



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

redELE

Revista Electrónica de Didáctica
Español Lengua Extranjera

Número 20



10 oct

educacion.es

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2010

NIPO: 820-10-025-X

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Susana Pastor Cesteros

Presidenta de ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

CONTENIDOS

Combinando el aprendizaje asincrónico a través de una plataforma educativa y la enseñanza presencial para el desarrollo de la competencia conversacional

Ambjoern, Lone

Universidad de Aarhus, Dinamarca

Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE

Constanzo Inzunza, Eduardo

The Australian National University

Cine e historia en la clase de ELE: propuesta didáctica para Las Trece Rosas y Machuca

López Fernández, Nuria

Universidad de New Castle, Reino Unido

Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE

Santamaría Busto, Enrique

Fundación IES Abroad

La competencia auditiva en el aula ELE en la era de ALAO: una propuesta de investigación experimental

Vangenhuchten, Lieve y Crespo, Manuela

Universidad de Amberes, Bélgica

ENTREVISTA A SUSANA PASTOR CESTEROS

**Presidenta de ASELE,
Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua
Extranjera**

Biografía profesional



Susana Pastor Cesteros se dedica desde 1988 a la enseñanza del español como lengua extranjera y es profesora titular de la Universidad de Alicante, donde ha sido docente y coordinadora académica de los *Cursos de Español para Extranjeros*. Actualmente, es colaboradora habitual de diversas universidades, así como del Instituto Cervantes, en másteres y otros

cursos de formación de profesores de ELE, sobre la que imparte docencia de grado y posgrado desde 1996. Ha coeditado el estudio *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (2001), así como las actas del *XVIII Congreso Internacional de ASELE (La evaluación en la enseñanza y aprendizaje del español como L2 y SL, 2008)*. Es autora de *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* (2004). Preside ASELE desde octubre de 2008 y dirige el grupo de investigación en "*Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante*" (ACQUA).

Entrevista

1. ASELE es una asociación sobradamente conocida, con una sólida trayectoria en el ámbito del asociacionismo profesional y, sin duda, con una clara proyección y voz propia en relación al ejercicio profesional de la enseñanza de ELE. En términos globales, ¿qué visión se tiene desde ASELE sobre la manera de analizar el trabajo docente y de investigación del español LE y L2?

Desde sus inicios en 1987, ASELE (<http://www.aselered.org/>) ha apostado siempre por la defensa de una enseñanza digna y de calidad de la lengua y la cultura españolas. La profesionalización de la figura del profesor de español ha sido, y continúa siendo, reivindicada. Y el camino para llegar a ella pasa por la formación y la investigación. ASELE, a través de sus actividades, ha procurado estar tras la formación inicial (desde las aulas

universitarias), la permanente (para profesores en activo) y la especializada (formación de formadores, gestores de instituciones educativas, responsables de certificaciones oficiales). La investigación suele ser un indicador fidedigno del grado de especialización de una disciplina y, en ese sentido, la vinculación de ASELE con la universidad, a través de sus congresos y de sus premios de investigación, y junto a la labor de otras muchas instituciones, ha posibilitado que hoy por hoy exista un espacio en los departamentos universitarios para proyectos, becas, masteres y tesis dedicados específicamente al español como lengua extranjera.

2. ¿Con cuántos socios cuenta ASELE y cuál es el su perfil? ¿Qué ofrece ASELE al profesor de español LE y L2? ¿Cómo ayuda ASELE a los docentes, tanto a los que trabajan en España como a los que enseñan en otros contextos geográficos?

Actualmente contamos con 661 socios; cerca del 61% pertenece a España, mientras que el 39% restante se reparte entre otros 47 países, de entre los que destacan, por número de asociados, Japón, Italia, Alemania, Estados Unidos, Brasil y Reino Unido. ASELE constituye para todos ellos una plataforma desde la que impulsar su trabajo en la docencia y la investigación del español como lengua extranjera. A ello contribuye nuestra asociación a través de sus actividades: un congreso anual, los boletines semestrales, los premios de investigación y las publicaciones. Probablemente una de las actividades con mayor participación sea precisamente la de los congresos, punto de encuentro e información para que los que nos dedicamos a ELE, donde podemos intercambiar ideas y experiencias, conocer novedades o establecer proyectos con colegas. En estos tiempos de predominio de lo virtual, creo sinceramente que la dimensión humana de encuentros como éste tiene una incidencia directa en la actualización docente y en la motivación del profesorado. Se vienen celebrando desde hace veinte años y suelen reunir a alrededor de 200 profesores; en cada uno de ellos se ha tratado un tema monográfico, de modo que las actas publicadas (ahora consultables también desde nuestra web y desde la del Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm) se han convertido, por su rigor e interés, en un inexcusable instrumento de referencia. Como decía, publicamos a su vez un Boletín semestral con ensayos, entrevistas, experiencias de aula, reseñas y noticias, que va ya por el número 43 (noviembre de 2010); se puede acceder a los números anteriores también desde nuestra página web (<http://www.aselered.org/pdfs/boletin42.pdf>).

Por último, otra vía a través de la que ASELE pretende incentivar los estudios sobre ELE es la convocatoria de sendos premios de investigación para tesis doctorales y memorias de máster, con el fin de fomentar entre los jóvenes investigadores los trabajos en el ámbito del español como lengua extranjera. Fruto de esta convocatoria anual, que hasta 2010 tenía una sola modalidad, es la colección de monografías, que cuenta con 13 títulos, y que recoge los diferentes trabajos premiados. A partir de este año, las tesis galardonadas seguirán publicándose de este modo, mientras que para las memorias de máster se va a iniciar una nueva colección que podrá

consultarse en edición electrónica a través de nuestra web. De este modo también confiamos en que pueda ser de utilidad para cualquier docente independientemente del contexto geográfico o institucional en el que trabaje.

3. Se acaba de celebrar en Salamanca el XXI Congreso Internacional de ASELE, que ha tenido como tema la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. ¿Cuál ha sido la conclusión principal del congreso en relación a los textos utilizados en el aula?

Efectivamente, hemos compartido en Salamanca nuestro último congreso y creo que el resultado, por el nivel académico de las presentaciones y por el ambiente entre los congresistas, ha sido excelente. No resulta fácil, sin embargo, extraer una conclusión después de 3 conferencias plenarias, 2 mesas redondas, 103 comunicaciones y 33 talleres que presentaron colegas de muy diversa procedencia y formación.

Tal vez la primera idea con la que podemos quedarnos es que el tema ha suscitado enorme interés. Ninguna sorpresa, por otra parte, porque, a pesar de que fuera la primera vez que en ASELE se le dedicaba monográficamente un congreso, cualquier profesor sabe que un elemento que está presente siempre en el aula es el texto, en sus diversas dimensiones: textos orales y escritos, de todos los géneros (incluidos los literarios, el cine y el cómic), en distintos formatos (con todo lo que representa la irrupción de textos electrónicos en nuestra lectura y escritura cotidianas y, por tanto, en nuestras aulas). Son múltiples las perspectivas desde las que puede ser abordado el texto en las aulas de ELE y de todas ellas se ha tratado en el congreso. En primer lugar, el texto como muestra de lengua y estímulo para la comprensión y la expresión (tanto por lo que representa para el alumno de modelo para actividades y tareas, como por lo que supone para el profesor a la hora de seleccionarlo o manipularlo para adecuarlo al nivel de sus estudiantes). En segundo lugar, el texto como producto, como objetivo del alumno; en definitiva, como resultado de su aprendizaje, lo cual incluye la construcción y la comprensión del texto, los géneros textuales, registros y estilos en la enseñanza de español como L2-LE, y el papel de la traducción de los textos, así como el de la lengua materna (especialmente en grupos monolingües). Por último, otras cuestiones tratadas tuvieron que ver con la adquisición de la competencia textual, los corpus en y para el español como L2-LE, la intertextualidad, los textos y la ideología en la enseñanza de nuestra lengua o, finalmente, los tipos de texto en los manuales y los propios manuales como género textual. En las actas que recogerán todas estas contribuciones podrá rastrearse el estado de la cuestión.

4. Un hecho como el que un autor de lengua española, Mario Vargas Llosa, haya ganado el Premio Nobel de literatura hace que la literatura y la cultura vehiculada en español sean para muchos estudiantes factores de relieve en la decisión de estudiar nuestra lengua. ¿Qué peso tiene la literatura y el texto literario en la enseñanza de ELE?

Sobre este tema precisamente dio una conferencia magnífica el último día del congreso el profesor de la Universidad de Málaga Salvador Montesa, durante muchos años presidente de ASELE. No me atrevo a intentar repetir algunas de las muchas y sugerentes ideas que allí se plantearon, pero qué duda cabe de que lengua y literatura van indisolublemente unidas. De ahí nació todo, ése es el inicio de la filología, el explicar la lengua para acceder al texto literario, entendido como fuente de placer. Es cierto que las motivaciones por las que nuestros estudiantes se interesan por el español, en todo el mundo, son variadísimas, pero a nadie se le escapa que el componente cultural, la imagen que de la cultura española se transmite constituye un acicate para muchos de los que se acercan por primera vez a nuestra lengua, pero también para los que se 'quedan' con nosotros, en cursos avanzados y de perfeccionamiento. E, invariablemente, la literatura cubre un espacio medular en tal ámbito. Por eso no es de extrañar que muchos de nuestros alumnos se sientan atraídos por la literatura en español, que, no lo olvidemos, incluye la de toda Hispanoamérica. La concesión de este último premio Nobel a Vargas Llosa, que todos sus lectores hemos sentido gozosamente como un regalo merecido, quizás tenga también alguna repercusión a la hora de despertar, más aún si cabe, el interés por nuestra lengua.

Volviendo a la cuestión de la presencia de textos literarios en las aulas de ELE, creo que está más que justificada, no ya como mero pretexto para el estudio lingüístico, sino también porque permite un acercamiento a la lengua y la cultura a través de la sensibilidad literaria. Como con el resto de textos que podemos usar en el aula, la clave estará en decidir cuáles escoger, para conseguir qué y trabajándolos cómo; esto es, una buena selección (nivel adecuado, género y tema motivadores para el grupo) y una explotación didáctica original y útil. No hay fórmulas, pero sí muchas y buenas propuestas: en manuales ya publicados, en talleres con mayor o menor difusión y, como la mayoría de los que leen esta entrevista saben, en las carpetas de materiales de un montón de profesores anónimos, afortunadamente cada vez más compartidos gracias a blogs, portales y revistas electrónicas.

5. La ya larga bibliografía sobre el español para fines específicos y algunas iniciativas como las ediciones del Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE) y también el congreso de ASELE de 2009, inciden en el campo del español para fines profesionales. ¿Cree que estas tendencias son indicadores de que el español va consiguiendo un espacio en el mundo profesional y científico? ¿En qué contextos específicos se destaca el español de manera especial? ¿Existe una necesidad mayor de consolidar estos estudios y formar docentes menos generalistas?

Después de décadas de docencia en que se ha ido asentando la especialidad del español como lengua extranjera y segunda lengua, y en consonancia con la creciente demanda de aprendizaje de nuestra lengua, una de las perspectivas de futuro más claras, entre otras, pasa precisamente por la especialización de la oferta docente en función de las necesidades profesionales o académicas de los estudiantes de español, con lo que ello supone para el estudio de las lenguas de especialidad, la

creación de materiales, la formación del profesorado, etc. Sin duda vivimos un momento de auge de la enseñanza del español en contextos específicos que, en cierto modo, se relaciona también con el denominado aprendizaje de la lengua por contenidos. Ninguna de estas dos modalidades es, en rigor, novedosa, pues hace décadas que se viene trabajando en ellas; sin embargo, en el ámbito del español, observamos cómo se están desarrollando de manera cada vez más efectiva y cómo confluyen, también, en uno de los contextos de aprendizaje que más demanda están teniendo en la actualidad: el del aprendizaje del español (en inmersión) por parte de alumnos no nativos extranjeros que cursan sus estudios en universidades españolas e hispanoamericanas, para quienes la lengua vehicular en que se desarrolla la docencia no deja de ser una segunda lengua, con todas las implicaciones que ello supone, pero además una segunda lengua de especialidad, la de la profesión o disciplina estudiada, que se manifiesta no sólo en la terminología, sino también en los géneros textuales y en la dimensión pragmática.

Probablemente por influjo del inglés, desde el que se inició esta tendencia, los ámbitos profesionales específicos más demandados son, en este orden, los que giran en torno a los negocios y el mundo empresarial, el derecho, el turismo, las ciencias de la salud y el mundo académico. Ello implica, por tanto, que existe una consecuente necesidad de formar profesores en estos ámbitos y de ello se están ocupando tanto las universidades como otras instituciones dedicadas de pleno a estas cuestiones, como los congresos internacionales a los que aludías en tu pregunta (cuyas actas son un referente) o la Fundación Comillas, que acogió el congreso de ASELE de 2009, y con la que mantenemos una estrecha colaboración.

6. Desde su visión de profesora universitaria y presidenta de ASELE, ¿cómo valora el proceso de profesionalización de los profesores de español como lengua extranjera ocurrido en las últimas décadas? ¿Cree que reciben la formación adecuada? ¿Está debidamente reconocida y remunerada su función docente?

Hace años que reivindicamos el reconocimiento profesional y la mejora de la situación del profesorado de ELE. La solución, no obstante, dista mucho de haber sido encontrada, y más en estos tiempos de crisis. En mi opinión, se da actualmente una considerable inadecuación entre la formación del profesorado (docentes muy cualificados, con buena preparación, a menudo con másteres y otros cursos especializados) y la oferta laboral (falta de contratos, intrusismo, etc.).

Ya en el congreso de ASELE que se celebró en la Universidad de Alicante en 2007, el grupo *Situación ELE* (<http://situacionele.wordpress.com/>) presentó una comunicación sobre el tema, fruto de un estudio empírico previo, cuyas propuestas de cara al futuro podían resumirse en tres puntos: la elaboración de un convenio laboral específico, la creación de colegios profesionales de docentes de ELE y el apoyo de instituciones, asociaciones y organismos oficiales. En este último sentido, y por la parte que nos corresponde, es evidente la

preocupación de ASELE por la formación y el ejercicio de la docencia, y siempre hemos denunciado la precaria situación en que en demasiadas ocasiones se trabaja en la enseñanza del español como LE y SL. Prueba de ello es la *Declaración de Alicante* (http://www.todoeele.net/materiales/DeclaracionAlicante_Asele.pdf) en la que se recogen estas reivindicaciones, si bien somos conscientes de que nuestra función como asociación no puede plantearse tales objetivos, que corresponden probablemente a otros estamentos.

En definitiva, considero que nuestros profesores sí reciben actualmente una formación inicial adecuada, bien desde los propios grados (pues existen varios en Filología que incluyen asignaturas sobre ELE), bien desde el posgrado (con todo tipo de másteres). Que además, por otra parte, se consolida mediante las diversas opciones de formación permanente. Ahora bien, una cuestión diferente es el reconocimiento laboral, que depende de la instancia correspondiente, porque la situación varía si se trata de una Escuela de Idiomas, de una universidad española o extranjera, de una academia privada, del Instituto Cervantes, del Ministerio de Educación, de quien dependen las escuelas en español en el extranjero, o del Ministerio de Asuntos Exteriores, que gestiona lectorados y auxiliares de conversación. Indudablemente, los objetivos de ASELE como asociación de profesores son de tipo más académico. No obstante, somos sensibles a esta situación y apoyamos cuantas iniciativas surjan para su mejora.

7. El pasado 26 de septiembre se celebró el Día Europeo de las Lenguas, con multitud de eventos que nos recuerdan la importancia del multilingüismo en Europa. En su opinión, ¿qué perspectivas profesionales tienen quienes desean iniciar una carrera profesional en el campo del español como L2-LE, tanto en el ámbito docente como en otros campos como la interpretación o la traducción?

Desde que en 2001 se celebró el Año Europeo de las Lenguas, se instauró, en efecto, el 26 de septiembre como fecha para conmemorar la diversidad lingüística y la expresión multilingüe. Como profesores de español, trabajamos con alumnos de muy distintas lenguas maternas y con su deseo de aprender lo que será para ellos un nuevo instrumento de comunicación y una ventana a nuestra cultura. Por eso, es obvio que el multilingüismo es una gozosa realidad que nos envuelve, especialmente visible en nuestro país en los últimos años gracias a la inmigración. Desde el ámbito docente, esta situación ha creado una necesidad de aprendizaje del español que se está canalizando desde diversas instancias: el sistema educativo reglado, los centros de adultos, las escuelas de idiomas, las ONGs... Este es un campo que se abre a muchos futuros profesores de español, junto a los ya más conocidos, tanto en nuestro país como fuera de nuestras fronteras. Y aunque la traducción e interpretación están directamente relacionadas con ello, porque requieren del conocimiento de las lenguas que entran en contacto, lo cierto es que la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera posee su propia especificidad, como viene delimitándose cuando hablamos de esta especialidad. Las perspectivas profesionales en estos momentos, dada la situación económica actual, y sin eliminar las posibilidades que se abren

aquí, pasan en mi opinión por mirar hacia fuera, por tener la convicción de que salir al extranjero para enseñar nuestra lengua (en cualquiera de las muchas opciones que existen) es una 'empresa' que vale la pena.

8. Ya para concluir. Desde su condición de presidenta de ASELE, nos gustaría que hablase sobre la importancia del asociacionismo profesional. ¿Por qué es interesante asociarse y fomentar la agremiación entre profesionales de la docencia del LE/L2?

El hecho de rodearse de personas que están en tu misma situación profesional, con quienes compartes inquietudes, realidad laboral, lecturas, intereses académicos, novedades metodológicas, problemas y soluciones, materiales, proyectos de futuro... hace que la andadura (en este caso, la del profesor de ELE), se haga con una fuerza y una comprensión mutua que nos empuja, quiero creer, hacia delante. No es la misma la situación en los años 80, cuando apareció ASELE, que en la actualidad, cuando se han multiplicado las opciones de formación e información y cuando el papel que desempeña el español y su enseñanza se ha consolidado. Sin embargo, además de ayudar a los socios de una manera directa a través de las actividades que hemos descrito al inicio de esta entrevista, también existe esta voluntad de compartir experiencias y de aprender de todo ello que hace que sean tantos los que pertenecen a esta y a otras muchas agrupaciones profesionales. Con tal convicción, animo a los que se dedican o esperan dedicarse al español como segunda lengua o lengua extranjera a que se unan a nuestra asociación o a aquella que sea más afín a sus intereses. A la larga se sentirán arropados por tantos que, como uno mismo, aman su profesión.

COMBINANDO EL APRENDIZAJE ASINCRÓNICO A TRAVÉS DE UNA PLATAFORMA EDUCATIVA Y LA ENSEÑANZA PRESENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL

LONE AMBJOERN
Universidad de Aarhus, Dinamarca
ambjoern@adslhome.dk

Lone Ambjoern es docente e investigadora de la Aarhus School of Business (ASB), Universidad de Aarhus, Dinamarca. Imparte clases de comunicación oral de español. La didáctica de las lenguas extranjeras, el discurso oral, la enseñanza y el aprendizaje electrónicos constituyen su ámbito principal de investigación.

Resumen: La enseñanza y el aprendizaje no mejoran automáticamente por ir precedidos de una "E". El éxito del aprendizaje dependerá de la capacidad del enseñante y del creador de un programa de aprendizaje electrónico por aplicar sus conocimientos en teoría educativa a las posibilidades ofrecidas por los medios digitales. En el presente artículo abogamos por la incorporación del e-aprendizaje asincrónico en el desarrollo de la competencia conversacional como elemento diferenciador en la práctica de actividades preparatorias para la conversación. Nuestra argumentación a favor de la incorporación de esta modalidad educativa se fundamenta en la teoría psicocognitiva sobre la limitada capacidad de procesamiento del cerebro. Ilustraremos, asimismo, los requisitos fundamentales para lograr el éxito del e-aprendizaje, así como algunas de las problemáticas asociadas al aprendizaje en el espacio virtual.

Palabras clave: competencia conversacional; e-aprendizaje; aprendizaje combinado; e-didáctica; e-tareas; capacidad de procesamiento; actividades orientadas a la comprensión; actividades con atención a la forma.

1. INTRODUCCIÓN

Por e-aprendizaje¹ entendemos el uso parcial o exclusivo de los medios digitales en un programa educativo con el objetivo de apoyar y facilitar el proceso de aprendizaje. Habiendo varias modalidades de e-aprendizaje, cabe indicar que la que nos ocupa en este artículo es una modalidad diferida en el tiempo a través de una plataforma educativa basada en internet (Sistema de Gestión de Aprendizaje²).

Un ambiente virtual de aprendizaje de estas características integra, entre muchas otras herramientas, foros electrónicos, que permiten enviar y recibir mensajes asincrónicamente. Es decir, los participantes de un foro electrónico pueden publicar y leer mensajes a cualquier hora y desde cualquier lugar, quedando así parcial o completamente liberados de las restricciones

¹ E-aprendizaje: abreviatura de aprendizaje electrónico.

² Del inglés: *Learning Management System* (p. ej. Blackboard, WebCT, Moodle).

de espacio y tiempo propias de la enseñanza presencial. De esta manera los enseñantes pueden crear un aula virtual que no sólo permite a los aprendientes ponerse en contacto con el enseñante, sino también comunicarse entre sí, colaborar en las tareas, hacerse comentarios, contribuir al debate y compartir recursos y conocimiento.

Cabe distinguir entre un uso exclusivo y un uso parcial de esta modalidad de e-aprendizaje. El e-aprendizaje puede tener lugar meramente online sin presencia física³ o combinando la enseñanza presencial ordinaria con la enseñanza a través de la plataforma educativa basada en internet. En la asignatura que impartimos, hemos optado por aplicar el modelo combinado, es decir, el denominado *aprendizaje combinado*⁴.

La integración del e-aprendizaje adopta distintas formas y persigue objetivos de aprendizaje distintos en función del tipo de disciplina. Para lograr un resultado satisfactorio es esencial, en consecuencia, que el enseñante aborde reflexiones didácticas sobre los objetivos generales del e-aprendizaje en la asignatura en cuestión, las necesidades concretas que se pretende satisfacer con el e-aprendizaje, y sobre cuál es la mejor manera de lograr dichos objetivos y atender a las necesidades identificadas. Se trata, en suma, de desarrollar la propia e-didáctica de una asignatura⁵, fruto de la reflexión llevada a cabo antes, durante y después del desarrollo del programa de aprendizaje electrónico.

2. ANTECEDENTES PARA LA INTRODUCCIÓN DEL E-APRENDIZAJE ASINCRÓNICO

Con el objetivo de desarrollar la competencia conversacional de los estudiantes de español, la asignatura 'Comunicación en español' se imparte los tres primeros semestres de la diplomatura de español en la Aarhus School of Business (ASB), la Universidad de Aarhus. La asignatura se fundamenta en una visión cognitiva y constructivista del aprendizaje que parte del conocimiento y la conciencia lingüísticos del aprendiente, protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La visión lingüística subyacente es funcional y está centrada tanto en la forma como en la lengua en uso.

Desde 2002 hemos venido transformando la asignatura 'Comunicación en español' de estar limitada al espacio de aprendizaje presencial tradicional a pasar a integrar el espacio virtual a través de una plataforma educativa basada en internet.

2.1 Competencia conversacional

A continuación procederemos a describir brevemente los objetivos de la asignatura y las actividades de práctica lingüística que engloba (véase también Ambjoern, 2008) para presentar después nuestros argumentos a favor de la integración del e-aprendizaje asincrónico fundamentados en la teoría educativa.

