

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA II

EDITORAS

HANNA SKORCZYNSKA
MARÍA LUISA CARRÍO
MILAGROS DEL SAZ
INMACULADA TAMARIT



Estudios de lingüística aplicada II

Editoras

Hanna Skorczynska

María Luisa Carrió

Milagros del Saz

Inmaculada Tamarit

2017

EDITORIAL

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Colección UPV Scientia

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita: SKORCZYNSKA, H [et al] (2017). *Estudios en lingüística aplicada II*. Valencia: Universitat Politècnica de València

© Hanna Skorczynska
María Luisa Carrió
Milagros del Saz
Inmaculada Tamarit

© 2017, de la presente edición: Editorial Universitat Politècnica de València www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6398_01_01_01

Imagen de portada por Jim. CC-BY
<http://www.allvectors.com/people-with-dialogue-boxes/>

ISBN: 978-84-9048-616-0
Impresión bajo demanda

Queda prohibida la reproducción, distribución, comercialización, transformación y, en general, cualquier otra forma de explotación, por cualquier procedimiento, de la totalidad o de cualquier parte de esta obra sin autorización expresa y por escrito de los autores.

RESUMEN

El libro se estructura en dos secciones. La primera, titulada ‘Análisis del discurso’ contiene estudios en el área del discurso de especialización, así como del discurso literario. La segunda sección se centra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas: desde el español como lengua extranjera, la adquisición del lenguaje metafórico y aprendizaje-servicio, hasta la evaluación, el inglés profesional y el uso de la web para el desarrollo de las destrezas orales. El libro refleja las diferentes líneas de investigación que se desarrollan dentro del Departamento de Lingüística Aplicada.

EDITORAS

Hanna Skorczynska es doctora en Filología Inglesa y actualmente es Subdirectora de Investigación del Departamento de Lingüística Aplicada en la Universidad Politécnica de Valencia. Su investigación se desarrolla en el área de la Lingüística Cognitiva, y más concretamente en relación a los usos del lenguaje metafórico en el discurso especializado. Otras líneas de investigación abarcan la comunicación intercultural en ámbitos profesionales, así como las aplicaciones de la lingüística de corpus en el análisis del discurso. Algunas de sus publicaciones relacionadas son “Metaphor and knowledge specialization in business management: The case of project management discourse” en *Metaphor and Mills* (2012) de Mouton de Gruyter, o “A corpus-based study of metaphor signaling in three genres” en *Text & Talk* (2015).

María Luisa Carrió Pastor es doctora en Filología Inglesa y en la actualidad es Directora del Departamento de Lingüística Aplicada en la Universidad Politécnica de Valencia. Su investigación se centra en analizar las variaciones en la escritura del inglés específico y en discernir pautas del discurso académico y profesional que permitan mejorar la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua con el uso de la tecnología.

Otras publicaciones relacionadas son *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador* (2006), Valencia: Blau Verd; *Innovaciones docentes en la Lingüística y las Lenguas Aplicadas* (2008), Valencia: Editorial de la UPV y *Content and Language Integrated Learning: Cultural diversity* (2009) Bern: Peter Lang.

María Milagros del Saz Rubio es doctora en Filología Inglesa por la Universitat de València. Actualmente es profesora en la Escuela Técnica Superior de Agronomía y del Medio Natural y Subdirectora del Departamento de Lingüística Aplicada. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la Pragmática y del Análisis del Discurso Multimodal, así como en el estudio de los elementos metadiscursivos y de su empleo por hablantes nativos y no nativos en el género del artículo de investigación.

Algunas de sus publicaciones más relevantes son "Constructing female identities through feminine hygiene TV commercials" en *Journal of Pragmatics* (2009) y "A pragmatic approach to the macro-structure and metadiscoursal features of research article introductions in the field of agricultural sciences" en *English for Specific Purposes* (2011).

Inmaculada Tamarit Vallés es doctora en Filología Francesa y en la actualidad es Secretaria del Departamento de Lingüística Aplicada en la Universidad Politécnica de Valencia. Sus líneas de investigación son el análisis de estrategias comunicativas en el discurso profesional, así como estudios sobre literatura comparada, especialmente relatos de viajes y más recientemente en el ámbito de las migraciones. Algunas publicaciones relacionadas son "Translation travel writing" en Martin, A. y Pickford, S. (eds.) (2012) *Travel narratives in translation, 1750-1830 : nationalism, ideology, gender* Routledge Research in Travel Writing, o “La ville, espace public pour la femme espagnole au XVIIIe siècle : le regard du voyageur français” en *Voix Plurielles* (2011).

Índice

Prólogo

SECCIÓN I. ANÁLISIS DEL DISCURSO

Capítulo 1. Tipologías gestuales y su aplicación al análisis del discurso político

Ana Albalat Mascarell.....7

Capítulo 2. Una propuesta metodológica para el análisis estilístico basado en corpus de textos poéticos

Mai Ghoraba.....17

Capítulo 3. Corpus comparables y análisis contrastivo de metáforas: consideraciones metodológicas

Katrin Stepins.....29

Capítulo 4. Challenges of translation and equivalence: European Higher Education Area diplomas

Oksana Polyakova.....37

SECCIÓN II. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Capítulo 5. La enseñanza de una lengua extranjera a través de la cultura: un caso práctico

Ayman Abbas El Sayed Abd El Rady.....53

Capítulo 6. El uso de las metáforas por los aprendices españoles de inglés: la influencia de la lengua materna Alexandra Iaroslavtseva.....	67
Capítulo 7. ApS: Aprender y enseñar lenguas Doris Macías-Mendoza, Daniela Gil-Salom.....	75
Capítulo 8. Comparabilidad de las pruebas de dominio de EFL de Oxford University Press: <i>OOPT</i> y <i>OQPT</i> Beatriz Martín Marchante.....	85
Capítulo 9. English language needs in the workplace: The case of Spanish and Finnish speakers Carmen Pérez Sabater, Begoña Montero-Fleta, Penny MacDonald, Mervi Varhelahti.....	97
Capítulo 10. La adquisición de la competencia comunicativa oral a través de recursos informáticos: propuesta María del Mar Saínz González.....	107

PRÓLOGO

El presente volumen es el segundo de la serie *Estudios en lingüística aplicada* publicado por la Editorial de la Universitat Politècnica de València. Recoge las participaciones en los Seminarios de investigación celebrados en el Departamento de Lingüística Aplicada de la UPV durante el año 2016. Los contenidos de este volumen reflejan las líneas de investigación desarrolladas principalmente por jóvenes investigadores dirigidos por los profesores de este Departamento, aunque también incluyen a los investigadores consolidados que han colaborado con profesores de otras universidades. El libro se compone de dos partes: Análisis del discurso, y Enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Los diez capítulos que conforman este libro muestran una variedad de enfoques en cuanto al objeto del análisis, la metodología utilizada y la lengua de estudio. Con razón afirma Schmitt (2010: 10-11) que el campo de Lingüística aplicada está compartimentado en múltiples áreas a veces no comunicadas entre ellas, y compara el estudio de la lengua a una historia procedente de la India en la cual cinco hombres ciegos descubren la forma de un elefante tocando las diferentes partes de su cuerpo y llegando a conclusiones distintas sobre su forma. Siguiendo este símil, Schmitt (2010) concluye que los investigadores del campo de la Lingüística aplicada estudian diferentes elementos de la lengua, de su uso y aprendizaje, pero nadie es capaz de ser experto en la totalidad del campo de estudio. En este sentido, el presente libro es un ejemplo de la realidad en la que se encuentra la Lingüística aplicada, pero al mismo tiempo constituye un intento de ofrecer una visión amplia e integradora, tan necesaria en este campo.

La primera parte del presente libro recoge cuatro trabajos del área del Análisis del discurso, la mayoría de ellos con un claro enfoque metodológico. El capítulo 1, de Ana Albalat Mascarell adopta una perspectiva multimodal ofreciendo una tipología de gestos aplicable al análisis del discurso político. Mai Ghoraba (capítulo 2) utiliza los métodos de lingüística de corpus para aplicarlos en el análisis estilístico de la obra poética de José María Álvarez. Katrin Stepins, en el capítulo 3, presenta las reflexiones metodológicas sobre la creación de los corpus comparables de textos publicitarios de destinos turísticos para el análisis contrastivo de las metáforas. Finalmente, Oksana Polyakova (capítulo 4) analiza las dificultades y retos en la traducción de términos equivalentes en la documentación académica de estudios universitarios.

La segunda parte de este libro incluye seis capítulos del campo de la Enseñanza y aprendizaje de lenguas, abarcando temas que van desde la cultura o la metáfora en el aprendizaje de una lengua extranjera, hasta la evaluación, el análisis de necesidades y el uso de las nuevas tecnologías en los contextos educativos. Ayman Abbas, en el capítulo 5 propone reforzar la perspectiva cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Alexandra Iaroslavtseva (capítulo 6) analiza el uso de las metáforas por los

aprendices españoles de inglés como lengua extranjera e indica variaciones relacionadas con los diferentes niveles estudiados. Doris Macías-Mendoza y Daniela Gil-Salom (capítulo 7) presentan la metodología “Aprendizaje Servicio” y su aplicación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito universitario. En el capítulo 8, Beatriz Martín Marchante evalúa la validez de dos pruebas de nivel de inglés como lengua extranjera. En el siguiente capítulo (9), un grupo de investigadoras (Carmen Pérez Sabater, Begoña Fleta Montero, Penny MacDonald y Mervi Varhelahti) presenta los resultados de un análisis de necesidades de comunicación profesional en entornos digitales por parte de españoles y finlandeses. Finalmente, en el último capítulo (10), María del Mar Sainz González aporta una propuesta del uso de recursos informáticos para mejorar la competencia comunicativa oral.

Al igual que el volumen anterior de la serie *Estudios en lingüística aplicada*, el presente libro tiene como objetivo no sólo reflejar la investigación llevada a cabo en nuestro Departamento, sino también servir como impulso para los jóvenes investigadores. Es una de las acciones de investigación programadas y llevadas a cabo con éxito gracias al interés y la participación de dichos investigadores en los Seminarios de investigación a lo largo del año 2016. Esperamos que este interés no decrezca y podamos apoyar de esta manera la actividad investigadora en nuestro contexto académico.

Hanna Skorczynska, María Luisa Carrió, Milagros del Saz, Inmaculada Tamarit
(Editoras)

Schmitt, N. (2010). *Introduction to Applied Linguistics*, 2nd edition. Oxon & New York: Routledge.

SECCIÓN I

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Capítulo 1

Tipologías gestuales y su aplicación al análisis del discurso político

Ana Albalat Mascarell

1.1. Introducción

El interés en el empleo de los gestos como recurso retórico que potencia la eficacia comunicativa se remonta a los tiempos de la Antigüedad clásica (Kendon, 2004). Aristóteles ya citaba la gestualidad como parte de la estrategia que seguían los oradores griegos para apelar a las emociones del público, si bien la consideraba una técnica más cercana a los cánones de la representación teatral que al ideal del discurso racional basado en hechos y argumentaciones lógicas.

Más adelante, en la antigua Roma, esta perspectiva cambió y autores como Cicerón convinieron en ensalzar el uso de los gestos para dotar de fuerza y convicción al discurso del orador, ello no sin expresar su rechazo hacia aquellas gesticulaciones que ilustran el significado de las palabras imitando a sus referentes. Para Cicerón, la mimesis seguía perteneciendo al ámbito escénico con un propósito claramente lúdico, opuesto a la mesura y a la sobriedad en las formas propia de la oratoria pública.

Los preceptos ciceronianos ejercieron una poderosa influencia en la que se considera la obra más sistemática y exhaustiva hasta la fecha (Streeck, 2008) en lo que a la gestualidad con fines persuasivos se refiere: el libro undécimo de las *Instituciones oratorias* escritas por Marco Fabio Quintiliano en el siglo I (Rodríguez & Sandier, 2004). Partiendo de un enfoque eminentemente prescriptivo, Quintiliano adoptó la distinción

ciceroniana entre *voz* y *movimiento* como partes integrales de la *acción* o *pronunciación* (esto es, la declamación) del discurso, subrayando la necesidad de acomodar el movimiento (también denominado *ademán*) a la voz dado que “se ve bien claramente que él [el ademán] explica la mayor parte de las cosas aún más que las palabras” (Rodríguez & Sandier, 2004, pág. 266).

Asimismo, al igual que Cicerón, puso énfasis en la diferencia entre aquellos ademanes que acompañan naturalmente al habla y los que “dan a entender las cosas por imitación, como significar un enfermo imitando al médico en ademán de tomar el pulso” (Rodríguez & Sandier, 2004, págs. 271-272). Quintiliano desaconsejaba el uso de estos últimos por parte del orador al ubicarlos nuevamente en el umbral de la práctica escénica, representando objetos o situaciones a la manera de los comediantes. Por el contrario, defendía el empleo de aquellos gestos que sirven de código pragmático a los oradores para indicar, por ejemplo, lo que hoy conocemos como actos de habla (p.ej. órdenes, aserciones, promesas, etc.), para mostrar actitudes (p.ej. admiración, sorpresa, rechazo, etc.), o para resaltar las distintas partes en las que se divide el discurso.

Mucho ha cambiado el arte de hablar en público desde la época clásica grecorromana. Si nos centramos en la oratoria política, una de las diferencias fundamentales frente a la retórica antigua reside en la intensa cobertura mediática (Busch, 2006) a la que se ve sometido cualquiera de los múltiples géneros y subgéneros que la componen hoy en día. Esto último es otro rasgo distintivo del discurso político actual, presente en una amplia variedad de formatos (el debate televisivo, el debate parlamentario, la conferencia, la entrevista, etc.), cuyas normas y características están en constante cambio y evolución (Myers, 2008). La heterogeneidad de la audiencia es un factor más a tener en cuenta: actualmente, la retransmisión de estos eventos a través de los principales medios de comunicación conlleva que los actores políticos se dirijan a diferentes públicos (con distintos problemas, intereses e ideologías) al mismo tiempo (Reisigl, 2008).

Todos estos factores son determinantes a la hora de analizar la estrategia comunicativa gestual de nuestros gobernantes contemporáneos, sujetos a unas condiciones de enunciación radicalmente distintas de las de los oradores clásicos. La constante presencia de los políticos en la televisión y otros medios audiovisuales otorga más protagonismo que nunca a la expresión corporal de los mismos en cada una de sus intervenciones (Streeck, 2008). Además, que existan nuevos géneros discursivos que fomentan la interacción entre sus participantes (como, por ejemplo, el debate o la entrevista) es especialmente relevante para el análisis de la gestualidad en contextos distintos a los del discurso monológico tradicional. Por último, la diversidad de audiencias a las que se dirige cada enunciado político puede dar lugar a una ambivalencia intencionada (Klein, 1996) en el mensaje que se intenta transmitir (p.ej. defensa de tesis contradictorias, eufemismos, reformulaciones, etc.), lo cual puede plasmarse también en el uso de un código gestual concreto adaptado al propósito persuasivo del hablante.

1.2. Objetivos

Este estudio pretende proponer un modelo de tipología gestual que pueda aplicarse al análisis del lenguaje político actual, teniendo en cuenta todos los condicionantes y circunstancias mencionados anteriormente. Se aspira a proporcionar las bases para un análisis descriptivo de la gestualidad que tenga en consideración, sin embargo, los principios prescriptivos expuestos en la introducción de este capítulo. Pese a que el contexto contemporáneo es, según se ha indicado antes, mucho más complejo que el de épocas pasadas, lo cierto es que los parámetros quintilianos continúan vigentes en el comportamiento no verbal de los políticos de nuestra era (Streeck, 2008). Asimismo, resulta innegable la influencia de los tratados clásicos en el nacimiento y desarrollo de la oratoria moderna, desde el siglo XVII hasta nuestros días (Kendon, 2004). Es por ello que este trabajo parte tanto de esta perspectiva clásica como de las nuevas investigaciones en gestualidad que contemplan los gestos bien como partes integrales del lenguaje (McNeill, 1992), bien como una modalidad más dentro de la comunicación política multimodal (Poggi & Vincze, 2009). Los objetivos específicos que se persiguen son los que se presentan a continuación:

- Identificar las categorías y los sistemas de clasificación gestual más relevantes dentro del campo de la investigación moderna en gestualidad.
- Identificar las principales características gestuales del discurso político, considerando tanto los enfoques prescriptivos clásicos como las nuevas aportaciones descriptivas multimodales.
- Proponer, sobre la base de lo anterior, un sistema de clasificación gestual adaptable al análisis del discurso político.

