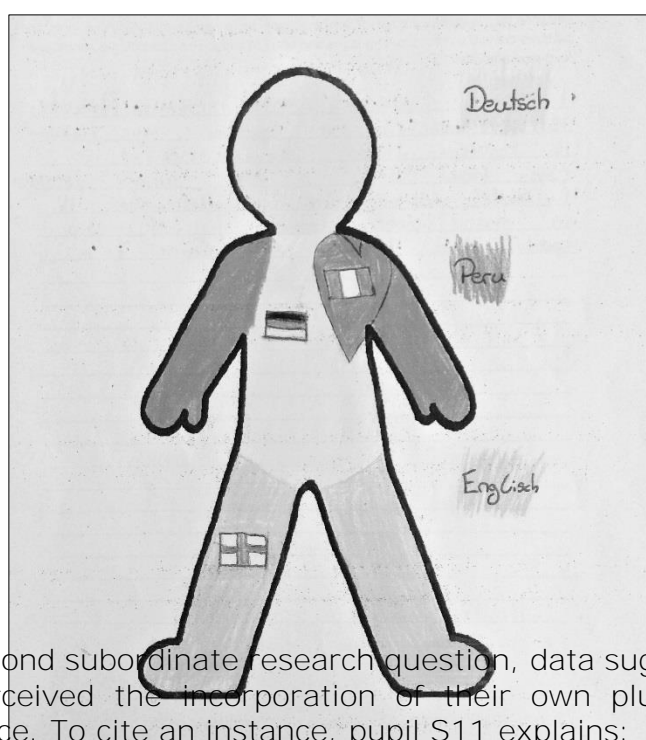
The first subordinate research question focuses on how learners describe their own plurilingualism. A first look into the data suggests that **the pupils'** plurilingualism is a versatile construct that comprises a variety of languages such as German, foreign languages learned at school (e.g. English, French) as well as languages spoken at home with relatives (e.g. Russian, Polish, Bulgarian, Turkish, Arabic or Tagalog). Interestingly, the learners do not only list languages they speak at school or in their family circle, but also such they encounter in their daily media use: Thus, many pupils describe how they acquired Japanese, Korean or other languages by watching series, listening to music or playing computer games in these languages. One learner for example states:

I drew Austrian in my whole body because **I just love the language. (...)**
I used to watch a vlogger on YouTube when I didn't feel good. And he was always there for me. And he came from Austria and this is how I started to get interested in this country. I read a lot about it and found interesting how they speak (S9, translated from German).

Pupil S9 does not speak Austrian German herself, still she seems to have a connection to this language that arose from watching an Austrian German-speaking vlog on the internet, turning this language into a part of her daily life and into a part of her plurilingualism. Another aspect observed in the data is that learners do not only list languages they are proficient in, but also such they find important for emotional reasons: Pupil S5 for instance describes how he drew Peruvian Spanish in the heart of his language portrait because his mother, who migrated from Peru to Germany, speaks this language. Although he does not speak any Spanish himself, he states that this language is important to him and he wants



to learn it one day. The examples underline the emotional bond speakers have to their languages: Thus, certain languages are perceived as an important part of the **learners'** plurilingualism because they have an emotional meaning – in this case the meaning stems from media they consume frequently or family members that play a role in **the pupils'** lives. In terms of language education, these examples illustrate that FLT should not only focus on languages learners are proficient in, but also include such that are emotionally meaningful in order to exploit the potentials of plurilingual approaches to the fullest.



In terms of the second subordinate research question, data suggests that selected learners have perceived the incorporation of their own plurilingualism as an enriching experience. To cite an instance, pupil S11 explains:

Image 1. Language portrait of learner S5.

It was nice to make lessons in different languages because the others **see where you're from and what languages you speak. (...) It felt good [to use Russian] because I understand it and I'm able to write it.** And the others see that (S11, translated from German).

Being given the opportunity to share his Russian proficiency with his classmates seems to fill S11 with satisfaction. The aforementioned potential of giving learners the possibility to demonstrate individual strengths through the use of their language repertoire here becomes noticeable. With regards to the third subordinate research question the following insights could be gained so far: Various learners report that they experienced the encounter with other languages in the teaching unit as interesting and exciting; many of them refer to linguistic similarities between related languages that were topic of some teaching materials. **Another aspect mentioned is the discovery of the other learners' language repertoires:** Thus, dealing with plurilingualism in class seemed to make some pupils learn more about the languages their classmates speak:

[It is] great to know which languages my classmates speak. (...) A few of them speak more languages than I thought. S3, S10, S4...they knew a lot more languages than I thought (S11, translated from German).

The passage illustrates that S11 had not been fully aware of the amount of languages his classmates speak before the teaching unit was conducted. Dealing with other languages in class apparently sensitised him for the linguistic background of his friends and the linguistic diversity in class.

5. SUMMARY

This article covered a study that explores learners' perspectives on the incorporation of plurilingualism in FLT. To investigate how pupils experience plurilingualism in class, a teaching unit which encourages learners to encounter and use different languages in English classes was designed and implemented in a 7th grade of a secondary school. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with 13 learners of the respective class. At this time, the collected data still is in the process of analysis – thus, it is difficult to draw final conclusions. However, data extracts of selected learners deliver the following insights: First of all, the learners' plurilingualism seems to be a versatile, multifaceted construct that comprises languages they speak in the family circle as well as languages they learn at school. However, learners do not only consider languages they are proficient in as a part of their plurilingualism, but also such that have an emotional meaning to them – for example because they are used in frequently consumed media or spoken by family members that play a role in their lives. The incorporation of this plurilingualism seems to be experienced as enriching at this point of analysis: Examples indicate that learners used the teaching unit to share their linguistic proficiency and demonstrate individual strengths – an experience described as profitable according to one learner. Giving learners the possibility to use their plurilingualism furthermore unveiled the full extent of learners' linguistic repertoires and thereby sensitised pupils for the linguistic wealth of their classmates. To gain differentiated results, the data is to be analysed thoroughly in the upcoming steps and first connections between the subordinate research questions are to be established. To extend and deepen the data body, the study is furthermore to be conducted in a second class.

NOTES

1 According to Polinsky (2015: 8), a heritage language is a language that differs from the majority language spoken in a certain country and is typically acquired in the family circle.

2 To make the class reflect on plurilingualism in a creative way, language portraits (Krumm 2003) were used: A language portrait is a human silhouette printed on a piece of paper which learners colour with their individual languages. To illustrate the functions of these languages as well as the learners' attitudes towards them, different colours and body parts of the silhouette are used for each language. Language portraits have the aim to create an awareness for the linguistic wealth of the individual and sensitise for the linguistic diversity in class.



3 The plurilingual role play follows the concept of identity texts: According to Cummins and Early (2011: 3), **identity texts are "[...] the products of students' creative work or performances carried out within the pedagogical space orchestrated by the classroom teacher. Students invest their identities in the creation of these texts – which can be written, spoken, signed, visual, musical, dramatic, or combinations in multimodal form. The identity text then holds a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light. When students share identity texts with multiple audiences (peers, teachers, parents, grandparents, sister classes, the media, etc) they are likely to receive positive feedback and affirmation of self in interaction with these audiences."**

4 One school hour in German public schools usually comprises 45 minutes.

5 Because the main focus of the study lies on the exploration of how the incorporation of plurilingualism in FLT is experienced, the psychological construct *experience* (German: Erleben) was used as a theoretical basis to formulate the interview questions. According to Goller (2009: 30), the term experience covers a range of different mental processes which amongst others can be divided into feelings, opinions and **knowledge. In order to explore the learners' experience**, they therefore were asked questions referring to their feelings, opinions as well as knowledge associated with the integration of (their) plurilingualism.