Por *competencia conversacional* entendemos la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posición de la palabra. La conversación se basa en una cooperación entre los participantes con vistas a establecer una comunicación congruente y a crear una interacción coherente común.

Más concretamente, la asignatura 'Comunicación en español' pretende desarrollar la habilidad de los estudiantes para:

- construir y mantener una conversación con debate integrado;
- utilizar la charla trivial (*smalltalk*) para abrir la conversación;
- formular preguntas reveladoras de interés⁶;
- producir los actos de habla para tomar el turno de habla, mantenerlo y asignarlo⁷;
- utilizar marcadores conversacionales con diferentes funciones para regular la posición de la palabra⁸;

³ Esta modalidad de e-aprendizaje se denomina también *aprendizaje a distancia*.

⁴ Del inglés: blended learning.

⁵ E-didáctica: abreviatura de didáctica electrónica.

⁶ Preguntas por las que se muestra atención e interés ante un tema planteado por un interlocutor.

⁷ P.ej. *¿Puedo decir yo algo también?; ¿Puedo terminar?; ¿Qué te parece a tí?*

- marcar los cambios de tema adecuadamente;
- emitir turnos de apoyo como muestra de seguimiento de la conversación, participación y cooperación;
- aplicar estrategias de comunicación para superar las dificultades que puedan surgir a lo largo de la comunicación;
- observar las características de la lengua hablada.

Para practicar la capacidad conversacional aplicamos el enfoque centrado en el participante y basado en actividades interactivas de práctica libre. Estas actividades de práctica de expresión oral constituyen el fundamento principal del desarrollo de la competencia conversacional y se realizan en colaboración entre los estudiantes en grupos reducidos. Las actividades incluyen el intercambio de información sobre temas personales y generales además del intercambio de opiniones acerca de problemáticas generales de actualidad en las respectivas sociedades.

Conforme a se endurecen los requisitos de competencia conversacional, habrá muchos elementos conversacionales a considerar simultáneamente, lo que requerirá un fundamento a nivel de vocabulario, pronunciación y gramática en la interlengua del aprendiente. Se trata de una actividad orientada al output que impone grandes exigencias a los recursos cognitivos como capacidad de procesamiento y atención. Por este motivo, paralelamente a las actividades interactivas libres, el proceso de aprendizaje de los estudiantes se apoya con actividades orientadas a la comprensión y a la producción con atención a elementos específicos de la conversación y la lengua hablada.

2.2 Capacidad de procesamiento cognitivo

A raíz de lo anteriormente expuesto, nos adentramos en la psicología cognitiva, que equipara el aprendizaje de lenguas a procesamiento de información. Por procesamiento de información se entiende un proceso mediante el cual la información se almacena y organiza en la memoria, y se recupera posteriormente cuando se necesita⁹. La psicología cognitiva parte de la idea fundamental de que la persona y, por tanto también el aprendiente, cuenta con una limitada capacidad de procesamiento cognitivo. Esta limitación se describe a partir de dos dimensiones.

Una de las dimensiones guarda relación con la capacidad de procesar información, es decir, la manera de procesar información por parte del aprendiente según la naturaleza del input y los conocimientos preexistentes. Si un aprendiente se ve expuesto a un torrente de palabras en lengua extranjera, puede producirse una sobrecarga de su capacidad de procesamiento de información, pudiendo resultar en que el aprendiente acabe perdiendo el hilo (McLaughlin/Rossmann/McLeod, 1983).

La segunda dimensión guarda relación con el nivel de atención que el aprendiente pueda prestar en un momento determinado. Esta selectividad en la atención viene determinada por las exigencias impuestas por una tarea determinada. Dentro de esta dimensión, Shiffrin/Schneider (1977) distinguen entre procesos controlados y automáticos. Generalmente la información nueva, a diferencia de la adquirida, exigirá un procesamiento controlado bajo la atención activa y centrada del aprendiente. Este proceso es bastante lento, secuencial y exigente para la capacidad de procesamiento de la memoria procesal. De ahí que un proceso controlado influya en la capacidad del aprendiente por realizar múltiples tareas a la vez que requieran atención activa y, por tanto, energía de procesamiento. El uso de un conocimiento

⁸ Asignación de turno (p.ej. *¿no?; ¿eh?; ¿verdad?; ¿verdad que no?; ¿a que sí?*) Toma de turno (p.ej. *bueno; vamos; es que; bueno, pues*). Mantenimiento de turno (p.ej. *pero, vamos; cómo lo diría; mejor dicho*).

⁹ Se distingue entre dos almacenes: el almacén de procesamiento o memoria procesal, donde se puede almacenar y procesar información por un período breve de tiempo, y la memoria a largo plazo, es decir, el almacén permanente de información. La capacidad de la memoria a largo plazo es prácticamente ilimitada. Por el contrario, la memoria procesal es limitada, lo que significa que hay límites a la cantidad de información que uno puede procesar al mismo tiempo.

previamente adquirido es, en cambio, un proceso automático que precisa de menos recursos y puede realizarse con mayor rapidez y con menor exigencia que el proceso controlado, ya que no requiere la atención activa del aprendiente.

En suma, puede concluirse que la discrepancia que experimentan con frecuencia los enseñantes de idiomas entre lo que ellos enseñan y lo que aprenden los estudiantes se puede atribuir a la discrepancia que puede provocar la enseñanza presencial tradicional entre los recursos cognitivos exigidos y la capacidad real de procesamiento cognitivo de cada estudiante.

Estas circunstancias constituyen argumentos de peso para diferenciar el proceso de aprendizaje. Justamente en este aspecto encuentra su razón de ser el e-aprendizaje siempre y cuando sea posible hallar un modelo teórico-educativo útil en que fundamentar el uso del aula virtual, un modelo que contemple óptimamente las propias condiciones del proceso de aprendizaje de lenguas.

2.3 Actividades lingüísticas orientadas al input y a la comprensión

Un modelo lingüístico de estas características puede encontrarse en Ellis (1997/2001), cuyos principios sobre el desarrollo de la competencia gramatical hemos adecuado al desarrollo de elementos parciales en la competencia conversacional. Mediante el uso de actividades orientadas al input y a la comprensión, aspiramos a desarrollar un conocimiento explícito de determinados fenómenos conversacionales (Ambjoern, 2008). Como se desprende de Ellis, el conocimiento explícito contribuye a concienciar al aprendiente sobre diferentes elementos lingüísticos. Esta concienciación que el aprendiente observe en mayor medida tanto los respectivos elementos del input como las diferencias que pudieren existir entre los datos del input y su propio conocimiento actual. El enfoque orientado a la comprensión tiene su fundamento teórico en los procesos psicolingüísticos involucrados en el procesamiento del input y sostiene que la capacidad de procesamiento y adquisición del cerebro humano es limitada (véase punto 2.2). Con énfasis en el input y la comprensión como una fase facilitadora del aprendizaje anterior a la producción lingüística, se reduce el riesgo de sobrecarga cognitiva en las subsiguientes actividades productivas, facilitándose así el output, entendido, en este caso concreto, como la producción oral del aprendiente.

En la enseñanza integramos actividades de este tipo, que se desarrollan en lengua materna, con el propósito de concienciar a los estudiantes de los marcadores conversacionales y de la función de los diversos fenómenos de la lengua hablada. La base analítica de estas actividades está constituida por diferentes tipos de material auténtico en lengua hablada que permiten la inclusión en el análisis de todos los factores contextuales relevantes.

Una tipología de actividades orientadas al input y la comprensión en el área de comunicación oral sería:

- responder preguntas teóricas acerca de fenómenos comunicativos;
 - identificar fenómenos comunicativos;
 - describir fenómenos comunicativos;
 - establecer relaciones entre forma-significado/función;
 - sistematizar los fenómenos comunicativos a partir de determinadas reglas;
 - deducir reglas comunicativas;
 - analizar fenómenos comunicativos contrastivamente;
 - solucionar problemáticas comunicativas;
 - evaluar productos comunicativos propios y ajenos.
- (Ambjoern, 2008: 7-8).

2.4 Actividades productivas con atención a la forma

En las investigaciones sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), se debate hasta qué punto el enfoque basado en el *input* aplicado al aprendizaje de segundas lenguas puede facilitar tanto la comprensión como la producción. Ellis (1999: 74), que ha profundizado en los resultados de dicha investigación, concluye que *"si bien es posible concluir que la instrucción de procesamiento promueve el intake, no se puede afirmar que fomente la adquisición (es decir, el desarrollo de la interlengua). No existen pruebas claras de que los aprendientes puedan emplear la estructura de la lengua meta en los usos comunicativos del lenguaje"*. Aduciendo la misma razón, Ellis (1993; 1999) expone que la enseñanza basada en el procesamiento del *input* debe complementar la enseñanza centrada en la producción y la comunicación, no debiendo sustituirla (Ambjoern, 2008).

Como preparación para la práctica productiva libre se aconseja el empleo de actividades con atención a la forma enfocadas a la apropiación de fenómenos lingüísticos delimitados. Esta delimitación también tiene en consideración que el aprendiente tiene una capacidad de procesamiento limitada, ya que este tipo de actividad no supone tanta carga para la memoria procesal como en las actividades interactivas de práctica libre.

Las actividades productivas con atención a la forma que utilizamos para desarrollar la competencia conversacional se centran específicamente en fenómenos delimitados que aparecen en la conversación y el discurso oral. Las actividades demandan un grado de creatividad individual que permite múltiples propuestas de solución.

2.5 Argumentos a favor de la incorporación del e-aprendizaje

Antes de incorporar el e-aprendizaje en la asignatura, trabajábamos con las actividades preparatorias para la conversación anteriormente descritas desde un enfoque tradicional. Estas actividades formaban parte de la preparación de los estudiantes para la enseñanza presencial, donde se desarrollaba la fase colaborativa de post-elaboración y evaluación en función del tiempo asignado a dicho fin. El rendimiento educativo no se correspondía, no obstante, con el trabajo ni el tiempo invertidos. Las razones de esta falta de correspondencia hay que buscarlas, en nuestra opinión, en la referida teoría sobre la capacidad cognitiva y la atención (véase punto 2.2).

Es imposible retener en el aula presencial todas las propuestas iniciales de solución y las complementarias presentadas por los estudiantes en la solución de las tareas. La razón está en que hablar y escuchar supone una mayor carga cognitiva que leer y escribir, actividades que en cambio se realizan en el aula virtual. Además, resulta imposible mantener el mismo nivel de atención a lo largo de una hora lectiva. Generalmente la atención se atenúa lentamente durante los 10 primeros minutos, tras lo que cae en picado hasta llegar a tocar fondo a los 30 minutos. A continuación vuelve a subir y vuelve a ser alta los últimos 5 minutos (Jay/Jay, 1993). Esta demostración llevada a cabo por psicólogos pone de manifiesto la posibilidad de que se pierdan muchos inputs valiosos si no se guardan por escrito de una manera u otra.

En las clases presenciales todos los estudiantes están más o menos obligados a participar comunicativamente o receptivamente en las diferentes actividades que integran la enseñanza. Esto puede ser desmotivador para algunos, ya que las actividades son demasiado fáciles para unos estudiantes y difíciles para otros, no existiendo la posibilidad de ser claramente selectivo según las necesidades individuales.

Finalmente en la clase tradicional hay numerosos elementos de distracción que reducen la atención, la capacidad de concentración y, en consecuencia, el potencial de aprendizaje. La falta de espacio, el alboroto e incluso la mera presencia de otras personas que por su físico, vestimenta o conducta, pueden ser motivo de distracción.

3. COMPRENSIÓN, PRODUCCIÓN CON ATENCIÓN A LA FORMA Y E-APRENDIZAJE ASINCRÓNICO

Tanto las actividades orientadas a la comprensión como a la producción con atención a la forma se basan en las necesidades comunicativas concretas que experimentan los estudiantes en las interacciones libres y se centran en fenómenos que la gran mayoría de los estudiantes desconocen al iniciar sus estudios y que tienen dificultad de integrar en su interlengua. Dichas actividades son necesarias para que los fenómenos conversacionales y de la lengua hablada, que han de formar parte necesariamente de la competencia conversacional del estudiante, se puedan ir incorporando a su interlengua.

3.1 Comprensión y e-aprendizaje asincrónico

Los conocimientos previos de los estudiantes para la resolución de e-tareas¹⁰ orientadas a la comprensión se encuentran por lo general a un mismo nivel, ya que es poco probable que alguien albergue conocimientos previos sobre recursos específicamente conversacionales al principio de la enseñanza. Mediante el empleo de e-tareas, los estudiantes adquieren conciencia de la función que desempeñan en la conversación los marcadores conversacionales reguladores del discurso y otros fenómenos de la lengua hablada. La base analítica está constituida por diferentes tipos de material auténtico en lengua hablada que permiten la inclusión en el análisis de todos los factores contextuales relevantes.

Cuando se trabaja con un enfoque orientado a la comprensión, también se emplean, por ejemplo, estrategias comunicativas destinadas a la resolución de problemáticas lingüísticas. Con esta modalidad de tarea se pretende concienciar a los estudiantes sobre qué estrategia puede ser más conveniente frente a un problema concreto de vocabulario.

Finalmente, también empleamos la modalidad de tareas orientadas a la comprensión que en Ellis (1997/2001: 153) se denominan 'noticing the gap' (percibir el desajuste). Este enfoque remedial pretende dirigir la atención del aprendiente hacia el tipo de errores que suele cometer. En el caso concreto de nuestra asignatura, no se trata de errores gramaticales, sino de errores relativos a los fenómenos conversacionales y de la lengua hablada.¹¹

Una evidente ventaja del uso de e-tareas orientadas al input y a la comprensión en un foro electrónico asincrónico está en la mayor cantidad de tiempo disponible para reflexionar. Esta menor presión de tiempo es un factor psicolingüístico importante, puesto que la atención a la forma y el procesamiento controlado de información requieren justamente tiempo (Shiffrin/Schneider, 1977). Además, el grado de complejidad de algunas de estas tareas bastante analíticas convierte al debate escrito asincrónico de las propuestas de solución en una ventaja educativa.

3.2 Ejemplos de e-tareas orientadas a la comprensión

A.

Para evitar el ser calificado de interlocutor poco entusiasmado y no colaborativo, es preciso participar activamente en la colaboración interactiva que se establece para construir la conversación en curso y dar muestras constantes de atención, interés y comprensión ante los enunciados del interlocutor. Esto se consigue empleando diferentes tipos de turnos de apoyo conversacional verbales y no verbales, mediante los cuales se anima al emisor a seguir hablando.

E-TAREA: Turnos de apoyo conversacional (1)

Lone Ambjoern

¹⁰ Abreviatura de *tareas electrónicas*.

¹¹ En relación con el desarrollo de esta modalidad de e-tarea cabe subrayar las ventajas del aula virtual para el redactor del material didáctico, ya que la conservación por escrito de las propuestas de solución del estudiante y la colaboración en la post-elaboración y evaluación permiten recopilar fácil y rápidamente un corpus útil para este fin.

20-oct.-2009 – 08:30

Buenos días grupo 3:

Aquí tenéis unos ejercicios sobre los TURNOS DE APOYO CONVERSACIONAL, compendio 'La conversación en español (2)', págs. 28-29, ejercicio 1.

Una persona dice a la otra:

"Casi no podemos hacer nada que no sea perjudicial para la salud. O sea, no debemos beber demasiado, no debemos fumar ni comer productos grasos."

De los marcadores conversacionales de apoyo indicados a continuación, ¿cuáles no pueden utilizarse en el contexto anterior?

Razona tu respuesta.

- a. ¡No me digas!
- b. Es verdad.
- c. ¿Ah, no?
- d. Es cierto.

Fecha límite: Viernes 27 de octubre.

Hasta mañana.

Saludos,

Lone

B.

En la comunicación en lengua extranjera, los aprendientes experimentan con frecuencia que sus recursos lingüísticos son insuficientes, especialmente en lo que al vocabulario se refiere. Con la introducción y la práctica del uso de estrategias de comunicación se desarrolla su propia capacidad por hallar soluciones a problemas lingüísticos.

E-TAREA: Estrategias de comunicación (8)

Lone Ambjoern

16-abril-2010 – 14:58

Hola a todos:

Aquí tenéis la e-tarea de esta semana sobre ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN, compendio 'La conversación en español (2)', pág. 44, ejercicios 1-5.

Valora si las aclaraciones terminológicas presentadas a continuación son lo suficientemente claras como para ser comprendidas correctamente por el receptor. Razona tu respuesta.

1. (aguja) Es lo que se usa para coser.
2. (paz) Es lo que se hace cuando uno se rinde mostrando la bandera blanca.
3. (aburrido) Es lo contrario de divertido.
4. (percha) Es un utensilio que sirve para colgar ropa.
5. (pelearse) Es lo que se llama la comunicación entre personas que no están de acuerdo.

Fecha límite: Viernes 23 de abril

¡Buen fin de semana!

Saludos,

Lone

3.3 Producción con atención a la forma y e-aprendizaje asincrónico

Como ya se ha mencionado anteriormente, las e-tareas se basan en las necesidades comunicativas concretas que experimentan los estudiantes en sus tareas conversacionales de práctica libre. Un elemento de autocrítica importante de los estudiantes relacionado con la competencia conversacional es que sienten que carecen de la creatividad y las funciones lingüísticas necesarias para asegurar fluidez en la conversación en español. Esto contribuye a que la conversación resulte poco natural, pesada o quede estancada. La creatividad y el dominio de una lengua, que aseguran la fluidez en la conversación, son necesarios para poder mostrar interés por lo que dicen los demás mediante la formulación de preguntas sobre su intervención, el empleo de los turnos de apoyo conversacionales necesarios, la profundización y ampliación del tema en curso y la marcación de un cambio de tema. Además de las dificultades asociadas a la creatividad conversacional resulta evidente que la falta general de aptitudes lingüísticas de algunos estudiantes para expresar lo que quieren decir repercute también negativamente en la creatividad.

El desconocimiento de los marcadores conversacionales por parte de la mayoría de estudiantes y su incapacidad por usarlos hace que la conversación en español suene poco natural y coherente. Una tercera tarea, en la que los estudiantes deben reaccionar a unos enunciados haciendo gala de la mayor creatividad posible, pretende facilitar el uso de diferentes tipos de marcadores conversacionales con determinadas funciones discursivas (p.ej. marcación de inicio, cambio de tema, conclusiones, asignación y mantenimiento de turno).

Es muy poco probable que en las actividades interactivas de práctica libre se detecte el uso de estrategias de comunicación para resolver problemas de vocabulario. Cuando aparecen problemas básicos de léxico, la conversación se estanca, los estudiantes rehuyen el tema sobre el que no pueden pronunciarse o pasan directamente al danés. Por eso trabajamos con actividades productivas con atención a la forma en la solución estratégica de problemas de vocabulario, además de emplear actividades orientadas a la comprensión. Como en los demás ejercicios productivos que se desarrollan en el espacio virtual, la creatividad también es importante en este caso, ya que en principio puede haber tantas aclaraciones diferentes de términos como participantes hay en el aula.

No puede sorprender que los estudiantes con los mejores conocimientos lingüísticos muestren una mayor creatividad y sofisticación en las soluciones de las e-tareas productivas. Estos estudiantes no necesitan concentrarse tanto en la gramática y el vocabulario como los estudiantes cuya interlengua se encuentra menos desarrollada, sino que poseen una mayor capacidad cognitiva para procesar los recursos específicamente conversacionales en los que se centran las tareas. Los estudiantes con menores aptitudes productivas, en cambio, logran un resultado más orientado a la comprensión en este tipo de tareas, lo que les beneficia en una etapa posterior del proceso de aprendizaje. Y como elemento diferenciador, es posible adaptar la cantidad y complejidad en las soluciones de la tarea en función de los objetivos y las necesidades de cada estudiante (Ambjoern, 2006).

Debido al grado de creatividad exigido por las e-tareas productivas con atención a la forma, éstas son ideales para la colaboración a través de la plataforma educativa. Todas las propuestas que los estudiantes presentan en este tipo de tareas serían imposibles de retener en el aula presencial porque la lengua hablada es mucho más difícil de retener que la escrita (véase punto 2.5). Cuando hay una cantidad de información importante, resulta especialmente conveniente retenerla por escrito en un foro electrónico para poder leerla tranquilamente cuando sea necesario, poder releer una y otra vez la misma información y formular preguntas reveladoras de interés.

3.4 Ejemplos de creatividad en las propuestas de solución de una e-tarea productiva con atención a la forma

Para que la colaboración interactiva que permitirá construir una conversación funcione óptimamente es importante que los participantes presten atención y muestren interés a lo que explica la otra parte. Esto se puede conseguir mediante la técnica de formular preguntas

reveladoras de interés sobre lo que explica uno de los interlocutores, es decir, formulando preguntas esclarecedoras sobre el contenido principal de la réplica del interlocutor.

Enunciado de la e-tarea:

E-TAREA: Preguntas reveladoras de interés (5)

Lone Ambjoern

13-nov-2009 - 15:42

Hola a todos:

Aquí tenéis la e-tarea PREGUNTAS REVELADORAS DE INTERÉS, compendio 'La conversación en español (2)' pág. 22, ejercicio 5.

Intenta redactar diferentes propuestas sobre cómo formular preguntas reveladoras de interés a la siguiente réplica de un interlocutor. (Los dos interlocutores son estudiantes).

"No como otra cosa que comida basura, porque no sé cocinar y las verduras no me gustan."

Puedes diferenciar tus propuestas de solución de la siguiente manera:

- cantidad;
- complejidad en la elección de términos y temas;
- complejidad en la estructura de la frase (frases cortas/largas; frases principales/subordinadas);
- desarrollo del diálogo (se contesta a las preguntas).

Fecha límite: Viernes 20 de noviembre.

¡A trabajar!

Saludos,

Lone

Propuestas de solución de los estudiantes a la e-tarea:

- *¿Dónde prefieres comprar la comida basura?*
- *¿Qué tipo de comida basura comes?*
- *¿También desayunas comida basura?*
- *¿Entonces, nunca comes comida hecha en casa?*
- *¿No te cansas de comer comida basura cada día?*
- *¿Siempre has comido comida basura?*
- *¿Qué comida comías cuando eras niño?*

- *¿Por qué no sabes cocinar?*
- *¿Tu madre no te ha enseñado a cocinar?*
- *¿Tu familia tampoco sabe cocinar?*
- *¿No has aprendido a cocinar en la escuela?*
- *¿No quieres saber cocinar?*
- *¿Por qué no compras un libro de cocina?*
- *¿Pero si supieras cocinar cocinarías comida sana?*

- *¿Por qué no te gustan las verduras?*
- *¿Son todos los diferentes tipos de verduras que no te gustan?*
- *¿Pero no sabes que las verduras son muy importantes para la salud?*

- *¿Entonces, qué haces para tener un cuerpo sano?*
- *¿Te encuentras bien cuando comes comida basura?*
- *¿No te preocupas por tu salud?*

Diálogo 1

A *¿Por qué no sabes cocinar?*

B *Porque toda la vida mi madre me ha preparado la comida.*

A *¿Y no aprendías nada de ella?*

B *No, mi madre no era una cocinera muy buena.*

Diálogo 2

A *¿Son todas las verduras que no te gustan?*

B *Casi, pero me gustan las zanahorias.*

- A *¿Entonces comes muchas de esas?*
B *Sí, pero actualmente las zanahorias están fatal.*

Diálogo 3

- A *¿Sólo comida basura? ¿Cómo es posible?*
B *Porque me gusta la comida basura mucho y es rápido.*
A *Sí, es rápido pero muy caro.*
B *Las verduras también son caras.*
A *¿No te gustan algunas verduras?*
B. *Sí, me gustan los pepinos, pero es un poco raro comer pepinos y comida basura.*

3.5 La colaboración en las e-tareas

En el foro electrónico de la plataforma educativa, el enseñante abre una cadena de mensajes para la e-tarea exponiéndola en el primer mensaje de este hilo. Para facilitar la sistematización y de cara al seguimiento, se recomienda que cada e-tarea tenga su propio hilo para las propuestas de solución y la postelaboración y evaluación además de que la tarea en cuestión figure claramente en el asunto del hilo.