1.3. Tipologías gestuales

Las tipologías abundan en la literatura dedicada al análisis de los gestos (Rieser, 2010). Muchas tienen su origen en el sistema de categorías propuesto por David Efron (1941/1972) en una obra clave para el resurgimiento de los estudios gestuales en las últimas décadas del pasado siglo (Ishino & Stam, 2011). Siguiendo la estela de Efron, diversas clasificaciones surgen desde finales de los años sesenta (p.ej. Freedman & Hoffman, 1967; Ekman & Friesen, 1969; Cosnier, 1982; McNeill & Levy, 1982; McNeill, 1992), tomando como punto de partida la división efroniana entre *batons* (gestos rítmicos), *deictics* (gestos deícticos), *ideographics* (gestos metafóricos), *physiographics* (gestos icónicos) y *emblems* (emblemas o gestos simbólicos). De entre todos estos esquemas de clasificación, podemos destacar la propuesta de David McNeill (1992), quien adapta las categorías de Efron al estudio de los gestos de acuerdo con su valor semiótico o referencial:

Tabla 1. 1. Tipos de gestos según su valor referencial

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
Icónicos	Guardan una estrecha relación formal con el contenido semántico de la unidad lingüística a la que acompañan (p.ej. cuando reproducen la forma del objeto que se describe o la dirección del movimiento descrito)
Metafóricos	Gestos icónicos en la medida en que representan imágenes visuales, pero las imágenes hacen referencia en este caso a conceptos abstractos (p. ej. “conocimiento”, “género”, etc.)
Deícticos	Señalamientos (generalmente con el dedo índice) que pueden usarse para señalar tanto a referentes concretos como a abstractos
Rítmicos	Movimientos simples y rápidos de las manos al compás del habla, vacíos de contenido proposicional pero que suelen indicar las partes más importantes de la emisión en el sentido pragmático (p.ej. las que resumen la acción o remarcan la entrada de nuevos personajes en el transcurso de una narración oral, ayudando a estructurar el discurso)

Fuente: McNeill (1992)

El esquema de McNeill parte de la premisa de que la gestualidad es un componente intrínseco del lenguaje, llegando a afirmar que los gestos y el habla comparten la misma base psicológica (McNeill, 1992). Se centra específicamente en el estudio de los gestos espontáneos que son sincrónicos y co-expresivos con el discurso hablado, siendo uno de los sistemas de clasificación gestual más empleados en este ámbito (Ishino & Stam, 2011). Sin embargo, existen otros modelos taxonómicos aplicados al análisis de los gestos en la interacción humana que cuestionan algunos de sus fundamentos.

Goodwin (2003a) reniega de la distinción entre gestos icónicos y deícticos al considerar que estos últimos pueden imitar también la forma del objeto que se señala y, por tanto, desempeñar un papel icónico y deíctico al mismo tiempo. En su lugar, propone

un modelo de tipología distinto (Goodwin, 2003b) que divide la expresión corporal de los hablantes según su significado en relación con el entorno físico inmediato:

Tabla 1. 2. Tipos de gestos según su relación con el entorno

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
Icónicos	Ilustran una acción que se realiza fuera de su entorno (p.ej. mover el dedo haciendo círculos para representar el movimiento de una hélice)
Simbióticos	Se realizan y adquieren significado en relación con el entorno (p.ej. deslizar un pincel sobre una superficie sin pintar)
Transformativos	Actúan sobre el objeto al que representan, alterando físicamente el entorno (p.ej. realizar la acción de pintar con el pincel)

Fuente: Goodwin (2003b)

Por otra parte, en trabajos más recientes, McNeill prefiere considerar los cuatro tipos gestuales básicos descritos en la Tabla 1.1 como *dimensiones* (McNeill, 2005), en tanto en cuanto la mayoría de los gestos empleados con fines semióticos son multifacéticos (p.ej. la iconicidad se puede combinar con la deixis, la deixis con la metafóricidad, etc.). También añade una nueva dimensión, la de la interactividad social, propiedad de los gestos *interactivos*, que son los que contribuyen a la organización y el manejo de las relaciones sociales (como, por ejemplo, los que regulan los turnos en una mesa redonda), orientados más al interlocutor que al contenido proposicional del discurso (Bavelas, Chovil, Lawrie, & Wade, 1992):

Tabla 1. 3. Dimensiones gestuales

<i>Dimensiones</i>	<i>Definición</i>
Iconicidad	Propiedad de los gestos icónicos
Metaforicidad	Propiedad de los gestos metafóricos
Deixis	Propiedad de los gestos deícticos
Ritmo	Propiedad de los gestos rítmicos
Interactividad social	Propiedad de los gestos interactivos

Fuente: McNeill (2005)

1.4. Características gestuales del discurso político

Una vez revisados los modelos taxonómicos más destacados en el ámbito de los estudios gestuales, procedemos a detallar algunas de las principales características de los gestos observados en el área específica de la comunicación política. Nuevamente, McNeill (1992) introduce una breve observación respecto al tema al indicar que las gesticulaciones rítmicas con una función cohesiva abundan en el discurso político: en su opinión, lo que el político trata de enfatizar es la cohesión interna entre los puntos señalados como partes de un mismo programa o relato ideológico sólido y consistente.

Por otro lado, Streeck (2008), tras analizar los gestos de los aspirantes a la candidatura demócrata durante las primarias estadounidenses de 2004, llega a la conclusión de que casi todos ellos comparten un mismo código de gesticulaciones con valor pragmático que utilizan para realizar actos de habla y organizar el contenido proposicional de su discurso. Cita a Kendon (2004) cuando afirma que los gestos pragmáticos ejercen diversas funciones:

La función *performativa* cuando hacen referencia al acto de habla que uno de los interlocutores realiza en su turno de palabra (p.ej. preguntas, negaciones, ofrecimientos...).

La función *analítica* cuando remarcan algún rasgo estructural del discurso.

La función *modal* cuando expresan la perspectiva del hablante.

La función *interpersonal* cuando hacen referencia a los participantes en el proceso comunicativo (p.ej. indicando los roles discursivos u organizando la secuencia de turnos).

También advierte que, en los ejemplos analizados, los políticos parecen evitar en lo posible la utilización de gestos que imiten o representen visualmente a entidades y

acciones concretas (icónicos). Este hecho, junto a la prevalencia de una gestualidad de índole pragmática orientada a la situación comunicativa, vendría a demostrar la vigencia de los dictados clásicos en la oratoria política actual (Streeck, 2008).

Como último apunte, Poggi & Vincze (2009) investigan las funciones persuasivas de los gestos como parte esencial del discurso político multimodal, clasificándolas de acuerdo con la división aristotélica clásica entre *logos* (estrategias basadas en la argumentación racional), *pathos* (apelación a las emociones del público) y *ethos* (demostración de la superioridad intelectual o moral del orador).

1.5. Propuesta de aplicación al análisis del discurso político

Considerando todo lo expuesto anteriormente, tanto las tipologías gestuales más relevantes como los rasgos predominantes de la gestualidad propia del lenguaje político, podemos proponer un modelo de tipología gestual que pueda adaptarse al análisis de este ámbito discursivo en particular sin obviar, tampoco, las condiciones actuales de producción descritas en la introducción a este trabajo.

Si tenemos en cuenta la sobreexposición de los políticos a través de los principales medios de comunicación, así como la multiplicidad de géneros y públicos a los que dirigen hoy en día su discurso, queda clara la importancia de una taxonomía de corte pragmático que permita estudiar los gestos según el contexto comunicativo y atendiendo al propósito persuasivo del hablante. Es por ello que, en lo que respecta a los sistemas de clasificación gestual citados anteriormente, podemos determinar que:

El esquema de McNeill (1992) no es adecuado dado que se centra en las funciones semánticas de los gestos (exceptuando los gestos rítmicos, de aporte pragmático), y entiende los tipos como categorías.

El esquema de Goodwin (2003b) tampoco se adapta puesto que también se focaliza en la semántica gestual y la sitúa en relación con el entorno físico del hablante (lo cual no es muy relevante en el caso concreto de la comunicación política).

El esquema revisado de McNeill (2005) es el más apropiado de los tres pues entiende los tipos como dimensiones (no excluyentes entre sí) e incorpora la dimensión interactiva, orientada a los participantes en el acto comunicativo.

Nuestra propuesta toma como punto de partida el modelo actualizado de McNeill (2005) para diferenciar, en primer lugar, los gestos semánticos de los pragmáticos:

Tabla 1. 4. Tipos de gestos según las características del discurso político (I)

<i>Categorías</i>	<i>Dimensión predominante</i>
Semánticos	Iconicidad Metaforicidad
Pragmáticos	Deixis Ritmo Interactividad social

Una vez identificados los gestos pragmáticos, planteamos refinar el análisis clasificando sus funciones, por un lado, de acuerdo con lo afirmado por Kendon (2004) y, por otro, obedeciendo a las tres grandes estrategias clásicas de la persuasión establecidas por Aristóteles en su *Retórica* (Kennedy, 1991):

Tabla 1. 5. Tipos de gestos según las características del discurso político (II)

<i>Categoría</i>	<i>Función</i>	<i>Estrategia persuasiva</i>
Pragmáticos	Performativa	Logos (razón, orientada al contenido del discurso)
	Analítica (comúnmente ligada a los gestos rítmicos)	Pathos (emoción, orientada al destinatario)
	Modal	Ethos (credibilidad, orientada al emisor)
	Interpersonal (habitual en los gestos interactivos)	

La justificación para el esquema propuesto en la Tabla 1.4 es que la separación entre gestos semánticos y pragmáticos permite comprobar si se cumplen realmente las observaciones de McNeill (1992) y Streeck (2008) en lo que respecta a un mayor protagonismo de los segundos en el discurso político en detrimento de los primeros. De ser así, nuestro modelo corroboraría la importancia del ideal gestual clásico en el lenguaje político contemporáneo, pudiéndose aplicar a contextos distintos de los ya analizados.

Asimismo, la ampliación reflejada en la Tabla 1.5 del esquema anterior (solo en lo referente a los gestos pragmáticos) nos posibilita ahondar en las distintas funciones específicas desempeñadas por este tipo de gesticulaciones en coordinación con el habla, así como en la técnica persuasiva básica a la cual se adscriben, siguiendo el ejemplo de estudios en gestualidad política anteriores (Poggi & Vincze, 2009).

Combinados, ambos sistemas de clasificación gestual, basados tanto en los últimos desarrollos descriptivos en gestualidad y multimodalidad como en los principios prescriptivos de la retórica clásica, aspiran a ser lo suficientemente flexibles como para cubrir el aporte funcional y persuasivo de los gestos a través de la gran variedad de canales, formatos y audiencias inherentes al contexto político actual.

NOTA: Esta investigación se ha financiado con fondos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la Formación de Profesorado Universitario, como parte del proyecto de tesis “Estrategias metadiscursivas en el género oral del discurso electoral en España y los Estados Unidos. Un análisis comparativo multimodal” dirigido por la Dra. María Luisa Carrió Pastor (Referencia: FPU014/06506).

1.6. Referencias bibliográficas

- Bavelas, J. B., Chovil, N., Lawrie, D. A., & Wade, A. (1992). Interactive gestures. *Discourse processes* , 15 (4), 469-489.
- Busch, B. (2006). Media, politics, and discourse: interactions. *Encyclopedia of language & linguistics* , 2, 609-616.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. En J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon, & C. Kerbrat-Orecchioni, *Les voies du langage: communications verbales, gestuelles et animales* (págs. 255-304). París: Bordas/Dunod.
- Efron, D. (1941/1972). *Gesture and Environment*. Morningside Heights, NY: Kings Crown Press.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica* , 1 (1), 49-98.
- Freedman, N., & Hoffman, S. P. (1967). Kinetic behavior in altered clinical states: Approach to objective analysis of motor behavior during clinical interviews. *Perceptual and motor skills* , 24 (2), 527-539.
- Goodwin, C. (2003a). Pointing as situated practice. En S. Kita, *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (págs. 217-241). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, C. (2003b). The body in action. En J. Coupland, & R. Gwyn, *Discourse, the body, and identity* (págs. 19-42). Basingstoke: Palgrave.

- Ishino, M., & Stam, G. (2011). Introduction. En G. Stam, & M. Ishino, *Integrating gestures: the interdisciplinary nature of gesture* (págs. 3-13). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, G. A. (1991). *Aristotle On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Klein, J. (1996). Insider-Lesarten: Einige Regeln zur latenten Fachkommunikation in Parteiprogrammen. En J. Klein, & H. Diekmannshenke, *Sprachstrategien und Dialogblockaden: Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation* (págs. 201-109). Berlín / Nueva York: Walter de Gruyter.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D., & Levy, E. (1982). Conceptual representations in language activity and gesture. En R. J. Jarvella, & W. Klein, *Speech, Place. Action: Studies in Deixis and Related Topics* (págs. 271-295). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Myers, G. (2008). Analyzing interaction in broadcast debates. En R. Wodak, & M. Krzyzanowski, *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences* (págs. 121-144). Basingstoke: Palgrave.
- Poggi, I., & Vincze, L. (2009). Gesture, gaze and persuasive strategies in political discourse. En M. Kipp, J.-C. Martin, P. Paggio, & D. Heylen, *Multimodal corpora: from models of natural interaction to systems and applications* (págs. 73-92). Springer.
- Reisigl, M. (2008). Rhetoric of political speeches. *Handbook of communication in the public sphere*, 4, 243-269.
- Rieser, H. (2010). On factoring out a gesture typology from the Bielefeld speech-and-gesture-alignment corpus (SAGA). *8th international gesture workshop, GW* (págs. 47-60). Springer.
- Rodríguez, I., & Sandier, P. (2004). *Instituciones oratorias / por Marco Fabio Quintiliano; traducción directa del latín por Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Streeck, J. (2008). Gesture in political communication: A case study of the Democratic presidential candidates during the 2004 primary campaign. *Research on Language and Social Interaction*, 41 (2), 154-186.

Capítulo 2

Una propuesta metodológica para el análisis estilístico basado en corpus de textos poéticos

Mai Ghoraba

2.1. Introducción

El presente estudio se encuadra dentro de una de las ramas interdisciplinarias del estudio lingüístico que es la Estilística de Corpus. Esta disciplina pretende: (i) determinar los rasgos característicos de las obras literarios, y/o (ii) ayudar a interpretarlas a través del empleo de los recursos electrónicos en el análisis de estas obras (Hoover, Culpeper, & O'Halloran, 2014).

Este trabajo podría considerarse una prueba piloto de lo que sería la primera fase de un proyecto de investigación, titulado *El lenguaje poético de Museo de Cera por José María Álvarez: un estudio estilístico basado en corpus*, cuyo objetivo es descubrir los

rasgos característicos del lenguaje poético de José María Álvarez (2016). El motivo de esta prueba piloto es verificar la eficacia de las herramientas de la Lingüística de Corpus en el análisis de uno de los componentes léxicos de los poemas. Por lo tanto, en este estudio, se presenta – a pequeña escala – el método que se va a utilizar en el trabajo de investigación, aplicándolo al análisis de los verbos en una colección de poemas, perteneciente a *Museo de Cera*, que se titula *Nocturnos*.

2.2. El análisis estilístico basado en corpus

La Estilística de Corpus es una sub-rama que ha evolucionado a través de la fusión de la Lingüística de Corpus con la Estilística tradicional. Los comienzos de este enfoque se deben a la obra de Leech & Short (1981).

El análisis estilístico basado en corpus ha logrado superar, en gran parte, las limitaciones de la Estilística tradicional que señaló Sinclair (2004):

There are other problems, too, about stylistics that can only be mentioned here, such as the lack of principle in selecting a focus of description, the uneasy status of interpretations from stylistic evidence, and the difficulty of description of long texts. (pág. 71)

En ese sentido, el uso de las herramientas de la Lingüística de Corpus en el análisis estilístico ha permitido la identificación de rasgos específicos del uso lingüístico en textos extensos y la obtención de datos cuantitativos concernientes el uso lingüístico que, por su parte, constituyen evidencias objetivas para la interpretación de los textos literarios.

Ahora bien, dado el carácter reciente de la Estilística de Corpus como sub-disciplina, no se ha establecido un modelo del análisis que sea válido para todos los géneros. La Estilística de Corpus abarca una gama de métodos cuantitativos cuyo uso depende del propósito del trabajo que se requiere llevar a cabo. Al consultar los estudios previos clasificados como estudios de análisis estilístico basado en corpus; se nota que, pese a su número reducido, en cada uno se emplea un método distinto del análisis.

Algunos estudios se limitan a utilizar la herramienta *WordSmith* (Hardy, 2004; Fischer-Starcke, 2009; Rodríguez-Martín, 2011) para analizar las colocaciones, las palabras clave o las líneas de concordancia. Otros adoptan más de un método del análisis combinando el uso de las técnicas anteriores con análisis estadísticos (Hoover, 2007; Kao & Jurafsky, 2012), o con el etiquetado de corpus (Semino & Short, 2004; Moss, 2015).

En el contexto español, son aún menos los estudios en este ámbito (Beltrán-Pepió, 1982; San Segundo, 2016). Destaca el de Pepió (1982) quien llegó a afirmar que: “en los “novísimos” se da, en mayor medida que entre los poetas sociales, la preferencia por un lenguaje más seleccionado, más rebuscado” (pág. 139). Es una conclusión interesante para nuestro trabajo ya que Álvarez pertenece a la generación de los novísimos.

Ante la insuficiencia del número de los estudios que aplican tales métodos en el análisis de la poesía española, ha surgido la necesidad para desarrollar una propuesta metodológica que sea válida para el análisis de textos poéticos en español.

2.2.1. La Estilística de Corpus y la Crítica Literaria

Al consultar las obras de crítica literaria sobre los poetas novísimos a los que pertenece el poeta José María Álvarez hemos encontrado, en ellos, algunos puntos de convergencia con los supuestos teóricos de la Estilística de Corpus. Conviene exponerlos, aquí, porque constituyen el punto de partida de nuestro análisis.