REFERENCES

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Bristol: Multilingual Matters.

Behr, U. (2005). Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5, 27-30.

Bundesministerium des Innern (2015). *Nationale Minderheiten. Minderheiten- und Regionalsprachen in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium des Inneren.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2013). Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. *TESOL Quarterly*, 47(3), 591-599.

Cummins, J. & Early, M. (2011): Introduction. In Cummins, J. & Early M. (eds.), *Identity Texts. The collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 3-19). London: ULC Institute of Education Press.

Dausend, H. & Lohe, V. (2015). Die Studie „Fundament mehrsprachiger Unterricht“ (FuMU) – Was Schülerinnen und Schüler zum Einsatz ihrer Familiensprache im Fremdsprachenunterricht sagen. In Dirim, İ & Wegner, A. (eds.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (pp. 224-238). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Decker-Ernst, Y. & Schnitzer, K. (2013). FreiSprachen: Sprachen an Freiburger Grund- und Sonderschulen. Lokale Bestandsaufnahme als Basis für Bildungsentscheidungen. In Oomen-Welke, I. & Dirim, İ. (eds.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern* (pp. 25-42). Stuttgart: Fillibach bei Klett.



European Commission (2012). Commission Staff Working Document. Language competences for employability, mobility and growth. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN> [31.07.2019]

Europäische Kommission (2003). Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=%20COM:2003:0449:FIN:DE:PDF> [24.07.2019]

Goller, H. (2009): *Erleben, Erinnern, Handeln. Eine Einführung in die Psychologie und ihre philosophischen Grenzfragen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Heyder, K. & Schädlich, B. (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In Fernández Ammann, E., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. (eds.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (pp. 233-251). Berlin: Frank & Timme.

Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Jakisch, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Krumm, H.-J. (2003). "Mein Bauch ist italienisch..." Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 110-114.

Little, D. (2014). **The Council of Europe's Language Education Policy Profile. An opportunity to respond to diversity in policy and practice.** In Grommes, P. & Hu, A. (eds.), *Plurilingual Education. Policies – practices – language development* (pp. 33-53). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V&R unipress.

Maher, J.C. (2017). *Multilingualism. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Méron-Minuth, S. (2016). Fremdsprachenlehrkräfte und ihre Einstellungen zu der Frage der Mehrsprachigkeit im Unterricht. *Französisch heute*, 47(3), 36-41.

Müller-Lancé, J. (2017). Sprachenvernetzung: Neuronale, kognitive und **didaktische Implikationen für das Projekt „Latein plus“**. In Frings, M., Pfaffenholz, S. & Sundermann, K. (eds.), *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog* (pp. 55-89). Stuttgart: Ibidem Verlag.



Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(1), 7-27.

Portnaia, N. (2013). *Sprachlernsituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Berlin: Logos Verlag.

Schmid, E. & Schmidt, T. (2017). Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: **Learners' and Teachers' Perspectives**. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 29-52.

Schöpp, F. (2015). Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. In Fernández Ammann, E., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. (eds.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (pp. 159-183). Berlin: Frank & Timme.

Schröder, K. (2009). Englisch als Gateway to Languages. In Fäcke, C. (ed.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt europäischer Dimension* (pp. 69-85). Frankfurt am Main: Lang.

Stavans, A. & Hoffmann, C. (2015). *Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thaler, E. (2016). Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk. In Rückl, M. (eds.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (pp.180-192). Münster: Waxmann.

Volgger, M.-L. (2012). *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Stuttgart: Ibidem.

Wojnesitz, A. (2010). **"Drei Sprachen sind mehr als zwei"**. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann.

Wolff, D. (2002). Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. *Der Deutschunterricht*, 3, 31-38.



THE USE OF KIALO IN THE ONLINE ESL/EFL WRITING UNIVERSITY CLASSROOM

Natalia Mora López

Nebrija University

nmora@nebrija.es

ABSTRACT

Online teaching environments require the introduction of tools usually different from those used in traditional face-to-face classrooms. This study aims to analyse the use of a new online discussion forum (Kialo.com), which arranges replies in favour or against to a previously set statement or question, in an online ESL/EFL university course focused on reading and writing.

Results obtained from an opinion questionnaire show that students consider Kialo as a very useful tool in this environment, to practise and improve English reading and writing skills, critical thinking and autonomy. They also felt more motivated to write and read in English and prefer it to traditional forums.

Keywords: Kialo, ESL/EFL, online teaching, reading, writing

RESUMEN

Los entornos de enseñanza online requieren el uso de herramientas diferentes a las usadas en la clase presencial tradicional. El objetivo de este estudio es analizar el uso de un foro de discusión online (Kialo.com), que clasifica las respuestas a favor o en contra de una pregunta o afirmación, en un curso universitario de ESL/EFL centrado en las destrezas de escritura y lectura.

Mediante el uso de un cuestionario que recogía la opinión de los alumnos, se vio que consideran esta herramienta como muy útil en el entorno online, para practicar y mejorar la escritura y lectura en inglés, así como el pensamiento crítico y la autonomía. Además, su motivación para escribir y leer en inglés fue mayor mediante el uso de esta herramienta, la cual prefieren al foro tradicional.

Palabras clave: Kialo, ESL/EFL, enseñanza online, lectura, escritura

1. INTRODUCTION

In the last few years, teachers have witnessed the introduction of new technologies, digital devices and online platforms and environments in the classroom. ICT have been rapidly developed and improved and are now commonly used in the educational field. These recent means have made the emergence and growth of online education possible; however, this new way of teaching and learning requires new methodologies based not only on synchronous but also asynchronous teacher-student communication and assessment through digital materials. Therefore, innovative methodologies and tools are required to cope with new situations and **society's demands** in this field.

One of the tools that can be used in this context is online discussions, which allow students to reflect on their replies before posting them as well as organising their own time to write their replies at their convenience in an asynchronous way. This paper aims to illustrate both the introduction and use of an online discussion site as a tool to improve reading and writing skills in the English class, and **students' opinion on its usefulness**, as well as providing some activities that can be implemented with the tool. Such site is Kialo (www.kialo.com), which is based on the posting of opinions in favour or against a statement or question previously posed (by the teacher or any other user). Participants can not only reply to the initial statement, **but also to other participants' comments, provided that they agree or disagree with it.**

The remainder of this paper is organised as follows: Section 2 reviews some characteristics of discussion forums according to previous studies; Section 3 includes a description of the tool Kialo, how it was used in the classroom, and the **questionnaire designed to collect students' opinions; Section 4 presents and discusses the main results obtained in the questionnaire; Section 5 explains some activities that can be introduced in the classroom with Kialo; finally, section 6 summarises the main conclusions that can be drawn from the study.**

2. ONLINE DISCUSSION FORUMS

Discussion forums are not a new tool in online learning and have replaced face-to-face interaction in traditional classrooms (Thomas 2002), even though they can also be implemented to extend learning activities in the traditional lecture-based course (Xie, Debacker & Ferguson 2006).

They have been used for a number of reasons and purposes. For example, they allow students to participate in discussions about the course content, share knowledge (Rovai 2002; Berner 2003; Bradshaw & Hinton 2004) and exchange ideas (Tallent-Runnels et al. 2006; Levine 2007), work together on small groups to develop their projects and even present them to the rest of the class (Markel 2001). They are very useful to promote interaction with peers and negotiation of the meanings of the content in an online environment since these activities are not **dependent on students' location and time of participation** (Markel 2001).