Es como en el aula presencial tradicional que se espera que todos los estudiantes realicen las "tareas de la semana". El siguiente paso consiste en que los estudiantes nombrados responsables de una tarea concreta escriban un mensaje dentro del plazo establecido con su propuesta de solución en el hilo de la tarea creado para este fin. Seguidamente, se inicia la fase colaborativa de post-elaboración y evaluación.

Los estudiantes comparan sus propias soluciones a la e-tarea con las demás propuestas publicadas en la cadena de mensajes correspondiente, siempre a su ritmo, cuando les conviene (si bien observando la fecha límite, si la hubiere) y con todo tipo de ayudas a su disposición. En caso de duda sobre la utilidad de sus propias propuestas de solución y sobre el grado de corrección de las mismas, los estudiantes preguntan en el hilo de la tarea, donde pueden obtener ayuda del enseñante o de otros estudiantes. Esta característica es especialmente relevante para aquellas tareas menos controladas por el enseñante, donde no hay respuestas claramente correctas o incorrectas, y donde pueden aceptarse múltiples soluciones. De este modo, el estudiante aprende de las intervenciones de otros participantes en el espacio virtual, busca inspiración en las mismas y las anota como complemento de sus propias propuestas.

La fase colaborativa de post-elaboración y evaluación incluye los comentarios del enseñante y de los estudiantes a las propuestas de solución y también se presenta en forma de comunicación escrita organizada por hilos. Así queda marcada visualmente la relación entre los mensajes y el proceso comunicativo, lo que por su lado es sinónimo de colaboración y corresponsabilidad en el propio aprendizaje y en el de los demás (Blok, 2005). Este proceso se compone generalmente de mensajes escritos que contienen:

- comentarios del enseñante sobre actividades lingüísticas concretas;
- preguntas del enseñante a los responsables de tarea sobre sus propuestas de solución;
- petición del enseñante de propuestas de solución complementarias/alternativas a los estudiantes no responsables de tarea;
- preguntas de comprensión de carácter más general del enseñante en el foro común;
- preguntas de los estudiantes al enseñante;
- preguntas de los estudiantes a otros estudiantes;
- comentarios de los estudiantes sobre las propuestas de solución de otros estudiantes.

La post-elaboración y evaluación de tareas en el espacio virtual engloba un factor diferenciador, ya que puede llevarse a cabo de forma más selectiva y con mayor atención a las necesidades concretas que en el aula presencial. El estudiante puede obviar fácilmente los mensajes que carezcan de valor educativo para él, concentrándose en cambio en los que son relevantes (véase punto 2.5).

Además, las posibilidades de almacenamiento que ofrece la plataforma educativa permiten que el estudiante, con carácter remedial, pueda volver a leer anteriores soluciones de tareas con su respectiva post-elaboración y evaluación, pudiendo obtener un mayor valor educativo en una etapa posterior del programa.

4. REQUISITOS FUNDAMENTALES PARA LOGRAR EL ÉXITO DEL E-APRENDIZAJE

Para poder aprovechar al máximo el potencial que ofrece el e-aprendizaje, han de cumplirse unos requisitos fundamentales. A continuación presentamos algunos de los más importantes.

4.1 Concienciación

En la enseñanza moderna de lenguas, el estudiante puede exigir en todo momento conocer el método o enfoque dentro del aprendizaje de lenguas empleado en una situación concreta, obteniendo además una justificación teórica comprensible. De igual manera, la concienciación sobre los objetivos educativos perseguidos con determinadas actividades lingüísticas es un requisito imprescindible para el cumplimiento óptimo de dichos objetivos. La importancia de la concienciación queda perfectamente de manifiesto en Nunan (2000:12):

"La explicitación de objetivos a los aprendientes redundante en múltiples ventajas pedagógicas importantes. Primeramente, ayuda a centrar la atención del aprendiente en las tareas venideras, lo que fomenta su motivación. Las investigaciones muestran que un programa en que los objetivos sean explícitos resulta en un mayor rendimiento de los estudiantes que los programas con objetivos implícitos. (-) El establecimiento de objetivos puede ser extremadamente importante para estimular la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas, razón por la que sorprende que se dedique tan poco tiempo y esfuerzo al establecimiento de objetivos en la clase de aprendizaje de segundas lenguas".

Obviamente, el mismo principio se puede aplicar al aprendizaje electrónico. Para motivar al estudiante a emplear nuevos métodos de trabajo y formas de comunicación, el enseñante debe concienciarlo del potencial que ofrece el e-aprendizaje, basando su incorporación a la asignatura en argumentos didácticos.

Cabe añadir que sin esta concienciación y sin un cierto conocimiento de los diferentes aspectos propios del aprendizaje de lenguas, el estudiante nunca será capaz de asumir una verdadera corresponsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, con todo lo que esto supone: elecciones con conocimiento de causa, valoración de su propio aprendizaje, evaluación de sí mismo en tanto que aprendiente o diálogo realmente interactivo con el enseñante sobre este tema. Esta observación de carácter general también es aplicable obviamente al e-aprendizaje.

4.2 Participación frecuente

Tanto el enseñante como el estudiante deben estar dispuestos a establecer una colaboración vinculante respecto al aprendizaje en una asignatura. Mediante una participación frecuente (leyendo y escribiendo) en los foros electrónicos, ambas partes asumen una corresponsabilidad en el éxito del e-aprendizaje integrado en la asignatura.

Especialmente si los grupos son grandes, el flujo de información puede ser difícil de digerir si no se revisan los mensajes con frecuencia. Algunas actividades del espacio virtual pueden ir acompañadas de fechas límite de cumplimiento obligado tanto para el enseñante como el estudiante.

En general, la pasividad es uno de los principales impedimentos para el éxito de esta modalidad de e-aprendizaje. En consecuencia, es preciso establecer en todo momento directrices claras sobre la presencia de enseñantes y estudiantes en el aula virtual y hallar maneras de asegurar su cumplimiento.

4.3 Cumplimiento de plazos establecidos

El cumplimiento de los plazos establecidos es tan importante en el aula virtual como en el aula presencial, tanto si se trabaja individualmente como en grupo. Es una ventaja acordar de antemano la fecha límite para publicar un mensaje en una conferencia, así como animar a que los plazos convenidos sean cumplidos por todas las partes. Tanto el enseñante como los grupos que colaboran en una tarea se desmotivan e incluso se irritan cuando esperan en vano un mensaje del que dependen para seguir trabajando. En la planificación de un programa coherente de aprendizaje electrónico, el incumplimiento de los plazos establecidos puede ser un obstáculo para su desarrollo y, por tanto, para el éxito previsto.

En caso de que un participante, bien sea enseñante o estudiante, no pudiera cumplir un plazo establecido, por respeto a los demás participantes debería de notificarlo en un mensaje indicando a la vez para cuándo puede publicar el mensaje.

4.4 Habitación, aceptación y netiquette

Una plataforma educativa basada en internet, a primera vista fría e impersonal por la falta de contacto visual, puede ser complicada de manejar para algunos estudiantes y quizás no les motive de buenas a primeras.

Además, puede llevar tiempo que los estudiantes se habitúen a la forma de comunicación asincrónica de la plataforma, donde preguntas y respuestas no siguen exactamente el mismo orden cronológico propio de la comunicación oral en el aula presencial.

A fin de promover la habitación a la plataforma educativa y su aceptación, recomendamos el empleo de la denominada *netiquette*¹², un conjunto de reglas fundamentales sobre la buena conducta comunicativa en el aula virtual.

El ambiente digital puede considerarse una cultura independiente, diferente a nuestras otras prácticas sociales y quehaceres cotidianos. Para intentar integrarse en una nueva cultura es costumbre regirse como mínimo por las pautas de comportamiento especiales de esta nueva o lejana cultura. Muchos de los malentendidos que se producen en la comunicación digital se deben al desconocimiento de las convenciones básicas que rigen dicha comunicación (Blok, 2005: 195-196).

Uno de los mayores retos que plantean las plataformas educativas es la falta de proximidad física. Debido a la falta de contacto visual es preciso hacer un mayor esfuerzo para asegurar que los participantes entiendan el significado pretendido de los diferentes mensajes. Cuando no se comparte el espacio físico, no es posible valerse del contacto visual ni de la gesticulación para profundizar o suavizar las palabras, y no se puede usar el tono para transmitir los matices de la lengua. Por esta razón, es necesario que la atención de enseñante y estudiantes se dirija a la propia comunicación en el aula virtual, a su forma y éxito.

5. PROBLEMÁTICAS

Al igual que en el aula presencial tradicional, también en el aula virtual hay problemáticas a considerar y abordar. En principio, no es que haya más problemáticas en el

¹² Etiqueta en la red.

espacio electrónico que en el presencial, sólo que las problemáticas son de diferente naturaleza. En este apartado se presentarán algunas de las problemáticas que hemos observado con mayor frecuencia.

5.1 Poca calidad en la colaboración

En la asignatura 'Comunicación en español' se exige que cada estudiante publique un mínimo de mensajes electrónicos semestralmente para poder documentar su participación activa en la asignatura y su capacidad de utilizar el aula virtual para colaborar en la solución de tareas y en la fase de post-elaboración y evaluación.

Esta exigencia ha desembocado a veces, especialmente en el primer semestre de la asignatura, en un comportamiento impropio por parte de algunos estudiantes en el espacio electrónico. La exigencia se materializa lógicamente en un buen volumen de e-mensajes, pero a la vez se han dado casos donde la calidad de la colaboración es mediocre. En lugar de leer los mensajes ya publicados en el hilo de una e-tarea y pronunciarse sobre su contenido, algunos estudiantes optan por publicar sus propias propuestas de solución y comentarios de post-elaboración y evaluación totalmente fuera de contexto. Como resultado, hay cierta cantidad de respuestas que parecen irrelevantes a nivel de contenido.

5.2 Mensajes repetidos

En directa relación con lo anteriormente expuesto están las repeticiones literales de las propuestas de solución de otros estudiantes. Estas se producen porque algunos participantes no leen los mensajes que ya se han publicado de una e-tarea antes de enviar sus propias propuestas.

En caso de que un estudiante se percate que tiene la misma propuesta de solución que otro participante al leer los demás mensajes – lo que es obligatorio para todos los participantes antes de publicar sus propias soluciones – es necesario que redacte propuestas de solución alternativas.

5.3 Mensajes a goteo

Otra problemática es la que denominamos *mensajes a goteo*. Cada e-tarea, incluyendo su post-elaboración y evaluación, debe completarse en el plazo de una semana. En el último mensaje de cada hilo de tarea, el enseñante debe dar la tarea por concluida, lo que a la vez significa que los estudiantes ya no deben publicar más mensajes en el hilo. Aun así, a veces los estudiantes publican mensajes en tareas que ya se han declarado concluidas. Estos mensajes a goteo son motivo de gran irritación para los demás participantes, puesto que no cumplen ninguna función a nivel educativo ni colaborativo.

5.4 Lectura superficial del enunciado de las tareas

Considerando que los estudiantes trabajan en parte autónomamente, resulta fundamental para el proceso de aprendizaje que aborden las tareas como es debido. En caso contrario, se arriesgan a no aprender nada o, incluso peor, aprender algo equivocado. Por eso es importante que los estudiantes tengan la posibilidad de respaldarse en las explicaciones sobre los objetivos educativos perseguidos con una tarea determinada, por una parte, y sobre cómo debe abordarse dicha tarea, por otra.

Un problema recurrente que, a pesar de todo, hemos detectado en algunos estudiantes es su incapacidad por leer detenidamente el enunciado de una tarea, por conocer el objetivo que se persigue con la tarea y por seguir las instrucciones de cómo abordarla.

5.5 No leer los mensajes de síntesis

En las e-tareas, la fase colaborativa de post-elaboración y evaluación es obviamente tan importante para el aprendizaje en el espacio electrónico como en el presencial. Si después de haber redactado las e-tareas semanales, el estudiante no está al corriente de los mensajes en el hilo de la tarea y no participa en la colaboración de post-elaboración y evaluación para completar definitivamente la tarea, el proceso debe considerarse como una pérdida de tiempo y carece obviamente de valor educativo. En el espacio presencial, esto equivaldría a ponerse a dormir durante la revisión de una tarea o abandonar la clase antes de tiempo.

A pesar de ello, hay estudiantes que no leen los mensajes de síntesis del hilo de una tarea. Al preguntarles por qué, nos han respondido en varias ocasiones que llevan retraso en la parte de e-aprendizaje de la asignatura, por lo que tienen todavía muchísimos mensajes por leer en el foro electrónico. Consideramos, no obstante, que este comportamiento puede ser un indicio de su falta de motivación por participar en el e-aprendizaje o de su falta de interés por la asignatura en general.

Cuando se plantean las problemáticas arriba descritas, éstas centran nuestra atención constante en la búsqueda de soluciones útiles. Hasta ahora nuestra estrategia ha sido la de concienciar a los estudiantes sobre estas incongruencias antes de iniciar el programa de aprendizaje electrónico y también cada vez que se producen a lo largo del mismo con el objetivo de lograr evitarlas. Nuestra experiencia nos dice que se trata de un proceso relativamente lento, pero conforme a nuestros estudiantes se familiarizan con el e-aprendizaje, la mayoría acaba habituándose a esta modalidad educativa y beneficiándose de ella.

6. OBSERVACIONES FINALES

Como nota general valga decir que implementar el e-aprendizaje en un intento por proyectar una imagen progresiva e innovadora al exterior sería una pérdida de tiempo y dinero, tanto si la implementación se produjera en todo un centro docente como en asignaturas aisladas. De igual manera, tampoco serviría intentar imponer unas pautas fijas y comunes de e-aprendizaje a una asignatura concreta. El uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación no influyen de por sí positivamente en el proceso de aprendizaje. Por eso es necesario que su implementación tenga un fundamento teórico-educativo de manera que en una asignatura haya una interacción óptima entre las modalidades de trabajo y los objetivos educativos. Es decir que el desarrollo de la propia e-didáctica de una asignatura es un requisito indispensable para implementar con éxito el e-aprendizaje.

Como ya hemos mencionado, en el caso concreto de la asignatura 'Comunicación en español' la implementación del e-aprendizaje combinado persigue el objetivo general de mejorar los beneficios de las actividades preparatorias para la conversación transformándolas en e-actividades. Nuestros argumentos a favor de dicha transformación se fundamentan en la teoría psicocognitiva que entiende el aprendizaje de lenguas como procesamiento de información. El grado de procesamiento cognitivo que desencadena una actividad lingüística en un aprendiente varía y depende de cada individuo. En consecuencia, los resultados obtenidos al trabajar con determinadas actividades de práctica lingüística en el aula presencial no son necesariamente satisfactorios para todos los estudiantes. A cada aprendiente se le exigen diferentes grados de procesamiento cognitivo, tanto en lo referente a la utilidad de los procesos controlados y automáticos como a la etapa en que cada uno se encuentra en el desarrollo de la interlengua. Lo que no plantea problemas cognitivos a ciertos estudiantes, supone una carga cognitiva para otros, siendo por tanto un obstáculo total o parcial para el desempeño de una actividad. A ello hay que sumar la curva fluctuante de atención y los numerosos elementos de distracción propios del espacio presencial.

La implementación de un e-aprendizaje combinado permite una mayor diferenciación en el proceso de aprendizaje, ya que el estudiante puede trabajar a su ritmo independientemente

del tiempo y del espacio, reflexionar en la medida que lo necesite, retener por escrito las diversas propuestas de solución y sus respectivas evaluaciones, además de poder recuperarlas fácilmente para prepararse para un examen, por ejemplo. Por otro lado y como ha sido indicado por Blok (2005), la modalidad de aprendizaje asincrónico se basa en la idea de que uno aprende más cuando está motivado y preparado para la enseñanza. Y esto no es necesariamente válido para todos los estudiantes a la hora en que tiene lugar la clase presencial.

Además, la enseñanza y el aprendizaje ganan continuidad con el e-aprendizaje, ya que éste tiene lugar entre las clases presenciales, por lo que se reitera y se concientiza a los estudiantes del carácter procesual del aprendizaje.

Otro de nuestros argumentos a favor de trasladar parte de la enseñanza al aula virtual está relacionado con el problema del desequilibrio existente entre el tiempo asignado a la enseñanza y el tiempo realmente necesario para llevar a cabo un programa de aprendizaje. Antes de transformar la asignatura en un e-aprendizaje combinado, había una fuerte presión de tiempo que limitaba la posibilidad de profundizar, debatir y reflexionar académicamente.

Por ejemplo la información práctica, las preguntas/respuestas generales relativas a la asignatura consumen una gran cantidad de tiempo en la enseñanza presencial, además de que es necesario repetirlas con frecuencia. Al transferir esta parte al espacio electrónico, evitamos las numerosas repeticiones, por lo que podemos emplear este tiempo de manera más constructiva en clase.

Un enfoque educativo que integra tanto el espacio presencial como electrónico pretende justamente aprovechar óptimamente el diferente potencial que ofrecen dichos espacios. La implementación del e-aprendizaje combinado permite dedicar más tiempo en el espacio presencial a las actividades que, a diferencia de las tareas preparatorias para la conversación y la información de carácter práctico, exigen la presencia física como por ejemplo la práctica conversacional en grupo y las tutorías continuas sobre la competencia conversacional del estudiante. Este tipo de tutorías que se desarrollan internamente en los grupos colaborativos sirven de apoyo al proceso de aprendizaje de cada estudiante y del grupo, siendo así otro factor que contribuye a optimizar la diferenciación en la enseñanza.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambjoern (2006): Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum. *Sprogforum*, 38, 37-44.

Ambjoern (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *redELE* 13, 1-15.

Blok, Rasmus (2005): *Undervisningen i netværket. – E-læring, E-struktur og E-tiviteter*. Syddansk Universitetsforlag.

Ellis, Rod (1993): The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-113.

Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (1999): Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.

Jay, Antony/Jay, Ros (1993): *Alt om præsentation*. København: Egmont Wangel A/S.

- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, 135-158.
- Nunan, David (2000): *Autonomy in language learning*. Plenary presentation, ASOCOPI Cartagena, Colombia, octubre 2000.
- Schneider, W./Shiffrin, R. (1977): Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.

Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE

Eduardo Constanzo Inzunza
The Australian National University

Eduardo Constanzo es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Granada. Es licenciado en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad de Chile y licenciado en Lingüística por la Universidad de Canberra. En la actualidad se desempeña como profesor de español en la Universidad Nacional de Australia en Canberra.

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de un cuestionario sobre motivación aplicado a un curso de estudiantes de ELE en Australia. El objetivo fue establecer los factores dominantes y los factores ambientales que mueven al alumnado a estudiar español, como asimismo, determinar en qué medida influye en la motivación de los estudiantes el deseo de integración en países de habla hispana. Las variables fueron analizadas tomando como base el modelo socioeducativo de Gardner (1985, 2001), cuyos postulados indican que un aspecto clave en el aprendizaje de un idioma radica en la actitud de los aprendices hacia la comunidad que habla la segunda lengua. Los resultados confirmaron que la motivación integradora es fundamental en la decisión de los estudiantes para estudiar español.

Palabras clave: motivación, motivación integradora, modelo sociocultural, ELE Australia

1. INTRODUCCIÓN

Aprender una lengua implica comprender una serie de complejos elementos que interactúan y que, en último término, se relacionan con la comunicación entre personas, las relaciones sociales entre individuos y las normas que las regulan. Frente a esto resulta primordial saber las motivaciones que llevan a determinados aprendices a interesarse en el complejo estudio y aprendizaje de una lengua, un proceso que está claramente conectado con el conocimiento de la sociedad y la cultura donde se habla el idioma. Siguiendo esta línea, este trabajo investiga las motivaciones de estudiantes australianos de ELE desde el punto de vista del modelo sociocultural de Gardner (1985, 2001). Para ello, en primer lugar, revisamos el concepto de motivación integradora. Posteriormente, mostramos los resultados de un cuestionario acerca de las intenciones de los estudiantes para estudiar la lengua. Finalmente, presentamos algunas conclusiones y comentarios.

2. EL MODELO SOCIOEDUCATIVO DE GARDNER

El aprendizaje de un idioma consiste no sólo en el dominio de un conjunto de normas gramaticales¹, sino que implica incorporar nuevas conductas sociales y culturales que producen un impacto importante en la naturaleza social del alumno. Como consecuencia de ello, un aspecto clave en el estudio de un idioma radica en que la actitud de los aprendices hacia la comunidad que habla la segunda lengua, ejerce una gran influencia en su aprendizaje (Gardner, 1985). A partir de esta idea las metas de los aprendices pueden clasificarse en dos grandes categorías: a) integradora, que refleja una actitud positiva hacia el grupo que habla la segunda lengua y el deseo de interactuar con ellos, incluso con el objeto de llegar a ser parte de la comunidad, y b) instrumental, donde el aprendizaje de la lengua es asociado con la utilidad inmediata de la lengua que se aprende, por ejemplo obtener un mejor trabajo o un aumento de salario. Estas dos categorías generales han sido clasificadas en subcategorías con el objeto de diferenciar algunos matices (Madrid, 1999):

a) motivos profesionales: para abrirse camino en el mundo laboral desde la

¹ De acuerdo con Williams y Burden (1999) está claro que el aprendizaje de idiomas se ve también afectado por la globalidad compuesta por la situación social, el contexto y la cultura en que tiene lugar el aprendizaje.

comunidad de origen.

b) orientación integradora: para buscarse la vida dentro de la comunidad extranjera.

c) motivos orientados al ocio y el esparcimiento: para viajar por el mundo y entenderse con otras gentes, entender los programas de TV y el cine en LE.

d) orientación comunicativa: para relacionarse con los extranjeros que visitan o están establecidos en la comunidad de origen, entender mensajes en la LE, etc.

e) razones educativas y formativas: para mejorar la educación del individuo.

Aunque las dos categorías generales han llegado a ser ampliamente conocidas en el campo de segundas lenguas (Dornyei, 2001), el aspecto más elaborado e investigado de la teoría de Gardner es la motivación integradora, que es considerada por muchos investigadores como un factor importante en el aprendizaje de una segunda lengua. Esta teoría considera dos clases de variables: *integración* y *actitudes hacia la situación de aprendizaje* que influyen la motivación (Gardner, 2001).

La variable *integración* indica el interés por aprender la segunda lengua con el objeto de estar cerca de la comunidad que habla la lengua extranjera, lo que implica respeto respecto de otros grupos y su forma de vida. Debido a que la integración involucra una identificación emotiva con otro grupo cultural, el modelo socioeducativo concibe que la identificación emocional sea reflejada en una orientación integradora hacia el aprendizaje de una segunda lengua, una actitud favorable hacia el lenguaje de la comunidad y una apertura hacia otros grupos en general.