En los estudios de crítica literaria se hace hincapié en el hecho de que los novísimos veían la poesía como un proceso más que como un producto (Cañas, 1984; Debicki, 1997). Asimismo, Ruiz-Pérez (1995-1996) explica que en la poesía española contemporánea: “El poema se construye como un acto de lenguaje de doble dimensión, de creación y de recepción” (pág. 585). Esta idea se ve reiterada en los estudios del gran lingüista Sinclair (2004) quien resalta la función del plan interactivo en los textos literarios explicando que: “since the main purpose of a text is to be read, its destined role in a series of interactions has a backwash effect upon its composition” (pág. 68).

Esa concepción del poema como un acto de conocimiento, y no como un mensaje, tuvo sus repercusiones en el lenguaje de los novísimos, tal y como indica Debicki (1997, pág. 202): “Los novísimos [...] subvirtieron la noción del lenguaje como univalente y autoritario”. Cañas, (1984) logra sintetizar esta función del lenguaje en la poesía contemporánea al comentar que el poema: “es una advertencia contra ese atrofiado existir nuestro que reposa sobre la costumbre, lo asumido, lo dado por descontado” (p. 11). De ahí viene la famosa cita de Leopoldo M^a Panero sobre la poesía como “una destrucción del lenguaje, una negación de la Gramática” (citado en Provencio, 1988, pág. 198).

De hecho, esta visión del lenguaje poético se aproxima a la “función poética” – término acuñado por Jakobson – de la lengua. En términos lingüísticos, esa “destrucción del lenguaje” se realiza: “by deviating from the norm of language, poetic language is foregrounded, and the reader becomes aware of specific language structures” (Hanauer, 1998, pág. 566).

La selección del léxico verbal en concreto, como objeto de nuestro análisis, se justifica por el siguiente argumento de Sinclair (2004): “The starting point of the description of meaning in language is the word [...] the word is the unit that aligns grammar and vocabulary. The alignment of grammar and vocabulary is very clear in the inflected languages” (pág. 24). Es en las inflexiones verbales donde más se manifiesta la dimensión sintáctica del léxico.

2.3. Material y métodos

La obra, *Museo de Cera*, de la cual extraemos el corpus de la muestra, fue seleccionada por su singularidad la cual ya resaltó Espriu (1994) al afirmar: “No conozco en ninguna literatura moderna nada parecido a *Museo de Cera*. No es un libro, sino un océano” (pág. 3).

En cuanto al corpus de la muestra, consiste en una colección de 19 poemas titulada *Nocturnos* y publicada en 1983. Teniendo en cuenta que es en los años ochenta cuando las composiciones poéticas de Álvarez reflejan un estilo maduro y una perspectiva coherente y profunda (Barella, 2003; Jiménez, 2007), podemos concluir que *Nocturnos* sirve como una muestra idónea para este trabajo.

2.3.1. Etapas de la metodología propuesta para el análisis

A continuación, se detallan las cuatro fases del método propuesto para el análisis.

2.3.1.1. El análisis cuantitativo con *AntConc*

Para llevar a cabo el análisis estilístico basado en corpus, utilizamos *AntConc*, que es un *software* gratuito, para generar los datos cuantitativos primitivos de los cuales dependen las siguientes fases del análisis.

A través del uso de esta herramienta, es posible saber el tamaño del corpus y calcular la ratio palabras/formas (type/token ratio) que sirve como un indicador del grado de la variedad léxica. También, nos permite consultar las líneas de concordancia y las colocaciones de los verbos para que sean asignados a la categoría semántica adecuada en la última fase del análisis.

No obstante, las listas de frecuencias y palabras clave que genera esta herramienta no proporcionan datos significativos sobre el uso de los verbos en el corpus. Por un lado, la lista de frecuencias no proporciona datos precisos sobre los verbos más repetitivos en el corpus, debido a la multitud de desinencias y conjugaciones verbales. Por otro, la lista de palabras clave, aunque sí genera muchos verbos de valor de *keyness* elevado (Figura 2.1), éstos no son de uso repetitivo; y según Sinclair (2004): “language pattern – however defined – has to occur a minimum of twice” (pág. 28). De ahí que surja la necesidad para realizar la anotación morfológica.

Keyword List Results 1				Keyword List Results 1			
Types Before Cut: 527			Types After Cut: 527	Types Before Cut: 527			Types After Cut: 527
Rank	Freq	Keyness (LL)	Keyword	Rank	Freq	Keyness (LL)	Keyword
1	12	95.796	tu	28	1	22.934	impositura
2	6	58.230	tus	29	1	22.934	interrogues
3	4	55.240	verás	30	1	22.934	leerás
4	6	41.522	luna	31	1	22.934	ocyus
5	2	38.230	pasarás	32	1	22.934	ofrécele
6	5	36.978	he	33	1	22.934	paquebots
7	4	35.511	polvo	34	1	22.934	pouvres
8	2	32.100	tuyos	35	1	22.934	receding
9	2	27.267	sont	36	1	22.934	releo
10	2	26.919	míos	37	1	22.934	repites
11	5	25.896	noche	38	1	22.934	réveils
12	2	23.372	miro	39	1	22.934	serious
13	2	23.163	brilla	40	1	22.934	soñáis
14	1	22.934	acariciarás	41	1	22.934	versatur
15	1	22.934	attaines	42	1	22.934	étourdissemen
16	1	22.934	bastarte	43	3	22.534	mis
17	1	22.934	bendecirás	44	5	22.511	ni
18	1	22.934	buscarás	45	4	22.205	te
19	1	22.934	caracoleará	46	2	20.846	duerme
20	1	22.934	cogimur	47	3	20.580	dioses
21	1	22.934	comprenderás	48	3	20.269	belleza
22	1	22.934	contemplantás	49	1	20.161	destines
23	1	22.934	contéplala	50	1	20.161	elijes
24	1	22.934	cources	51	1	20.161	gocemos
25	1	22.934	demorarte	52	1	20.161	maldigan
26	1	22.934	exitura	53	1	20.161	mirarás
27	1	22.934	froids	54	1	20.161	remotísimos

Figura 2.1. Lista de palabras clave en Nocturnos

2.3.1.2. La anotación morfológica por GRAMPAL

Para poder extraer información sobre la distribución y la función de cada componente léxico en el corpus, habíamos de realizar el etiquetado de categorías sintácticas tal y como apuntan Hovy y Lavid (2010): “The result of the annotation process allows one to determine the relative frequency of each subtype of the phenomenon being studied empirically” (pág. 18).

McEnery y Hardie (2012) explican que existen tres métodos para etiquetar un corpus: el etiquetado automático, el etiquetado automático seguido por una corrección manual y el etiquetado manual. Sin embargo, no se ha llegado a un consenso sobre la metodología óptima para llevar a cabo el proceso de anotación (Hovy & Lavid, 2010). Estimamos que el segundo método es el más fiable entre los tres, ya que no sólo depende del análisis manual realizado por “a single linguist” (ibíd., 2010, pág 33).

Como el primer paso en el proceso de anotación debe ser la preparación del esquema de etiquetado (Hovy & Lavid, 2010), hemos escogido el esquema propuesto por GRAMPAL (Figura 2.2) que se trata de una herramienta online de etiquetado de categorías sintácticas de textos en español.

Número	sing	singular	<i>lápiz</i>
	plu	plural	<i>lápices</i>
Persona	1	primera	<i>amo</i>
	2	segunda	<i>amas</i>
	3	tercera	<i>ama</i>
Tiempo	inf	infinitivo	<i>amar</i>
	ger	gerundio	<i>amando</i>
	part	participio	<i>amado</i>
	pres_ind	presente indicativo	<i>amo</i>
	indf_ind	pretérito perfecto	<i>amé</i>
	impf_ind	pretérito imperfecto	<i>amaba</i>
	fut_ind	futuro indicativo	<i>amaré</i>
	pres_subj	presente subjuntivo	<i>ame</i>
	impf_subj	imperfecto subjuntivo	<i>amara</i>
	cond	condicional	<i>amaría</i>
	imper	imperativo	<i>ama</i>

Fuente: <http://cartago.llf.uam.es/grampal>

Figura 2.2. Esquema de etiquetado de verbos

En un segundo paso, tras conseguir la versión del corpus automáticamente etiquetado por GRAMPAL, se procede a realizar la corrección manual. El porcentaje de los errores detectados en el etiquetado automático de los verbos llegó al 30,5%. Al corregir y analizar estos errores, se ha observado que la mayoría se daba por el uso de letras mayúsculas al principio de cada verso – una característica ortográfica de la poesía de Álvarez – y no al principio de cada oración. Por consiguiente, convertimos todo el texto en letras minúsculas, y volvimos a repetir el proceso de etiquetado automático por GRAMPAL, para conseguir un mayor grado de acierto en el etiquetado automático de verbos que, efectivamente, aumentó al 82,4%.

2.3.1.3. Análisis de categorías sintácticas realizado por CATMA

CATMA es un software de análisis y marcado textual asistido por el ordenador que permite realizar recuentos de lemas, así como facilitar las búsquedas por varias etiquetas a la vez, lo cual ayuda a darnos una idea del uso de ciertas construcciones sintácticas. Una ventaja más del uso de esta herramienta es el marcado textual con el cual se puede detectar visualmente algunas desviaciones en el uso lingüístico. Por ejemplo, en la figura 4, vemos cómo, a través de los colores del marcado textual, se puede observar el paralelismo sintáctico en el poema XVIII.

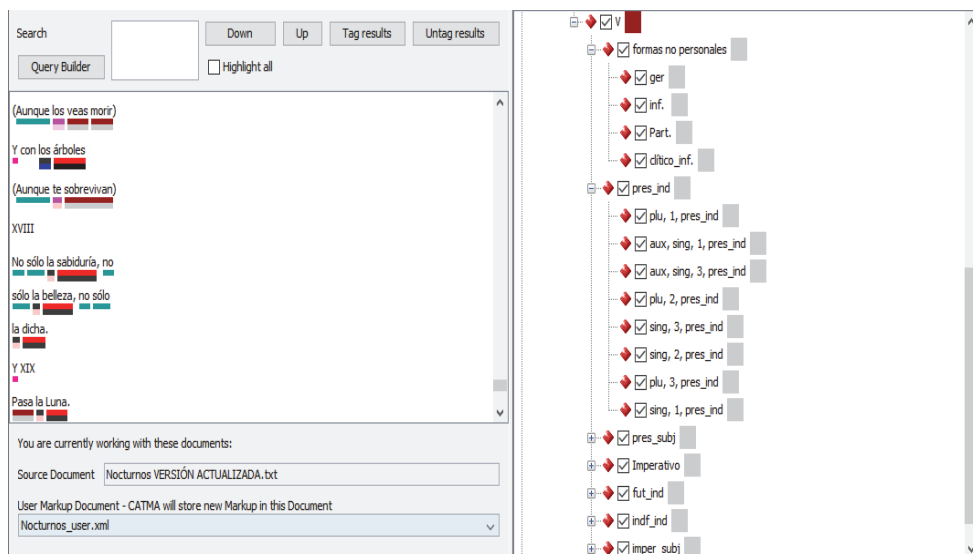


Figura 2.3. Marcado textual por CATMA

Una vez obtenidos los datos cuantitativos acerca del uso de verbos en el corpus por CATMA – expuestos detalladamente en la sección (2.4)–, ya se puede emprender el análisis semántico de éstos.

2.3.1.4. Análisis de las categorías semánticas de los verbos

Basándonos en la lista de frecuencias de los verbos en el corpus (Figura 2.4) – generada por CATMA –, hemos podido asignar a cada verbo la categoría semántica a la que pertenece, después de consultar el *Multilingual Central Repository* (MCR).

SER	13	LLENAR	2	DERRIBAR	1	OBLIGAR	1
HABER	10	MORIR	2	DESNUDAR	1	OFRECER	1
PASAR	9	SOBREVIVIR	2	DESPRECIAR	1	PAGAR	1
MIRAR	6	SOÑAR	2	DEVOLVER	1	PODER	1
VER	6	TOMAR	2	DISFRUTAR	1	PONERSE	1
CONTEMPLAR	5	ACARICIAR	1	DISPONER	1	PREGUNTARSE	1
AMAR	4	ALUMBRAR	1	ELEGIR	1	RECITAR	1
BEBER	3	ANIDAR	1	ENCONTRAR	1	RELEER	1
BRILLAR	3	APRENDER	1	ENFRIAR	1	REPETIR	1
COMPRENDER	3	ARRANCAR	1	ENTREGAR	1	REPETIR	1
DESEAR	3	ASESINAR	1	FIJARSE	1	SABER	1
DORMIR	3	BAILAR	1	IMPORTAR	1	SENTIR	1
ESCRIBIR	3	BASTAR	1	INTERROGAR	1	SENTIR	1
ILUMINAR	3	BENDECIR	1	IRSE	1	SONREÍR	1
OLVIDAR	3	BESAR	1	JUZGAR	1	TENER	1
BUSCAR	2	CAER	1	LEVANTAR	1	VENIR	1
CONOCER	2	CARACOLEAR	1	MALDECIR	1	VIAJAR	1
DEJAR	2	CONSERVAR	1	MEDITAR	1	VIVIR	1
ENVEJECER	2	CRUZAR	1	MEJORAR	1		
ESTAR	2	DAR	1	MERECER	1		
GOZAR	2	DEBER	1	NACER	1		
LEVANTARSE	2	DEMORAR	1	NEGAR	1		

Figura 2.4. Frecuencias de los verbos lematizados

En la última fase del análisis, ha sido posible medir el porcentaje de repetición de cada categoría semántica en el corpus según las frecuencias de los verbos que incluye.

2.4. Resultados y discusión

Siguiendo los pasos del modelo de análisis anteriormente expuesto, hemos podido obtener los siguientes datos cuantitativos.

El corpus de *Nocturnos* se compone de 989 palabras y su ratio palabras/formas es 0,53. Pese al tamaño reducido del corpus, la ratio palabras/formas supera el límite recomendado para los estudios cuantitativos de este tipo, que es 0,5 (Malvern, Richards, Chipere, & Durán, 2004). Hay 159 verbos en el corpus, que tras el proceso de lematizado morfológico, llega a 84. Los verbos constituyen el 16% del total de las palabras del corpus, y se conjugan en los siguientes modos y tiempos verbales:

Tabla 2.5. Frecuencias de los tiempos y modos verbales

Persona	pres_ind	pres_subj	fut_ind	indf_ind	imperativo	pretérito perfecto de indicativo	pretérito imperfecto de subj	futuro compuesto de ind	pretérito perfecto de subj	Total
primera persona del singular	5	0	0	2	0		5	0	0	12
segunda persona del singular	9	5	17	0	19		0	0	0	50
tercera persona del singular	27	6	4	5	0		1	0	1	44
primera persona del plural	2	0	0	0	1		0	0	0	3
segunda persona del plural	1	0	0	0	0		0	0	0	1
tercera persona del plural	4	3	3	8	0		0	1	0	20
Total	48	14	24	15	20		6	1	1	159

Estos datos muestran que el poeta tiende a dirigirse al lector con la segunda o tercera persona del singular. Es mucho menos frecuente el uso del *yo*. Con un análisis más profundo de las líneas de concordancia de los verbos conjugados con la primera y segunda persona, vamos a encontrar que con la segunda persona predominan los verbos de percepción y cognición con un porcentaje de 46%; mientras que con la primera predominan los verbos de cognición, emoción y posesión cuyo porcentaje llega al 78%.

Tales resultados apoyan la visión crítica de la poesía de Álvarez como una invitación al receptor para que reconstruya el poema según sus experiencias vitales – llamándole a utilizar sus sentidos, con imperativos o verbos en el futuro (*contempla, verás, medita, sentirás*) – sin pretender inculcarle ningún mensaje directo.

Otra observación que merece destacar es el uso predominante de los tiempos del presente, futuro e imperativo frente a los tiempos de pasado; lo cual sugiere que en *Nocturnos* se aleja de la narración de hechos pasados, y afirma la visión de José Oliver Marroig de *Nocturnos* como: “una meditación sobre el tiempo y la carne que avanza con él [...] Se nos habla sobre el sentido de la vida” (citado en: Rodríguez, 2016, pág. 189).

Si echamos un vistazo sobre la distribución de los campos semánticos, tras haber clasificado los verbos según su categoría semántica correspondiente, podemos observar que, en general, predominan los verbos de estado, proceso y relación sobre los verbos de acción. Es una observación que puede demostrarse como una característica del lenguaje poético de *Museo de Cera* con análisis posteriores.