Online discussion forums do also **promote students' active participation and involvement** in online teaching-learning settings. Actually, compared to traditional face-to-face communication, online discussion forums have been shown to promote the use of a larger lexical range, more interaction among students and greater equality in participation (Fitze 2006). In addition, they require students to be responsible for their learning process through the expectation of regular



participation (Hopperton 1998). Consequently, these forums have also been found **to be useful in the improvement of students' autonomy (Ismail et al. 2013).**

Through forums, students may also communicate with their instructor, whose **role in the forum affects students' participation.** Teachers should give students the necessary feedback to improve in their learning process (Blignaut 2003). However, they may lead discussions or keep a low profile. If teachers intervene frequently, discussions are more efficient, making students spend less time conducting inconclusive debates (Mazzoli & Maddison 2007; Rovai 2007).

Regarding **the methods for assessing students' participation in discussion forums,** they have been commonly limited to frequency counts and other quantitative measures (Marra, Moore & Klimczak 2004). However, some attempts have been done to classify electronic messages and assess them (see Henri 1992; Newman, Weeb & Cochrane 1995; Garrison et al. 2001). More recently, Nandi, Chang & Balbo (2009) proposed a very comprehensive conceptual framework for assessing quality in online discussion forums, based on three aspects: **content, which shows students' expertise in the topic; interaction quality,** that is, whether **the student is collaborative, encourages their classmates' participation and shares** real life knowledge and examples of similar problems or solutions; and participation frequency, whether participation is consistent and productive.

This paper focuses on the use of a very specific discussion forum: Kialo. Its use in online teaching has already been analysed, although due to the short age of this tool, the research done is limited. So far, authors have mainly emphasised how useful it is to create organised and structured debates (Chaudoin, Shapiro & Tingley 2017) as well as rewarding content novelty and develop theory (Breznau 2019).

3. MATERIALS AND METHODS

This study analyses the use of Kialo in an online English course devoted to written skills, that is, reading and writing. What Kialo exactly consists in, how it was **introduced in the classroom and how students' opinions on the tool** were collected is explained in the following subsections.

3.1 Description of Kialo

Kialo is an online discussion site created in 2017 that describes itself as "the purpose-built tool for critical thinking, thoughtful discussion, and collaborative decision-making" (Kialo 2017). Its functioning is very simple: a user creates a discussion by presenting a statement or asking a question, and users post their answers and arguments in favour or against that initial statement. Users can, **additionally, counterargue or support other users' comments.**

An example of the general display of a discussion at Kialo can be seen in Figure 1. It shows the statement or question at the top, followed by the pros column on the left and the cons column on the right.



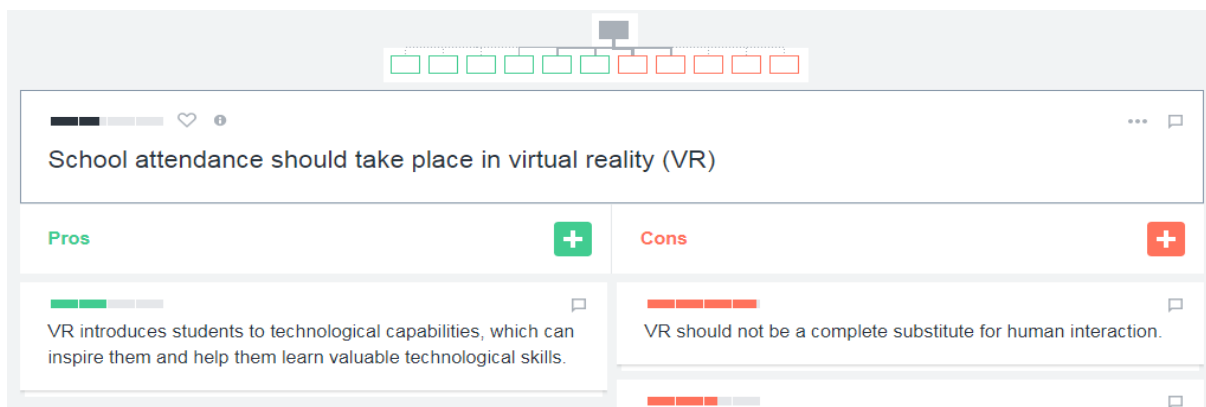


Figure 1. Example of a discussion at Kialo (retrieved from <https://www.kialo.com/school-attendance-should-take-place-in-virtual-reality-vr-7872.1>, August, 2019)

The site does allow some further actions. Discussions can be created publicly or privately (users may join with a link provided by the creator of the discussion). A general view of the polarity and quantity of the arguments posted can be obtained by checking the graphic representation of the replies (in Figure 2, it can be clearly seen at a glance that arguments in favour of the question asked outnumber those against it). Finally, users can also assign usefulness to other **participants' comments** and see the history of the posts (to check whether they have been edited), among some other minor actions.



Figure 2. Example of discussion topology (retrieved from the same discussion as Figure 1)

The use of this tool is twofold. On the one hand, it makes students read and **write in the target language: they read their classmates' opinions, information on the topic in order to have a sound opinion or a text given with the initial question; and they write their own opinion, which requires providing a clear and concise argumentation to support or reject the statement or a classmate's argument.** Thus, students practise both reading and writing skills.

On the other hand, it enhances students' critical thinking by making them face opposed views and (re)consider their own. They must also make sure that arguments and sources are reliable and identify trustworthy information to support their point of view.

Additionally, since it is an asynchronous activity, students must also use their organisational skills to include this task in their homework routines and check **their classmates' comments and post their own regularly and before the deadline.**

If they wait too long before checking the discussion, they might need to do some extra work to follow it properly but checking it too frequently would be fruitless.

3.2 Use of Kialo in the classroom

The course was part of an online MA in Bilingual Education. Students taking this **master's are usually teachers** (typically between 3 and 40 years old) trying to widen and update their teaching knowledge and experience. The course was devoted to written English skills, that is, reading and writing, at a C1 level (students were required to have a B2 level) and the language used for communication and assignments was exclusively English.

Apart from other assignments, like writing a research report, students had a forum in the virtual campus of the course. In this forum, there were two discussion questions to be answered and discussed after reading some research papers indicated in the instructions. In addition, there was a third question to be discussed on Kialo instead of on the ordinary forum in the virtual campus.

There were 44 students enrolled in the course. However, only 32 were actively taking the course. The rest of students either left **the master's or** postponed their assignments to posterior calls; therefore, they could not be included in this paper because their activities were completed later.

3.3 Questionnaire

After the deadline for submitting tasks, students were asked to complete a questionnaire regarding the use of Kialo in the course. The questionnaire (Appendix I) consisted of ten questions divided into three sections: learning outcomes (questions 1-6), motivation (7), and general assessment (8-10).

The first section, learning outcomes, includes questions related to how useful students find the tool with respect to the skills intended to be practised and improved by using it, such as writing and reading in English, and critical thinking. The second section, motivation, directly asks students whether they felt motivated by the fact of using this tool when having to do their homework. The third section includes questions to compare Kialo to traditional forums as well as the general mark they would give this site as a tool to improve their written English skills.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This paper analyses the use of Kialo in an online ESL/EFL university course focused on reading and writing. The impact of this tool was measured with a questionnaire **that collected students' views on the tool**. Out of the 32 students who were actively taking the course, only 15 returned the questionnaire. This low participation was mainly due to the fact that completing it was not a compulsory activity. The results for each of the questions are presented and discussed below.

The questionnaire was divided into three sections (learning outcomes, motivation and general assessment). The results for the questions in the two first sections are presented in Figure 3.