La variable *actitudes hacia el contexto de aprendizaje* involucra actitudes hacia los aspectos de la situación en que el lenguaje es aprendido. En el contexto de la escuela, estas actitudes podrían ser dirigidas hacia el profesor, el curso en general, compañeros de clase, los materiales del curso, etc. Esto no significa que el estudiante piense que todo acerca de la clase es ideal, por ejemplo, pueden existir contextos en que el profesor no es efectivo o no responde a las expectativas del curso. Estos factores se reflejarán en las actitudes hacia el aprendizaje, pero en el modelo se reconoce que en ciertos escenarios, algunos individuos expresarán actitudes más positivas que otros, y son estas diferencias de actitud hacia la situación de aprendizaje las que se convierten en el foco del modelo.

En el modelo socioeducacional, la motivación para aprender una segunda lengua comprende tres elementos. Primero, el individuo motivado tiene que esforzarse para aprender una lengua, esto quiere decir que hay un esfuerzo persistente y consistente para aprender el material, ya sea haciendo los deberes, buscando oportunidades para aprender más haciendo trabajo extra, etc. Segundo, el individuo motivado quiere alcanzar la meta, de manera que expresará un fuerte deseo para aprender el lenguaje y se esforzará para lograr éxito. Tercero, el individuo motivado, disfrutará la tarea de aprender el lenguaje, de manera que expresará que es divertido, que es un desafío o que disfruta, incluso cuando el entusiasmo se vea disminuido.

El punto central es que el individuo verdaderamente motivado necesita esfuerzo, deseo y una actitud positiva (Gardner, 2001). En definitiva, un individuo motivado integralmente es quien está dispuesto a aprender, tiene la voluntad de identificarse con la comunidad que habla el lenguaje que está aprendiendo y tiende a evaluar la situación de aprendizaje positivamente. En el modelo, *integración y actitudes hacia la situación de aprendizaje* se consideran un apoyo para la *motivación*, que es en definitiva la responsable por los logros en la segunda lengua.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos

Los objetivos de este trabajo son: 1) conocer cuáles son los factores dominantes que mueven al alumnado a estudiar español; 2) determinar cuáles son los factores inmediatos del ambiente del estudiante que influyen en su estado motivacional; 3) establecer en qué medida influye en la motivación de los estudiantes el deseo de integración en países de habla hispana, y 4) determinar cuál es el nivel de conocimiento que los estudiantes tienen de los países de esos países.

3.2. Definición de variables

Factores dominantes (Objetivo 1): Variables que se han controlado para conocer la opinión del alumnado sobre las razones y motivos personales que les mueven a estudiar la LE: (v.1.1) Viajar por otros países; (v.1.2) Comunicarse con los turistas que nos visitan; (v.1.3) Integrarse en las sociedades de habla hispana; (v.1.4) Conseguir un trabajo mejor en Australia; (v.1.5) Conseguir un trabajo en España o Latinoamérica; (v.1.6) Educación más completa; (v.1.7) Entender la TV y el cine y el

cine en español; (v.1.8) Consultar bibliografía en cursos posteriores; (v.1.9) Cumplir un requisito académico; (v.1.10) Interés por la lengua española.

Factores inmediatos (Objetivo 2): Variables que se han controlado para conocer la opinión del alumnado sobre la influencia de su ambiente inmediato en su estado motivacional: (v.2.1) Los amigos; (v.2.2) Los padres y familiares; (v.2.3) La televisión; (v.2.4) La escuela; (v.2.5) La prensa; (v.2.6) El cine; (v.2.7) Los vecinos; (v.2.8) Los nativos conocidos; (v.2.9) La parroquia (la iglesia); (v.2.10) La música "pop".

Deseo de integración (Objetivo 3): Variables que se han controlado para conocer el deseo de integración en el país de de LE: (v.3.1) Integración en España; (v.3.2) Integración en México; (v.3.3) Integración en Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá); (v.3.4) Integración en Sudamérica (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay).

Conocimiento de países hispanos (Objetivo 4): Variables que se han controlado para conocer el conocimiento que tienen los estudiantes de los países que hablan la LE: (v.4.1) Conocimiento acerca de España; (v.4.2) Conocimiento acerca de México; (v.4.3) Conocimiento acerca de Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá); (v.4.4) Conocimiento acerca de Sudamérica (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay).

3.3. Instrumentos de control de las variables

Para controlar las variables mencionadas se adaptaron al contexto de la investigación tres cuestionarios tomados de Madrid (1999). Dichos instrumentos recogen las percepciones de los alumnos sobre las variables de motivación mencionadas en el epígrafe anterior. Los cuestionarios incluyeron preguntas cerradas y abiertas

En el cuestionario cerrado, se recogen datos objetivos sobre alumnos, de manera que los encuestados pueden expresar sus opiniones empleando escalas de tipo Likert de 1 a 5 puntos (1= mucho o muy bueno; 5 = nada o muy malo), que permiten cuantificar los datos obtenidos. En algunos casos la pregunta cerrada contiene la posibilidad de responder en forma abierta y ampliar detalles si los encuestados deciden agregarlos. Así, los alumnos pueden describir abiertamente lo que piensan sobre determinados aspectos relacionados con las variables, de modo que las respuestas reflejan sus percepciones y creencias. De esta manera, también incorporamos al diseño de investigación que estamos presentando, algunas ventajas de la metodología cualitativa (Madrid, 2004). Nuestro fundamento para el uso de estos instrumentos se basa en su utilidad para conocer directamente los aspectos motivacionales que llevan al alumnado a estudiar español.

3.4. Muestra de sujetos

En la investigación han participado 32 estudiantes pertenecientes a dos clases de español de segundo año de la Universidad Nacional de Australia. Su nivel en el manejo del idioma es equivalente a 2B+ en la escala manejada por el Instituto Cervantes.

Éste es un trabajo que combina lo cuantitativo con lo cualitativo en busca de una metodología que permita progresar en la comprensión de algunos fenómenos conectados con la motivación de los aprendices. Estamos, entonces, ante un diseño de los que Dendaluce (1994) denomina *cuasiexperimentales* cuyo carácter más destacado es el hecho de que, como suele ocurrir en la investigación educativa, las muestras no son grandes ni elegidas al azar, sino que suelen utilizarse estructuras organizativas (grupos, cursos, etc.) ya existentes. A esto hay que añadir, en consecuencia, la dificultad de generalizar los resultados obtenidos, que también se ve limitada por el peso de las variables del contexto en el ámbito educativo. Desde otro punto de vista, se trata de un estudio *no paramétrico* (Bisquerra, 2000), pues no hay referencias sobre lo investigado en poblaciones mayores.

3.5. Procedimientos estadísticos

El análisis de datos y el cálculo estadístico han sido realizados utilizando el programa SPSS 12.0. Por su parte, la fiabilidad de los cuestionarios que se utilizaron en el estudio fue calculada utilizando el "Alfa de Cronbach", cuyo índice fue de 0,8805.

4. RESULTADOS

Los resultados han sido ordenados de acuerdo con las características de la información obtenida. Las variables que mostraron una tendencia similar fueron agrupadas para facilitar la interpretación de los datos. En aquellos casos en que toda la información mostraba la misma tendencia estadística no fue necesario hacer mayores clasificaciones o separaciones.

4.1. Percepciones de los estudiantes sobre los factores inmediatos que los motivan a estudiar español

En relación con la percepción de los factores inmediatos, la mayoría de los encuestados optó por reforzar sus respuestas a través de comentarios que enfatizan las ideas de viajar a países de habla hispana para comunicarse con la gente, agregar a su acervo cultural el conocimiento de una segunda lengua, seguir practicando lo que han aprendido en sus estudios formales o comunicarse con sus amigos que hablan español.

En cuanto a las percepciones sobre el deseo de integración, la mayoría de los estudiantes expresa claramente su interés en integrarse a la vida de algunos de los países de habla hispana. Algunos se interesan por regiones específicas y otros manifiestan interés en el mundo hispano en general. Además, es constante la alusión específica a los viajes realizados por Sudamérica y España. Es importante agregar que algunos de los estudiantes han vivido en esas regiones debido a algún intercambio estudiantil por lo tanto han podido profundizar en historia, literatura y aspectos sociales y políticos.

Los datos cuantitativos que indican los resultados de los factores que motivan a los encuestados a estudiar español se presentan en la Tabla 1:

VARIABLES	Media	Desviación típica
v.1.1 Viajar por otros países	1,50	,94
v.1.2 Comunicarse con los turistas que nos visitan	1,70	1,03
v.1.3 Integrarse en las sociedades de habla hispana	1,95	1,39
v.1.4 Conseguir un trabajo mejor en Australia	3,05	1,46
v.1.5 Conseguir un trabajo en España o Latinoamérica	2,00	1,45
v.1.6 Educación más completa	2,25	1,29
v.1.7 Entender la TV y el cine en español	2,60	1,14
v.1.8 Consultar bibliografía en cursos posteriores	2,65	1,30
v.1.9 Cumplir un requisito académico	4,30	1,12
v.1.10 Interés por la lengua española	1,65	,93

Tabla 1 Factores inmediatos

Los valores medios obtenidos nos permiten agrupar las variables en tres categorías diferentes. El **Grupo 1**, compuesto por las variables v.1.1, v.1.2, v.1.3,

v.1.5 y v.1.10, indica que los estudiantes las consideran como sus principales factores motivacionales. El **Grupo 2**, compuesto por las variables v.1.6, v.1.7 y v.1.8 indica que el factor académico no constituye el factor motivacional más relevante. **Grupo 3**, compuesto por las variables v.1.4 y v.1.9. En este grupo, nuevamente el elemento académico no es considerado tan relevante. En este caso tenemos una media que apunta claramente a que dicho factor es el menos considerado. Del mismo modo, conseguir un mejor trabajo en Australia no es considerado un factor esencial, puesto que los datos indican que los estudiantes quieren definitivamente salir del país.

4.2. Percepciones de los estudiantes sobre los factores ambientales que motivan sus estudios de español

Los estudiantes no agregaron información cualitativa respecto de los factores ambientales adicionales.

La Tabla 2 refleja los datos cuantitativos obtenidos respecto de los factores ambientales que motivan los estudios de español de los estudiantes encuestados:

Variabes	Media	Desviación típica
v.2.1 Los amigos	2,70	1,26
v.2.2 Los padres y familiares	3,15	1,49
v.2.3 La televisión	3,80	1,10
v.2.4 La escuela	3,10	1,51
v.2.5 La prensa	3,25	1,01
v.2.6 El cine	2,95	1,14
v.2.7 Los vecinos	4,30	1,21
v.2.8 Los nativos conocidos	2,20	1,39
v.2.9 La parroquia (la iglesia)	4,35	1,18
v.2.10 La música "pop"	4,00	1,02

Tabla 2 Factores ambientales

Los valores absolutos de las puntuaciones medias nos permiten clasificar los factores en tres grupos. Hacemos esto basándonos en las diferencias significativas dadas por los estudiantes a los elementos presentados en la lista de diez variables. El **Grupo 1**, compuesto por la variable v.2.8, indica la alta influencia que tienen los nativos conocidos en la motivación de los estudiantes. El **Grupo 2**, compuesto por

las variables v.2.1, v.2.2, v.2.4, v.2.5, v.2.6, muestra que los medios audiovisuales parecen tener poca relevancia en la motivación de los estudiantes, lo mismo ocurre con la familia, los amigos y la escuela. El **Grupo 3**, compuesto por las variables v.2.3, v.2.7, v.2.9, v.2.10, muestra un conjunto de variables con menos relevancia de acuerdo con los valores medios. Destacan por su bajo promedio la iglesia y los vecinos.

4.3. Percepciones de los estudiantes sobre su deseo de integración en países de habla hispana

La mayoría de los estudiantes expresa claramente su interés en integrarse a la vida de algunos de los países de habla hispana. Las razones expresadas son variadas. Los que ya han visitado o vivido en algunas regiones específicas de Latinoamérica o España quieren volver a repetir la experiencia, otros tienen la intención de integrarse con el fin de profundizar en la cultura y mejorar su lengua hablada.

Los valores medios y la desviación típica de los datos cuantitativos se presentan en la Tabla 3:

Variables	Media	Desviación típica
v.3.1 Integración en España	2,35	1,19
v.3.2 Integración en México	2,85	1,22
v.3.3 Integración en Centroamérica	2,80	1,10
v.3.4 Integración en Sudamérica	2,15	1,34

Tabla 3 Deseo de integración

El análisis de la media nos indica que no existen diferencias significativas en las preferencias de los estudiantes entre las variables v.3.2, v.3.3. Sin embargo, apreciamos una relativa preferencia por las variable v.3.1 y v.3.4, es decir, por integrarse en Sudamérica y España y una menor por México y Centroamérica. En síntesis, las respuestas indican que el deseo de integración está presente en los objetivos de la mayoría de los estudiantes.

4.4. Percepciones de los estudiantes sobre su conocimiento de los países de habla hispana

Algunos estudiantes manifiestan que tienen un mayor conocimiento de determinados lugares debido a su contacto directo o indirecto con la cultura. Otros aluden a la escasez de información respecto de zonas específicas, como es el caso de Centroamérica. Un elemento importante es que la mayoría de los encuestados afirma que las noticias disponibles respecto de determinadas zonas generan una visión negativa. Por ejemplo, todavía América Central tiene la reputación de un lugar donde abunda la violencia y peligro. A pesar de esto, existe una actitud positiva acerca de los hispanohablantes por parte de algunos de los encuestados. Veamos un fragmento textual de la opinión de un estudiante:

“Conozco muchos hispanohablantes. He vivido y/o viajado con mexicanos, uruguayos, guatemaltecos, costarricenses y españoles. He trabajado con chilenos. Dos de mis mejores amigos en Australia son mexicanos. He estudiado con mexicanos y he tenido profesores mexicanos, argentinos, colombianos, chilenos y bolivianos. Con tanta “exposure” a la gente hispana, no creo que alguien pudiera tener una actitud negativa hacia la gente de esos países”.

Los resultados cuantitativos respecto del conocimiento que tienen los estudiantes de los países de habla hispana se presentan en la siguiente tabla:

Variables	Media	Desviación típica
v.5.1 Conocimiento acerca de España	2,50	1,10
v.5.2 Conocimiento acerca de México	2,50	1,05
v.5.3 Conocimiento acerca de Centroamérica	2,80	1,28
v.5.4 Conocimiento acerca de Sudamérica	2,20	1,19

Tabla 4 Conocimiento de países hispanos

Los valores medios para estas variables, muestran que la mayor parte de los estudiantes tiene un buen conocimiento de los países de habla hispana, con la preeminencia de Sudamérica. La puntuación de Centroamérica, que refleja un conocimiento intermedio de esa realidad, confirma las opiniones de algunos estudiantes, de acuerdo con la información cualitativa, que expresaron que Centroamérica era la realidad menos conocida.

5. CONCLUSIONES

5.1. Factores dominantes

El principal factor que motiva al alumnado a estudiar español es su interés por la lengua española. Los otros factores dominantes son: a) viajar por otros países, b) comunicarse con los turistas que visitan Australia, c) integrarse en las sociedades de habla hispana y d) conseguir un trabajo en España o Latinoamérica. Estas últimas cuatro variables seleccionadas muestran que los estudiantes quieren, por una parte, hacer uso práctico del lenguaje en situaciones reales ya sea con hablantes nativos de español que están de paso o viven en Australia y, por otra, trabajar o vivir en países hispanos, de manera que sus respuestas muestran claramente una orientación integradora (Madrid, 1999; Gardner, 2001).

El primer motivo, es decir, el interés por la lengua española, es esencial para enfrentar el aprendizaje del idioma extranjero. Esa respuesta está avalada por el hecho de que sólo el 25% de los estudiantes encuestados necesita estudiar una lengua obligatoria, de manera que dicha variable se convierte en una razón fundamental. Las cuatro razones restantes indican que los estudiantes quieren poner el lenguaje en práctica debido a que, creemos, se sienten confiados respecto de la calidad de su español, pero las posibilidades de practicarlo en un contexto real son limitadas en Australia.

Los factores elegidos por los estudiantes tienen origen en dos factores fundamentales, uno de ellos es la naturaleza de la educación australiana, que orienta la enseñanza hacia la práctica de los contenidos de todo orden, es una educación donde la experiencia personal es prioritaria para asimilar y entender lo que se aprende. El otro factor es que los estudiantes viven en una sociedad que los estimula a conocer y explorar otras realidades, esto genera una movilidad en sus habitantes provocada por el deseo de vivir en el extranjero como un objetivo que muchos de sus habitantes logra.

El elemento académico es el menos relevante. Dicha situación nos lleva a pensar nuevamente que los alumnos encuestados, en su mayoría, no estudian por obligación, a pesar de que los cursos de español implican mayor tiempo y esfuerzo que otras asignaturas. Es importante agregar que, a través del espacio abierto

destinado a fundamentar sus respuestas, los estudiantes agregaron otras razones que complementan las propuestas en el cuestionario, entre ellas se destaca la idea de estudiar una tercera lengua y, además, darle una continuidad a su aprendizaje, de manera que las clases le permitan seguir practicando y mejorando la lengua en proceso de aprendizaje.

5.2. Factores inmediatos

Los factores ambientales inmediatos no parecen tener un mayor significado en la motivación de los estudiantes, excepto la presencia del factor *hablantes nativos conocidos*. En este sentido, la influencia del factor multicultural es relevante en la motivación para estudiar español en un país como Australia.

Respecto de la poca influencia de la iglesia como factor motivador, es entendible el tenor de las respuestas puesto que Australia es un país donde la religión ocupa un papel secundario en la vida de sus habitantes. En cuanto a la poca influencia de los medios audiovisuales, es interesante notar que la relativa presencia de música hispana en los medios australianos no logra ser un elemento relevante a la hora de considerar los factores ambientales que influyen en la motivación de los estudiantes.

5.3. Deseo de integración

Los estudiantes muestran su deseo de integración en algún país hispano, siendo Sudamérica y España quienes obtienen las mayores puntuaciones. Del mismo modo, la actitud hacia los países hispanos y sus hablantes es altamente positiva, coincidiendo con Sudamérica y España como las regiones mejor valoradas. Respecto del conocimiento que los estudiantes tienen de la realidad de habla hispana, los resultados muestran que su percepción es que están bien informados en general.

El factor de la integración es un elemento primordial en la motivación de los estudiantes. La mayoría de ellos tiene como objetivo vivir y trabajar en un país de habla hispana. Nuevamente existen claros indicios que confirman las ideas de Madrid (1999) y Gardner (2001) respecto de la orientación integradora de los estudiantes encuestados. La información obtenida permite agruparlos de acuerdo con el conocimiento directo o indirecto que tienen de la realidad hispana: a) Los estudiantes que nunca han visitado un país de habla hispana, se sienten estimulados

por la información que sus conocidos nativos, sus profesores y los medios de comunicación les proporcionan; b) Los estudiantes que han visitado un país de habla hispana, se sienten estimulados por lo que han conocido directamente de sus habitantes y la cultura; c) Los estudiantes que ya han vivido (generalmente han estado estudiando) quieren regresar porque han dejado amigos y han conocido más en profundidad la cultura de algún país específico, ya sea porque han estado por un tiempo prolongado y/o han estudiado materias específicas relativas a la región.

5.4. Conocimiento de países hispanos

Los resultados muestran que los estudiantes tienen un buen conocimiento de la realidad hispana que ha sido adquirido por diversas fuentes. Como en las variables anteriores, manifiestan un conocimiento más profundo de la realidad hispana a causa de su estadía en algún país que habla la lengua en estudio, lo que ha incluido no solo un acercamiento externo, sino ha proporcionado oportunidades para estudiar las realidades desde diferentes puntos de vista a través de cursos que profundizan en literatura, política o materias sociales.

La opinión y actitud hacia los países de habla hispana y sus hablantes es positiva en general. Este resultado muestra relación con un aspecto considerado clave en el aprendizaje de un idioma, que es la actitud de los estudiantes hacia la comunidad que habla la segunda lengua (Dornyei 2001).

6. COMENTARIOS FINALES

Es importante señalar que los resultados de este trabajo deben mirarse con un cierto grado de precaución debido principalmente a que la muestra es restringida y pone límites en términos de su generalización en otras poblaciones de aprendices. Por lo tanto, el presente estudio debería verse como un trabajo piloto que se podría replicar no sólo con una población más numerosa, sino en un marco experimental que controle un mayor número de variables. A pesar de estas limitaciones los resultados parecen indicar que la motivación integradora es un elemento fundamental en las intenciones de los estudiantes. Dos puntos se desprenden de dicha afirmación, el primero indica la necesidad de considerar que muchos de los estudiantes van a concluir su aprendizaje en el ambiente nativo donde se habla la

lengua en aprendizaje. El segundo punto se relaciona con la necesidad de considerar la función de los materiales utilizados en el aula, es decir, deberían ser materiales que creen situaciones comunicativas reales que provoquen positivamente al estudiante y estimulen su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2000): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Dendaluce, Iñaki. (1994). "Diseños cuasiexperimentales". En García Hoz, v. (Ed.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, 286-304.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En Dornyei, Z. y Schmidt, R. (Eds.): *Motivation and second language acquisition*. Manoa: University of Hawai.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

APÉNDICE

1. MOTIVOS DOMINANTES (ORIENTACIÓN)

© Daniel Madrid (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (p. 84)

Universidad.....	Idioma:
Carrera:	Sexo: M ... F..... Fecha:

¿Por qué te sientes motivado (en la medida que lo estás) para estudiar español?
¿Con qué finalidad estudias español? Indica en qué grado los motivos siguientes influyen en tu interés hacia la lengua española...

5 = mucho 4 = bastante 3 = en un término medio 2 = poco 1 = nada

- (.....) 1. **Quiero viajar** por países que hablan español y entenderme con la gente.
- (.....) 2. **Quiero comunicarme** con los extranjeros que nos visitan.
- (.....) 3. **Quiero integrarme** y vivir en algún país donde hablen español.
- (.....) 4. Quiero conseguir un **trabajo mejor** en Australia.
- (.....) 5. Quiero tener opción a un **trabajo en** España o en Latinoamérica.
- (.....) 6. Quiero disfrutar de una **educación** y formación más completa.
- (.....) 7. Quiero entender la T.V., el cine (en español) y demás **medios de comunicación**.
- (.....) 8. **Fines académicos**: para ampliar conocimientos en la universidad, poder consultar bibliografía y seguir estudiando español.
- (.....) 9. Cumplir simplemente con un **requisito académico** y aprobar la asignatura en la actualidad
- (.....) 10. El afán y el interés de conocer esa lengua extranjera y su **cultura**.

Si tienes otros motivos que no se mencionen anteriormente, escríbelos aquí:

.....
.....
.....

2. INFLUENCIA DEL AMBIENTE EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

© Daniel Madrid (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (p. 85)

Indica en qué grado te motivan los siguientes factores de tu ambiente más inmediato; es decir en qué medida influyen en tu actitud, interés y esfuerzo, en la clase de idioma:

1 = mucho 2 = bastante 3 = en un término medio 4 = poco 5 = nada

- (.....) 1. Los amigos
- (.....) 2. Los padres y familiares
- (.....) 3. La televisión

- (.....) 4. La escuela
- (.....) 5. La prensa
- (.....) 6. El cine
- (.....) 7. Los vecinos
- (.....) 8. Los nativos conocidos
- (.....) 9. La parroquia (la iglesia)
- (.....) 10. La música "pop"

Si existen otros factores que no se mencionen anteriormente, escríbelos aquí:

.....