Tabla 2.6. Las categorías semánticas de los verbos del corpus

Categorías semánticas de los verbos del corpus	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa acumulada
Verbos de estado (stative)	36	22,6%	36	22,6%
Cambio (change)	25	15,7%	61	38,3%
Percepción (perception)	21	13,2%	82	51,6%
Cognición (cognition)	18	11,3%	100	62,9%
Emoción (emotion)	14	8,8%	114	71,7%
Movimiento (motion)	10	6,2%	124	77,9%
Creación (creation)	8	5%	132	82,9%
Poseción (possession)	7	4,4%	139	87,3%
Comunicación (communication)	6	3,8%	145	91,2%
Consumo (consumption)	5	3,1%	150	94,3%
Cuerpo (body)	5	3,1%	155	97,4%
Contacto (contact)	3	1,9%	158	99,4%
Verbos sociales (social)	1	0,6%	159	100%

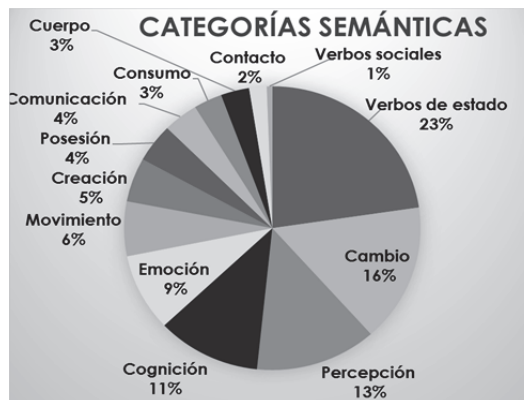


Figura 2.7. Distribución de las categorías semánticas

Esta clasificación semántica pone de relieve la proyección en primer plano del léxico verbal relacionado con el cambio, la percepción y la cognición. Es por ello que Cañas (1984) declara que en la poesía de los novísimos: “la percepción es, a su vez, uno de los ejes principales que origina la poesía” (pág. 9).

2.5. Conclusiones

Combinar los cuatro métodos del análisis estilístico de corpus (recuento de palabras, comparación con corpus de referencia, anotación morfológica y análisis de categorías semánticas) ha demostrado ser eficaz para delimitar los rasgos estilísticos relacionados con el uso del léxico verbal en *Nocturnos*. Esta metodología mixta del trabajo ha presentado datos objetivos que permitirán corroborar o refutar con datos empíricos los trabajos de crítica literaria que se hicieron sobre la poesía de Álvarez.

Los resultados de esta prueba piloto muestran, por un lado, que la metodología propuesta puede servir en el análisis de los demás componentes léxicos en *Museo de Cera* (nombres, adjetivos, adverbios y pronombres) ya que éstos son menos complejos respecto a sus inflexiones morfológicas que los verbos. Por otro lado, se ha podido detectar las limitaciones de las herramientas informáticas empleadas en el análisis y se ha logrado superar algunas de ellas. Una de las limitaciones por superar es la incapacidad de todas estas herramientas para proporcionar datos sobre los casos de verbos elípticos que quedaron excluidos del análisis y que serán objeto de estudio en otro momento.

2.6. Referencias

- Álvarez, J. M. (2016). *Museo de Cera* (2ª ed.). Sevilla: Renacimiento.
- Barella, J. (2003). De los Novísimos a la poesía de los 90. *Revista cultural y de viaje sobre latinoamerica, españa y portugal*. Recuperado el 18.12.2016, de <http://www.caiman.de/spanien/montalban/montesdr.html>
- Beltrán-Pepió, V. (1982). Poética y estadística: nuevos y novísimos poetas españoles. *Revista de Literatura*, 44(88), 123-141.
- Cañas, D. (1984). *Poesía y percepción*. Madrid: Hiperión.
- Debicki, A. P. (1997). *Historia de la poesía española del siglo XX*. Madrid: Gredos.
- Espriu, S. (1994). José Mª Álvarez. (M. NAVAL, Ed.) *Poesía en el campus*, 28, pág. 3.
- Fischer-Starcke, B. (2009). Keywords and frequent phrases of Jane Austen's *Pride and Prejudice*. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(4), 492-523.
- Hanauer, D. (1998). An Empirical Investigation of Formalist, Stylistic, and Conventionalist Claims. *Poetics Today*, 19(4), 565-580. Recuperado el 18.12.2016, de <http://www.jstor.org/stable/1773260>
- Hardy, D. (2004). Collocational Analysis as a Stylistic Discovery Procedure: The Case of Flannery O'Connor's *Eyes*. *Style*, 38(4), 410-427. Recuperado el 18.12.2016, de <http://www.jstor.org/stable/10.5325/style.38.4.410>
- Hoover, D. L. (2007). Corpus Stylistics, Stylometry, and the Styles of Henry James. *Style*, 41(2), 174-203.

- Hoover, D. L., Culpeper, J., & O'Halloran, K. (2014). *Digital Literary Studies*. New York: Routledge.
- Hovy, E., & Lavid, J. (2010). Towards a 'Science' of Corpus Annotation: A New Methodological Challenge for Corpus. *International Journal of Translation*, 22(1), 13-36.
- Jiménez, M. (2007). Un vivencial culturalismo. En torno a la evolución poética de José María Álvarez. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 14. Recuperado el 18.12.2016, de <https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-13-vivencial.htm>
- Kao, J., & Jurafsky, D. (8 de June de 2012). A Computational Analysis of Style, Affect, and Imagery in Contemporary Poetry. *Workshop on Computational Linguistics for Literature*, 8-17. Montréal, Canada: Association for Computational Linguistics.
- Leech, G., & Short, M. (1981). *Style in Fiction*. New York: Longman.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and Language development*. New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moss, L. (2015). *Corpus Stylistics and Henry James's Syntax* (Tesis doctoral). UCL (University College London). Recuperado el 18.12.2016, de <http://discovery.ucl.ac.uk/1461029/>
- Provencio, P. (Ed.). (1988). *Poéticas españolas contemporáneas*. Madrid: Hiperión.
- Rodríguez, A. (Ed.). (2016). *Fragmentarium de José María Álvarez* (Libro inédito).
- Rodríguez-Martín, G. A. (2011). Comparison and other "Modes of Order" in the plays of Bernard Shaw. *International Journal of English Studies*, 12(2), 151-169.
- Ruiz-Pérez, P. (1995-1996). El lenguaje poético después de la Estilística. Cuestiones de historia y materia. *CAUCE*, 18(19), 563-597.
- San Segundo, P. R. (2016). *Análisis estilístico de los verbos de habla como recurso de categorización en las novelas de Charles Dickens* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Recuperado el 18.12.2016, de dehesa.unex.es
- Semino, E., & Short, M. (2004). *Corpus stylistics*. London: Routledge.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text*. London: Routledge.

Capítulo 3

Corpus comparables y análisis contrastivo de metáforas: consideraciones metodológicas

Katrin Stepins

3.1. Introducción

El presente capítulo pretende explicar las consideraciones y decisiones tomadas antes y durante el proceso de creación y explotación de tres corpus paralelos elaborados con el fin de llevar a cabo un análisis contrastivo de metáforas en textos promocionales del sector turístico. Primero se explicarán la motivación y los objetivos de mi trabajo investigador actual. En segundo lugar, se comentan las diferencias, ventajas y desventajas de corpus paralelos en los estudios contrastivos. Se describen los criterios de selección de textos para los corpus y la creación de corpus léxicos. Para el análisis metafórico hubo que elegir una definición teórica y formular una definición operativa para establecer el proceso de identificación en la práctica. Además se justificarán y explicarán los campos de las fichas de análisis. Y finalmente se comentarán experiencias más y menos exitosas con herramientas informáticas durante este proceso.

3.2. Motivación y objetivos

La motivación de estudiar las metáforas en textos turísticos proviene de mi actividad docente. Tengo una asignatura de Traducción Inversa Castellano - Alemán con alumnos mayoritariamente españoles. En estas clases se dan muchas situaciones en las que los estudiantes aplican una traducción literal cuando un alemán nativo no usaría esas

palabras y algunas veces ni siquiera las entendería. Es muy difícil y requiere muchas horas de rodaje desarrollar una habilidad para saber cuándo una expresión sí se pueden trasladar al idioma extranjero y cuándo no. Es comprensible que los alumnos de traducción no nativos se frustren ante las correcciones de sus traducciones literales y quieran saber el por qué. La explicación y pequeña discusión siguiente a menudo termina con un “Pues no, en alemán eso no se dice.”, respuesta poco satisfactoria tanto para el estudiante como para el docente. Por ello, mi trabajo de investigación actual se centra en las diferencias de las metáforas usadas en alemán, castellano e inglés y posibles explicaciones de dichas diferencias.

Para el estudio contrastivo de metáforas, tanto convencionalizadas como no-convencionalizadas, se escogió el género de textos turísticos promocionales por varias razones. Por una parte, de entre los textos tratados en la asignatura de traducción inversa, este tipo de textos había resultado especialmente rico en metáforas. Por otra parte, el sector turístico de España representa más del diez por ciento tanto del PIB como del empleo en el 2015 (Exceltur, 2016, pág. 5) y es, por lo tanto, de suma importancia económica. Este sector se basa fuertemente en los servicios que implican el contacto directo con un cliente mayoritariamente extranjero, y genera una correspondiente cantidad de textos promocionales que tienen que ser traducidos a los principales idiomas europeos. Aunque la traducción inversa, es decir a una lengua no-nativa, no sea recomendable debido a la pérdida de calidad que trae consigo, parece ser una práctica común en el sector turístico en España, ya sea por falta de oferta de traductores nativos de idiomas extranjeros, por la tradición española de trabajar con personas “de confianza” o simplemente por cuestiones económicas. Parece tener sentido, pues, estudiar la trasladabilidad de metáforas entre idiomas para poder dar indicaciones orientativas a traductores que se ven ante la necesidad de elaborar traducciones inversas, para así evitar textos meta demasiado pegados al original que le puedan resultar torpes, floridos o, en el caso menos malo, divertidos al lector destinatario.

3.3. Corpus paralelos versus corpus comparables

Cuando se comenta que uno está creando corpus paralelos para un estudio enfocado a la traducción, surge frecuentemente la pregunta de por qué no se trabaja con corpus paralelos. Parece ser la solución más rápida ya que se encuentran fácilmente en Internet y las metáforas ya están traducidas. Eso puede ser útil para estudios traductológicos que analizan las estrategias de traducción aplicadas en los distintos casos. Un estudio contrastivo, sin embargo, quiere estudiar los idiomas en cuestión en su estado más puro posible. Los textos traducidos y por ende también los corpus paralelos pueden contener calcos léxicos, morfosintácticos y pragmáticos y otros errores más o menos graves. Y aunque la traducción no haya sufrido ninguna manipulación intencionada ni contenga errores, el texto meta siempre estará influido por el texto original. Por lo tanto, ya no estamos estudiando las formas típicas de un idioma y su cultura.

Si queremos estudiar el lenguaje auténtico de una cultura, debemos evitar traducciones y nos tenemos que decantar por los corpus comparables. Éstos se componen de textos sobre la misma temática, idóneamente producidos en la misma época con el mismo objetivo comunicativo y en el mismo registro, y todo esto en los dos o más idiomas que queramos comparar. Al no tratarse de traducciones, sino de textos generados independientemente, los textos no son idénticos, sino sólo parecidos. Por consiguiente, las temáticas no siempre son del todo congruentes, ni lo son los demás factores que confluyen en la creación de un texto. Esa posibilidad se debe tener en cuenta a la hora de seleccionar los textos y se deben establecer criterios para controlar las distintas variables.

3.4. Los criterios de selección de textos

Como hemos visto, es importante seleccionar bien los textos de los corpus comparables para poder llegar a conclusiones válidas. A continuación se explicarán los criterios que se han seguido a la hora de recopilar los corpus de textos turísticos promocionales.

Un primer requisito fue que los textos fuesen de alta calidad, con un mínimo de errores y metáforas o convencionalizadas o consideradas aptas para un contexto promocional. Para que se dé esto, el texto tiene que haber pasado un proceso de control de calidad. Por esa razón se descartaron textos promocionales de municipios y pequeñas entidades privadas, ya que el presupuesto del que disponen los mismos no siempre permite ese proceso de control de calidad, ni siempre hay conciencia de la importancia de la calidad en la promoción a estos niveles. Los sitios web regionales de turismo, sin embargo, ya suelen contar con un presupuesto mayor y un interés en la calidad del producto. Aparte de la calidad de los textos, se optó por los sitios web regionales por su accesibilidad, su facilidad de uso dado que ya se encuentran en formato digital, y el carácter público de los textos.

La variación lingüística no sólo se da entre distintos idiomas, sino también existe la variación lingüística intercultural dentro del mismo idioma. El castellano de Latinoamérica y el inglés de Norteamérica por ejemplo se distinguen de sus variantes europeas debido a la influencia de los idiomas indígenas y/o de las lenguas de los inmigrantes, a diferencias culturales y de política lingüística. Para no mezclar variedades lingüísticas con sus respectivas idiosincrasias y así poder sacar conclusiones más concretas y válidas para un mercado turístico específico, se han limitado los corpus comparables a textos de España, Alemania e Inglaterra.

Dos factores deseables pero muy controvertidos en la creación de corpus son la representatividad y el equilibrio de sus textos. Hay autores que hasta afirman que es prácticamente imposible justificar que un corpus es representativo y difícil demostrar que es equilibrado en las mismas proporciones que el género de texto estudiado (Köhler, 2013: págs. 81, 86), ya que el lenguaje es un sistema inmensamente amplio y no presenta una distribución normal. Al menos en todos aquellos aspectos del lenguaje que

tienen contenido semántico. Y las metáforas entran dentro de este grupo. Así, las páginas web de Asturias o Murcia contendrán muchas más metáforas relacionadas con el mar que, por ejemplo, la página web de Madrid, que a su vez ofrecerá más metáforas que hacen referencia a algún concepto cultural. Además, la promoción turística tiene muchas facetas, empezando por temas más prácticos como son el alojamiento y el transporte, pasando por características físicas como son la naturaleza o el patrimonio arquitectónico, y llegando a aspectos menos materiales como la oferta cultural o de actividades deportivas. Si queremos que el corpus sea realmente representativo hay que incluir textos de todas las regiones y de todas las temáticas en las que se estructuran las distintas páginas web. En un principio se recopilamos todos los textos de las páginas principales de cada sitio web. Pero a niveles más profundos de los sitios web, los textos se pueden volver repetitivos. Esto puede ocurrir en las descripciones de hoteles, bares, las indicaciones de cómo llegar, etc. En este caso se seleccionaron, según la cantidad total de textos parecidos, entre tres a cinco textos representativos. Cuando había tipos claramente distintos (p.ej. hoteles, pensiones, albergues juveniles), se seleccionó un texto por tipo.

Ocurre también a menudo que en una página web se encuentran muchos cuadros de texto y muchos hipervínculos que llevan a otras páginas web. Conviene tener un sistema para no olvidarse de ningún texto y de ninguna página. Por ello el vaciado se realizó desde la izquierda arriba hacia la derecha abajo. Sólo se incluyeron textos del mismo dominio web, obviando vínculos a otros dominios. Los textos se limitaron al medio escrito, excluyendo los reportajes multimedia. Partiendo del supuesto de que la densidad de metáforas difíciles de traducir es especialmente alta en los textos descriptivos, se evitaron los textos siguientes: (a) listados de lugares y servicios, horarios, direcciones y demás datos de contacto, indicaciones de precios y avisos legales, (b) anuncios marcados como tales, (c) indicaciones esquemáticas o en estilo de telegrama, y (c) textos en lenguaje histórico. Además, se intentó evitar duplicaciones del mismo texto, ya que a veces los sitios web ofrecen el mismo texto en varias páginas, como puede ser la descripción del ayuntamiento en “No te pierdas:” y en “Monumentos”.

En cuanto al tamaño de los corpus, se tomó el sitio web de Andalucía como referencia, una región con bastante turismo tanto nacional como internacional, ya que a primera vista su dimensión y cantidad de textos parecía estaren la media, ni mucha, ni poca. Su vaciado completo dio aproximadamente 15.000 palabras, lo que se convirtió en la meta para los subcorpus de los demás sitios web. En los casos de sitios más reducidos, se completó el subcorpus con textos de folletos impresos disponibles como PDF en el mismo sitio. Con diecinueve comunidades y ciudades autónomas nos tenía que haber dado 285.000 palabras en total, pero de la página web de Ceuta no se pudieron recopilar más de unas 5.400 palabras. Por lo que el tamaño final para los tres idiomas se estableció en 275.000 palabras cada uno. En los sitios web especialmente ricos en texto no se pudieron incluir todos los textos en el corpus, pero se intentó mantener la proporción de los textos por temas.

A partir de estos corpus representativos y equilibrados se crearon corpus léxicos (*samplecorpora*) de 20.000 palabras, extrayendo aproximadamente 215 cada 3100 palabras. El número 215 pretende conseguir un equilibrio entre la variedad de temas cubiertos, la claridad del contexto (para poder asignar el tema tratado) y el tiempo invertido. El propósito de los corpus léxicos fue el análisis exhaustivo con corpus reducidos para luego afinar los criterios de búsqueda y análisis en los corpus grandes.

3.5. La definición operativa de “metáfora”

Aunque una gran parte del trabajo de investigación final estudie la metáfora desde un punto de vista cognitivo, la definición de metáfora que utilizamos para identificarlas en el texto tiene que ser una definición lingüística ya que estamos trabajando con la manifestación externa de los procesos cognitivos: con textos. Se eligió la definición de Knowles y Moon (2006, pág. 3) al ser muy inclusiva y fácilmente aplicable en la práctica:

"When we talk about metaphor, we mean the use of language to refer to something other than what it was originally applied to, or what it 'literally' means, in order to suggest some resemblance or make a connection between the two things."