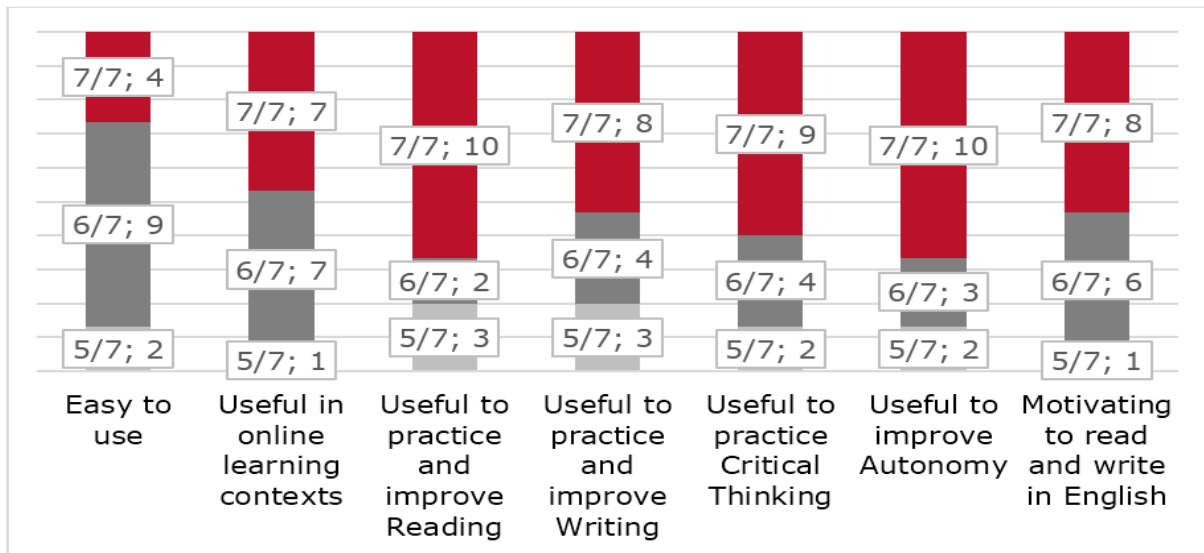


Figure 3. Students' answers to questions 1-7

The results are very positive in every question. In a score from 1 to 7, there was no aspect in which Kialo obtained fewer than 5 points, and most students chose either 6 or 7. With respect to question 1, despite the fact that the tool could not be inserted in the virtual campus, that is, students had to go the external site as use it independently, and no one had used it before, they found it very easy to use. During the course, there were no questions or problems related to it.

Students found Kialo very useful as a tool in online contexts. Students can access it anytime anywhere, and new replies or actions are listed in a notification panel to check progresses and changes done in your absence. Students did actually see the benefits of using it to do educational activities in this kind of environment.

In question 3, students indicate that it is very useful to practise and improve reading. A newspaper article was linked to the question in case students wanted to get some further information on the topic that they could later use in their replies. In addition, students do also have to read their classmates' opinions, either to write a counterargument or supporting claim, or find how their opinions have been counterargued or supported and make further contributions based on that.

However, even though they find Kialo useful too, they think, as seen in question 4, that it is not as useful to practise and improve writing as it is for reading. Replies in Kialo should not be exceedingly long (they are typically about 100 words or fewer) because the objective is to make a specific point clear. It would not be useful to practise essay writing or similar texts. Students' answers have pointed out this limitation, although they find it useful anyway.

Beyond ESL/EFL, the debating nature of this tool makes it useful to foster critical thinking, as students' answers show in question 5. They must find weaknesses in their arguments to provide a solid position, or other participants with a different point of view will do it in their own advantage, at the same time as they may consider new aspects they have not thought of before but are introduced by their classmates, thus triggering reflection.

Students do also find Kialo useful to improve their autonomy, as can be seen in their answers to question 6. The task involving discussing at Kialo was set at the beginning of the course and it had to be done along the course (two months). During this time, they could access the discussion any time(s) they wanted and participate as much as they liked. However, not being involved in the discussion would prevent them from getting the points assigned to this task. Students could,

therefore, organise their own time to access the discussion and think of what they wanted to say at their convenience, and post it later.

Finally, answers to question 7 indicate that Kialo is a tool that motivates students to write and read in English. The fact that the apparent main goal of the **task is not to use English but to defend your own opinion and find flaws in others'** makes students not focus on using English as such, which may make it easier for them to get involved in the activity and, consequently, motivation rises.

The last section of the questionnaire was intended to measure more general aspects of the tool. The answers to questions 8 and 9 can be seen in Figure 4.



Figure 4. Answers to questions 8 and 9

The course included two discussion questions posted in a traditional forum inside the virtual campus as well as a third one implemented in Kialo. When asked which of the two tools they preferred (question 8), students clearly show a preference for Kialo. When indicating why, students say that they find it more innovative and entertaining. In addition, they particularly like to see graphically, with red and green colours and in the topology graph, the answers that are in favour or against the previous statement. With these results, it is not surprising that they would like it to stay as part of the course activities in posterior years for future students (question 9).

Question 10, the last one, requested students to evaluate Kialo from 1 to 10 as tool to learn English. The results can be seen in Figure 5.

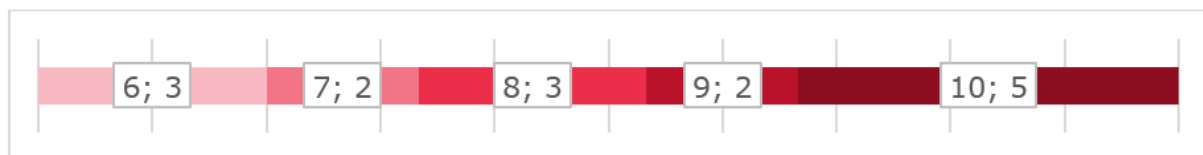


Figure 5. General assessment of Kialo as an ESL/EFL learning tool (question 10)

Again, results are very positive. All the answers give Kialo a grade of 6 or higher, with a third of the answers giving it a 10. It can be concluded then that using this tool in this course was a very good choice that motivated students to use English as well as making students feel that they were improving their English written skills and critical thinking.

5. SUGGESTIONS TO MAKE A FRUITFUL USE OF KIALO

Although Kialo is an online discussion tool, activities involving it may not be limited to join a discussion and write a post. In order to take further advantage of this tool, five activities are proposed in this section. Table I summarises them and indicates the skills practised in each of them (R=Reading, W=Writing, L=Listening, S=Speaking, CT=Critical Thinking).

ACTIVITY	R	W	L	S	CT
Follow the links provided by contributors to check the reliability of their sources.	✓				✓
Contribute to a private discussion as homework.	✓	✓			✓
Check an existing debate and use it to write an argumentative essay on pros and cons of that issue.	✓	✓			✓
Create a public discussion, see how it evolves for a couple of weeks, and prepare a classroom presentation with your findings.	✓		✓	✓	✓
In pairs, take a look at only the pros or the cons in a discussion. Discuss with your partner using those arguments.	✓		✓	✓	✓

Table I. Summary of activities based on the use of Kialo and skills practised (based on Rajan, 2018)

In the first activity, students should check any links provided by the participants of a discussion (since not only the creator of the discussion can provide links, but participants in any post) to check whether the sources they use are reliable. This would make them practise their reading, when reading the landing pages or documents, as well as they critical thinking, when deciding whether they are reliable.

The second activity may be considered as the standard task: students may join a discussion either created by the teacher, by another student or an open discussion available at Kialo. They would need to read the discussion and write their replies, as well as thinking critically on the question to be in favour or against.

The third activity uses Kialo as a source to practise longer essay writing. Students should read the discussion at Kialo in order to use arguments posted there and write their own argumentative essay, deciding critically which arguments are useful and solid and which are not.