3. DESEO DE INTEGRACIÓN EN EL PAÍS DE HABLA HISPANA Y ACTITUD HACIA SUS HABLANTES

© Daniel Madrid (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (p. 88)

Puntúa de 1 a 5 teniendo en cuenta que:

1 = mucho 2 = bastante 3 = en un término medio 4 = poco 5 = nada

- (.....) 1. Me gustaría vivir e integrarme en el futuro en España.
- (.....) 2. Me gustaría vivir e integrarme en el futuro en México.
- (.....) 3. Me gustaría vivir e integrarme en el futuro en Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá).
- (.....) 4. Me gustaría vivir e integrarme en el futuro en Sudamérica (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay).

EXPLICA POR QUÉ

Hasta este momento, por lo que he vivido, oído, leído o visto en la T.V. **mi opinión y actitud** hacia los siguientes países y personas es:

1 = muy buena 2 = buena 3 = intermedia 4 = regular 5 = muy mala

- (.....) 5. España y los españoles.
- (.....) 6. México y los mexicanos.
- (.....) 7. Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá).
- (.....) 8. Sudamérica (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay).

EXPLICA POR QUÉ

Por lo que he oído, vivido, leído o visto, considero que **el conocimiento que tengo** sobre los siguientes países es:

1 = muy bueno 2 = bueno 3 = intermedio 4 = regular 5 = muy malo

(.....) 9. España y el pueblo español.

(.....) 10. México y los mexicanos.

(.....) 11. Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá) y los centroamericanos.

(.....) 12. Sudamérica (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay) y los sudamericanos.

EXPLICA POR QUÉ

Cine e historia en la clase de ELE: propuesta didáctica para *Las Trece Rosas y Machuca*.

NURIA LÓPEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Newcastle, Reino Unido
nuria.lopez@newcastle.ac.uk

Nuria López Fernández es profesora de español en la Universidad de Newcastle, Reino Unido. Durante los últimos años su investigación se ha centrado en aspectos pedagógicos de la enseñanza del español como lengua extranjera, tratando temas como el aprendizaje autónomo, la diversidad de estilos de aprendizaje y las estrategias para desarrollar la destreza oral. Ha publicado diversos materiales didácticos en diferentes revistas y es editora de reseñas de *Vida Hispánica*, la revista de español y portugués publicada por la Association for Language Learning.

Resumen: La incorporación de elementos culturales a la clase de ELE se considera hoy en día algo obvio y necesario: no se puede aprender una lengua sin conocer las peculiaridades culturales de sus hablantes nativos. La incorporación de contenidos específicamente relacionados con la historia no está sin embargo tan extendida, a pesar de ser un factor imprescindible para ofrecer a los estudiantes un retrato completo de la situación socio-cultural, tanto actual como pasada, de los países hispanohablantes. Las películas basadas en hechos históricos son la herramienta perfecta para introducir contenidos de historia en la clase de ELE y, al mismo tiempo, tratar aspectos lingüísticos y culturales. En este artículo se presenta una propuesta didáctica de dos películas fascinantes: *Las Trece Rosas* de Emilio Martínez-Lázaro (2007) y *Machuca* (2004) de Andrés Wood. La primera nos traslada al mundo de represalias, desconfianza y miedo de la inmediata posguerra en Madrid; la segunda muestra la inestabilidad político-social de Chile en 1973, en las semanas anteriores al golpe de Estado y posterior dictadura del general Augusto Pinochet.

Palabras clave: cine, historia, España, Chile, dictadura, democracia, la Guerra Civil española, Augusto Pinochet.

1. INTRODUCCIÓN

Las actuales democracias en España y Chile llegaron tras largas dictaduras que constituyen dos de los episodios históricos más destacados de la historia reciente de ambos países. El hecho de que *Las Trece Rosas* y *Machuca* hagan referencia a estos eventos, bien mostrando las crudas consecuencias de la victoria del general Francisco Franco en la Guerra Civil española o retratando el caos que culminó con el comienzo de la dictadura de Augusto Pinochet en Chile, las convierte en películas especialmente relevantes para los estudiantes de ELE. No sólo les permitirán aprender hechos, fechas y nombres destacados de estos decisivos eventos históricos, sino que les contarán historias personales que retratan a la sociedad del momento. *Las Trece Rosas* y *Machuca* muestran comportamientos (saludo fascista), símbolos (lazo de tela como muestra de resistencia republicana), actitudes (desconfianza y traición), creencias (división de clases aceptada como normal), y situaciones (intento de disminuir las diferencias sociales) que fueron consecuencia de acontecimientos históricos particulares y que han influenciado a la sociedad española y chilena hasta la actualidad. Por todo ello, podemos decir que estas dos películas documentan con detalle la realidad de España y Chile en episodios clave de su historia.

La propuesta didáctica aquí presentada está dirigida a estudiantes de nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y diseñada para su incorporación a un programa de lengua (en contraposición al tratamiento de películas en módulos específicos sobre historia o cine, por ejemplo). Por ello, además de actividades que explotan el contenido de la película, se incluyen ejercicios dirigidos a tratar aspectos lingüísticos que normalmente se cubrirían en una clase de lengua del nivel anteriormente mencionado.

Al considerar los beneficios de la utilización de material audiovisual auténtico en la clase de lenguas, Jane Sherman menciona que éste “proporciona un amplio y actualizado conjunto de material lingüístico compuesto de acentos, vocabulario, gramática y sintaxis, y todo tipo de discursos; mostrándonos la lengua en la mayor parte de sus usos y contextos, algo que ni el libro de texto ni el aula pueden hacer” (*Using Authentic Video in the Language Classroom*, Jane Sherman, Cambridge University Press, 2003, page 2). Esta descripción de Sherman es sin duda cierta de las dos películas aquí consideradas. En *Las Trece Rosas* escucharemos español peninsular y en *Machuca* español de Chile; en ambas se utilizan diferentes registros (formal, coloquial, etc.); y aprenderemos léxico directamente relacionado con el momento histórico en el que se ambientan las historias: en *Las Trece Rosas* podemos por ejemplo escuchar el Cara al Sol y en *Machuca* aprendemos términos como “rotos”, usado en Chile por los miembros de las clases altas para referirse a la clase trabajadora o “pitucos”, usado por la clase trabajadora para referirse a la clase alta.

LAS TRECE ROSAS (2007)

Las Trece Rosas está basada en el relato histórico *Trece Rosas Rojas* (2004), escrito por Carlos Fonseca como resultado de una minuciosa investigación. El 28 de marzo de 1939, cuando las tropas de Franco entran en Madrid, la ciudad roja que había resistido durante más de dos años, comienzan las represalias franquistas contra los que habían apoyado al bando Republicano durante la guerra. Muchos madrileños habían elegido abandonar la ciudad y el país los días anteriores. Otras muchas personas, que no quisieron o no pudieron irse de Madrid antes de la llegada de los nacionalistas, fueron encarceladas y fusiladas en los meses siguientes. *Trece Rosas Rojas* y *Las Trece Rosas* son un homenaje a 13 de estas personas, a 13 mujeres: Marina, Martina, Blanca, Pilar, Julia, Adelina, Elena, Virtudes, Ana, Joaquina, Dionisia, Victoria y Luisa, fusiladas el 5 de agosto de 1939 contra la tapia del cementerio de la Almudena en Madrid. Un grupo mayor de hombres fueron fusilados también ese mismo día.

En el libro se incluyen el texto de la sentencia, copias de cartas que algunas de estas mujeres escribieron a sus familias desde la cárcel y el testimonio de otras mujeres y familiares que fueron testigos de los acontecimientos. La película, dirigida por Emilio Martínez Lázaro, es una adaptación muy fiel al libro y presenta los hechos de forma considerablemente objetiva.

UNIDAD DIDÁCTICA



I

PARTE DEL PROFESOR



Duración

1 ½ - 2 horas (aparte del tiempo de visionado, la actividad 1 para antes del visionado y las actividades de consolidación, todo ello recomendado como actividades a realizar fuera de clase)

Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - aprender y reflexionar sobre la Guerra Civil española y la posguerra - comprender y analizar el lenguaje de la película - leer y extraer información de textos sobre historia - presentar oralmente argumentos y opiniones - interactuar con compañeros y participar con intervenciones orales - redactar un texto narrativo de ficción
Destrezas	expresión oral, expresión escrita, comprensión audiovisual, comprensión lectora e interacción oral
Contenidos culturales	la Guerra Civil española y la posguerra
Contenidos gramaticales	tiempos verbales de pasado, estilo directo e indirecto, verbos de opinión
Contenidos funcionales	<ul style="list-style-type: none"> - narrar y describir - resumir y exponer información obtenida mediante la lectura y el visionado - expresar opiniones y hacer valoraciones; expresar gustos y preferencias
Contenidos léxicos	léxico relacionado con la historia, la política y la justicia
Destinatarios	estudiantes de nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
Utilización del material	los alumnos verán la película con subtítulos en español

II PARTE DEL ALUMNO

Actividades para antes del visionado

1.   Buscad información sobre la Guerra Civil española y elegid 2 datos que consideréis importantes sobre ese acontecimiento histórico o época. Dispondréis de un tiempo máximo de 2 minutos para presentar vuestra información. Por favor, utilizad únicamente las siguientes páginas de internet:

<http://www.guerracivil1936.galeon.com/guerracivil.htm>

<http://www.historiasiglo20.org/HE/14.htm>


2. 🧠 En grupos de tres/cuatro personas y en un máximo de 2 minutos, presenta la información que has seleccionado sobre la Guerra Civil española a tus compañeros.

Actividades para después del visionado

1. 🧠 En grupos de tres o cuatro personas, ¿qué aparece en esta fotografía?, ¿cuál es el lugar? y ¿cuál es su relación con la película que acabáis de ver?:



2. 🧠 En grupos de tres o cuatro personas, tratad los siguientes aspectos de la película:
 - Comenta los cambios que se observan en el comportamiento de los madrileños después de llegar las tropas de Franco a la ciudad.
 - ¿Qué significa el lazo de tela que el grupo de amigos se ponen en la ropa?
 - ¿Quién traiciona al grupo de amigos? ¿Cómo y por qué lo hace?
 - ¿Qué ven Julia y Perico en el cine? ¿Qué hace la gente al final de la proyección?
 - ¿Qué tipo de juicio reciben las "trece rosas" y el grupo de hombres?
 - Describe las condiciones en las que vivían las mujeres en la cárcel.


3.  En grupos, ¿recordáis quién dice las siguientes oraciones en la película y en qué situación?

“Mi padre siempre antepondrá el deber al cariño”.

“Nos están cazando como moscas”.

“Sí, ya sé, que lo tuyo es un error, pues ya se arreglará”.

“¡Mirad, El Retiro!”

4.  Minuto 39: dos mujeres acuden a la comisaría a denunciar sus sospechas sobre el músico Juan Canepa. Mira la escena de nuevo y convierte su conversación en un texto en estilo indirecto. En tu texto puedes añadir detalles que observas en la película, tales como el vestuario de los personajes, gestos, actitudes, etc.

Mujer 1: Veníamos a ...

Mujer 2: Queríamos hablar con el señor Comisario

Comisario: “¿Dónde celebraba las reuniones?”

M1: En mi casa no, desde luego.

C: ¿Lo saben o no?

M2: Saber, saber es que es un hombre muy reservado y no escuchábamos todas sus conversaciones.

C: ¿Le oyeron hablar del desfile?

M2: Ya le digo que no escuchábamos todas sus conversaciones, pero seguro que hablaban.

C: Díganme, ¿tenía visitas?

M2: No, muchas no ... anteayer ...



C: Usted.

M1: Anteayer vino una señora, creo que es la mujer de un músico que tocaba con él.

C: ¿Y de qué hablaron? ¿En alguna ocasión le oyó hablar de armas o de explosivos? Y con la ... esa mujer, ¿habló de armas?


M1: Sí.

M2: Ella le trajo mucho dinero.

5.   Minuto 58:50-101:40: en la película únicamente se muestra la primera intervención del Comisario en la conversación que éste mantuvo con Carmen. En parejas, continuad la conversación que mantuvieron los dos personajes. Después representad la conversación en la clase.

Comisario: Así que tú eres Carmen, ¿y qué podríamos hacer contigo?

Carmen:

6.  Minuto 102:07: cuando Blanca acude a la comisaría a llevarle ropa limpia a su marido, ella misma acaba siendo interrogada por el comisario. Escucha la conversación de nuevo siguiendo la transcripción y contesta las preguntas que aparecen a continuación:

Blanca: Antes del alzamiento votaba a los partidos católicos, y mi marido también.

Comisario: Es usted muy religiosa, eso me han dicho.

B: Sí, señor.

C: ¿Conocía usted a Juan Canepa?

B: Muy poco, sé quien es, pero

C. Tengo aquí algún testimonio que **afirma** lo contrario, no hace falta que se lo lea, ¿verdad?. Usted **proporcionó** dinero a Canepa, ¿para qué?, ¿era dinero del Partido Comunista?

B: No, señor, era nuestro, lo guardamos durante la guerra.

C: Supongo que conoce usted su militancia comunista, ¿por qué una mujer católica tendría que ayudarle? ¿No **milita** su marido en el partido comunista?

B: No, señor.

C: Sólo para asegurarme, Canepa es éste de aquí, este otro, ¿es su marido?


B: Enrique no es la clase de persona que usted cree.

C: Sabemos que había un plan para atentar contra el Caudillo durante el Desfile de la Victoria, dígame todo lo que sepa.

Escribe un sinónimo de las palabras indicadas **en negrita**:

Escribe de otra forma, pero manteniendo el mismo registro, las frases que aparecen subrayadas:

Actividad de Consolidación

1.  Escribe un texto narrativo donde continúes la historia del hijo de Blanca hasta su vida adulta. Aproximadamente 350 palabras.

MACHUCA (2004)

"Machuca" cuenta la historia de dos niños de diferentes clases sociales que protagonizan un experimento social llevado a cabo en Chile en los meses anteriores al golpe militar de Augusto Pinochet en 1973: chicos de escasos recursos económicos son enviados a un colegio privado, al que acuden los hijos de familias acomodadas, para fomentar la interacción entre las diferentes clases sociales e intentar reducir las grandes diferencias que existen entre ellas. El propio director de Machuca, Andrés Wood, fue protagonista de esta experiencia educativa en un colegio de Santiago durante los primeros años de la década de los setenta.

La historia de la amistad que nace entre Pedro y Gonzalo se desarrolla en el contexto de una inestabilidad política que los afectará directamente y que culminará con un golpe de Estado. Salvador Allende había ganado las elecciones generales de 1970 en Chile (anteriormente se había presentado a la presidencia tres veces) al frente del partido Unión Popular (agrupación de varios partidos socialistas y comunistas). El plan de Unión Popular era pasar del capitalismo al socialismo mediante lo que ellos llamaban "socialismo a la chilena", que consistiría, entre otras cosas, en nacionalizar la minería del cobre, acelerar la reforma agraria, congelar los precios y aumentar los sueldos de todos los trabajadores. El 11 de septiembre de 1973 el ejército dio un golpe de Estado y se inició el Régimen Militar de Augusto Pinochet, que duraría 17 años. Salvador Allende se suicidó durante el ataque al Palacio de la Moneda.

PROPUESTA DIDÁCTICA

**Duración**



1 ½ - 2 horas (aparte del tiempo de visionado, la actividad 1 para antes del visionado y las actividades de consolidación, todo ello recomendado como actividades a realizar fuera de clase)

Objetivos didácticos

- aprender y reflexionar sobre la situación político-social chilena en las semanas anteriores al golpe de Estado y sobre la posterior dictadura de


	<p>Augusto Pinochet</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprender y analizar el lenguaje de la película - leer y extraer información de textos sobre historia y periodísticos - presentar oralmente argumentos y opiniones - interactuar con compañeros y participar con intervenciones orales
Destrezas	expresión oral, expresión escrita, comprensión audiovisual, comprensión lectora e interacción oral
Contenidos culturales	el gobierno de Salvador Allende y la dictadura de Augusto Pinochet
Contenidos gramaticales	uso del pretérito y el imperfecto, uso del imperfecto de subjuntivo
Contenidos funcionales	<ul style="list-style-type: none"> - narrar y describir - resumir y exponer información obtenida mediante la lectura y el visionado - expresar opiniones y hacer valoraciones; expresar gustos y preferencias
Contenidos léxicos	léxico relacionado con la historia, la política, las clases sociales desigualdad entre clases
Destinatarios	estudiantes de nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
Utilización del material	los alumnos verán la película con subtítulos en español

Actividades para antes del visionado

1.   Buscad información sobre Salvador Allende o Augusto Pinochet y elegid 2 datos que consideréis importantes sobre ese acontecimiento histórico o época. Dispondréis de un tiempo máximo de 2 minutos para presentar vuestra información. Por favor, utilizad únicamente las siguientes páginas de internet:

<http://www.salvador-allende.cl/>

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/pinochet.htm>

3.  En grupos de tres/cuatro personas y en un máximo de 2 minutos, presenta la información que has seleccionado a tus compañeros.

Actividades para después del visionado

1. 🧠 En parejas, describid las siguientes imágenes, indicando en qué momento de la película tienen lugar y su relevancia en la historia:





2. 💡 En grupos comentad los siguientes aspectos de la película:

- El periodista Roberto Pizarro escribió sobre Machuca: “Pedro Machuca y Gonzalo Infante sólo dejan en evidencia a una sociedad caracterizada por la desigualdad, con origen en lo económico, pero que cotidianamente se pone de manifiesto en las relaciones interpersonales. A diferencia de otros países con mayor cultura democrática, los ricos en Chile tienen el convencimiento de que los “rotos” existen para servirlos, no sólo en la fábrica o en el fundo, sino en las más variadas actividades de la vida cotidiana.”

En tu opinión, ¿en qué momentos de la película y qué personajes muestran esto?

- Explica qué descubre Gonzalo de su propio país y de su clase social a través de su amistad con Pedro Machuca.
- El sacerdote del colegio Saint Patrick tiene las mejores intenciones pero ¿crees que su proyecto estaba destinado a fracasar desde el principio o crees que podría haber tenido éxito si el gobierno de Salvador Allende no hubiese sido derrotado por el ejército de Pinochet?

3. 💡 ✍️ Minuto 4:03–7:00: los nuevos niños llegan al colegio Saint Patrick.

Después de ver de nuevo estas escenas, describid el colegio Saint Patrick (ropa, aula, exteriores, etc.) y cómo se comportan los personajes que aparecen.

Escucha al Padre McEnroe presentando a los nuevos niños e indica que expresiones utiliza que signifiquen lo mismo que: *habrán notado que*; ... *que les demos una correcta bienvenida*; ¡*Más rápido!*!

4.   Minuto 45:11–46:13: Pedro y Gonzalo entran en la habitación de Gonzalo.

Gonzalo: Ya te dije que era un imbécil.

Pedro: Ya no te preocupes. ¿Toda esa ropa es tuya?

G: Sí, o sea, más o menos, tengo un primo que cuando no usa la ropa me la da.

P: ¡Adidas! ¡Qué suerte! Made in Germany.

G: ¿Las quieres usar?

P: ¿En serio?

G: Te las presto.



P: Qué buen onda tu viejo.

G: No, no fue mi papá, me las regaló un tío, un amigo de mamá, son de Buenos Aires.

P: Tiene buenos amigos tu mamá.

¿Qué quieren decir las frases que aparecen subrayadas?


Imagínate que Pedro continúa observando la habitación de Gonzalo. En parejas, representad la conversación que crees que tendrían los dos niños.

5.   Minuto 113:4–114:55: el padre McEnroe ha reunido a todos los padres de los niños del colegio, se discute si es apropiada o no la incorporación de los nuevos niños al colegio. En medio de la discusión, la madre de Pedro alza la voz y habla:

“Cuando yo era niña, vivía en un fundo allá cerca de San Nicolás. Mi padre era uno de los inquilinos que cuidaba el ganado. Cuando le pasaba algo a algún animal, lo descontaban de los víveres que nos daban a fin de mes, no importaba la razón de la pérdida, el culpable siempre era mi padre. Yo me vine a Santiago a los quince, porque no quería que mis hijos fueran los culpables de todo, siempre.”

¿Qué verbos aparecen en imperfecto y cuáles en pretérito? Explica su uso.

¿Qué verbo aparece en imperfecto de subjuntivo? ¿Y por qué?

6.  En parejas, imaginad que sois Pedro y Gonzalo, cada uno contándole a su familia como es la familia del otro, a la que acaba de conocer. Describe lo que has visto, a qué personas has conocido, cómo eran, cómo era la casa y qué impresiones has tenido.

Actividad de Consolidación

1.  Lee el siguiente extracto de una entrevista con el director de *Machuca*, Andrés Wood.

Como un nuevo hito en el cine chileno se levanta la recién estrenada película de Andrés Wood, *Machuca*. Al menos hay dos razones para ello: la primera es la calidad de la actuación, la dirección, el rigor de la realización, la producción, la ambientación. La segunda es la habilidad para emocionar ampliando la percepción y los registros de un período de nuestra historia cargado de estigmas y estereotipos.

¿Es esta tu película más importante en términos personales? En el sentido de involucrar más libremente tus recuerdos, tu imaginario infantil, tu manera de percibir la realidad, tus emociones?

- Sí y no. Todas las películas uno tiene que apropiárselas en términos personales. Lo que sí tiene *Machuca* es una fibra muy personal atravesando toda la película.

La experiencia del colegio y el contexto de la película son una muestra de la idiosincrasia chilena en general. ¿Qué tanto ha cambiado esa idiosincrasia, en cuanto a los modos de hablar, de relacionarse, de ejercer el clasismo o las costumbres en general?

- El cambio más relevante es que las relaciones reales intersociales son cada vez más escasas, y por lo tanto el clasismo es más exacerbado que en esos días. Lo demás no ha cambiado tanto.

En cuanto al rescate histórico, ¿en qué fuentes te basaste?

- Mé basé en la memoria subjetiva, en el relato oral y también en libros, diarios, televisión y documentales. La idea nunca fue hacer la versión oficial de esos años.

En cuanto a la ambientación, ¿cómo definiste el paisaje urbano de la época, con fotos, con documentos? ¿Qué cosas fueron las más difíciles de lograr?

- Me basé en las mismas fuentes, pero la idea fue siempre que nada nos sacara de los personajes. Es muy tentador llenar de música, modas e íconos de la época. Evitamos ese protagonismo.

<http://www.nuestro.cl/notas/noticias/machuca.htm>

2.  Después de leer el texto, indica si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas. Corrige las que sean falsas:

- a. Uno de los aspectos negativos de *Machuca* es que no es capaz de emocionar al público.
- b. El momento histórico representado en la película ha sido frecuentemente descrito mediante estereotipos.
- c. Según Wood, las diferencias entre las clases sociales son menos notables en la actualidad.
- d. Wood se documentó a fondo para recrear aquella época subjetivamente.
- e. Para Wood, lo más importante fue conservar el protagonismo de los personajes.

Bibliografía

- Brandimonte, G. (2003). "El Soporte Audiovisual en la Clase de E/LE: el Cine y la Televisión". *XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos.
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf.
- Fawkes, S. (1999). *Switched on? Video Resources in Modern Language Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fonseca, C. (2004). *Trece Rosas Rojas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Martínez Lázaro, E. (2007). *Las Trece Rosas*. DVD.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toro Escudero, J.I. (2010) "Enseñanza del Español a través del Cine Hispano. Aplicaciones Específicas en la Clase de Cultura". <http://elenet.org/Publicaciones>.
- Wood, A. (2004). *Machuca*. DVD.

Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE

ENRIQUE SANTAMARÍA BUSTO
Fundación IES Abroad

Licenciado en Humanidades (Lenguas Aplicadas) por la Universidad de Burgos, y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la Universidad Complutense de Madrid, universidad donde posteriormente completó un Máster en Enseñanza del Español como LE. Su labor profesional se ha centrado siempre en este campo. Ha sido profesor de español en las universidades de Wake Forest, Virginia, Western Michigan, Toulouse le Mirail, Technisches Braunschweig, Internacional Menéndez Pelayo, École Nationale Supérieure de l'Aéronautique et de l'Espace, Instituto Cervantes de Toulouse, Universidad de Sídney y actualmente en la Fundación IES Madrid. También ha impartido conferencias y cursos de formación, escrito artículos y colaborado con distintas instituciones en relación con la enseñanza de ELE, fundamentalmente en el campo de la enseñanza de la pronunciación.

Resumen: Este artículo pretende realizar una aproximación a los recursos y la bibliografía existentes para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. Dividido en dos partes, en la primera se incluye un breve análisis sobre la situación de este tipo de enseñanza y corrección en el aula, así como las características de la bibliografía existente. En la segunda parte se propone una selección de materiales anotada y comentada que no pretende ser exhaustiva, pero sí que pueda ser de utilidad para orientar al profesor de Español como Lengua Extranjera en su iniciación o profundización en este campo.

Palabras clave: Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética, bibliografía, recursos, formación, ELE.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente resulta indudable que la enseñanza de la pronunciación en la clase de lenguas está despertando un progresivo interés en los docentes, los cuales empiezan a abandonar planteamientos como que «el español es una lengua fácil de pronunciar», que «su enseñanza es difícil», que «se aprende en clase por sí sola, con correcciones puntuales» o que «la corrección fonética se reduce a los sonidos aislados» (Santamaría Busto, e.p.), para abrirse a nuevas actitudes que buscan una mejor formación que pueda dotar al profesor de recursos y herramientas, y con ello facilitar el acceso y el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes.

Desde luego esta apertura y desestabilización de las creencias suponen tanto una importante reflexión sobre la práctica docente como una renovada percepción de las necesidades del estudiante (Usó Vicedo, 2009). Hoy día, en un proceso de autoanálisis sobre la enseñanza de la pronunciación en el aula, los

profesores suelen reconocer carencias sobre aspectos teóricos, muestran inseguridad y falta de confianza en la aplicación de actividades, se apoyan en textos como recurso didáctico (mezclando dos códigos distintos, el oral y el escrito, la lectura como ejercicio de pronunciación), y confiesan una falta de motivación tanto en alumnos como en ellos mismos a la hora de llevar a la práctica este particular proceso de enseñanza/aprendizaje. A su vez son conscientes de su responsabilidad en facilitar el aprendizaje del estudiante respondiendo a sus necesidades, cuando precisamente una de sus necesidades fundamentales es la de tener una pronunciación que como mínimo les garantice hacerse entender y escuchar correctamente.

En una búsqueda por encontrar soluciones, la formación y los recursos en la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética del español se convierten actualmente en una de las principales demandas de los docentes. No obstante, a pesar del notable crecimiento y desarrollo que está experimentando este campo, el primer aspecto que llama la atención es descubrir cómo existe una bibliografía irregular y no tan abundante como en otros ámbitos. Esto es explicable por varias razones:

1. En los años 60 y 70 se produjo un desinterés hacia el componente fónico, el cual, al compás de las teorías del «periodo crítico» postuladas en esos años (Lenneberg, 67; Scovel, 69¹), llevaba consigo la consideración de que la enseñanza de la pronunciación era un objetivo poco realista y pedagógicamente poco rentable, sujeto a variables que poco tenían que ver con la práctica docente. A ello hay que sumar un desinterés posterior en las primeras etapas del enfoque comunicativo en el que se insertó la mayor parte de la enseñanza / aprendizaje de lenguas a partir especialmente de los años 80, al primar la transmisión misma del mensaje sobre su propia calidad (Verdía, 2002). Es decir, dejaba de enseñarse pronunciación cuando el alumno podía comunicarse.

2. En numerosas ocasiones la enseñanza de la pronunciación fue y es concebida como un elemento árido y poco motivador que ofrecía resultados muy pobres y poco rentables. Para muchos profesores las clases son un reflejo de las lecciones de fonética que recibieron como alumnos en aulas o laboratorios donde primaban la repetición y la articulación de sonidos, y esto sigue marcando muchas veces sus creencias y sus prácticas educativas (Padilla, 2007). Esta concepción hace que la enseñanza de la pronunciación, cuando se lleva al aula, se apoye en recursos de carácter conductista centrados en la articulación y repetición de determinados segmentos difíciles (sonidos vocálicos, /r/ o /x/ por ejemplo, a veces incluso trabajados como trabalenguas), además de prácticas de base lecto-escritora como los ejercicios de lectura. Estas prácticas siguen vigentes todavía, y en numerosas ocasiones se consideran, de forma equivocada, válidos y suficientes como apoyo pedagógico.

A la barrera metodológica marcada por el enfoque comunicativo de sus primeros años había que sumar por tanto una barrera personal o psicológica que durante mucho tiempo se ha interesado poco por este campo, lo cual redujo el estímulo en el desarrollo y aplicación de postulados metodológicos más numerosos y más modernos. Esto produjo a su vez una tercera barrera: los manuales y recursos existentes en el mercado son monótonos y poco atractivos, y por tanto no se usan o se usan poco, ya que

¹ Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*, John Wiley and Sons Inc. Traducido al español: *Fundamentos biológicos del lenguaje*; ed. 1975. Madrid, Alianza.
Scovel, T. (1969): «Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance». *Language learning*, 19, pp. 245-253.

permanecen anclados en concepciones metodológicas que han sido abandonadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otros componentes de la lengua.

Llegados a este punto, es preciso señalar que las investigaciones llevadas a cabo actualmente sobre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética de lenguas extranjeras se apoyan en unos postulados que se alejan de esos principios didácticos de origen estructuralista², que intentan ser atractivos para el alumno, eficaces, y que además defienden para su enseñanza una formación cualitativamente no muy diferente a la que el docente dedica a otros campos como la gramática o el vocabulario. No es necesario entonces que el profesor sea un experto, pero sí que conozca los fundamentos teóricos y las aplicaciones prácticas necesarias para abordar con garantías el componente fónico. En nuestro caso es indispensable tanto un conocimiento del sistema fónico del español y de la L1 del estudiante (funcionamiento y organización de los sonidos, análisis contrastivo y estudio de la interlengua, tipología, jerarquía y progresión de errores), como un uso efectivo de técnicas de enseñanza de la pronunciación y de estrategias de corrección fonética. Por tanto, de una formación teórica y una formación práctica.

En la tradición hispánica existe una destacada y muy seria bibliografía teórica de la que he seleccionado varios manuales. No obstante, resulta llamativo cómo la abundancia, la concepción metodológica y el rigor presente en los análisis teóricos sigue chocando, salvo contadas excepciones, con los tratamientos prácticos que sobre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética se han ido trasladando al campo de ELE. De esta manera, si echamos un vistazo al conjunto de materiales de actividades de este tipo existentes en el mercado, incluyendo los de publicación reciente, se observará un abrumador predominio de explotaciones didácticas y análisis estructurales clásicos centrados en su mayor parte en los elementos segmentales (sonidos vocálicos y consonánticos), sin tener en cuenta su integración en el habla, y en detrimento de los prosódicos (entonación, acentuación, ritmo, tempo y pausas), que suelen recogerse en unas pocas páginas al final de los libros. Predominan además las actividades y recursos de tipo conductista, basados en la fórmula del «escucha y repite», que no diferencian la enseñanza de la pronunciación de la corrección fonética, y que además no recogen los hallazgos (recientes y menos recientes) realizados en el campo de la investigación del componente fónico³.

² En los planteamientos más recientes podemos destacar los siguientes postulados: predominio absoluto de la oralidad sobre la escritura; enseñanza/aprendizaje no intelectualizados e integrados de forma natural en el desarrollo de la clase; prioridad de los elementos prosódicos sobre los segmentales; importancia de la percepción y no solamente de la producción; importancia del contexto; actividades lúdicas que buscan la creación de un ambiente favorable al aprendizaje; consideración de la afectividad y de la subjetividad en el proceso de enseñanza; aprendizaje significativo; presentación de refuerzos visuales y auditivos; consideración del error como una muestra valiosa del estado de aprendizaje sobre la que se diseñan planes de tratamiento y actuación; capacidad del procesor en este sentido para reorganizar y manipular las muestras del alumno; paciencia en el tratamiento y programación docentes; importancia del componente no verbal en el acto comunicativo; prioridad del análisis inductivo que va de la reflexión a la percepción, de la percepción a la identificación, de la percepción/identificación a la reproducción, y de la reproducción a la producción combinando técnicas y actividades variadas, etc.

³ Curiosamente esta falta de coincidencia entre autores de publicaciones teóricas sobre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética de ELE y los autores de materiales, se produce con mucho menos margen en otros campos (enseñanza y corrección gramatical, enseñanza del vocabulario por ejemplo), donde el salto entre el postulado teórico y la aplicación práctica es mucho menor. El futuro deseable, como señalan Carbó *et al.* (2003:177), sería avanzar hacia la cooperación entre profesores, autores de materiales

Esta carencia de los manuales de actividades «monográficos» también puede observarse en el tratamiento que hace sobre la pronunciación la mayor parte de los manuales generales de ELE, donde, además, el estudio de la misma, cuando así se hace, suele relegarse a ejercicios marginales de corte estructuralista dispuestos a modo de relleno o al final de los capítulos, sin relación alguna con el contenido, el enfoque o el desarrollo de la clase. A su vez, al igual que ocurría con los manuales «monográficos», la mayor parte de las actividades de estos textos se ocupan de los elementos segmentales, por lo general en sonidos aislados, en pares mínimos, en palabras aisladas o en enunciados sin contexto, descuidando o dejando en un segundo plano a los elementos prosódicos, tan decisivos en la marca de acento extranjero de nuestros estudiantes. Junto a ello son además habituales los análisis clásicos, que, como señalan Carbó *et al.* (2003:171) «presentan la relación entre grafía y sonido, la función fonológica del acento, los patrones acentuales de las palabras en español y la relación entre modalidad oracional y patrón entonativo».

Analizado esto no hay por tanto un gran número de materiales que recojan los planteamientos actuales, que se integren en el desarrollo y el enfoque comunicativo de la clase, que abarquen una progresión de elementos suprasegmentales a los segmentales, y que además dispongan de un *corpus* de actividades cuya eficacia haya sido probada en el aula.

2. SELECCIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS

Resulta necesario señalar en primer lugar que los materiales que aquí se seleccionan trabajan el componente fónico desde tres campos distintos, como son el de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Como señala Llisterri (2003:1), el análisis y enseñanza de la fonética «suele realizarse en el marco de los estudios de Filología, y se persigue con ella que el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua». Por sus características, los manuales propios de este campo pueden ser útiles al profesor de ELE para adquirir nociones fundamentales, pero sus contenidos no deberían incluirse en el aula, excepto, como señala en este mismo artículo Llisterri, «en niveles muy avanzados o en cursos monográficos». La enseñanza de la pronunciación por su parte supone dar pistas y estrategias destinadas a *percibir* y *producir* con garantías un mensaje oral, y debería estar siempre incorporada al diseño curricular y a las actividades de clase. Por último, el tercer campo, la corrección fonética, supone elaborar técnicas y estrategias de corrección destinadas a tratar errores de pronunciación que el profesor considera necesarios corregir en clase. Sería deseable por tanto que el profesor tuviera conocimientos generales de fonética, y que alcanzara un grado de formación suficiente para desenvolverse con seguridad y eficacia en el aula dentro del terreno de la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética.

La selección bibliográfica que se desarrolla a continuación se divide en dos grandes partes. La primera es una selección recomendada de cinco libros/manuales adscritos bien a uno, a dos o incluso a los tres campos de tratamiento del componente fónico antes comentados. Constituye pues una bibliografía selecta destinada a proporcionar conocimientos teóricos y prácticos rigurosos y de gran utilidad para introducir y tratar con garantías el componente fónico en el aula. Para ello se combina un breve manual de fonética general y española (Fernández Planas); una obra referente en el campo de la pronunciación de ELE (Gil Fernández); un manual teórico-práctico para estudiantes de español cuya lengua materna es el inglés (Guitart); un libro orientado a la enseñanza de la acentuación y entonación españolas (Cortés); y un libro centrado en los aspectos relevantes de

didácticos y fonetistas profesionales, con el fin de mejorar la calidad didáctica y la seriedad técnica de los materiales creados.

la corrección fonética (Poch Olivé). La segunda parte es una sección dirigida a los lectores interesados en ampliar y reforzar conocimientos. Se incluyen entonces una selección de libros/manuales y recursos relacionados con: a) descripción fonética y fonológica del español; b) enseñanza de la pronunciación y corrección fonética; c) cursos de formación; d) artículos; e) recursos de internet y f) programas de captura y tratamiento de voz, así como programas de captura de audio.

Es preciso señalar en esta segunda parte la inclusión en la sección de «libros sobre enseñanza de la pronunciación y corrección fonética» (letra b), de uno de los textos fundacionales del llamado método verbo-tonal de corrección fonética (Renard, 1979 [1ª ed. 1971], en francés), cuya fundamentación epistemológica y didáctica ofrece vías de indudable utilidad pedagógica⁴. La bibliografía escrita, aplicada o traducida al español relacionada con esta metodología es todavía escasa y difícil de encontrar⁵, y se orienta fundamentalmente al francés, por ser Bélgica y posteriormente Francia los países donde más se ha desarrollado en su aplicación a la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera, así como al aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de francohablantes. Junto a Renard (1979), incluyo escritos por el mismo autor una revisión más actualizada (2002) y una síntesis de los fundamentos metodológicos dirigido al público anglosajón (1976), títulos a los que también añado un material práctico de autoformación en la corrección fonética insertada en esta metodología verbo-tonalista en la que se presentan técnicas como la fonética combinatoria o la pronunciación matizada (Intravaia, 2000). Junto a estos ejemplares de corte verbo-tonalista, se incluye también un esperado manual teórico-práctico (Gil Fernández *et al.*, en prensa), el cual, dada la reconocida trayectoria de sus autores en la investigación, aportará sin duda una visión actualizada de los distintos componentes y niveles del plano fónico del español.

⁴ El método verbo-tonal, surgido en los años 50 como un tratamiento destinado a ayudar a personas con problemas de audición, se comenzó a aplicar en las décadas posteriores a estudiantes de lenguas extranjeras con problemas de pronunciación, al considerar que los pacientes sordos y los aprendices de LE experimentaban una sensación de sordera muy similar producida por problemas de descodificación sonora. En el caso de los aprendices de lenguas extranjeras se defendió que durante el proceso de percepción auditiva de una LE éstos experimentan una «sordera fonológica» a los contrastes fonéticos que no están presentes en su L1. La aplicación didáctica defendida por este método va pues encaminada a una reeducación del oído, y comienza siempre por entrenar y dirigir al estudiante en la percepción de los sonidos inexistentes en su lengua, ya que si no perciben bien, no pueden producir bien. *Grosso modo*, los principios generales de este sistema enmarcado dentro de la llamada metodología estructuro-global-audio-visual (SGAV) son: motivación máxima a partir de actividades comunicativas que impliquen al alumno; ausencia de intelectualización que haga la asimilación lo más natural posible; respeto a la estructura dando prioridad a los elementos prosódicos; corrección a partir del error; corrección integrada en el desarrollo de la clase, y paciencia en la obtención de resultados y en la elaboración de una programación que respete la evolución de adquisición del estudiante» (Renard, 1979: 59-73). A pesar del número de años transcurridos, los principios del método verbo-tonal anticiparon de forma muy destacada los postulados pedagógicos más actuales, cuyo empuje comenzó en los años 90 asumiendo precisamente en distinta medida y forma estos principios.

⁵ Señalo en este sentido dos manuales: MURILLO PUYAL, J. (1976): *La corrección fonética*, UNED, Madrid. 131 pgs; y del mismo autor una traducción y adaptación de: RENARD, R. (1976): *Introducción fonética para profesores de idiomas*, Rosas, Madrid. 65 pgs. Estos libros no pueden encontrarse ya en librerías, pero sí en bibliotecas. Para una visión general ilustrativa y sencilla del sistema verbo-tonal, recomiendo visitar el enlace del profesor J. Llisterri: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html#Verbo-tonal (última consulta 10 de septiembre de 2010). En esta página puede encontrarse también una breve revisión general sobre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética atendiendo a las diferentes escuelas y metodologías.

Por otro lado, la sección de «artículos» (letra e), aparece dividida en siete partes: I. Aspectos que rodean la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en L2 / ELE; II. Adquisición y enseñanza de la pronunciación; III. Enseñanza de la prosodia; IV. Enseñanza de la pronunciación y nuevas tecnologías; V. Sobre norma culta / lengua estándar. VI. Pronunciación y variedades dialectales; y VII. Enseñanza específica de la pronunciación y corrección fonética en relación a una determinada L1. Por su parte en la sección «recursos de Internet» (letra e), destaco la dirección <http://liceu.uab.es/~joaquim/> (Llisterri, *vid. infra.*), convertida en obligada página de referencia por su valioso despliegue informativo en forma de esquemas, recursos y bibliografía.

Finalmente, *last but not least*, es preciso comentar que ninguno de los libros aquí propuestos pretende dar recetas fáciles y rápidas, sino más bien información, práctica, planes de actuación y recetas efectivas, muchas de ellas de aplicación sencilla, pero basadas siempre en el conocimiento y la aplicación práctica consciente. Alcanzado ya esto, al profesor corresponderá elegir las actividades y estrategias adecuadas, adaptarlas llegado el caso, crear materiales nuevos o insistir en los aspectos que mejor se correspondan con la particularidad lingüística de cada alumno o grupo de aprendizaje, teniendo en cuenta que el aprendizaje y adquisición de la pronunciación dependen de una variedad compleja de factores, entre los que la enseñanza, o una buena enseñanza, es un elemento muy importante.

I. MANUALES RECOMENDADOS SOBRE DESCRIPCIÓN FONÉTICA Y FONOLÓGICA DEL ESPAÑOL, ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y CORRECCIÓN FONÉTICAS

📖 CORTÉS MORENO, M., (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen (Colección E, Serie Estudios). 158 páginas.

Libro centrado en el conocimiento del funcionamiento y la didáctica de estos dos elementos prosódicos, dirigido en un lenguaje instructivo y ameno a profesores de ELE. El libro se estructura en torno a los siguientes temas: la prosodia española, la adquisición de la prosodia, didáctica de la prosodia y modelo didáctico. En su parte final ofrece además un marco de actuación en el que se incluyen una serie de actividades para su aplicación en el aula.

📖 FERNÁNDEZ PLANAS, A.M. (2005): *Así se habla: nociones fundamentales de fonética general y española. Apuntes de catalán, gallego y euskara*. Barcelona, Horsori. 197 páginas.

Manual de fonética general y española sencillo y didáctico destinado a todos los interesados en obtener una visión panorámica de la fonética que les permita manejar nociones fundamentales y conocer el funcionamiento de los sonidos del español. Estructurado en 7 capítulos, el libro trata temas como: situación de la fonética en el proceso de comunicación, fonética articuladora, transcripción fonética, fonética acústica, fonética perceptiva, fonética del español estándar peninsular (en el que se incluye un apéndice dedicado a la fonética de las tres lenguas que figuran en el título) y aplicaciones de la fonética. El libro incluye en cada capítulo una introducción que sirve de síntesis al capítulo, esquemas que destacan los conceptos fundamentales, gráficos acompañando las explicaciones teóricas, una selección bibliográfica, actividades y un cuestionario (con soluciones al final del libro).

📖 GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, Arco Libros. 614 páginas.

El libro de referencia teórico, acompañado de sugerencias prácticas, en la bibliografía de la enseñanza de la pronunciación en ELE. Ofrece un análisis exhaustivo muy recomendado para todos los profesores interesados en formarse rigurosa y ampliamente en este campo. El libro se organiza en torno a los siguientes temas: nociones de fonética y fonología generales; consideraciones sobre la enseñanza de la pronunciación de una LE, la base articulatoria, y un amplio análisis de los elementos suprasegmentales y segmentales considerados tanto desde un punto de vista teórico como aplicado a la enseñanza de ELE. En cada capítulo se ofrece una descripción teórica de la materia acompañada de ejemplos, preguntas de reflexión y de elección múltiple (con respuestas al final del libro), así como un conjunto de actividades con orientaciones para la clase, que sirven de refuerzo didáctico de los contenidos expuestos. Incluye en su parte final un glosario de términos y una amplia bibliografía.

📖 GUITART, J.M., (2004): *Sonido y sentido. Teoría y práctica de la pronunciación del español con audio CD*. Washington D.C., Georgetown University Press. 322 páginas.

Manual dedicado en principio a estudiantes de español que tienen el inglés, en su variedad estadounidense, como lengua materna, aunque por su profundidad y características puede ser utilizado como referencia por cualquier persona interesada en la pronunciación del español. El texto combina de forma muy equilibrada una parte teórico-descriptiva con actividades y ejercicios. El contenido del libro presenta, entre otros, conceptos de fonética general y articulatoria en particular, alfabeto fonético, descripción de sonidos, fonología española de corte generativista, fenómenos de pronunciación española difíciles para anglohablantes en elementos segmentales y suprasegmentales y un glosario de términos. Dividido en 20 capítulos, cada uno de ellos termina con un resumen donde se recogen y destacan conceptos, una sección titulada «Para pensar» (con respuestas) y ejercicios de transcripción fonética presentes en casi todos los capítulos. Los capítulos 9 a 19 combinan descripción con práctica a partir de ejercicios apoyados en el CD que acompaña al libro.

📖 POCH OLIVÉ, D., (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid, Edinumen. 111 páginas.

Aborda elementos como el análisis del funcionamiento de los sistemas fonológicos del español y de la L1 de los alumnos, las normas de pronunciación y sus variantes, las razones por las cuales los estudiantes cometen errores de pronunciación y los aspectos relacionados con la corrección fonética.

II. OTRAS REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONOCIMIENTOS

a. Libros sobre descripción fonética y fonológica del español

📖 HIDALGO NAVARRO, A. y QUILIS MERÍN, M. (2004 [2002]): *Fonética y fonología españolas*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2ª ed. corregida y ampliada. 279 páginas.

Manual teórico-descriptivo que ofrece una completa revisión de los aspectos generales de las disciplinas tratadas. Escrito en un lenguaje que combina el rigor académico y el espíritu didáctico, el libro se estructura desde una perspectiva fonético-acústica y fonológico-estructural en tres grandes partes: *Principios generales* (fonética y fonología; fonética acústica; fonética perceptiva; fonética articulatoria; fonología y los alfabetos fonéticos); *Descripción del sistema fonológico del español* (subsistema vocálico, subsistema consonántico y, incluida por los autores en esta sección, la sílaba) además de *Los elementos suprasegmentales*, en este caso centrados en el estudio del acento y la entonación.

📖 HIDALGO NAVARRO, A. (2006): *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*. Madrid, Arco Libros. Cuadernos de Lengua Española 89. 95 páginas.