La operacionalización de la definición, o el proceso práctico de identificación, se basa en el procedimiento desarrollado por PragglezGroup (2007) y descrito como bastante fiable por Steen (2010, pág. 89). El procedimiento aplicado consistió de los siguientes pasos: (1) selección manual de candidatos, (2) establecer significado en contexto, (3) comparar el significado en el contexto con el significado básico dado por el diccionario; si los dos significados difieren, nos encontramos ante una metáfora. Este procedimiento es muy inclusivo y recoge también las metonimias. Dado que en la fase inicial de la investigación no se contemplarán las metonimias, hubo que definir criterios para distinguirlas de las metáforas más clásicas. Si el significado en el contexto y el significado básico según diccionario pertenecen al mismo campo semántico, la palabra candidato se considera una metonimia. Si pertenecen a distintos campos semánticos se consideran metáforas en el sentido más estricto. Un caso particular que quisimos incluir en el estudio, pero que no se reconoce a través de este método, es la personificación sin cambio de sentido. Si la palabra candidato en general describe una actividad o característica típica del ser humano, y si en este contexto se aplica a conceptos distintos al ser humano, se considera una metáfora basada en la personificación.

Puesto que las preposiciones y las palabras gramaticales presentan un uso altamente convencionalizado y se pueden consultar fácilmente en diccionarios o la red, no suponen un gran reto para los traductores. Por este motivo el estudio se limitó a palabras de contenido semántico, o sea sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.

3.6. La ficha de análisis metafórico

Todas las consideraciones anteriores y algunos puntos más que pueden ser relevantes para explicar la variación interlingüística de las metáforas se encuentran plasmados en la ficha de análisis, en la que se recogieron los siguientes datos para cada metáfora identificada:

- Candidato: en su forma más básica, es decir infinitivo para verbos, singular para sustantivos
- Categoría gramatical: sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio; toda la demás información gramatical es susceptible de variar entre los idiomas y de confundir más que aclarar similitudes y diferencias interlingüísticas
- Significado básico según diccionario: versión en línea de los diccionarios RAE (castellano), Duden (alemán) y Macmillan (inglés).
- Tipo de metáfora: una metáfora se considera convencionalizada cuando su significado en su contexto ya se encuentra recogido en el diccionario, y no-convencionalizada (o creativa) cuando no es así.
- Personificación: se marca si se da este caso.
- Señalada: se marca si hay alguna palabra o expresión que indica al lector que el enunciado se tiene que entender metafóricamente, y se apunta la palabra o expresión.
- Tema dentro del turismo: general, geografía, monumentos, naturaleza, actividades, gastronomía, eventos, alojamiento, compras y transporte
- Tema del dominio fuente: se desarrolló una clasificación que fuera lo suficientemente específica para poder detectar cambios de campos semánticos y a la vez no demasiado detallada para aún ser manejable.
- Tema del dominio meta: se utilizó la misma clasificación que para el dominio fuente.
- Función discursiva de la metáfora: realzar, ejemplificar, llenar vacío semántico, modelar, economía lingüística, estética lingüística, elemento humorístico
- Mecanismos de proyección: explican cómo se crean y comprenden las metáforas en base a la relación entre el dominio fuente y el dominio meta; parecido físico, parecido experiencial, parecido abstracto, ampliación del campo de aplicación, especificación, generalización, modelado en el espacio, personificación con significado básico, personificación con cambio de sentido, reducción a aspecto importante, cosificación, imagen simbólica, metonimia de aspecto importante
- Dirección de la proyección: abstracto>concreto, concreto>abstracto, abstracto>abstracto, concreto>concreto
- Diferencias con los otros idiomas: Se marca este campo cuando la equivalencia directa (traducción) del significado básico de una palabra usada como metáfora tiene el mismo significado secundario metafórico convencio-

nalizado (recogido en el diccionario) en el otro idioma. En el caso de las metáforas no-convencionalizadas se comprobó su existencia en Internet.

- Comentarios: para anotar observaciones no recogidas por los demás campos.

3.7. Las herramientas informáticas usadas y descartadas

Siguiendo el orden cronológico, se comentará primero lo que no funcionó demasiado bien. El vaciado de los sitios web mediante *BootCat* (<http://bootcat.dipintra.it/>) daba problemas en el sentido que se solía cortar a mitad de la tarea, afectando negativamente la representatividad de los textos recopilados. Además, recoge gran número de textos distintos de las páginas web, incluidos textos no deseados, lo que requiere un tratamiento manual posterior. En su lugar, se intentó vaciar los sitios web con *HTTrack* (<https://www.httrack.com/>), pero también se descartó este método ya que descarga también el material audiovisual, por lo que tarda muchísimo y requiere un tratamiento adicional con un programa como *Detagger* o *Boilerplate* (<http://www.jafsoft.com/detagger/>; <https://html5boilerplate.com/>). Debido a los múltiples problemas y tras consultarlo con otros investigadores, se procedió al vaciado manual de las páginas para la recopilación de los corpus, utilizando un simple editor de textos.

El análisis del corpus se realizó mediante el software *Atlas.ti* (<http://atlasti.com/>) pensado para el análisis cualitativo. Permite agregar etiquetas múltiples a fracciones de texto, agrupar documentos en familias, aplicar y combinar filtros y exportar el texto etiquetado con o sin contexto. En *Atlas.ti* se etiquetaron las características más interesantes. Paralelamente, se crearon las fichas descritas anteriormente en *Excel*, incluyendo todos los campos de análisis. En *Excel* por ejemplo es más cómodo recoger los significados de las metáforas y hacer anotaciones. Una alternativa a *Excel* habría sido *Acces*, con la ventaja de poder combinar filtros.

3.8. Conclusiones

Hemos visto que para el estudio contrastivo de metáforas los corpus comparables tienen ventajas sobre los paralelos y que en el caso de los sitios web regionales es posible garantizar un alto grado de representatividad y equilibrio. El método de identificación de Pragglejaz, con pequeñas modificaciones, resultó útil. No se encontraron herramientas informáticas idóneas para el estudio general de metáforas en un determinado género de texto en lugar de un determinado dominio fuente. Finalmente, aunque en el proceso de trabajo seguidose duplicaran algunos pasos, la combinación de los programas *Atlas.ti* y *Excel* resultó útil.

3.9. Referencias bibliográficas

- Exceltur (2016). Informe Perspectivas Turísticas (Nº55): Valoración turística empresarial de 2015 y perspectivas para 2016. Recuperado de: <http://www.exceltur.org/wp-content/uploads/2016/01/INFORME-PERSPECTIVAS-Balance-del-a%C3%B1o-2015-y-Perspectivas-2016-WEB.pdf>.
- Köhler, R. (2013). Statistical Comparability: Methodological Caveats. En Sharoff, S., Rapp, R., Zweigenbaum, P. & Fung, P. (eds). *Building and Using Comparable Corpora*. Heidelberg/ New York/ Dordrecht/ London: Springer. DOI 10.1007/978-3-642-20128-8 *Principles of Microeconomics*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- Pragglejaz (2007). MIP: A method for identifying metaphorically-used words in discourse. *Metaphor & Symbol*, 22, 1-39.
- Steen, G. J. (2013). *Finding Metaphor in Grammar and Usage*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Capítulo 4

Challenges of translation and equivalence: European Higher Education Area diplomas

Oksana Polyakova

4.1 Introduction

Wide geographical layout of the European territories spreading new Bologna approach towards the community of lifelong learning is proved by the Eurydice Report (2014, p. 15), focused on “supporting the development of mass higher education systems in response to increasingly knowledge-based societies is a key policy at both national and European levels”. Current higher education model approved in Europe at the beginning of the XXI century called Bologna Process - European Higher Education Area manages an ambitious purpose: to set up a uniform academic background both in terms of processes and results. Nevertheless, in different European Union countries, such as Germany, France, Italy, Spain, Austria, Poland or Estonia or Azerbaijan, Belarus, Ukraine or Russian Federation (countries outside Europe, signatory members of the European Higher Education Area) there is a considerable variation of academic systems and diplomas awarded.

Consequently, the main purpose of current research is to conduct a broader context study based on the language material of Spain (EU country) and Russia (non-EU coun-

try) concerting higher education diploma issue. On this respect, the mutual recognition of diplomas arises the following research questions: if there is a terminological equivalence of the names of qualifications and diplomas (1); or if it is understood that the same learning process in terms of years and credits earned in each country of study leads to obtain the degree of Bachelor, Master or Doctor (2); if it is equivalent the national higher education diploma in the country of origin to the country receiver academic model in terms of the possibilities offered (3).

Throughout the study, we shall clarify the answers to the above-mentioned questions in order to monitor and evaluate the implementation of the educational system reform. Contrary to what occurs in the leading European member states (Spain among others) collaborating on these crucial tasks since 1999 (the Bologna Declaration, 1999, pp. 5-6), Russian participation in the Bologna Process dates back to 2003 (the Berlin Communiqué, 2003, p. 8) and implies acceptance of all European Higher Education Area (EHEA) regulations. Verification whether this partnership has succeeded to be operational nowadays in terms of higher education diploma comparison will be our key subject.

4.2. Review of the literature

In May 1998, four Ministers for Education of France, Germany, Italy and the United Kingdom took a historical decision on the advance of the universities in Europe. The decision to work on the joint and open higher education area “carries a wealth of positive perspectives, of course respecting our diversities, but requires on the other hand continuous efforts to remove barriers and to develop a framework for teaching and learning” (Sorbonne Declaration, 1998, p. 1).

It is important to assume that in spite of the general positive result of the academic system harmonisation, some national differences can be observed through the contrast of the university degrees. Faced with these challenges, we start the literature review with the outline of the following linguistic disciplines: terminology, language for specific purposes and translation studies.

The first applied science, the terminology, is closely connected to the social transformation over the last three hundred years as an integral part of the present-day society. Especially in the post-industrial and information-based age “in which cultural changes are obvious: the technologisation of society, and the value attached to information” (Cabré, 1999. p. 3) the modern community requires a precise description of the advanced technology around us.

The long-standing historical contributions made by Wüster (1967) during the initial phase of terminology advance had set the grounds for further research completed by Cabré (1993), Temmerman (1997), Gaudin (2003), and Faber et al. (2006). The Communicative Theory of Terminology backgrounds established by Cabré (2003, pp. 9-12) circles the conceptual basis of this study such as the approximation towards the term as

to any lexical unit that obtains its terminological value due to the pragmatic characteristics of the discourse; cognitive, linguistic and socio-communicative differentiating parts of term as its three fundamental elements. The proximity of general and specialized communication discourse also integrates terminology in the variety of linguistic phenomena. Socio-communicative view (Cabr , 1993, p. 169) defines the terms as words of the general lexicon, which are distinctive and significant simultaneously and could be found naturally in specialised discourse, including concept, reality, denomination and discourse as essential parts of the communicative model proved by the mentioned theory.

The second scientific discipline, the language for specific purposes (LSP) has its roots in the English for Specific Purposes as a language variety reaffirming the role of English as *lingua franca* (Alcaraz Var , 2000; Crystal, 2003; Nickerson, 2013). Moreover, technical, scientific and academic English has gained a relevant position through the additional power of the global language based on the technological advances after the Second World War. Due to the importance of the specialised information, this new intercultural communication means or specialised discourse has emerged. Our attention is drawn to the understanding of the LSP concept, referred by Basturkmen and Elder (2004, p. 672) as a “language in relation to the communicative needs of speakers of a second language in facing a particular workplace, academic, or professional context”.

The professional academic discourse includes a number of terminological units, delimiting current textual research area to the academic field and narrowing the subdivision to the academic and professional language. This category underlines the interrelation between the above-mentioned spheres because academic languages were taught at the university during the preparation of the future professionals; there is an exchange of knowledge and information between the university and the society Alcaraz Var  (2007, p. 7).

The third academic discipline, the translation studies, is based on the understanding of translation’s nature as “multilingual and also interdisciplinary, encompassing languages, linguistics, communication studies, philosophy and a range of types of cultural studies” (Munday, 2001, p. 1). Precisely the cultural intention of foreign languages’ communication allows Newmark (2009, p. 34) to subdivide translation into two types: (a) social and non-literary or (b) authoritative and serious translation. Hereby arises the connection of the translation texts to the tactics applied in order to transfer the source language ideas or concepts to the target language.

Among a number of theories used for these purpose (Nida & Taber, 1982; Catford, 2000), this research applies the strategies of Vinay and Darbelnet (2000, pp. 84-93): borrowing (or the direct transfer of the original SL [Source Language] word to the TL [Target Language] text); calque (or the adaptation of the SL lexical unit by the means of the TL); literal translation (or the direct reproduction of the SL text by the means of the TL); transposition (or the replacement of the SL word class by another conserving the meaning); modulation (or semantic structure modification due to the point of view

variation); equivalence (or the description of the situation of SL by different linguistic means of the TL); adaptation (or SL cultural reference change in case of lack of the translated concept in the TL). The most significant ideas for the current study are: the background on the translation studies and its interdisciplinary communicative values aligned with seven equivalence strategies.

4.3. Methods and materials

The European higher education diploma as a diploma awarded by a higher education institution at the end of successful university training process is the primary subject of this study. It is necessary to outline the methodology to use.

We have already mentioned the corpus linguistics as the main research line. Highlighting its values, the general concept of this method is defined by Meyer (2004, pp. xi-xii) as follows “a corpus will be considered a collection of texts or parts of texts upon which some general linguistic analysis can be conducted”.

The general practical uses of the linguistic corpus suggested by McEnery and Hardie (2012, pp. 1-2) varies from big amount of data analysis to particular word search. Additionally, educational and lexicographic applications are suggested by Villayandre Llamazares (2010, p. 319) as well as specialised language study with help of corpus linguistics is described by Vargas Sierra (2005, 2006). The last contribution mentioned in addition to the requirements named by Torruella and Llisterri (1999), Pérez Hernández (2002) and Jiménez-Crespo (2009) establishes six general (purpose, composition, source, format, representativeness, size) and four specific criteria of corpus collection (quantity, quality, simplicity, documentation) that guide our research.

The starting point of the research strategy is a valid data compilation. Taking into consideration that the key documents of the Bologna Process are the official declarations, 7 files in Spanish (17,418 words) and 7 files in Russian (13,522 words) representing 1998-2010 Bologna Process declarations are gathered. Next, the parallel bilingual *ad-hoc* linguistic corpus is prepared for the specialised terminology manual extraction. Practical implementation of the methodological principles on the corpus collection criteria defines clearly the fact that the data is downloaded from the official websites in *pdf* format and precisely this information is relevant while analysing the EHEA terminology.

Following on from this, the terminology representing 52 double academic terms with their contexts is extracted manually from the corpus containing the total amount of 442 terms. The analysis starts with a division of the previously obtained data into some groups based on the International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 tertiary education levels described by the UNESCO Institute for Statistics (2012, p. 66) and the EURYDICE report on Higher Education in Europe (2010, pp. 16-19):

Table 4.1. Higher education levels classifications

Research terms group	Description		Term pairs
0	General terminology on academic degrees	-	21
1	ISCED 5 - Short-cycle tertiary education	EHEA 1 st cycle	10
	ISCED 6 - Bachelor's or equivalent level		
2	ISCED 7 - Master's or equivalent level	EHEA 2 nd cycle	8
3	ISCED 8 - Doctor or equivalent level	EHEA 3 rd cycle	13
Total amount:			52

Source: EURYDICE (2010), ISCED 2011 (2012),

This table includes the accepted academic levels or cycles and provides a common foundation for the next stage of study involving Spanish-Russian terminology analysis traced back the university education stages established by ISCED and EURYDICE.

4.3.1. General academic terminology

In order to proceed with the research objectives, the information regarding terminology from this group (21 pair terms) should be evaluated. The initial references to the Bologna Process studying system are mentioned in a number of terms such as ["ciclo" - *уровень/цикл*], ["nivel" - *уровень*], ["sistema basado en dos ciclos" - *двухуровневая система обучения*], ["sistema de ciclos" - *система степеней*], ["sistema de créditos" - *система кредитов*], ["sistema de estudios de tres ciclos" - *три цикла высшего образования*], ["sistema de titulaciones" - *система дипломов*] and ["tres ciclos" - *три уровня/цикла*]. This suggests evolution of the original idea of two stage university education proclaimed in the Bologna Declaration (1999: 3) as a "system based on two main cycles, undergraduate and graduate" leading to the current advanced version.

During the Bergen Conference (2005, p. 2) a new "framework for qualification in the EHEA, comprising three cycles" was proposed to adopt throughout the area. Setting out from this three level model, we have to assume that the rest of the terminology gathered in the current group such as ["calificación" - *квалификация*], ["certificación" - *сертификация*], ["cualificación" - *квалификация*], ["diploma" - *степень*] describes formal acknowledgement of the subjects studied.

Besides this unified qualification system, another important advantage is given to the EHEA students. It can be summed up in one word: recognition. A wide range of terminology collected mentions this key European and national issue that should be “simple, efficient and fair recognition reflecting the underlying diversity of qualifications” (Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, 2001, p. 1).

Among the selected types of recognition appear [“reconocimiento académico” - *академическое признание обучения*], [“reconocimiento de carreras” - *признание степеней*], [“reconocimiento de cualificaciones” - *признание квалификаций*], [“reconocimiento de las cualificaciones en la educación superior” - *признание квалификаций высшего образования*], [“reconocimiento de los niveles adquiridos” - *признание учебных достижений*], [“reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio” - *признание степеней и периодов обучения*] and [“reconocimiento profesional y académico” - *академическое и профессиональное признание*].