The fourth activity brings the use of Kialo actively into the classroom by asking students to create a discussion whose development must be later presented to their classmates, selecting critically the pieces of information that are most important. This can be done in an online setting by uploading a recorded presentation or in a synchronous session. Thus, students must read the discussion they have created, speak in their presentation and listen to their classmates.

Finally, the fifth activity requires synchronous discussion with a partner using arguments from a debate from Kialo. They must speak and listen to their partner and reflect on the arguments they read.

6. CONCLUSIONS

This paper analysed the introduction of Kialo in an online university course focused on reading and writing in ESL/EFL in a master's degree in Bilingual Education. Students were asked, as part of their assignments, to post their opinions in a discussion held at Kialo.com, an online discussion site that displays answers according to whether they are in favour or against a previously indicated statement or question.

The study collected students' perspectives on the use of Kialo, according to their experiences, by means of a questionnaire that addressed learning outcomes related to the tool, motivation created by the tool, and general assessment of the tool. Students' answers were highly positive regarding the usefulness of Kialo in online environments and to practise and improve reading, writing, critical thinking and autonomy. In addition, they also found it very easy to use and motivating, and showed a particular preference for Kialo compared to traditional forums, thus wanting to keep it as part of the course in posterior years. The general assessment Kialo received was also very high, with a third of the answers giving it 10/10 and none lower than 6.

Therefore, it can be said that the introduction of this tool was highly positive in the students' point of view, which reinforces its use as part of ESL/EFL online courses. In order to keep students engaged, activities done with Kialo should be varied, so several tasks have also been proposed for future courses.

REFERENCES

Berner, R. T. (2003). The benefits of bulletin board discussion in a literature of journalism course. *The Technology Source*, Sep/Oct. http://technologysource.org/article/benefits_of_bulletin_board_discussion_in_a_literature_of_journalism_course/

Blignaut, A. S., & Trollip, S. R. (2003). Measuring faculty participation in asynchronous discussion forums. *Journal of Education for Business*, 78(6), 347-353.

Bradshaw, J. & Hinton, L. (2004). Benefits of an online discussion list in a traditional distance education course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(3), 8-16.

Breznau, N. (2019). I Saw You in the Crowd: Credibility, Reproducibility and Meta-utility. <https://doi.org/10.31235/osf.io/aex5z>

Chaudoin, S., Shapiro, J. N., & Tingley, D. (2017). Revolutionizing Teaching and Research with a Structured Debate Platform. *Journal of Political Science*, 58, 1064-1082.

Fitze, M. (2006). Discourse and participation in ESL face-to-face and written electronic conferences. *Language Learning & Technology* 10(1), 67-86.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15, 7-23.

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A.R. Kaye, ed., *Collaborative Learning Through Computer Conferencing: The Najaden Papers*, pp. 115-136. New York: Springer.



Hopperton, L. G. (1998). Computer conferencing and college education. *College Quarterly*, 5(2).

Ismail, N., Singh, D. S. R., & Abu, R. (2013). Fostering learner autonomy and academic writing interest via the use of structured e-forum activities among ESL students. *Edulearn13 Proceedings*, 4622-4626.

Kialo. (2017). Kialo: Hello, World! *Kialo Blog*.

<https://blog.kialo.com/kialo-hello-world-d12ac78a320a>

Levine, S. J. (2007). The online discussion board. *New directions for adult and continuing education*, 2007(113), 67-74.

Markel, S. L. (2001). Technology and education online discussion forums. *Online journal of distance learning administration*, 4(2).

Marra, R. M., Moore, J. L., & Klimczak, A. K. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 23-40.

Mazzolini, M., & Maddison, S. (2007). When to jump in: The role of the instructor in online discussion forums. *Computers & Education*, 49(2), 193-213.

Nandi, D., Chang, S., & Balbo, S. (2009). A conceptual framework for assessing interaction quality in online discussion forums. *Proceedings ascilite Auckland*, 7-23.

Newman, D. R., Webb, B., & Cochrane, C. (1995). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Interpersonal Computing and Technology*, 3(2), 56-77.

Rajan, A. (2018). Kialo for the classroom. *Immervivities*.

<https://adirajan.wordpress.com/2018/03/02/kialo-for-the-classroom-edtech/>

Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16.

Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 77-88.

Tallent-Runnels, M., Thomas, J., Lan, W., Cooper, S., Ahern, T., Shaw, S. & Liu, X. (2006). Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 76(1), 93-135.













Thomas, M. J. (2002). Learning within incoherent structures: The space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 351-366.

Xie, K. U. I., Debacker, T. K., & Ferguson, C. (2006). Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67-89.



APPENDIX I. Questionnaire on the use of Kialo in the classroom





Section 1. Learning outcomes

- | | | | | | | | | | |
|--|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1. Do you think it is an easy-to-use tool? |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 2. Do you think it is a useful tool in the online learning environment? |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 3. Do you think it is a useful tool to practise and improve your English reading skills? |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 4. Do you think it is a useful tool to practise and improve your English writing skills? |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 5. Do you think it is a useful tool to practise and improve your critical thinking skills? |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 6. Do you think it is a useful tool to improve your autonomy in learning? |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Section 2. Motivation

- | | | | | | | | | | |
|---|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 7. Inside the context of the subject, do you think Kialo is a motivating tool to read and write in English? |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |  |
| | | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Section 3. General Assessment

8. Do you prefer using Kialo to traditional forums? Why?
- Yes No
-
9. Would you like Kialo to be in the course next year? Why?
- Yes No
-
10. Indicate the general assessment for Kialo as a tool to practise and improve English as a second or foreign language.
- | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

POLISH (L1) STUDENTS' LEXICAL ASSOCIATIONS WITH ENGLISH (L2) AND FRENCH (L3) WORDS PRESENTED ORALLY AND IN WRITING

Teresa Maria Wlosowicz

WSB University, Dąbrowa Górnicza, Poland

melomane.plurilingue@gmail.com

ABSTRACT

The study aims to investigate the lexical associations given by Polish (L1) students to English (L2) and French (L3) words. Unlike other word association studies, which have used mostly visual stimuli, this study uses both visual and auditory stimuli in order to research associations triggered by orthographic and phonological word forms. It attempts to reveal the similarities and differences **between the participants' associations produced** in reaction to both types of stimuli and to draw some conclusions about the structure and functioning of the multilingual mental lexicon. As the results show, the native language is an important source of associations due to the lexical links between the L1 and the L2 and between the L1 and the L3. However, the associations triggered by the French stimuli differ from those triggered by the English stimuli, especially in the auditory modality, which can be explained by the formal differences between words in these languages. Moreover, the variety of associations confirms that the languages are interconnected and activation can spread in unpredictable ways.

Keywords: lexical associations, visual word recognition, spoken word recognition, multilingual mental lexicon

RESUMEN

El objetivo de este estudio es una investigación de las asociaciones lexicales producidas por estudiantes polacos (L1) en reacción a palabras inglesas (L2) y francesas (L3). Al contrario de otros estudios sobre asociaciones lexicales, que han usado sobre todo estímulos visuales, este estudio usa estímulos visuales y auditivos para investigar las asociaciones provocadas por las formas ortográficas y fonológicas. Intenta revelar las similitudes y diferencias entre las asociaciones producidas por los participantes en reacción a los dos tipos de estímulos y sacar algunas conclusiones sobre la estructura y el funcionamiento del léxico mental multilingüe. Como muestran los resultados, el idioma materno es una fuente importante de asociaciones debido a las conexiones lexicales tanto entre el L1 y el L2, como entre el L1 y el L3. Sin embargo, las asociaciones provocadas por los estímulos franceses son diferentes de las provocadas por los estímulos ingleses, particularmente en la modalidad auditiva, lo que se puede explicar por las diferencias formales entre los idiomas. Además, la variedad de asociaciones confirma que los idiomas están interconectados y que la activación puede propagarse de maneras inatendidas.