Manual de corte teórico escrito en el estilo divulgativo, sucinto y ameno propio de la colección en que se inserta. El libro presenta una visión general de un tema, el de la entonación del español, que en los últimos años ha vivido una gran eclosión de discusiones teóricas realizadas bajo enfoques muy diferentes. Sin tomar partido por ninguna, con el fin de mostrar la pluralidad de opiniones y las características del tema, el libro se divide en ocho capítulos estructurados de la siguiente manera: el papel de la entonación dentro de la comunicación; sus funciones y ámbitos de actuación; el paralenguaje y la entonación; la variación lingüística; los modelos de análisis entonativo (el capítulo más amplio); un análisis prospectivo y unas breves conclusiones acompañadas de una pequeña serie de ejercicios y un corpus bibliográfico.

📖 HUALDE, J.I., (2005): *The sounds of Spanish*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. 316 páginas. En inglés.

Manual destinado en principio a estudiantes anglohablantes universitarios, aunque su nivel de detalle lo hace recomendable para cualquier tipo de lector interesado en iniciar y ampliar su conocimiento en la materia. Ofrece, entre otras, nociones amplias de fonética y fonología, descripción articulatoria, caracterización acústica de los sonidos, morfonología o elementos suprasegmentales. Destaca su análisis de las variaciones dialectales y sociales del español (en su vertiente peninsular e hispanoamericana), algo poco habitual en este tipo de libros que suele ceñirse a un solo dialecto, aunque frecuentemente ese dialecto sea simplemente una forma neutra (denominada en ocasiones como norma culta o normativa), sin variaciones sociales y locales. Incluye CD donde se recogen tres variantes de pronunciación: mexicana, rioplatense y norte peninsular.

📖 MARTÍNEZ CELDRÁN, E. y FERNÁNDEZ PLANAS, A.M. (2007): *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*. Barcelona, Ariel Lingüística. 256 páginas.

Presenta una revisión crítica y una actualización fundamentada de los temas relacionados con la fonética de la lengua española, integrando las perspectivas acústica, articulatoria y perceptiva en cada capítulo, algo poco habitual en este tipo de libros que suelen realizarlo de forma separada. Como señalan sus autores es una obra novedosa que lleva a «replantear con espíritu crítico algunas afirmaciones tradicionales que se han mantenido a través del tiempo y a repasar los estudios más destacados en el terreno de la fonética española». Para ello a lo largo de las páginas se ponen a prueba teorías tradicionales a partir de experimentos y aclaraciones dispuestas con mirada crítica, y se exponen y discuten numerosos trabajos realizados por los autores y por otros centros de investigación. Dirigido tanto a un lector especializado como a un público más amplio interesado en acceder al conocimiento acumulado y actualizado en esta disciplina, antes de abordar este libro resulta recomendable no obstante tener un grado de conocimiento previo de la materia.

📖 NAVARRO TOMÁS, T. (1918): *Manual de Pronunciación Española*. Madrid, C.S.I.C. Disponible en múltiples reediciones.

Libro ya clásico, lo incluyo por ser el texto fundacional y durante muchos años referente que sentó las bases sobre los estudios de la fonética y fonología españolas desde un punto de vista articulatorio. A pesar de su antigüedad y de los matices introducidos por aportaciones e investigaciones posteriores, muchas de sus observaciones siguen vigentes y son un prodigio de precisión y de claridad, reconocidas y en ocasiones asumidas en manuales más modernos. Del mismo autor es otro libro clásico del año 1945 centrado en la entonación: *Manual de entonación española*, Madrid, Guadarrama (Punto Omega, 175), 1974, 4ª ed. Lamentablemente éste es un libro de difícil adquisición que no ha conocido posteriores reediciones, a pesar de su influencia en investigaciones ulteriores.

📖 QUILIS, J., (1993): *Tratado de fonética y fonología española*. Madrid, Gredos. 558 páginas.

Establece un análisis de los principios generales modernos de la fonética y fonología españolas. Presenta capítulos dedicados a la fonología, la fonética articulatoria, acústica y auditiva, una amplia descripción articulatoria y acústica de los sonidos de la lengua española y una parte final dedicada a los elementos suprasegmentales (sílabas, acentuación y entonación). Del mismo autor, una variante recomendable y reducida del anterior son los: *Principios de fonética y fonología españolas*, Madrid, Arco Libros. Cuadernos de lengua española 43, 2005. 96 páginas.

📖 VAQUERO DE RAMÍREZ, M. (2003): *El español de América I. Pronunciación*. Madrid, Arco Libros. Cuadernos de Lengua Española 28. 71 páginas.

Primero de dos cuadernos dedicados al español de América: *I. Pronunciación y II. Morfosintaxis y Léxico*, el presente manual supone un estudio sucinto y sintético de los dialectismos vocálicos y consonánticos más conocidos del español de esta área geográfica. Incluye en su parte final una serie de ejercicios y soluciones, seguidos de una bibliografía.

b. Libros sobre enseñanza de la pronunciación y corrección fonética

- ⇒ GIL FERNANDEZ, J. *et al.* (en prensa): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español: teoría y práctica*. Madrid: Edinumen. (en prensa).
- ⇒ INTRAVAIA, P. (2000): *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbotonal*, Didier Érudition / C.I.P.A., Paris / Mons.
- ⇒ RENARD, R., VAN VLASSELAER, J.-J. (1976): *Foreign language teaching with an integrated methodology: the SGAV methodology*, Didier, Paris.
- ⇒ RENARD, R. (1979 [1971]): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. (3ème éd.), Bruxelles-Mons: Didier - Centre International de Phonétique Appliquée.
- ⇒ RENARD, R. (éd.) (2002): *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck, Bruxelles.

Para obtener una bibliografía más amplia, consúltese:

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html

Para obtener una bibliografía más amplia sobre el sistema verbo-tonal:

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_Bib.html#Verbo_tonal

c. Cursos de Formación

- ✳ Posgrado Oficial en Estudios Fónicos (CCHS –CSIC- en colaboración con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo).

<http://www.estudiosfonicos.cchs.csic.es/index.php>

Es la única titulación oficial de posgrado especializada de este tipo en España (Máster y Doctorado en Fonética y Fonología). Se imparte en Madrid, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

d. Artículos (Última consulta el 2 de septiembre de 2010 para los enlaces de Internet)

I. Aspectos que rodean la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en L2 y ELE

- ♣ Barrera Pardo, D. (2004): «Can pronunciation be taught? A review of research and implications for teaching», *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 17, pp. 31-44.

<http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02144808RD22945419.pdf>

- ♣ Bartolí Rigol, M. (2005): «La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras», *PHONICA*, vol.1.

http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf

- ♣ Cantero Serena, F. J. (1994): «La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas», en Santos Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid, SGEL, pp.247-255.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0247.pdf

- ♣ Fraser, H. (2001): *Teaching Pronunciation: A handbook for teachers and trainers*. Sydney: TAFE Access Division, (funded by the Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs and managed by TAFE NSW - Access Division).
http://www.dest.gov.au/archive/ty/litnet/docs/teaching_pronunciation.pdf

- ♣ Llisterri, J. (2003): «La enseñanza de la pronunciación», *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 1, pp. 91-114.
http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf

- ♣ Llisterri, J. (2003b): «La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua», en Reyzábal, M.V. (Dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562.
http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf

- ♣ Padilla García, X. A. (2007): «El lugar de la pronunciación en la clase de ELE», en Balmaseda Maestu, E. (ed.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 871-887.
http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2470109&orden=0

- ♣ Poch Olivé, D. (2004): «La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Biblioteca virtual redELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 1.
<http://www.educacion.es/redele/revista1/pfds1/poch.pdf>

- ♣ Ramos Oliveira, A.M. (2009): «Los alumnos hablan, pero ¿cómo, cuándo y qué corregirles?», Suplementos MarcoELE. V Encuentro Brasileño de Profesores de Español, 9, pp. 1-28. *MarcoELE, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*.
http://marcoele.com/descargas/enbrape/ramos_fonetica.pdf

- ♣ Santamaría Busto, E. (e.p.): «Mitos que rodean la enseñanza de la pronunciación como lengua extranjera: viejas creencias y nuevos enfoques», *marcoELE, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*.

- ♣ Usó Vicedo, L. (2009): «Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza del español», *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español Como Lengua Extranjera*, 8.
http://www.marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf

- ♣ Usó Vicedo, L. (2008): «La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones», *PHONICA*, vol. 4, pp. 104-130.
<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>

II. Adquisición y enseñanza / aprendizaje de la pronunciación

- ♣ Iruela, A. (2009): «Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras». Tesis doctoral defendida en diciembre de 2004. Director: Francisco José Cantero Serena. *RedELE, Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 10.

<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/AgustinIruela/Tesis.pdf>

- ♣ Verdía, E. (2002): «Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas», en *Didáctica del español como lengua extranjera. ELE 5*. Madrid: Fundación Actilibre (Colección Expolingua), pp. 223-241. Disponible en *MarcoELE* (2010). *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 10.

www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf

III. Enseñanza de la prosodia

- ♣ Ballesteros Panizo, M. (2009): «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE, paso a paso», Biblioteca virtual redELE, 10. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. (*Trabajo original publicado en 2008*).

<http://mepsyd.es/redele/Biblioteca2009/MapiBallesteros/Tesina.pdf>

- ♣ Carcedo González, A. (1994): «Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid: SGEL, pp. 257-266.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0257.pdf

- ♣ Cortés Moreno, M. (2002): «Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol.14, Universidad Complutense de Madrid, pp. 65-75.

<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0202110065A.PDF>

- ♣ Cortés Moreno, M. (2000): «Sobre la adquisición de la prosodia en lengua extranjera: Estado de la cuestión», *Didactica (lengua y literatura)* 12, pp.91-119.

<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0000110091A.PDF>

- ♣ Jepson, V.A. (2008): «El encadenamiento y los efectos en la percepción y producción cuando se enseña en español 101», (Capstone Project). Department of Modern Languages, Northern Arizona University.

<http://www.cal.nau.edu/languages/spamat/capstones/jepson.pdf>

- ♣ Lahoz Bengoechea, J. M. (2007): «La enseñanza de la entonación en el campo de ELE: cómo, cuándo y por qué», en Balmaseda Maestu, E. (ed.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 705-720.

http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2469982&orden=0

- ♣ Rebollo Couto, L. (1997): «Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación», en Moreno Fernández, F. *et al.* (eds.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 667-676.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0665.pdf

- ♣ Santamaría Busto, E. (2007): «Enseñar prosodia en el aula: Reflexiones y propuestas». en Balmaseda Maestu, E. (ed.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp.1237-50.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470213>

- ♣ Santamaría Busto, E. (2006): «Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: El fenómeno de la sinalefa». *Interlingüística*, 17, pp. 961-970.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317711>

IV. Enseñanza de la pronunciación y nuevas tecnologías

- ♣ Lahoz, J. M. (2008): «Audio en campus virtual: La enseñanza de la fonética y la comprensión auditiva». *IV Jornada Campus Virtual UCM: Experiencias en el Campus Virtual (Resultados)*. Madrid, Editorial Complutense, pp. 63-69.

<http://eprints.ucm.es/7789/1/campusvirtua72-78l.pdf>

- ♣ Llisterri, J. (2007): «La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador», en Mairal, R. *et al.* (eds.). *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 91-120.

http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf

- ♣ Tomé, M. (2010): «Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la web 2.0», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, pp. 221-239.

http://www.upv.es/dla_revista/docs/art2010/16_M_Tome.pdf

V. Sobre norma culta / lengua oral estándar

- ♣ Carbó *et al.* (2003): «Estándar oral y enseñanza del español como primera lengua y como lengua extranjera », *ELUA* 17, pp. 161-179.

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6153/1/ELUA_17_09.pdf

- ♣ Cantero Serena, F.J. (1996): «La corrección fonética: pronunciar o hablar qué», en Gutiérrez Díez, F. (ed.). *El español, Lengua Internacional (1492-1992)*. I Congreso Internacional de AESLA. Murcia, Asociación Española de Lingüística Aplicada, pp. 121-126.

VI. Pronunciación y variedades dialectales

- ♣ Rebollo Couto, L. (1998): «Estudios de fonética experimental y variedad de acentos regionales en español». En A. Celis, y J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, pp. 365-72.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0363.pdf

VII. Enseñanza específica de la pronunciación y corrección fonética en relación a una determinada L1

- ♣ Arroyo Hernández, I. (2009): «Tensión y cantidad en la corrección fonética con italo fonos: Una propuesta para el aula de ELE». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, pp. 59-76.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138260>

- ♣ Buyse, K. (1998): «¿Cómo enseñar la pronunciación de una lengua extranjera?», en Delbecque, N. y De Paepe, C. (eds.) *Estudios en honor del profesor Josse de Kock*. Leuven, Leuven University Press (Symbolae Facultatis Litterarum Lovaniensis, Series A, Vol. 25), pp. 75-87. (Centrado en estudiantes neerlandófonos).

<http://books.google.es/books?id=IXJnKTP8WqIC&dq=isbn:9061869129>

- ♣ Gospodaric, K. (2007): «La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera para eslovenohablantes». En E. Balmaseda (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 583-96.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469946>

- ♣ Jepson, V.A. (2008): «El encadenamiento y los efectos en la percepción y producción cuando se enseña en español 101», (Capstone Project). Department of Modern Languages, Northern Arizona University. (Centrado en estudiantes anglohablantes).

<http://www.cal.nau.edu/languages/spamat/capstones/jepson.pdf>

- ♣ Matute Martínez, C. (2006): «Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE». En A. Álvarez et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 469-76. (Centrado en estudiantes anglohablantes).

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0467.pdf

- ♣ Molinié, L. (2010): *La pronunciación de ELE en los alumnos quebequenses: Dificultades concretas y pautas de corrección*. Thèse de Maîtrise en Études Hispaniques, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal.

https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/3918/4/Molini%c3%a9_Luisa_2010_m%c3%a9moire.pdf

- ♣ Planas Morales, S. (2009): «Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos». *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 17.

<http://www.educacion.es/redele/RevistaOct09/SilviaPlanasMorales.pdf>

- ♣ Puigvert Ocal, A. (2001): «Fonética contrastiva español-alemán, español-inglés, español-francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española», *Carabela* 49, pp. 17-37.

- ♣ Saussol, J.M. (1982): «Fonología y fonética del español para italofonos: enfoque didáctico», *Didattica della lingua e lingue iberiche*. Associazione Ispanisti Italiani. Tullio Pironti editore, pp. 143-154.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344578>

- ♣ Serradilla Castaño, A. (2000): «La enseñanza de la pronunciación en el aula: Una experiencia con estudiantes anglohablantes», En Franco M. *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 655-61.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0651.pdf

e) Recursos de Internet (Última consulta el 2 de septiembre de 2010)

© LLISTERI BOIX, J: <http://liceu.uab.es/~joaquim/>

Página web del profesor Joaquim Llisteri (Universidad Autónoma de Barcelona) que proporciona una admirable y monumental colección de recursos (artículos, esquemas, bibliografía, power points). La página se actualiza frecuentemente. Dentro de esta página recomiendo los siguientes enlaces:

Conceptos básicos de fonética y fonología para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética:

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Concept_basic_corr_fon/Corr_Fon_Conceptos_Basicos.html

Aproximaciones a la enseñanza de la pronunciación:

http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/IC_SP_08/IC_SP_08.html

Enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética:

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE.html

Bibliografía sobre enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en ELE:

http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html

Recursos de internet:

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/rec_Corr_Fon_internet.html

- © Universidad de Iowa: Fonética, los sonidos del español, del inglés y del alemán:

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>

- Ⓒ Dialectoteca del español:
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/dialects//>
- Ⓒ Sonidos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) / (IPA) International Phonetic Alphabet:
<http://www.sil.org/computing/speechtools/ipahelp.htm>
- Ⓒ Información sobre las lenguas del mundo:
<http://www.ethnologue.com>
- Ⓒ *Didactiteca*, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes
<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>
- Ⓒ *Recursos y material de apoyo*
<http://www.eldigoras.com/eldyele/05materialesfonetica.htm>
- Ⓒ Morgan, T.A., *An Electronic Catalog of the Sounds of Spanish*
 Department of Spanish and Portuguese, Ohio State University
<http://people.cohums.ohio-state.edu/morgan3/catalog.html>

f) Programas de captura y tratamiento de voz

- 🎵 **Praat** (www.praat.org). Programa muy completo de análisis acústico elaborado por investigadores holandeses. Permite estudiar la curva melódica y consultar por ejemplo los datos prosódicos que afectan a la frecuencia fundamental (FO) y las variables de tiempo e intensidad. Sus posibilidades sin embargo van más allá, ya que permite no solamente analizar la producción sonora del estudiante, sino transformarla, exagerarla o corregirla con fines didácticos. Entre otras funciones se puede: manipular el *tempo* alterando la duración de la emisión fónica; cambiar las inflexiones tonales (convertir una declaración en pregunta); alterar la posición de la sílaba tónica; colocar nuevos acentos; redistribuir las pausas; sintetizar la voz convirtiéndola en una curva melódica desprovista de palabras; filtrarla de ruidos; integrar las palabras del emisor bajo la curva melódica, etc. El programa es un «encerado en blanco» cargado de funciones, por lo que requiere de conocimiento teórico y práctico del profesor para poder aplicarlo con garantías en la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonéticas. Puede descargarse de internet de forma gratuita e incluye instrucciones de uso (en inglés) en la misma página de Internet. Véase también: <http://praatlanguage.com/index.htm>

Programas de grabación de audio

- 🎵 **StepVoice** (<http://stepvoice-recorder.uptodown.com>). Programa digital muy sencillo de grabación de voz en archivos mp3 a partir de fuentes diversas (micrófono, dispositivos conectados al PC, streaming a través de Internet tal como programas de radio, etc.). La grabación puede hacerse durante un tiempo ilimitado.

La competencia auditiva en el aula ELE en la era de ALAO: una propuesta de investigación experimental

LIEVE VANGHEUCHTEN y MANUELA CRESPO

Universidad de Amberes

lieve.vangheuchten@ua.ac.be y manuela.crespo@ua.ac.be

Lieve Vangheuchten es doctora en Filosofía y Letras (Lingüística española) por la Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva (Bélgica). Actualmente es profesora titular de español para fines específicos y de lingüística española en la Universidad de Amberes. Es jefa de la sección de español del Departamento de Comunicación Empresarial Internacional. Sus áreas de investigación son la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, la terminología y la fraseología, la lingüística de corpus descriptiva y la comunicación para fines específicos.

Manuela Crespo es licenciada en Filología hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es asistente de español para fines específicos en la sección de español del Departamento de Comunicación Empresarial Internacional de la Universidad de Amberes. Cuenta con una amplia experiencia docente en ELE. Sus áreas de investigación son la aplicación de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de ELE, en concreto el uso de material audiovisual y de herramientas web 2.0.

Resumen: El punto de partida de este trabajo es que no todos los aprendices escuchan de la misma manera en una lengua extranjera. En otras palabras, se puede diferenciar distintos perfiles de comprensión auditiva. ALAO ofrece la posibilidad de crear un entorno de aprendizaje que permita recoger esa realidad. Un entorno ALAO puede ofrecer un input motivador mediante la adaptación de éste al perfil individualizado de un aprendiz en cuanto a contenido (relevancia, autenticidad), grado de dificultad (nivel de conocimiento) y estilo de aprendizaje (visual/auditivo, introvertido/extrovertido, bottom-up/top-down etc.). No obstante, el fomento del proceso de comprensión auditiva debe ir más allá de la mera captación de contenido. Un entorno ALAO puede contribuir a canalizar la atención hacia el contenido y/o la forma (las estructuras léxicas y sintácticas). El input se puede manipular fácilmente en relación al ámbito de los ejercicios (nivel, feedback, posibilidades de explotación). De esta manera la formación de la comprensión auditiva contribuye a una mejora general de los conocimientos de una lengua extranjera.

Palabras clave: competencia auditiva, perfiles de comprensión auditiva, estilos de aprendizaje, ALAO (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador), TIC (Tecnologías de Información y Comunicación)

1. INTRODUCCIÓN

Con la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador ALAO; CALL, Computer Assisted Language Learning) las posibilidades de elaboración de ejercicios auditivos individualizados han crecido exponencialmente. El material está, por así decirlo, a disposición del que quiera utilizarlo. En la actualidad son copiosas las posibilidades para el autoestudio y para la enseñanza individualizada, especialmente gracias a Internet y las posibilidades de descarga de ficheros online.

Verdaderamente las investigaciones dentro de SLA (Second Language Acquisition) en torno a cómo se debe trabajar de manera óptima el material disponible en la red para conseguir la adquisición y mejora de la comprensión auditiva, no pueden seguir este ritmo trepidante. Esto tiene indudablemente que ver con el hecho de que nunca se ha desarrollado un método con sustentación científica para la enseñanza de la comprensión auditiva, aunque ésta forme parte de una de las cuatro destrezas básicas en el aprendizaje de una segunda lengua y represente un importantísimo papel en el proceso de adquisición. De ahí que las técnicas que se utilizan en los modernos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se califiquen, por un lado, de eclécticas (Rost 2002), pues utilizan criterios de la lingüística aplicada, de la didáctica de lenguas extranjeras, de la psicología, de la pragmática. Por otro lado, se puede considerar que estas técnicas, en relación a la comprensión auditiva, carecen de una sustentación científica (Field 2008a).

Concretamente en lo que se refiere a ELE el material didáctico sobre competencia auditiva que hay en el mercado muestra dos grandes carencias. En primer lugar, es o bien predominantemente artificial e incluso a menudo caricaturesco, con demasiados estereotipos o demasiado simplista (*Gente de la calle, España en Directo*), o bien es auténtico pero entonces difícil (*De cine, Apartamento para dos*) y casi inmediatamente anacrónico (*Un paseo por España, Voces de América*). Ambos factores tienen, naturalmente, un efecto negativo sobre la motivación tanto del aprendiz como del docente. Iniciativas recientes como TV online (cervantestv, teachertube), cursos online (mividaloca, holaquetal) materiales audiovisuales complementarios (*Clase de cine, Español con películas*), *E-audio magazines* (*Punto y Coma*) o blogs auditivos y sitios en internet intentan solventar estos defectos mediante la edición periódica de material auditivo de contenido actual y auténtico. Sin embargo estas iniciativas tienen como desventaja que son difíciles de introducir dentro de un programa académico, además de perder rápidamente su vigencia. En segundo lugar, se puede observar que en los manuales de ELE en el mercado se le da a la comprensión auditiva un tratamiento que podríamos denominar de crudo. Siempre hay algo suplementario que se sobreentiende, sin que esté claro ni para el aprendiz ni para el docente a qué contenido didáctico se refiere (léxico, morfosintaxis, estructuras comunicativas o contenido cultural), además de carecer de una metodología concreta. El ejercicio auditivo se intercala en una gran unidad didáctica: se escucha, si es necesario se repite la audición un par de veces, se comprueba la comprensión general del ejercicio y en eso consiste en general la práctica de la comprensión auditiva.

2. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios de investigación en torno a la competencia auditiva en el ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas son escasos todavía; éstos se pueden situar principalmente en los siguientes cuatro ámbitos de investigación (Field 2008c). El primer dominio es el de la decodificación del input auditivo. Cutler (1997), por ejemplo, ha trabajado en el área de cómo influyen las estrategias de decodificación de una lengua materna en la competencia auditiva de segundas lenguas. Junto a este acercamiento fisiológico, también se desarrollan investigaciones sobre el papel que tienen los conocimientos de léxico y morfosintaxis en el proceso de la competencia auditiva y cuál de estos dos conocimientos es el primordial (Hulstijn 2007). El tercer campo de estudios lo ocupan las estrategias que desarrolla el oyente (afectiva, social, cognitiva y metacognitiva) y cómo éstas influyen en el proceso de audición (Vandergrift 2002). Por último, se hallan las investigaciones, aunque escasas, sobre las posibilidades de ALAO en relación a la competencia auditiva. En este sentido, están los estudios de Stempleski y Tomalin (1990) sobre el uso de subtítulos con vídeos y sus repercusiones en los resultados de la escucha.