Closing the exposition of the first terminology group we assume the importance of the definite three cycle academic process for the EHEA space as a clear reference of qualification levels. The general correspondence of university stages comprises the Bachelor’s degree, followed by Master’s studies and finishing academic career with the Doctor’s degree.

4.3.2. First level academic terminology

With regard to this category, it represents the initiation of the higher education preparation and contains 10 Spanish-Russian term pairs recovered from linguistic corpus. This higher education phase, entitled first EHEA cycle, is usually represented by the terms [“ciclo universitario” - *цикл достепенной*], [“primer ciclo” - *первый цикл*] proved by the correspondent diploma [“titulación de primer grado” - *диплом первого уровня*]. University preparation linked to the Bologna Process consists in obtaining professional qualification of Bachelor’s degree (4 years) [“grado” - *академическая степень*] equal to the ISCED 6 naming the student a degree holder [“graduado de primer ciclo” - *выпускник с квалификацией бакалавра*].

As far as it is the first university level, some previous short-cycle tertiary education stages corresponding to the ISCED 2 are also gathered in this group: technical education [“diplomatura (pregrado)” - *предвыпускной (квалификационный) цикл*]. Former system of education also includes in the ISCED 6 and 1st EHEA levels long first degree (more than 4 years): [“licenciatura” - *бакалавр*], [“licenciatura (grado)” - *последепенной цикл*], [“licenciatura de primer y segundo ciclo” - *диплом первого и второго цикла*], [“licenciatura (postgrado)” - *выпускной (степенной) цикл*]. Meanwhile the Spanish definition of “licenciatura” coincides with the concept of the first long degree counting 5 years studying, Russian translation [*бакалавр*] is closer to the Bachelor level.

4.3.3. *Second level academic terminology*

From the results of the linguistic corpus, eight term pairs were selected in relation to the second EHEA cycle of university preparation. Essentially, graduates obtain complete professional preparation of slightly higher level than Bachelor's degrees holders.

Once positioned the terminology of specialised tertiary level oriented to the experts or future scientists, we should start with description of manners of its denomination. Different terms [“ciclo de posgrado” - *цикл послестепенной*], [“programa de segundo ciclo” - *программа второго уровня*], [“segundo ciclo” - *второй уровень/цикл*], [“segundo ciclo” - *второй цикл*] refer to this level. The main idea of all terms consists in underlining the next academic stage following basic university preparation.

In the context of our research, the revision of qualifications acquired during this stage includes the following terminology: [“grado de maestría” - *степень магистра*], [“maestría” - *магистр*], [“titulación de master” - *программа получения степени магистра*], [“titulación de segundo grado” - *Диплом второго уровня*]. All the terms contained within this category deal with the same learning process offering access to the Doctoral degree or provide extended professional training currently required in Spain for secondary school teaching, for example.

4.3.4. *Third level academic terminology*

The following section describes the last Bologna Process level called Doctoral studies. According to the Communiqué of Bergen Conference (2005, p. 4), the overall workload of 3-4 years full time programme is focused on achieving “interdisciplinary training and the development of transferable skills” in order to meet the needs of labour market. Generally speaking, last university stage is intended for support not only young researchers or future professors but students widening their knowledge for the advanced industrial or commercial implementation.

Among the thirteen terms grouped in this category, the common description of the study level is provided by the terms pairs: [“doctorado” - *аспирантура*], [“estudios de doctorado” - *уровень аспирантуры*], [“formación doctoral” - *подготовка докторов наук*], [“nivel de doctorado” - *аспирантура*], [“postdoctorado” - *докторантура*], [“programa de doctorado” - *программа уровня докторантуры*], [“programa doctoral” - *программа докторского уровня*], [“tercer ciclo” - *третий уровень/цикл*].

Besides showing a wide range of terminology with synonymous meaning, usage of two Russian terms “*аспирантура*” (postgraduate studies) and “*докторантура*” (doctoral studies) determines two periods in preparation of doctoral students in Russia (EURYDICE, 2010, p. 130). This is a characteristic difference between both country's studies and this difference implies some considerations on educational qualifications gained.

In the particular case of the diplomas, the following bilingual combinations represent the variety: [“cualificación del nivel doctoral” - *квалификация докторского уровня*], [“doctorado” - *докторская степень*], [“grado de doctorado” - *степень доктора*],

[“titulación de doctorado” - *программа получения докторской степени*], [“título al tercer nivel” - *диплом на третьем уровне*]. Each one refers to the final doctoral qualification excluding the particular case of Russian structure call the Candidate of Sciences awarded to those who finish postgraduate studies.

4.4. Results

With a more in depth detail in the contents of this part, we have discovered the parallel terminology recovered reflexes uncertain description of the key qualification terms due to the generally unclear specification of the three European area academic cycles. Guided by the search for the system structure we have used ISCED tertiary levels in correspondence to the EHEA cycles (see Table 4.1).

In order to verify the equivalence of the university diplomas, we shall offer the comparison of higher education structures of Spain (EURYDICE, 2010, pp. 84-85) and Russia (EURYDICE, 2010, pp. 130-131), applying bilingual terminology from the above-mentioned groups (see Table 4.2).

Table 4.2. Terminogy equivalents compaired

EHEA Level	Spanish term	Russian term	English translation
1st cycle	Grado (240 ECTS, 4 years)	Bakalavr [<i>Бакалавр</i>] (240 ECTS, 4 years)	Bachelor
	NO EQUIVALENCE 1	Specialist [<i>Специалист</i>] (4 years)	Specialist
2nd cycle	Máster (60-120 ECTS, 1-2 years)	Magistr [<i>Магистр</i>] (120 ECTS, 2 years)	Master
	NO EQUIVALENCE 2	Specialist [<i>Специалист</i>] (1-2 years)	Specialist
3rd cycle	NO EQUIVALENCE 3	Kandidat nauk [<i>Кандидат наук</i>] (3 years)	Candidate of Sciences
	Doctorado (4 years)	Doktor [<i>Доктор наук</i>] (3 years)	Doctor of Sciences

Table 4.2. shows correlation of the typical Bologna and offers three cases of the equivalence absence:

- 1) Specialist degree corresponding to the first EHEA level does not exist in the Spanish system even though it was very similar to “licenciatura”. Applying the equivalence strategy of adaptation along with the earlier study of this level we can suggest the following translation model from Spanish into Russian: “grado” - *специалист*.
The owner of the Russian diploma may be adversely affected because his/her university preparation exceeding four years is lost through entering current validation system.
- 2) Specialist degree as a part of the second EHEA cycle is not included in the current higher education of Spain. The subsequent adaptation of the Russian term is represented below “master” – *специалист*.
Among the possible disadvantages of the Russian qualification described, here could be the lack of similar academic program that combines both levels in Spain with probable implications for the approval of educational qualifications.
- 3) While analysing the final university stage, we get aware of additional preparation course for the future doctors in Russia making a bridge between Master studies and Doctor level. For this doctoral career we recommend using the next adaptation: “estudios doctorales parciales” - *кандидат наук*.
The drawback of the diploma cited consists in its complete lack of official recognition in Spanish academic structure leading to the necessity to finish the entire stage in Russia or keep advancing according to the Bologna road map in order to obtain correspondent qualification in one the countries.

4.5. Conclusions

The initial interest of the authors in the above-mentioned area of Higher Education and its specialised vocabulary backtracks to the study of the academic documentation linguistic corpus (Polyakova & Candel-Mora, 2014). In that case, the matter of academic qualifications was addressed as a part of the domain study and the focus was placed on joint approach.

Current study focuses on the legal framework of the Bologna Process and analyses a set of Spanish and Russian official translations. Terminology produced and linked to the advance of the EHEA agreements on qualifications’ implementation is compared to the UNESCO classification of education and EURYDICE (2010, 2014) reports. The way of tackling this issue brings to light the following research questions.

Regarding the first research question, there is a list of equivalents representing full coincidence of diplomas and qualifications in both countries even though some Russian terms comprise significant differences due to the gaps in the academic preparation inherited from the past.

According to the research carried out, it is possible to give an affirmative response to second research question concerning the training process leading to various qualifications. Some efforts or diplomas of Russian students (Specialist or Candidate of Science degrees) are predominantly underestimated in a foreign university. Nevertheless, this happens not because of lack of preparation but for technical reasons of established system that is not totally equal to the European one.

Consequently, the third question arises as to whether the previous issue implies an equivalence of opportunities granted by a diploma in both countries. We should recognise there is no official data on this respect that contributes to planning the future work.

After having taken a closer look at the higher education diplomas of both Spain and Russia, the convergence issue raises an important question of their translation and equivalence. Given our results, there is still a gap between two countries based on different vision of the common educational denominator.

4.6. References

- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcaraz Varó, E. (2007). La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez y F. Ramos Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 3-12). Barcelona: Ariel.
- Basturkmen, H., & Elder, C. (2004). The Practice of LSP. In A. Davies & C. Elder (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 672-694). Oxford: Blackwell.
- Cabré, M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, métodos, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida.
- Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, Methods, and Applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Cabré, M. T. (2003). Investigar en terminología: posibilidades y líneas de trabajo. En E. Ortega (Ed.), *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación (volumen I)* (pp. 495-512). Granada: Editorial Atrio.
- Catford, J. C. (2000). Translation Shift. In L. Venuti (Ed.) *The Translation Studies Reader* (pp. 141-147). London: Routledge.
- Crystal, D. (2003). *English As a Global Language*. New York: Cambridge University Press.

- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf
- Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165_EN.pdf
- EURYDICE. (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122en.pdf
- Faber P., Montero Martínez, S., Castro Prieto, R.M., Senso Ruiz, J., Prieto Velasco, J.A., León Araúz, P., Márquez Linares, C., & Vega Expósito, M. (2006). Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering. *Terminology*, 12(2), 189-213.
- Gaudin, F. (2003). *Socioterminologie: Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruxelles: De Boeck & Larcier-Éditions Duculot.
- Jiménez-Crespo, M. A. (2009). El uso de corpus textuales en localización. *Revista Tradumatica*, 2, 1-15. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Tradumatica/article/viewFile/154832/206726
- Meyer, C.F. (2004). *English Corpus Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McEnery, T. & Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Methods, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies*. London/New York: Routledge.

- Newmark, P. (2009). The linguistic and communicative stages in translation theory. In Jeremy Munday (Ed.), *The Routledge Companion to Translation Studies* (pp. 20-35). London/New York: Routledge.
- Nickerson, C. (2013). English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 445-460). Oxford/Malden: Wiley-Blackwell.
- Nida, E.A., & Taber, C.R. (1982). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- Pérez Hernández, C. (2002). *Explotación de los corpora textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Disponible en <http://elies.rediris.es/elies18/>
- Polyakova, O., & Candel-Mora, M.A. (2014). Aproximación a la equivalencia de la terminología de la gestión universitaria, español ruso. En C. Vargas Sierra (Ed.), *TIC, trabajo colaborativo e interacción en Terminología y Traducción*, (pp.437-448). Granada: Comares.
- Sorbonne Joint Declaration of. *Joint declaration on harmonisation on the architecture of the European higher education system*. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf
- Temmerman, R. (1997). Questioning the Univocity Ideal. The difference between socio-cognitive Terminology and traditional Terminology. *Hermes* 18, 51-90.
- The Bologna Declaration of 19 June 1999. *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Torruella, J., & Llisterri, J., (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En J.M. Blecua, G. Clavería, C. Sánchez, J. Torruella (Eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 1-34). Barcelona: Editorial Milenio. Recuperado de http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO-UIS. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

- Vargas Sierra, C. (2005). *Aproximación terminográfica al lenguaje de la piedra natural: propuesta de sistematización para la elaboración de un diccionario traductológico*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Vargas Sierra, C. (2006). Diseño de un corpus especializado con fines terminográficos: el corpus de la piedra natural. *Debate terminológico* 2(7), 84-107.
- Villayandre Llamazares, M. (2010). *Aproximación a la lingüística computacional*. (Tesis doctoral). Universidad de León. Recuperado de http://www.revistacontextos.es/econtextos/tesis_milka_contextos.pdf
- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (2000). A Methodology for Translation. In L. Venuti (Ed.) *The Translation Studies Reader* (pp. 84-93). London: Routledge.
- Wüster, E. (1967). *The machine tool: an interlingual dictionary of basic concepts: comprising an alphabetical dictionary and a classified vocabulary with definitions and illustrations*. London: Technical Press.

SECCIÓN II

ENSEÑANZA Y APRENDI- ZAJE DE LENGUAS

Capítulo 5

La enseñanza de una lengua extranjera a través de la cultura: un caso práctico

Ayman Abbas El Sayed Abd El Rady

5.1. Introducción

El periodismo digital provee al lector, información textual, acompañada regularmente de material gráfico, sonoro y audiovisual, sobre distintos temas actuales. En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), se puede explotar didácticamente como una fuente inagotable de información para los aprendices, tanto desde un punto de vista sociolingüístico como sociocultural, pues este caudal procede de varios centenares de cabeceras de la prensa diaria de casi veintiún países de habla hispana, además de otros países como, por ejemplo, EE.UU.

Los textos virtuales y el periodismo digital puede resultar una fuente de información especialmente útil para profesores y estudiantes de lenguas extranjeras, ya que ofrecen un flujo inagotable de información textual sobre los temas más variados y actuales. En este trabajo, pretendemos mostrar la utilidad del uso de la prensa digital como fuente de información en el aula del ELE. Presentaremos un caso práctico del uso de la prensa digital para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula del ELE. Explicaremos el caso de una propuesta didáctica, pero antes detallaremos la posibilidad de la explotación didáctica de la prensa digital en la lectura del ELE.

Palabras clave: Didáctica, B1, B2, comprensión, sociolingüística, vocabulario, tradiciones, periodismo, digital, Fallas, Valencia

5.2. El periodismo digital y la lectura en el ELE

De acuerdo con Martínez (2001), entre las posibilidades de aprendizaje que ofrece el texto electrónico al estudiante, y no el texto tradicional, una es el acceso a una gran cantidad de información en la lengua objeto de estudio. La Web 2.0 puede ofrecerle al aprendiz inagotable fuentes de documentos auténticos con información sociocultural en español.

Por otro lado, Internet ha extendido el contexto de la lectura, ya que ha favorecido la aparición de nuevos géneros textuales (el chat, el e-mail, los blogs, etc.), cuyo uso del lenguaje resulta heterogéneo, y no en todas las ocasiones correcto. Asimismo, ha influido en que los que ya existían se hayan modificado adaptándose a las peculiaridades de la pantalla, como se ve, por ejemplo, en el caso de los artículos de la prensa digital. (Escandell Montiel, 2011)

No obstante, en la era digital, la lectura debe comprender, como tarea básica, el seguimiento de criterios actualizados que faciliten la distinción entre lo que merece la pena y lo que no merece la pena leer. En consecuencia, Martínez. (2002) afirma que la cantidad extensa de información y textos disponibles en la Web hace necesario un minucioso proceso de selección por parte del profesor de ELE, debido a que no existe mucho control sobre la calidad ni la autenticidad de la información disponible en Internet. Así pues, esta tarea resulta esencial para presentar contenidos adecuados a una clase en particular, con el objetivo de que se adapte la tecnología al currículo y no viceversa.

En el contexto de estas observaciones, se presenta la idea de que la prensa online es la solución a este problema de heterogeneidad de español –al igual que en cualquier idioma en la Red–. Este soporte representa un recurso idóneo para una explotación didáctica en la clase de comprensión lectora, debido al seguimiento de los criterios de claridad, concisión, naturalidad y captación del lector, propios del lenguaje informativo. En este sentido, Sitman (2003, pág. 97) recomienda explotar este tipo de textos didácticamente:

No cabe duda de que se trata de un género que, por su claridad, concisión, brevedad, actualidad y proximidad a la oralidad, entre otras muchas cualidades, es idóneo para su explotación en una clase de lengua. Siendo lengua y cultura dos realidades indisolubles, la prensa acaba desempeñando un triple papel –representativo, normativo y educativo– que, más allá de su evidente utilidad en el aula, se conjuga fácilmente con los presupuestos del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, que tanta vigencia tienen actualmente.