Palabras clave: asociaciones lexicales, reconocimiento visual de palabras, reconocimiento de palabras presentadas oralmente, léxico mental multilingüe

1. INTRODUCTION

The purpose of the study has been an investigation of Polish (L1) students' lexical associations with English (L2) and French (L3) words presented orally and in writing, and an attempt to reveal the similarities and differences between the lexical associations in both presentation modalities. On the basis of the results, it is also attempted to draw some conclusions about the multilingual mental lexicon. **Following Gabryś (2001) and Gabryś-Barker (2007)**, it is assumed that lexical associations can reveal important information about the organization and functioning of the multilingual mental lexicon.

In fact, most association studies so far have used visual stimuli (cf. **Gabryś-Barker 2007**). An exception is the study by Woutersen, De Bot and Weltens (1995), who studied bilingual priming in both modalities and found 'no differences in interlingual priming between the auditory and visual modality' (Woutersen et al. 1995:297). However, while in priming both stimuli and targets are imposed, in free association tasks participants can provide any associations, so it could be supposed that the data would be richer and more varied.

2. THE MENTAL LEXICON AND LEXICAL ASSOCIATIONS

By and large, word association starts with the comprehension of the stimuli, **or at least the language user's feeling that he or she understands them**. In some cases, comprehension does not have to be correct; as shown by Laufer (1997: 25-27), 'synforms' (misleadingly similar words, e.g. 'cute' and 'acute') and deceptively transparent words (especially at the morphological level, e.g. 'shortcomings' interpreted as 'short visits', **Laufer 1997: 25-26**) may seem known to the learner and distort comprehension. Laufer (1997) concentrated on the confusion of written word forms and did not include oral comprehension in her study, but it can be supposed that similar-sounding words can also act as 'synforms', though in the auditory modality.

Comprehension begins with word form recognition, followed by the **activation of the word's meaning and that of the underlying concept** (De Bot, Paribakht and Wesche 1997). In language production, the opposite process takes place: from macroplanning, or planning the general outline of the utterance, through the activation of the required concepts and then the word meanings, followed by the actual production of utterances (Levelt 1989), or, in the case of writing, written language (Schoonen et al. 2009). In the present study, the production process is simplified, as it is limited to the written production of single words, but not sentences.

In written comprehension, the auditory forms of words are also activated (Perfetti 1999: 175), so the responses to written stimuli could actually be similar to the responses to auditory stimuli. In oral comprehension, the order of activation of the different levels of representation (from the recognition of word forms – auditory, in this case) is the same, but, as Cutler and Clifton (1999: 133-134) observe, **given the size of a listener's vocabulary, there is considerable competition in the mental lexicon, especially because words are not very distinctive, but they often resemble other words**. Foreign language learners may have difficulty noticing contrasts which do not exist in their native language, for example, Weber and Cutler (2004, in Cutler and Weber 2007: 44-45) observed **competition between such English words as 'panda' and 'pencil' in Dutch listeners, who were not sensitive enough to the contrast between /æ/ and /e/.**

At the same time, though encountering words in auditory episodes does not encode their spelling, foreign language learners do learn abstract spelling knowledge, which influences the creation of lexical representations (Cutler and Weber 2007: 47-48). Consequently, the combination of different knowledge sources (written input, auditory input, etc., Cutler and Weber 2007: 43) might be assumed to co-activate different properties of words, for example, their orthographic properties in the auditory modality too.

In the multilingual mental lexicon, the lexicons of the different languages constitute the subsystems of a larger system. Lexical entries are stored in a distributed form and consist of nodes representing the different properties of words (semantic quality, pronunciation, spelling, syntactic properties, etc.). The entries are interconnected at various levels (semantic, morphological, phonological, etc.) (Herwig 2001: 121-123), so it can be assumed that associations reflect those connections and are also varied. However, the strength of connections differs between the various levels, for example, at the phonological level marked formal differences prevent full integration between the languages (Singleton 2003: 168). An important role is also played by the proficiency level: while in beginners the L2 is an extension of the L1 and only later becomes a more independent system when the connections between L2 words become stronger than those between L2 words and their L1 equivalents. L3 development follows basically the same path, though a role is also played by language distance; if it is closer to the L2 than to the L1, it may become an extension of the L2 (Herwig 2001: 116-117). The strength of lexical links between L2 words and their L1 equivalents, in contrast to the strength of conceptual links, is reflected by the asymmetry between L1-L2 and L2-L1 translation (Kroll and Stewart 1994). Consequently, at lower proficiency levels learners rely, on the one hand, on lexical links between L1 and L2 (or, it can be assumed, also between L1 and L3) and on formal features, as shown by the **confusion of similar words, such as 'me pienso' instead of 'me peino'** (Talamas, Kroll and Dufour 1999: 46-47).

The links between words in the mental lexicon are reflected in lexical associations. According to Müller-Lancé (2002: 136), particularly rapid associations occur between words frequently used together (syntagmatic contiguity), semantically related words, e.g. synonyms and antonyms, especially in the native language (paradigmatic contiguity), morphologically similar words, such as cognates, and frequently used equivalents. It could thus be assumed that those types of associations would also be produced by the participants.

In fact, as shown by Gabryś (2001), associations include not only linguistic associations (synonyms, antonyms, equivalents, collocations, 'clang' associations (purely phonological associations (Meara 1978)), but also world knowledge (e.g. eagle – Benfica) and personal information (e.g. soldier – my boyfriend, Gabryś, 2001: 101).

3. THE STUDY

The study was conducted to investigate **L3 learners' free** associations produced in reaction to auditory and visual L2 and L3 stimuli, attempting to find out what those associations revealed about the multilingual mental lexicons of Polish (L1) learners of English and French. The research questions were as follows: First, **what are the similarities and differences between the students' associations given**



to English and French words? Second, what do they reveal about the multilingual mental lexicon?

3.1 Participants

The study was carried out with 14 French Philology students studying a combined French-English programme; 11 were female, one was male and two did not indicate their gender. It was originally assumed that, as French Philology students, they would have higher proficiency levels in French than in English, but, by their own admission, the majority were actually more advanced in English. As they indicated in the questionnaire, seven were more advanced in English, four had similar levels of English and French (e.g. C1 in English and B2/C1 in French), and three claimed to be more advanced in French, mainly on the basis on the duration of learning each language. Language dominance may change (Hoffmann 2001: 15) and the duration of language study and the chronological orders do not have to be identical with the orders of the **participants' proficiency levels, cf. Hufeisen 2000, Cenoz 2000**). They were thus classified as having English as L2 and French as L3, but this classification has to be regarded as approximate. In fact, the word association task could also be regarded as a test of their proficiency in English and French, as, for example, clang associations are more frequent at lower proficiency levels (Meara 1978) and so is translation into the L1 (due to lexical links, cf. Talamas et al. 1999), while semantically related words in the same language are more typical of higher proficiency levels, as shown by their frequent occurrence in the native language (Müller-Lancé 2002).

Their proficiency in English and French thus varied, but, as they were studying both languages as a group and French was their major, it may be assumed that the group is homogeneous enough. Indeed, as Van Gelderen et al. (2003: 23) have observed, multilingual groups are usually more varied than the research design would assume.

3.2 Method

Access to the meanings was via the phonological form in Task 1 (the words were read out to the students) and the orthographic form in Task 2 (they received a printed list of words). The tasks involved the use of tables which allowed up to three associations per word, so that the participants would not limit themselves to one association, but that they would not produce too many associations either. For lack of access to more sophisticated equipment, it had to be a pen-and-paper study, but so were, for example, the studies carried out by **Gabryś-Barker (2007)**, so it is hoped that it also gives interesting insights into the multilingual mental lexicon.