Se puede concluir que la investigación en el campo de la comprensión auditiva y, en concreto, de la mejora de la comprensión auditiva está todavía en pañales. Aún no se ha respondido a la pregunta crucial de si la comprensión auditiva de una persona en una segunda lengua depende fundamentalmente de sus conocimientos léxicos o morfosintácticos en esa segunda lengua o, más bien, de otros factores (Santos et al. 2008).

Según Field (2008a) hay que salvar primero muchos obstáculos en relación a la investigación sobre la competencia auditiva en la adquisición de lenguas extranjeras: la declaración de improductividad de los actuales métodos de enseñanza, la corroboración de ideas asumidas por todos sin comprobación experimental, la confusión terminológica, la falta de colaboración en el campo de las iniciativas de investigación, etc. De esta manera, se puede cuestionar si un enfoque tan generalizado como el *comprehension-based approach* es el acercamiento adecuado para la mejora de la comprensión auditiva. Según dicho enfoque, por otra parte carente de sustentación empírica, el oyente debe concentrarse en el contenido (general) y en el contexto más que en la forma. A esto va frecuentemente unida la idea, también sin comprobación empírica, de que cuanto más material auditivo se ofrezca, mejores van a ser los resultados que se obtengan.

Las frustraciones y mediocres resultados de este método obligan a plantearse alternativas tales como realizar pequeños ejercicios auditivos de modo, a ser posible, individualizado (Field 2008c). Por el momento falta una sustentación empírica de un planteamiento de este tipo, aunque, en este sentido, son alentadoras las iniciativas individuales de algunos profesores. Se deduce por sí mismo que CALL puede desempeñar un importante papel en el desarrollo concreto de este tipo de enfoque.

3. LA COMPETENCIA AUDITIVA: UNA DEFINICIÓN

No parece que haya unanimidad a la hora de definir el concepto de competencia auditiva. Según los casos, los investigadores ponen el acento o bien en el proceso o bien en el producto. En ambos acercamientos se investiga por separado elementos que, de modo intuitivo, se sienten como elementos que determinan juntos el nivel de comprensión auditiva en una lengua extranjera. Según Rost (2002), la ausencia de una definición general, aceptada por todos, hay que achacarla al hecho de que la comprensión auditiva es un proceso mental invisible y muy complejo. Él mismo lo presenta desde los siguientes cuatro puntos de vista. Desde una perspectiva receptiva, la comprensión auditiva sería la mera captación del receptor de lo que produce el emisor; desde una perspectiva constructivista, la comprensión auditiva conlleva también la posibilidad para el emisor de reelaborar el mensaje en caso de que éste no hubiera sido comprendido; desde una perspectiva colaborativa lo importante es, sobre todo, la interacción entre el emisor y el receptor en la negociación del significado; desde la perspectiva transformativa comprensión auditiva es la captación del significado a través de la empatía. Es evidente que hay que tener en cuenta estos cuatro aspectos si se quiere una acertada definición del concepto de comprensión auditiva. Siempre que se limite la comprensión auditiva en la enseñanza de segundas lenguas a la mera recepción de significado, es decir, a la captación del mensaje auditivo sin considerar el paso subsiguiente a la acción, estaremos muy lejos de hallarnos en una contribución acertada hacia lo que significa una comunicación efectiva, finalidad, ésta, de todo proceso de adquisición de una segunda lengua (Richards 2008).

En este trabajo sobre aplicaciones ALAO para la mejora de la comprensión auditiva en el español como lengua extranjera optaremos también por una definición de comprensión auditiva que vaya más allá del mero hecho de escuchar. Un aspecto fundamental en este sentido, con importantes consecuencias didácticas, es la distinción entre contenido y forma. No todo lo que entiende un oyente de L2 en un mensaje auditivo le lleva necesariamente a un mayor dominio de esa lengua extranjera. En otras palabras, no es en absoluto evidente que el input auditivo sea también asimilado lingüísticamente (Corder 1967). Según Van Patten (1996) para un oyente medio de L2 es incluso imposible prestar atención al léxico y a la morfosintaxis al mismo tiempo. En estos caso prima el principio de "lexis first" (Ur 1984). Verdaderamente, en una definición en la que se parta del hecho de que todas las destrezas lingüísticas tienen como finalidad la comunicación, el objetivo es abordar el marco didáctico, de tal modo que una tarea auditiva lleve a algo más que la comprensión del significado; que esta tarea auditiva lleve a un oyente de L2 a escuchar de tal modo que pueda reaccionar al mensaje, tanto léxica como morfosintácticamente, de un modo que se acerque al nivel original (Swain 2000). En cuanto a la manera de cómo conseguir lo anterior, todos los modelos teóricos están prácticamente de acuerdo en relación a *input of information processing* (Bialystok 1990, Hulstijn 2007, McLaughlin 1987, van Patten 1996): la atención y la motivación son los dos elementos claves para, por un lado, fijarse en determinadas estructuras mientras se escucha y, por otro lado, el uso activo de ellas.

La hipótesis de investigación del presente trabajo es, precisamente, la de que un entorno ALAO puede ofrecer esto, mediante un modo de trabajo individualizado, pues así se puede tener en cuenta las peculiaridades y destrezas del estudiante (Schumann 1978). Además un entorno ALAO puede procurar que un ejercicio auditivo gane en relevancia al propiciar, en la manera de lo posible, una situación

auténtica, situación auditiva, según el principio de “interactive listening” (Rost 2007, Lynch 1996, Rost 1991, Brown 1990, 2008). Según este principio cada ejercicio auditivo debe llevar a un resultado palpable concreto. En este sentido cabe mencionar también las investigaciones en torno a las estrategias que conducen a un resultado positivo del ejercicio auditivo, mediante la preparación o presentación previa del mismo, pues se activa así los conocimientos previos del oyente (Brown 2006) o se despierta su atención: “effective listening” of “active listening” (Rost 1994, Vandergrift 1996, Fujiwara 1989).

4. EL POTENCIAL DE ALAO

El presente trabajo se centra en torno a la pregunta base de cómo la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas, (ELAO, Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) (CALL, Computer Assisted Language Learning), puede mejorar el aprendizaje de la comprensión auditiva, en concreto, en el caso del español como lengua extranjera. El punto de partida es la necesidad de una investigación experimental en este campo, necesidad puesta de manifiesto en los recientes estudios internacionales sobre el tema. A fin de sacar el máximo partido de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, es necesario que todavía se vaya más allá del manido y pragmático leitmotiv “cuanto más, mejor”. Tal principio hace que, en un entorno como Internet, donde todos tenemos acceso a sus correspondientes aplicaciones, por un lado los aprendices puedan disponer de una numerosa, si no excesiva, cantidad de ejercicios auditivos y, por otro, los docentes tenga la posibilidad de crear ejercicios auditivos sin que antes se haya comprobado la finalidad didáctica y la idoneidad de dichos ejercicios para un aprendiz de modo individualizado. No obstante, dadas las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el área de la enseñanza personalizada, se plantea precisamente el reto de elaborar actividades, sustentadas empíricamente, que se ajusten, en la medida de lo posible, a las necesidades y al perfil individualizado del aprendiz en la adquisición de una lengua extranjera.

De ahí la necesidad de contestar empíricamente a la siguiente pregunta: ¿De qué manera las nuevas tecnologías favorecen la mejora de la competencia auditiva de una segunda lengua, teniendo en cuenta que éstas pueden ofrecer al aprendiz la posibilidad de seleccionar “a la carta” un input variado, auténtico y motivador? Naturalmente, se desprende por sí solo que esta central pregunta ha de ser analizada en sus distintos aspectos. Efectivamente, hace surgir las siguientes subpreguntas, concadenadas unas con otras.

- ¿Cuáles son los parámetros que llevan al éxito en el proceso de la comprensión auditiva de una lengua extranjera?
- ¿En qué medida están presentes estos parámetros en el perfil individual de comprensión auditiva de un aprendiz? Es decir, ¿se pueden diferenciar distintos estilos de aprendizaje en la destreza de la comprensión auditiva?
- ¿En caso de que se distingan distintos estilos de aprendizaje, cuál de ellos es el estilo de aprendizaje más frecuente?; en otras palabras, ¿existe, lo que podríamos llamar, un “estilo de aprendizaje medio”?
- ¿En qué medida se pueden reproducir estos estilos de aprendizaje dentro de entornos de nuevas tecnologías?

- ¿En qué medida se pueden manipular estos parámetros en un entorno de nuevas tecnologías y además en qué grado se pueden aplicar a los distintos perfiles de comprensión auditiva?
- ¿Qué garantías de éxito ofrece un planteamiento de este tipo en el fomento individualizado de la comprensión auditiva en entornos auténticos?

5. LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

El presente trabajo tiene como principal objetivo responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué condiciones deben cumplir las aplicaciones ALAO para poder ofrecer un input seleccionado por el oyente a la carta y de esta manera adoptar un acercamiento a la competencia auditiva en una lengua extranjera donde esa competencia auditiva sea definida como comunicativa y, por tanto, que signifique algo más que escuchar simplemente; en concreto, que se ponga atención tanto al contenido como a la forma y que se puedan utilizar estos elementos en una situación comunicativa que siga o está en interacción con el proceso de audición.

Las sub-hipótesis de investigación que se desprenden son las siguientes:

- Un input motivador propicia una mayor atención del aprendiz y favorece de esta manera el proceso de la comprensión auditiva.
- Las posibilidades de las TIC pueden contribuir a ofrecer un input motivador mediante la adaptación de éste al perfil individualizado de un aprendiz en cuanto a contenido (relevancia, autenticidad), grado de dificultad (nivel de conocimiento) y estilo de aprendizaje (visual/auditivo, introvertido/extrovertido, bottom-up/top-down etc.)
- El fomento del proceso de comprensión auditiva va más allá de la mera captación de contenido. En una segunda fase, después de que el contenido haya sido registrado por el oyente y, por ello, la presión por el contenido disminuya, se puede canalizar la atención hacia la forma, es decir, hacia el uso de las estructuras léxicas y sintácticas. De esta manera la formación de la comprensión auditiva contribuye a una mejora general de los conocimientos de una lengua extranjera.
- Las posibilidades de las TIC pueden contribuir a canalizar la atención hacia el contenido y/o la forma. El input se puede manipular fácilmente en relación al ámbito de los ejercicios (nivel, feedback, posibilidades de explotación).
- El control sobre el ejercicio que las TIC ofrecen al aprendiz (posibilidad de repetir y parar la escucha) reduce el nivel de ansiedad y estrés de la comprensión en tiempo real, favoreciendo por ello la práctica de la comprensión auditiva.

Para verificar la pregunta de investigación y las hipótesis arriba mencionadas, la investigación se debe dividir en las siguientes fases:

5.1. Estudios sobre el tema

Una de las mayores dificultades que se presenta en la investigación de la adquisición de segundas lenguas es la distinción y tasación de las múltiples variables que intervienen en una situación comunicativa auténtica. La manera de analizar el proceso de adquisición de una lengua extranjera con mayor rigor científico es mediante el aislamiento de las variables y su posterior análisis. Esto sólo se puede

lograr, verdaderamente, en un entorno artificial, con el riesgo, eso sí, de que se obtenga una visión errónea de cómo esas variables se comportan en un entorno real. Por esta razón, optamos por comenzar, en nuestro estudio de literatura sobre del tema, a partir de una situación auténtica, en concreto de una situación de adquisición de una lengua materna:

5.1.1. Punto de partida: adquisición de la competencia auditiva en una lengua materna.

¿Cuáles son las estrategias que favorecen la comprensión auditiva en una lengua materna? Una fuente importante de datos de investigación la forman los estudios en relación a la competencia auditiva en invidentes y sobre dislexia. Por ejemplo, ¿en qué medida es importante separar o diferenciar la competencia en su aspecto fonético? El *Phoneme level processing* o el procesamiento del input auditivo al nivel del fonema parece ser menos crucial para, por una parte, la escucha con éxito en L2, y por otra, para las instrucciones eficientes en L2, tal como se admite algunas veces. Otra pregunta sería en qué medida influye en la competencia auditiva la creación constante de hipótesis sobre el mensaje en función de las sílabas que se van oyendo (Field 2008b). Se comprobará en qué medida se fundamentan empíricamente estas investigaciones.

5.1.2. Estudios acerca de la competencia auditiva en una lengua extranjera.

Se comprobará en qué medida se fundamenta empíricamente estas investigaciones a tenor de las siguientes taxonomías (basadas en parte de Rost 2002: 119):

- Escuchar palabras relevantes.
- Escuchar pausas entre unidades.
- Escuchar asimilaciones, reducciones y omisiones.
- Escuchar diferentes patrones de entonación.
- Adivinar el significado de palabras menos importantes en una frase.
- Adivinar el significado de palabras desconocidas.
- Diferenciar entre palabras similares.
- Analizar la morfosintaxis de una frase.
- Decidir el significado de una frase ambigua.
- Encontrar la correcta referencia de elipsis y pronombres.
- Comprender una frase que el hablante ha formulado de modo indirecto.
- Utilizar gestos para guiar el significado.
- Activar imágenes o recuerdos cuando oímos una historia o una descripción.
- Hacer predicciones mientras escuchamos.
- Rellenar vacío de información o información incorrecta.
- Usar razonamientos mientras escuchamos, por ejemplo en caso de distracción, o cuando se argumenta.
- Diferenciar entre registros, estilos de conversación y patrones de discurso.
- Comprender el patrón organizativo del hablante.
- Retener información en la memoria a corto plazo y estructurar información relevante en la memoria a largo plazo.
- Responder a lo que el hablante dice.
- Material auténtico.
- Tipo de material.
- Grado de dificultad del contenido o presión cognitiva del material.

- Simplificación del material.

5.1.3. Estudios acerca de estilos de aprendizaje en adquisición de una lengua materna, en adquisición de una lengua extranjera y acerca de estilos de aprendizaje en la adquisición de la comprensión auditiva tanto en una lengua materna como en una lengua extranjera.

Aunque ya se han desarrollado investigaciones en torno a estilos de aprendizaje en general, con miras al aprendizaje en contornos ALAO (Cárdenas Claros 2006), la investigación en este sentido en torno a la comprensión auditiva es, hasta lo que nosotros conocemos, inexistente. No obstante, las investigaciones en torno a la adquisición de lenguas extranjeras en general sí ha señalado ya su importancia en la enseñanza de segundas lenguas, donde se sabe que en el proceso de dar instrucciones y feedback se debe tener en cuenta, en la medida de lo posible, las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje (Gardner 1993) ¿En qué medida influyen los siguientes factores en el proceso de comprensión auditiva? Estos factores son: motivación, experiencia auditiva en una/la lengua extranjera, el contexto, conocimiento y confianza en el tema tratado, el tipo de discurso y de la situación comunicativa, situación auténtica vs. situación artificial, etc. Por un lado, se debe también profundizar en la pregunta de si existen factores que frenan la comprensión auditiva, como por ejemplo el uso de imágenes. Se ha comprobado al respecto que el uso de imágenes recarga la memoria operativa del oyente. La misma pregunta se puede formular en relación al uso de subtítulos: ¿son necesarios en una situación de adquisición de lenguas extranjeras? En caso afirmativo, ¿deben los subtítulos estar traducidos en la L1 o transcritos en la L2? Según las escasas investigaciones que hay en la actualidad sobre el tema, la subtitulación puede tanto simplificar como frenar el proceso auditivo. Se comprobará en qué medida se sustenta empíricamente estas investigaciones.

La primera fase de la parte metodológica debe ser la realización de un inventario de, por una parte, los componentes que experimentalmente se haya comprobado que determinan la comprensión auditiva y en qué medida la determinan. Por otra parte, se comprobarán también las preguntas de investigación que hay todavía sin respuesta sobre el tema.

5.2. Investigación experimental acerca de los perfiles de comprensión auditiva

Los factores que nosotros consideramos de importancia para descifrar el concepto de la comprensión auditiva son de una doble modalidad:

- fisiológica. ¿Por qué algunas personas oyen sólo una masa de sonidos y otras las sílabas (de entre el continuum de sonidos)? Parece ser que es una razón puramente auditiva, que hace, por supuesto, que dos oyentes con una predisposición fisiológica-auditiva diferente pero con los mismos conocimientos sintácticos y léxicos de L2, oigan, y por ende, entiendan de modo diferente un mensaje auditivo.
- En relación a la adquisición de una lengua extranjera. Tal como Rost (2002: 90-91) ha expuesto claramente existe un consenso general en el campo de la investigación de adquisición de segundas lenguas sobre el hecho de que se deben cumplir tres condiciones principales para el aprendizaje con éxito de una lengua extranjera, de entre las cuales la audición es una condición importante para las otras dos: 1. un

aprendiz que estudia una lengua extranjera por una razón determina, siente el aprendizaje como una necesidad y por ello está motivado para ello; 2. contacto con personas que dominan aceptablemente el segundo idioma para que enseñen eficazmente éste al aprendiz; 3. un ambiente en el cual el aprendiz pueda regularmente expresarse en la lengua extranjera. Las dificultades o los fracasos en el proceso de adquisición de segundas lenguas son atribuibles a menudo a la falta de uno o dos de los antedichos elementos. Por supuesto que, tal como ya se ha expuesto, también influyen en ello factores cognitivos (inteligencia, dotes para idiomas, el saber usar estrategias de aprendizaje) y factores lingüísticos (similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera). Además, se pueden añadir también factores de naturaleza pragmática y psicológica. En relación a la influencia de la motivación del aprendiz, en un contexto de adquisición de segundas lenguas, nosotros consideramos relevante una interpretación pragmática, donde se evalúe en qué medida está implicado el receptor en el mensaje del emisor o una interpretación de tipo psicológico, sobre las posibles influencias de los factores emocionales y afectivos.

Suponiendo que todos estos parámetros conforman la calidad del proceso auditivo, se puede establecer de este modo el ideal perfil auditivo, y a partir de ahí comprobar experimentalmente lo que sigue:

1. ¿Qué realizaciones individuales, en la forma de combinación de determinadas características, forman perfiles incompletos de oyentes de una lengua extranjera y qué tipo de ejercicio necesitan para suplir qué específica carencia? Si se puede establecer experimentalmente cuáles son estos perfiles difíciles, resultaría obvia la aplicación ALAO correspondiente: se puede entonces redactar un test inicial, que permita establecer para cada aprendiz su específico perfil de competencia auditiva, y por ello también, qué tipo de ejercicios ALAO (y no ALAO) son los mejores para remediar o mejorar su específica comprensión auditiva en función de su nivel, por un lado, y del contenido deseado por otro lado (enseñanza en la rapidez de los discursos, de la variación, del vocabulario, de la morfosintaxis o de contenidos comunicativos específicos, etc.).
2. ¿Cuál es el perfil medio o cuál es el perfil medio que aparece con más frecuencia? Este hecho es, por supuesto, significativo con vistas a la formulación de consejos sobre ejercicios auditivos en situaciones del aula, donde importa las características de un participante medio. También de esta manera se puede adaptar eficientemente la forma en que un ejercicio se ofrece y se explota en clase a un específico contenido didáctico (contenido sociocultural, contenido lingüístico).

En base a lo anteriormente expuesto se fundamentan las razones de por qué se ha elegido por un planteamiento experimental de la cuestión. Si se quieren obtener resultados inequívocos, se debe analizar el proceso de la comprensión auditiva en forma de realizaciones individuales y en todas sus características y posibilidades, en un contexto que elimine toda posible subjetividad. Esta perspectiva excluye métodos tales como la introspección entre aprendiz y docente, entrevistas entre aprendiz y docente, criterios basados en la experiencia del aprendiz y el docente, criterios basados en la intuición, etc.

El método experimental ofrece la garantía de objetividad al igual que la posibilidad de aislar distintos parámetros, aunque, si bien es cierto, existen riesgos como los expuestos por Wray (2008: 153):

“One of the fundamental difficulties with researching how people learn languages is separating out the many interacting variables that operate in realistic conditions of language use. The most scientifically robust way to observe language learning and performance would be to put people into an artificially manipulated situation in which the causes of their behaviour could be tracked and attributed. Yet their use of language would then also be artificial, and may not reflect what they would do in the real world. Typically uncontrolled factors in second language acquisition studies are how motivated each individual was, how relevant they found the material they were taught, and the extent to which they ever really learnt in the first place what they failed to reproduce.”

En otras palabras, un contexto artificial es el único entorno donde se pueden aislar parámetros e investigar su influencia específica. Es cierto que la desventaja de este tratamiento es la dificultad de controlar una serie de parámetros tales como la motivación individual, la relevancia subjetiva del material usado y en qué medida se asimilan los contenidos que se quieren probar en el experimento.

La elección de una metodología experimental supone también que, de una parte, se intentará que el entorno artificial del experimento sea lo más auténtico posible, teniendo en cuenta los parámetros citados en la literatura de investigación. Por otra parte, se diseñará una manera de realizar correcciones estadísticas de los resultados, que tengan en cuenta un margen de error, para que de esta manera la interpretación de los resultados y las aplicaciones que se desarrollen en base a estos resultados sean objetivos y tengan en cuenta ese margen de error.

6. REFERENCIAS

- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psycholinguistic analysis of second Languages use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Brown, G. (2008). Selective listening. *System*, 36:10-21.
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English*. London: Longman.
- Brown S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cárdenas Claros, M. S. (2006). CALL-based learning-styles questionnaires: a first step towards enhancing and enriching language learning styles. *Mélanges*, 28:135-148.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5:161-169.
- Cutler, A. (1997). The comparative perspective on spoken language processing. *Speech Communication*, 21:3-15.
- Field, J. (2008a). Emergent and divergent: a view of second language listening research. *System*, 36: 2-9.
- Field, J. (2008b). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, 36. 35-51.
- Field, J. (2008c). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fujiwara, B. (1989). Helping students become self-directed listening learner. MA thesis, School for International Training. Brattleboro, VT.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: the theory in practice*. NY: Basic Books.
- Hulstijn, J.H. (2007). Psycholinguistic perspectives on second language acquisition. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *The international handbook on English language teaching* (pp. 701-713). Norwell, MA: Springer.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, R. (1987). *Theories of second language learning*. London: Arnold.
- Richards, J.C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2007). Commentary: I'm only trying to help: a role for interventions in teaching listening. *Language Learning & Technology*, 11:102-108.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. Harmondsworth: Penguin.
- Rost, M. (1991). *Listening in action*. New York: Prentice Hall.
- Santos, D., Graham, S. and Vanderplank, R. (2008). Second language listening strategy. Research: Methodological challenges and perspectives. *Evaluation and Research in Education*. 21:111-134.
- Schumann, J. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. In J. Richards, (ed.) *Understanding second and foreign language learning: issues and approaches*. Boston: Heinle&Heinle.
- Stempleski, S. and Tomalin, B. (1990). *Video in action: Recipes for using video in language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2002). Listening: theory and practice in modern foreign language competence. *Subject Centre for languages, Linguistics and area Studies Good Practice Guide*. Retrieved 18 December 2008, from <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>
- Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students. *Canadian Modern language review*, 52:200-23.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wray, A. (2008). *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.