Además, si se tiene en cuenta la utilidad del medio digital en el acceso gratuito a periódicos difíciles de conseguir en un quiosco de países no hispanohablantes, los profesores

podrán aprovechar la versión digital del periódico para facilitar el acceso de los estudiantes a valiosos materiales auténticos (Arrarte & Sánchez De Villapadierna, 2001)

Siguiendo esta línea, Blanco Saralegui (2003, pág. 1036), afirma que la prensa en línea, por su facilidad de acceso, se considera como un caudal de “la pluralidad de normas del español”, que “se hace presente en cualquier sociedad (sea o no hispanohablante) con solamente desearlo”, ya que “el tiempo que se invierte en ello va desde el que se tarda en pulsar un botón hasta el que se tarda en trasladarse a otra cultura hispana, ... [a través de varios centenares de prensa diaria localizada en veintiún países hispanohablantes, y otros muchos más en países no hispanohablantes]”. Esto supone que el periodismo virtual puede formar una herramienta útil tanto lingüística como sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

Asimismo, considerando que “los objetivos de las lecturas graduadas son preparar al alumno para que, eventualmente, se enfrente a textos para nativos” (Martínez, 2001, pág. 378), los docentes pueden conducir a los estudiantes a un acceso, también gradual, a este tipo de textos periodísticos digitales, y así despertar su curiosidad, permitiéndoles el acceso a páginas que les abran las puertas a campos que, tal vez, puedan interesarles mucho más que la lectura de una carta, un relato, un poema o un texto técnico. El hecho de que el alumno se interese por un aspecto de la cultura o del mundo del español ya es un logro para el profesor, y aún más si continúa leyendo y visitando más periódicos en español. De esta manera, el docente habrá influido en el aprendiz desarrollando su interés por la lectura extensiva que le expondrá a un input lingüístico y cultural auténtico; y el aprendiz habrá tomado el control sobre su aprendizaje y la opción de decidir si continúa o no leyendo información en Internet. (Arrarte & De Villapadierna, 2001; Martínez, 2001)

5.2.1. La explotación didáctica de la prensa online en la lectura del ELE

Las ventajas de explotar los textos periodísticos electrónicos en el aula puede residir en acostumbrar al estudiante de ELE a leer periódicos de forma independiente, y entrar en contacto directo con la información y con la lengua real, incluso fuera de la clase, para poder establecer, así, un proceso continuo de aprendizaje y de adquisición de conocimientos que le permita un desarrollo y superación continuos en la lengua objeto de estudio.

Aún así, partiendo de la idea de Martínez (2001), el aprovechamiento didáctico de un texto periodístico electrónico para una lectura graduada en el aula de ELE debe ser controlado, justamente para evitar la desorientación y la sobrecarga cognitiva. De cualquier modo, de acuerdo con la autora (2001, pág. 378), creemos en un tipo de lectura, como es la extensiva, en la que la motivación del alumno, su interés y su curiosidad juegan un papel decisivo y en la que, uno de los objetivos principales, es la transmisión de contenidos culturales.

Subrayamos que un material sencillo en su estructura, con unos enunciados claros y, además, agradable a la vista, que sea administrado con diferentes dinámicas –individual, en pareja o grupal– y que dé lugar a actividades variadas, será más manejable y mantendrá vivo el interés de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje, los motivará. (Rego, 2006, pág.4)

Al mismo tiempo, recomendamos que se adecúe la forma y la apariencia del material sin alterar su contenido, y que sea foco de atención de determinada clase para introducir una caracterización real, concreta.

No obstante, se puede ampliar el texto periodístico online mediante las herramientas tecnológicas de hipertexto, enlaces hipertextuales, diccionarios en línea, actividades y ejercicios digitales, que representan unos poderosos recursos para el profesor y el estudiante de lengua extranjera.

No se debe olvidar que, en ese contexto, el papel que desempeña el docente se trata de estudiar y observar las necesidades de los estudiantes, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula y elaborar materiales (Rego, 2006).

5.3. Objetivo del estudio

Expuesto lo anterior, el objeto del presente estudio reside en la anotación de algunas de las múltiples posibilidades que ofrece el periodismo digital como herramienta de mejora en la comprensión lectora en ELE. Los conceptos e ideas planteados, a través del ejemplo y la propuesta didáctica, que expondremos a continuación, pretenden constituir una guía para el profesorado en el aprovechamiento de la prensa digital como material de lectura. Asimismo, se pretende que este caso didáctico represente un estímulo para el aprendiz, convirtiéndolo en el propio protagonista de su aprendizaje y transformando la labor del profesor en la de orientador. Consecuentemente, se buscará la reflexión del lector de forma que encuentre las huellas que le permitan trazar su propia senda.

5.4. Caso práctico: una propuesta didáctica

A continuación expondremos una propuesta denominada “¿Cómo no sabes todavía qué son las Fallas!”, que ha sido diseñada para estudiantes de español como lengua extranjera y que poseen un nivel B1- B2 de conocimiento de lenguas extranjeras, siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). El objetivo de esta propuesta es diseñar actividades que logren que el aprendiz adquiera un desarrollo de la comprensión lectora apoyado en el uso de recursos sociolingüísticos y socioculturales de la cultura española como elementos motivadores. El entorno de trabajo se desarrollará en un contexto digital, respaldado por enlaces a videos, textos periodísticos e imágenes sobre la temática de la Fallas valencianas. Estos recursos serán accesibles desde dispositivos ubicados en el aula de impartición de la clase, que incluyen los que

están ubicados en el entorno privado del aprendiente en el blog del curso. El papel del profesor es el de mediador que realiza una contextualización de la actividad. Los textos de la lengua meta que se van a leer online son textos auténticos de dos periódicos españoles. El profesor les comunica a los alumnos que, como método para la descodificación de esos textos y la comprensión total de los mismos, aparecen enlaces a un diccionario digital con las palabras que les pueden resultar difíciles de entender o imágenes. De este modo, el profesor guía a los aprendientes a través de actividades dinámicas en grupo o individuales, empezando con la lectura introductoria de los textos. En una lectura posterior más minuciosa los alumnos consultan los enlaces y las imágenes. El aprendiente será el protagonista de los conceptos que aprende mediante la lectura y la realización de actividades de autoevaluación, ya que decidirá el ritmo que ha de seguir en su aprendizaje.

5.4.1. Procedimiento

Para comenzar el desarrollo de esta unidad didáctica, se recomienda que el profesor dibuje en la pizarra el mapa de España con el objetivo de realizar una actividad de geolocalización y orientación al aprendiente sobre el contenido didáctico. En este mapa, señalará la Comunidad Valenciana y escribirá sus provincias (Alicante, Valencia, Castellón). El profesor deberá hablar brevemente sobre las fiestas más importantes de esta comunidad autónoma: las Hogueras de San Juan, las Fallas y la fiesta de Moros y Cristianos. Al terminar con esta breve explicación, se enseñará a los estudiantes tres imágenes¹ representativas de las tres fiestas, haciéndoles adivinar en una puesta común qué fiesta representa cada una.



Fuente: Google Imágenes

Imagen 5.1. Geolocalización y orientación al aprendiente: Comunidad Valenciana

¹ Se puede enseñar esas tres imágenes en pizarra digital o en papel



Fuente: Google Imágenes

Imagen 5.2. Acontecimientos destacados en la unidad:
Hogueras de San Juan y Moros y Cristianos



Fuente: Google Imágenes

Imagen 5.3. Acontecimientos destacados en la unidad: *Fallas de Valencia*

Una vez concluida esta fase, el profesor puede poner un vídeo sobre las Fallas de Valencia que hable sobre qué son las Fallas y los actos falleros destacables. Cabe señalar que si el aula no dispone de instalación tecnológica, el docente puede sustituir este vídeo por imágenes sobre los actos falleros más importantes (el ninot, la mascletà, la Ofrenda floral, la nit del foc, la cremà...) dando a los estudiantes una explicación sobre estos actos.

¡cómo no sabes todavía qué son las fallas!

LENGUA Y LITERATURA B1

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

INTRODUCCIÓN

¿Todavía no sabes qué son las Fallas de Valencia?

- Increíbles esculturas se queman.
- Calles bien iluminadas con bombillas de todo color
- Fuegos artificiales por el centro de la ciudad.
- Pasacalles, bandas de música, petardos, verbenas y otras actividades por todos los lados.
- ¡ La Virgen, vaya bonital
- Todo esto gracias a las comisiones falleras

¡Ve este vídeo para tener una idea antes de empezar nuestro viaje por Internet!

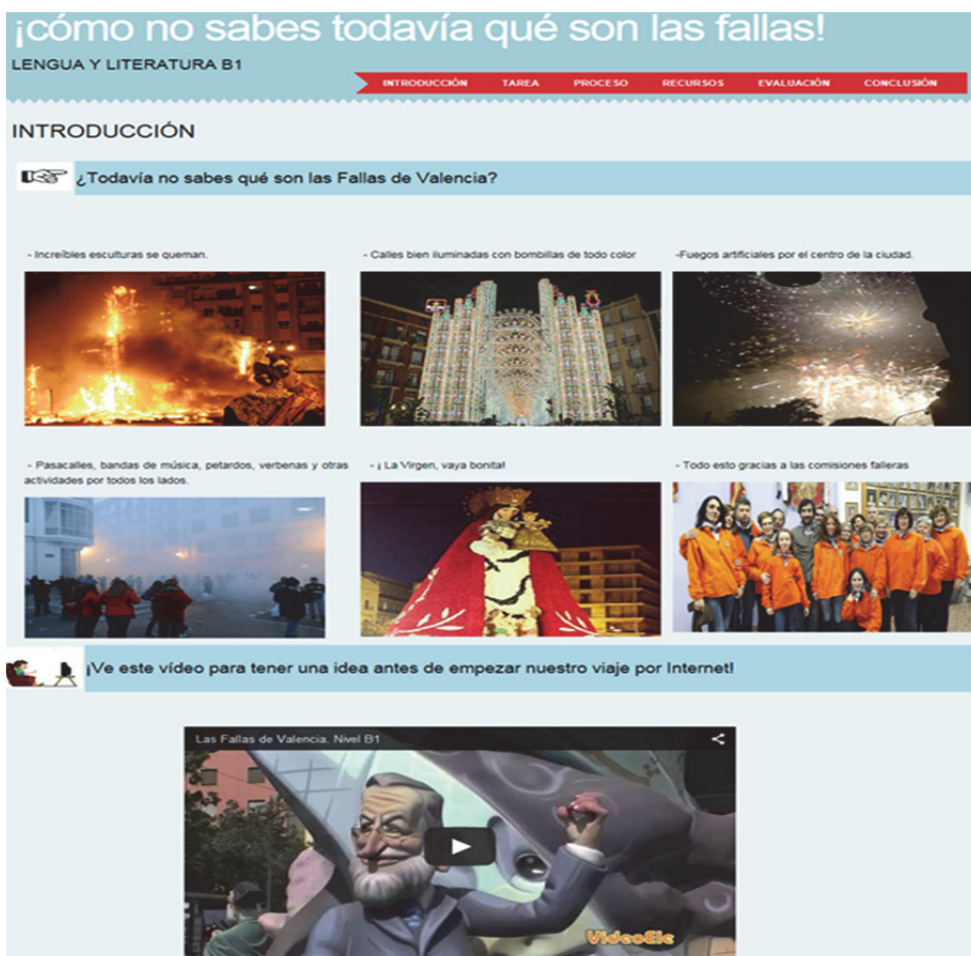
The image shows a screenshot of a WebQuest page. At the top, there's a title '¡cómo no sabes todavía qué son las fallas!' and a subtitle 'LENGUA Y LITERATURA B1'. Below that is a navigation bar with tabs: 'INTRODUCCIÓN', 'TAREA', 'PROCESO', 'RECURSOS', 'EVALUACIÓN', and 'CONCLUSIÓN'. The main heading is 'INTRODUCCIÓN' and the sub-heading is '¿Todavía no sabes qué son las Fallas de Valencia?'. There are six text boxes with descriptions and corresponding images: 1. 'Increíbles esculturas se queman.' with an image of a burning sculpture. 2. 'Calles bien iluminadas con bombillas de todo color' with an image of a brightly lit building facade. 3. 'Fuegos artificiales por el centro de la ciudad.' with an image of fireworks. 4. 'Pasacalles, bandas de música, petardos, verbenas y otras actividades por todos los lados.' with an image of a street scene. 5. '¡ La Virgen, vaya bonital' with an image of a religious sculpture. 6. 'Todo esto gracias a las comisiones falleras' with an image of a group of people in orange jackets. At the bottom, there's a video player with the title 'Las Fallas de Valencia. Nivel B1' and a play button icon.

Imagen 5.4. Navegación por la WebQuest: *Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión*

Una vez contextualizada la actividad, el profesor ha de explicarles que los textos meta que van a leer online son textos auténticos de dos periódicos en español. Deberá enseñarles que, como método de ayuda para la decodificación de esos textos, se han enlazado palabras que les pueden resultar difíciles de entender con un diccionario digital².

² Haremos uso de *WordReference.com* (<http://www.wordreference.com/>). Este diccionario dispone de definición con ejemplos, sinónimos y anónimos, significado en la RAE, imágenes de las palabras y contextualización de las palabras en expresiones entre otros.

Abajo, en la Imagen 5.5, se han anexado las imágenes de los textos con vídeos para acercar la comprensión total del texto.



Imagen 5.5. Muestra de tipos de ayudas incorporadas en el texto periodístico meta

De este modo, el profesor guía a los aprendices a que lleven a cabo la primera lectura que la denominaremos *Lectura Vistazo* (en inglés, *skimming*) en la que se presentan los textos sin detenerse mucho en el significado de cada palabra, y ya en una segunda fase, fijarán más los significados, realizando una *Lectura Atenta* (en inglés, *scanning*) a través de las consultas de enlaces y los vídeos para decodificar los textos y ampliar sus conocimientos sobre los mismos.

5.4.2. Evaluación

Una vez terminada la fase de la lectura, el profesor puede trabajar la primera tarea de la selección múltiple con los estudiantes. Esta tarea se puede consultar en la imagen 1.6. En ella, se utilizará tanto la dinámica en grupo como la individual:

- Una puesta común, dejando a los estudiantes participar y después una retroalimentación por parte del profesor.

- En pareja, dividiendo la clase en dos grupos grandes. De tal modo, el grupo que acierta más respuestas será el ganador
- De forma individual, dejando (Generado & Sánchez de Villapadierna, 2001) a cada uno resolver esa tarea en clase o en casa como deberes y luego se la corrige él. En este caso, la calificación será de 0 a 10, pudiéndose poner las siguientes notas:

Suspenso (de 0 a 4,99)

Aprobado (de 5,00 a 6,99)

Notable (de 7,00 a 8,99)

Sobresaliente (de 9,00 a 10)

La tarea consiste en 20 ítems, en la que cada ítem correcto se puntúa como medio punto.

Respecto a la segunda tarea, se puede llevar a cabo de forma individual por parte de los estudiantes o como deberes siguiendo una escala de 0-10. El segundo ejercicio consiste en 10 ítems, por lo que cada ítem valdrá un punto.

¿cómo no sabes todavía qué son las fallas!
 LENGUA Y LITERATURA B1

INTERCOMUNICACIÓN TAREAS PROCESOS RECURSOS EVALUACIÓN COMPETENCIAS

TAREA
¡Ahora, el plan de viaje!
Elige la opción correcta.

Nota: Antes de contestar, deberás consultar los artículos del apartado "Historias".

- ¿En qué tipo de sistema enlazar estos textos con relación con las diversas secciones de un periódico?
 - Turismo
 - Ocio
 - Noticias
 - Otras secciones
- ¿A qué grupo de público van dirigidos los textos?
 - Turistas nacionales
 - Turistas internacionales
 - Amigos
- Las Fallas se denominan
 - las fiestas profanas
 - las fiestas del fuego
 - fiestas religiosas
- El primer día de la Falla es
 - la paella
 - la cremá
 - la nit del foc
- La cremá es la noche en la que
 - se celebran los monumentos falleros
 - se queman todas las fallas
 - se cuando se celebran la catagata del fuego
- Después de las Fallas, se recomienda moverse en Valencia
 - en coche
 - en metro
 - en la red del metro
- Ir fallero o fallera puede costar
 - 200 euros
 - más de 200 euros
 - según cada comisión fallera
- La Ofrenda de Flores a la Virgen de los Desamparados tiene lugar
 - los días 17 y 18
 - el día 17
 - el día 18
- Las representaciones más espectaculares suelen estar en
 - toda la ciudad de Valencia
 - Ruafaja
 - Albuja y Torrelló
- Los falleros y falleras llegan a ser
 - 1000 aproximadamente
 - 8000 aproximadamente
 - 120.000 aproximadamente
- El acto de despertar a los vecinos muy temprano por la mañana se conoce con el nombre de
 - crujida
 - pastanà
 - despertar
- La tradición de las Fallas data del siglo
 - 18
 - 17
 - 16
- En la Ofrenda de la Virgen de los Desamparados,
 - los falleros portan flores para cubrir una reproducción de la Virgen
 - los falleros llevan una figura de la Virgen sobre sus hombros en una procesión brega
 - los falleros llevan una reproducción de la Virgen y la sujetan para conseguir sus deseos
- El emot se trata de
 - un monumento fallero que tiene representación humana
 - un monumento fallero que representa la sabiduría y la crítica del artista fallero
 - las dos representaciones juntas
- El emot incluye en la figura del monumento fallero
 - elementos volados por el trisulnal
 - más volados por el trisulnal
 - que tiene lugar en la
- Se llama falla
 - cada figura del monumento en estas fiestas
 - cada persona que toma parte en esta festividad
 - toda la fiesta
- La Nit del Foc es la noche en la que
 - los falleros participan en centenas todas las fallas
 - tiene lugar el mayor espectáculo pirotécnico de las Fallas
 - se celebra la Ofrenda de la Virgen de los Desamparados
- Un traje de fallera puede costar
 - 800 euros
 - 4000 euros
 - 300 euros
- Las Fallas se celebran en
 - las tres ciudades de las tres provincias: Castellón, Valencia y Alicante
 - la ciudad de Valencia
 - la ciudad de Valencia y otros municipios
- En las Fallas, entre la gastronomía tradicional se come mucho
 - chocolate con buñuelos y una paella
 - en el restaurante de Ricard Camarero
 - en los restaurantes Elit y Maymús

Resultados

Q1/10 Fíjate más en el vocabulario 0 Pts

PAELLA



Resuestas

Está muy rica, y tiene de todo: arroz, pollo, conejo, legumbres y verduras en el mayor espectáculo pirotécnico de las Fallas de Valencia, y en celebra la noche del 18 de marzo.