Each task involved 15 French and 15 English words (different in each task, taking into account, for example, sound similarities in Task 1, e.g. cloque (blister) as a near-homophone of 'clock', or 'heurter' (to hit) as a false friend of the verb 'to hurt' (in the latter case, orthographic similarity is also present), and spelling similarities in Task 2, for example, 'pain', which is a homograph of 'pain' (bread) in French), to which the participants were asked to provide free associations. The stimuli used in both modalities and in both languages are presented in the appendix at the end of the article. The tasks were followed by a questionnaire concerning their language learning experience, but for lack of space, the questionnaire cannot be included in the article.



As the associations were produced in the multilingual lexicon, the responses were classified according to their belonging to a particular language (e.g. Polish, the other foreign language, i.e. French or English) and their type (equivalents, semantically related words, words related to associations based on some kind of error (e.g. on a false friend or a simple 'clang' association which triggered a further association), 'clang associations', 'other' (impossible to determine, maybe from still another language) and the lack of an association. The following categories were listed: Polish equivalent, other language equivalent (French in the case of English stimuli and the other way round), 'Polish related' (some contiguity, e.g. an antonym, a word occurring in similar contexts, given in Polish), 'Polish based on error', 'other language related', 'other language based on error', 'same language synonym', 'same language related', 'same language collocation', 'same language based on error', 'clang associations', 'other', and 'no answer.' The percentages of the different types of responses were calculated for each language and modality.

3.3 Results

The results reveal a great variety of associations, both interlingual and intralingual, often based on a complex spread of activation. The responses include Polish translation, English translations of French stimuli, French translations of English stimuli, related words in Polish (e.g. queue – sklep (shop)), English and French synonyms and collocations, related words in English and in French (some kind of meaning relationship, e.g. bark – dog; tension – nerfs (nerves)), 'clang associations' (Meara 1978: 200, e.g. émoussé (blunt) – mus (mousse)), Polish, English and French words related to the activated meanings of false friends and to clang associations (e.g. cloque – zegar (clock) – czas (time) - time), 'other' (associations difficult to classify, e.g. taper – przesiewać (to sift), possibly due to the co-activation of 'tamiser' in French) and 'no answer'.

ASSOCIATION TYPE	ENGLISH AUDITORY	ENGLISH WRITTEN	FRENCH AUDITORY	FRENCH WRITTEN
Polish translation	29.45%	25.36%	22.40%	21.15%
Other language translation	0.32%	0.36%	1.95%	1.43%
Polish related	31.72%	25.36%	14.61%	21.51%
Polish based on error	12.62%	15.58%	22.08%	17.56%
Other language related	0.32%	0.72%	2.27%	2.15%
Other language based on error	0%	0%	2.92%	0.36%
Same language synonym	0%	1.45%	0.65%	1.79%
Same language collocation	1.62%	3.26%	1.62%	2.51%
Same language related	5.50%	9.06%	5.52%	5.38%
Same language based on error	2.59%	2.90%	1.95%	0.72%
Clang associations	6.15%	3.99%	9.42%	10.04%
Other	2.59%	1.81%	2.92%	2.15%
No answer	7.19%	10.14%	11.69%	13.26%

Table I. The overall percentages of the response types for each language and modality

Responses in Polish were the most frequent, but they belonged to three categories (Polish translation, related words in Polish and Polish words related to false friends/clang associations), and given the variety of associations, L1 equivalents were not as frequent as it might have been supposed. For example, in the French auditory modality, responses in L1 accounted for 59.09% of all the responses, with Polish equivalents accounting for 22.4%, Polish related words – for 14.61%, and Polish associations based on error – for 22.08%. By contrast, Polish-based associations were the most frequent in the English auditory modality (73.79%), with Polish-related words amounting to 31.72%, followed by L1 equivalents (29.45%) and L1 associations based on error (12,62%).

In fact, the lack of English synonyms in the auditory modality and their small percentage (1.45%) in the written modality suggest that the participants learnt English words mainly by associating them with their Polish equivalents, rather than in context or in connection with related English words. At the same time, the higher numbers of responses based on errors (in Polish and the other foreign language, though not in the same language), clang associations and lacking responses in French than in English suggest that the participants were actually less advanced in French (L3) than in English (L2).

The distribution of the responses in the different categories was actually similar in both modalities, but their variety reveals the complexity of the multilingual mental lexicon and of activation spreading across the different levels (for example, phonological similarity can activate the Polish equivalent of the English false friend and further activate semantically related Polish words, e.g. heurter (to hit) – zraniony (hurt) – rana (wound)). Some examples are given in Table II.

WORD	MODALITY	ASSOCIATION	POSSIBLE SOURCE(S)
front (forehead)	French auditory	amitié (friendship)	The confusion between 'front' and 'franc' (frank, sincere).
poulpe (octopus)	French auditory	coulis de tomates (tomato puree)	The confusion between 'poulpe' and 'pulpe' (pulp); because of the grapheme-phoneme mapping, 'u' (pronounced /y/ in French and /u/ e.g. in Polish) and 'ou' (pronounced /u/) are easy to confuse.
trait	English written	traitement (treatment)	Visual similarity; the activation of orthographically similar words.
poli (polite)	French written	dziecko (child)	Activation spreading: translation into Polish (poli – grzeczny), followed by the Polish collocation 'grzeczne dziecko' (un bon enfant; literally: un enfant poli).
dessert	English auditory	pustynia (desert), deser (dessert).	The first association is Polish based on error: the confusion of 'dessert' and 'desert' and the translation of 'desert' into Polish, followed by a correct Polish translation.

Table II. **Examples of the participants' associations**

In order to find out whether the associations depended on the language and/or the modality, chi-square tests were conducted, comparing the numbers of

responses belonging to the different categories (enumerated in Table I above) according to language and according to modality. First, comparing the responses according to language AND modality (written French, auditory French, written English and auditory English) yielded a statistically significant difference at $p < 0.001$ ($df = 36$). Second, the chi-square test based on modality, i.e. comparing the responses to auditory and visual stimuli in each language (French written/French auditory and English written/English auditory) did not yield a statistically significant difference, $p > 0.1$ in both cases ($p = 0.1974$ for French and $p = 0.1763$ for English; $df = 12$). Third, the results were compared for both languages within the same modality (English written/French written and English auditory/French auditory): the difference was significant for the auditory modality at $p < 0.001$ ($df = 12$), and much less significant for the written modality, $p < 0.1$ ($p = 0.0365$, $df = 12$). This indicates that the differences between the association types depended on the language, especially in the auditory modality.

4. CONCLUSIONS

To answer the research questions, first, there were statistically significant differences between the languages but not the modalities. The language does play a role and, as was particularly visible in the auditory modality, the pronunciation of words influences associations, and French pronunciation is noticeably different from English pronunciation. **This supports Singleton's (2003)** observation that, while the strength of connections in the multilingual lexicon varies between the different representation levels (semantic, phonological, orthographic, etc.), phonology is one of the areas of greater separation because of the differences between languages. Simultaneously, the lack of statistically significant differences between the modalities within one language (visual and auditory in French, and visual and auditory in English) may be attributed to the fact that the modalities are not fully separable and visual word recognition involves the co-activation of phonological forms, while auditory word representations are linked to orthographic forms and may co-activate them.

Second, the results confirm that the subsystems of the mental lexicon (cf. Herwig 2001) are indeed interconnected and prone to cross-linguistic interaction (**Herdina and Jessner's (2002: 29)** term, encompassing transfer, interference, borrowing, etc.) at various levels (phonological, orthographic, semantic, etc.), and that activation spreading can lead to relatively unpredictable associations. However, certain cross-linguistic similarities (e.g. heurter – hurt) provoked similar associations in a number of participants. In the case of false friends (formally similar, but semantically different), as in the case of cognates (cf. Müller-Lancé 2002: 136, cited above), formal similarity triggers associations which can then spread activation to other words.

The role of the native language remains strong and many associations are L1 equivalents or other L1 words. This may be due to lexical links resulting from learning and/or teaching strategies; if learners combine L2 or L3 words with their L1 equivalents, those associations remain particularly strong (cf. Müller-Lancé, 2002).

The production of associations can be schematically presented in the following way:

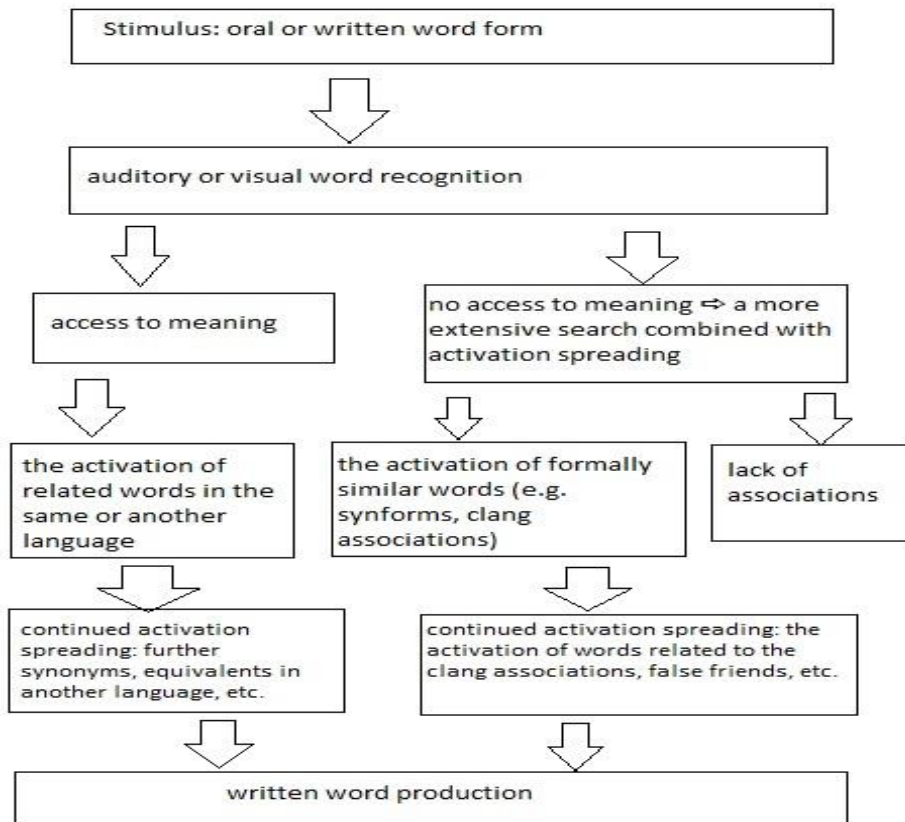


Figure 1. A model of the production of lexical associations

Thus, upon encountering the visual or auditory form of a word, one may have immediate access to meaning (often via the L1 equivalent, which is then produced as an association, but this is not always the case, as the other association types show) and produce an association, or not. However, activation continues to spread and further associations may be produced, or, if none have been produced so far, the activation of formally similar words, such as false friends, can yield further associations, classified here as **'based on error'**.

REFERENCES

- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. En J. Cenoz, & U. Jessner (eds.). *English in Europe: the acquisition of a third language* (pp. 39-53). Clevedon/ Buffalo/ Toronto/ Sydney: Multilingual Matters.
- Cutler, A., & Clifton, C. (1999). Comprehending spoken language: a blueprint of the listener. En C.M. Brown, & P. Hagoort (eds.). *The neurocognition of language* (pp. 123-165). Oxford: Oxford University Press.
- Cutler, A., & Weber, A. (2007). Listening experience and phonetic-to-lexical mapping in L2. In *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences XVI, Saarbrücken, 6-10 August 2007* (pp. 43-48). www.icphs2007.de

De Bot, K., Paribakht, T.S., Wesche, M. (1997). Towards a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (3): 309-329.

Gabryś, D. (2001). A Cross-cultural aspect of the interaction of languages in the mental lexicon of multilingual learners. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner U. (eds.). *Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism* (pp. 97-160). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Gabryś-Barker, D. (2005). *Aspects of multilingual storage, processing and retrieval*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Herwig, A. (2001). Plurilingual lexical organisation: evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 115-137). Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

Hoffmann, C. (2001). The status of trilingualism in bilingualism studies. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.). *Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism* (pp. 13-25). Tübingen: Stauffenburg.

Hufeisen, B. (2000). A European perspective – tertiary languages with a focus on German as L3. En J.W. Rosenthal (ed.). *Handbook of undergraduate second language education: English as a second language, bilingual and foreign language instruction for a multilingual world* (pp. 209-229). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Kroll, J.F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33: 149-174.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language learning: words you **don't know, words you think you know and words you can't guess**. En J. Coady, & T. Huckin (eds.). *Second language vocabulary acquisition* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, M.A.: MIT Press.

Meara, P. (1978). **Learners'** word associations in French. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3 (2): 192-211.

Müller-Lancé, J. (2002). Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. En J. Müller-Lancé, & C.M. Riehl (eds.). *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung* (pp. 133-149). Aachen: Shaker.



Perfetti, C.A. (1999). Comprehending written language: a blueprint of the reader. En C.M. Brown, & P. Hagoort (eds.) *The neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford: Oxford University Press.

Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., & Van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: the linguistic and cognitive demands of foreign language writing. En R.M. Manchón (ed.). *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching, and research* (pp. 77-101). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Singleton, D. (2003). Perspectives on the multilingual lexicon: a critical synthesis. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds.). *The multilingual lexicon* (pp. 167-176). Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.

Talamas, A., Kroll, J., & Dufour, R. (1999). From form to meaning: Stages in the acquisition of second-language vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2: 45-58.

Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., & Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. A structural equation modeling approach. *International Journal of Bilingualism*, 7 (1): 7-25.

Woutersen, M., de Bot, K., & Weltens, B. (1995). The bilingual lexicon: modality effects in processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24 (4): 289-298.

APPENDIX: THE LISTS OF STIMULI USED IN THE STUDY

NO.	AUDITORY STIMULI		VISUAL (WRITTEN) STIMULI	
	FRENCH STIMULI	ENGLISH STIMULI	FRENCH STIMULI	ENGLISH STIMULI
1.	heurter	dessert	bout	pain
2.	art	dressing	vis	antics
3.	tension	grand	lacet	male
4.	dommage	cherry	carapace	rave
5.	faste	pool	poli	pike
6.	flaque	furniture	colle	grate
7.	serviette	fashion	feutre	taper
8.	foule	bay	taxe	survey
9.	pot	crayon	trier	berry
10.	laitue	avalanche	saumon	trait
11.	poulpe	croak	émoussé	spine
12.	lentille	rage	espiègle	queue
13.	front	defence	reporter	bark
14.	cloque	eel	vide	embrace
15.	laver	grave	amer	fresh





IV Nebrija International Conference on
Applied Linguistics to Language Teaching

Towards **plurilingualism**

Towards Plurilingualism

Master lectures
Round tables
Oral presentations
Workshops
Posters

Universidad Nebrija
Campus Madrid-Princesa
27-29 June, 2019

العرابية ض

Deutsch

English

Español

Français

Galego