En ella, cada comisión fallera, vestida de Reyes Magos, portan flores para cubrir una reproducción de la Virgen.

Es una combinación del arroz de los pastanós con mucha de caldera provocada por la combustión de pólvora.

Es un símbolo típico de Valencia. Asimismo lo visitan los turistas, ya ocasionalmente como las fiestas de las Fallas.

Es cada persona que forma parte de una comisión participante en las fiestas de las Fallas.

Imagen 5.6. Ejemplo de actividades: Elección de respuesta única

Para finalizar, se debe destacar que si el aula no cuenta con medios electrónicos para leer los textos online, como hemos señalado antes, el profesor puede darles a conocer qué significan las Fallas de Valencia enseñando a los estudiantes imágenes que previamente haya impreso y repartiendo los textos periodísticos en la lengua meta en papel. Deberá dejar a los estudiantes realizar la fase de lectura vista en clase empleando la dinámica individual mencionada arriba a la hora de resolver los dos ejercicios de la elección única, sin corregírsela; de tal modo les motivará a leer los textos en casa a través del blog de la clase, donde se incluirá la WebQuest³ *¿Cómo no sabes todavía qué son las Fallas!*⁴ para entender y ampliar sus conocimientos. La corrección automática de las respuestas seleccionadas permitirá a los estudiantes conocer el grado de comprensión alcanzado, y así los estudiantes pueden seguir un aprendizaje autónomo.

5.5. Conclusión

En síntesis, durante el transcurso del diseño y elaboración de la propuesta didáctica para el presente manuscrito, se han manifestado ventajas de utilización de la prensa digital como material educativo, tales como la accesibilidad y la facilidad de manipulación, la actualidad y realismo de contenidos, la diversidad sociocultural y la variedad lingüística, etc. Asimismo, podemos destacar el papel que el periodismo en general puede desempeñar en despertar el interés del aprendiz para seguir leyendo y visitando más periódicos en español; y, de tal modo, conseguir, por esta lectura extensiva, un bagaje lingüístico y cultural auténtico.

De ahí, nos parece adecuado acentuar las peculiaridades de este nuevo medio el campo del ELE y, por tanto, tener en cuenta la relación entre los objetivos que se persiguen, y los mecanismos que se proponen para alcanzarlos y las herramientas que se han de emplear.

5.6. Referencias bibliográficas

- Blanco Saralegui, C. (2003). Prensa diaria en Internet: acercamiento a la unidad y diversidad del español. *XIV Congreso Internacional de "ASELE"*, 14, págs. 1036-1050. Burgos.
- Escandel Montiel, D. (2011). Ciberpragmática en ELE: Aspectos fundamentales para una comunicación Digital. *IV Congreso Internacional FIAPE*. Santiago de Compostela.

³ Herramienta que nos permitirá realizar el proceso de aprendizaje guiado a través de recursos de internet y actividades estructuradas.

⁴ Disponible en <http://www.webquestcreator2.com/majwq/ver/ver/13915>

- Gerardo, A., & Sánchez de Villapadierna, J. I. (2001). La prensa digital en el aula de español. *Quaderns digitals*(25).
- Moreno Martínez, B. (2001). Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de ELE. *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*, (págs. 375-384). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Sarmento Rego, I. D. (2006). Reflexión respecto al uso de periódicos electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: la enseñanza de la variedad chilena. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 6(13).
- Sitman, R. (Ed.). (2003). Más allá de la información: la prensa en la enseñanza de E/LE. En *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, (págs. 96-109). Burgos: Universidad de Burgos.

5.6.1. Webiografía

- ¿Cuánto sabes de las Fallas?, *RutaEle*. (s.f.). Obtenido de http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2013/02/R4_CULTURA_Cuanto-sabes-de-las-Fallas_ARR_B.pdf
- ABC. (s.f.). *El origen de las Fallas y otras cosas que debes saber antes de ir a Valencia*. Obtenido de http://www.abc.es/viajar/guia-repsol/20150311/abci-fallas-valencia-ideas-repsol-201503111009_1.html
- Aula Tecnológica Siglo XXI*. (s.f.). Obtenido de <http://www.aula21.net/>
- Calameo*. (s.f.). Obtenido de <http://en.calameo.com/>
- Distrito Fallas*. (s.f.). Obtenido de <http://www.districtofallas.com/>
- Google Imágenes*. (s.f.). Obtenido de <https://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi&ei=rL6sVtzWNsHxUqSVrIAN&ved=0EKouCBQoAQ>
- Las Fallas de Valencia*. (s.f.). Obtenido de Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Fallas_de_Valencia
- Las Fallas de Valencia. Nivel B1*. (s.f.). Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=h8fiPiu0Mto>
- QuizBox*. (s.f.). Obtenido de <http://www.quizbox.com/contact/>
- QuizRevolution*. (s.f.). Obtenido de <http://www.quizrevolution.com/>

Vanguardia, L. (s.f.). *Las Fallas de VAlencia: guía para entenderlas y disfrutarlas*.
Obtenido de <http://www.lavanguardia.com/ocio/20120313/54268003340/guia-las-fallas-valencia.html>

WebQuest Creator 2. (s.f.). Obtenido de <http://www.webquestcreator2.com/majwq/>

Capítulo 6

El uso de las metáforas por los aprendices españoles de inglés: la influencia de la lengua materna

Alexandra Iaroslavtseva

6.1. Introducción

La investigación llevada a cabo en el ámbito de la lingüística aplicada sobre el uso de la metáfora ha demostrado que el pensamiento figurado es un hecho real que impregna nuestra vida cotidiana, tanto en diferentes contextos, como en diferentes modos; ya sea en el escrito u oral (Cuenca & Hilferty, 1999; Lakoff, 1992; Cameron & Low, 1999; Ortony, 1993; Semino, 2008). La metáfora es fundamental no sólo en la estructura y desarrollo de un sistema lingüístico, sino también en la expresión de las ideas de una persona sobre sí misma, sus relaciones con otros y sobre su entorno.

Varios estudiosos han destacado los beneficios del uso de la lingüística cognitiva y la teoría de la metáfora en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente con referencia al inglés como segunda lengua (Kövecses, 2001; Dirven, 2001; Piquer Píritz, 2008; Tyler, 2008; MacArthur, 2010). Sin embargo, gran parte de esta investigación se ha preocupado de cómo ayudar a los aprendices a entender las metáforas en la lengua meta, en lugar de cómo producir metáforas. Algunos investigadores subrayaron la importancia de mejorar la competencia metafórica de los aprendices de inglés como lengua extranjera (Low, 1988; Littlemore et al., 2013; Littlemore & Low, 2006; MacArthur, 2010; Ponterotto, 1994).

Se ha investigado mucho la influencia de la lengua materna (L1) en el proceso de adquisición de una segunda lengua; sin embargo, muy poca atención se ha prestado a la influencia de L1 en el uso del lenguaje figurativo. Los resultados de los estudios en el campo de competencia idiomática mostraron que el conocimiento de L1 ayuda a entender expresiones idiomáticas idénticas y similares; sin embargo, L1 interfiere en la comprensión de expresiones idiomáticas completamente diferentes y en la producción de expresiones idiomáticas en los tests (Irujo, 1986; Charteris-Black, 2002; Chen & Lai, 2013). Además, la influencia de L1 en el uso de expresiones idiomáticas es más alta al principio y en etapas avanzadas de aprendizaje de la segunda lengua (L2) (Kellerman, 1987). En cuanto a los estudios que se centran en la metáfora en particular, sus resultados mostraron que la influencia de L1 es evidente en el uso de las metáforas en la producción escrita, puesto que las metáforas escritas en L2 son los calcos de las metáforas de L1 (MacArthur, 2010; Erel et al., 2015).

Con respecto a los estudios de influencia de L1 en las metáforas en los diferentes niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) parece muy interesante el estudio de Littlemore, Krennmayr, J. Turner & S. Turner (2013), que investigaron el uso de las metáforas por los aprendices alemanes de inglés. Se examinaron 25 ensayos (cinco de cada nivel A2, B1, B2, C1, C2) sobre el uso de la metáfora y observaron que hay más evidencias de la influencia de la lengua alemana en el nivel B2 que en otros niveles.

Teniendo en cuenta los resultados de los estudios anteriores, los esfuerzos en el análisis de la influencia de L1 en el uso de las metáforas nos parecen relativamente escasos. Este estudio pretende llenar el vacío y contribuir a una mejor comprensión del uso de las metáforas en los textos escritos por aprendices españoles de inglés como lengua extranjera, siendo el objetivo principal de este estudio analizar la influencia del español en el uso de las metáforas. El estudio pretende contestar las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿De qué manera la frecuencia de uso de las metáforas lingüísticas varía en los niveles B2-C1 de MCER?
- 2) ¿Qué tipo de elementos metafóricos, de clase abierta o cerrada, han utilizado los aprendices españoles con más frecuencia en cada uno de los niveles diferentes del MCER?
- 3) ¿Hasta qué punto los aprendices cometen errores en el uso de las metáforas y si hay alguna influencia de la lengua materna en este tipo de errores?

6.2. Metodología

6.2.1. Corpus

Para abordar las preguntas anteriores de investigación se utilizaron tres corpus: un corpus experimental y dos corpus de referencia. El corpus experimental contenía 40 ensayos de los aprendices españoles de inglés, 20 con el nivel B2 y 20 con el nivel C1, siguiendo la descripción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (2002). Los corpus de referencia utilizados fueron: British National Corpus y el Corpus Web Español, accesible desde la aplicación Sketchengine (<https://www.sketchengine.co.uk>) (ver Tabla 6.1.).

Tabla 6.1. Corpus del estudio

Corpus	Número total de palabras
Corpus experimental	7.800
British National Corpus	96.052.598
Corpus Web Español	9.497.402.122

Para nuestro estudio, elegimos 20 ensayos con el nivel B2 que tenía una longitud media de 120-170 palabras, y 20 con el nivel C1 que tenía una longitud media de 200-250 palabras. Los ensayos cubren diferentes temas, algunos de ellos son, por ejemplo, “college”, “holidays” y “public transport”.

6.2.2. Método

El estudio se basó en el método mixto de investigación, se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos. Se utilizó el análisis cualitativo para identificar todas las unidades léxicas metafóricamente usadas en los ensayos. Se decidió adaptar Metaphor Identification Procedure Vrije Universiteit (MIPVU) (Steen et al., 2010), que es una versión extendida de Metaphor Identification Procedure (MIP) desarrollado por Pragglejaz Group (2007). Siguiendo este procedimiento, examinamos cada texto palabra por palabra para encontrar los usos metafóricos. Luego comparamos el significado básico y contextual de las palabras, si el significado contextual contrasta con el significado básico marcamos la palabra como utilizada metafóricamente.

Una vez identificadas las metáforas, calculamos su frecuencia en los textos. Para ello dividimos el número de unidades léxicas que fueron utilizadas metafóricamente por el número total de unidades léxicas en cada nivel (B2 y C1) y multiplicamos por 100 para determinar el porcentaje de metáforas. A continuación, se procedió a agrupar las metáforas según su pertenencia a la clase abierta o cerrada con el fin de comprobar si había alguna diferencia en el uso de las metáforas en cada uno de los niveles analizados. Las metáforas de clase abierta incluyen sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, y pueden

expresar cualquiera metáfora conceptual, mientras las metáforas de clase cerrada incluyen preposiciones, conjunciones y determinantes, y pueden expresar sólo un conjunto limitado de significados (Sullivan, 2013). El siguiente paso fue evaluar hasta qué punto los alumnos utilizaron estos elementos.

A continuación, cada unidad léxica utilizada metafóricamente fue comparada con el corpus BNC. Cuando la búsqueda no produjo ninguna concordancia en el BNC, etiquetamos una metáfora así como la fraseología no nativa, por lo que podía tratarse de un error. Una vez comprobadas todas las metáforas, calculamos el número total de las metáforas erróneas. Calculamos el número de errores según la fórmula mencionada anteriormente.

Una vez identificadas las metáforas erróneas, estas fueron traducidas literalmente al español y buscadas en el Corpus Web Español con el fin de averiguar si se trataba de una traducción literal del español al inglés, por lo que podía existir una clara influencia de L1 en el uso de cada una de estas metáforas.

6.2.3. Instrumentos

Según Krennmayr (2008, pág. 113), los diccionarios deben ser utilizados “...as a tool to support the intuitions of the analyst”. Por lo tanto, el principal instrumento que se utilizó para tomar una decisión si una unidad léxica podría ser etiquetada como una metáfora, mirando los significados contextuales y básicos, fue *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (Rundell, 2002), siguiendo la sugerencia de Pragglejaz Group (2007). En caso de duda, también utilizamos *Longman Dictionary of Contemporary English* (2015), tal como se sugirió en el procedimiento MIPVU (Steen et al., 2010), sin embargo se utilizó una versión más nueva y revisada de este diccionario.

También utilizamos la herramienta Sketchengine (<http://www.sketchengine.co.uk>), ya que da acceso al corpus BNC y al Corpus Web Español. Con la ayuda de esta herramienta pudimos buscar las metáforas utilizadas por los aprendices en estos dos corpus de referencia.

Además, consultamos un diccionario bilingüe *Collins Spanish Dictionary* (2005) para obtener todas las traducciones posibles de las unidades léxicas no nativas que se utilizaban metafóricamente por los aprendices españoles de inglés.

6.3. Resultados y Discusión

Los resultados de los análisis cuantitativos se muestran en la Tabla 6.2. Las cifras representan el número total de las metáforas en cada nivel.

Tabla 6.2. Frecuencia de uso de las metáforas en los niveles B2 y C1

Nivel	Número de la unidades léxicas	Número de las metáforas	Frecuencia metafórica
B2	2.956	95	3,2%
C1	4.730	240	5,1%

Teniendo en cuenta estos datos, podemos afirmar que la proporción de las metáforas utilizadas por los aprendices de inglés aumenta en los niveles B2 y C1. Es importante tener en cuenta que no sólo el conocimiento de inglés aumenta en todos estos niveles, tal y como se esperaba, sino que la competencia metafórica crece también. Entonces, como también nos interesaba el uso de tipos diferentes de metáforas, decidimos dividir las metáforas identificadas en dos grupos: la clase abierta y la clase cerrada (ver Tabla 6.3).

Tabla 6.3. Metáforas de clase abierta y cerrada en los niveles B2 y C1

Nivel	Número total de las metáforas	Metáforas de clase abierta	Metáforas de clase cerrada
B2	95	51 (54%)	44 (46%)
C1	240	155 (65%)	85 (35%)

Teniendo en cuenta estos resultados, podemos observar que más metáforas de clase abierta que de clase cerrada se utilizan en ambos niveles analizados. Esto sugiere que los alumnos con los niveles B2 y C1 no sólo utilizan metáforas de clase cerrada que en la mayoría contienen preposiciones y son “relatively empty of semantic content” (Deignan, 2005, pág. 50), sino que también tratan de expresar su mente de manera más creativa utilizando las metáforas de contenido de clase abierta.

Como el objetivo principal de este estudio es analizar la influencia del español en el uso de las metáforas en ensayos escritos por aprendices españoles de inglés, el siguiente paso fue identificar las metáforas erróneas, y averiguar si hubo alguna influencia de L1 en el uso de tales metáforas. Como resultado de este análisis, es posible afirmar que en ambos niveles analizados, la influencia de la lengua materna, en nuestro caso español, estuvo presente en el uso de las metáforas. Por ejemplo, un aprendiz con el nivel B2 escribió: *There is no color for me, I prefer it in the outside (LB2-45)*. Los hablantes nativos de español entenderían esta expresión sin ningún problema, ya que había sido calcado de la expresión idiomática “no hay color”, lo que significa en inglés “there is no comparison”. Sin embargo, para los hablantes nativos de inglés esta expresión podría causar problemas de comprensión. Otro ejemplo de la influencia de L1 en el uso de la metáfora en un ensayo de un aprendiz con el nivel C1 es: *The coverage of the*

public transport in Valencia is good (LC1-21). En este caso, el alumno utiliza una traducción directa de la frase en español “la cobertura de transporte público”. Sin embargo, en inglés la palabra “coverage”, significa “news about something on television or radio or in the newspapers” según el diccionario *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (Rundell, 2002), y por lo tanto no podía ser utilizado en el contexto dado.

Además, llevamos a cabo un análisis cuantitativo, ya que estábamos interesados en averiguar en qué nivel había más influencia de L1 en cuanto al uso de las metáforas. Las cifras de la Tabla 6.4. muestran los resultados de este análisis.

Tabla 6.4. Influencia de L1 en las metáforas erróneas

Nivel	Número total de las metáforas	Metáforas erróneas	Influencia de L1 en las metáforas erróneas
B2	95	20 (21%)	11 (55%)
C1	240	59 (25%)	20 (34%)

Podemos observar que el número total de las metáforas que contienen errores es mayor en el nivel C1. Sin embargo, el porcentaje de la influencia de L1 en tales metáforas es mucho más alto en el nivel B2. Por lo tanto, podemos llegar a la conclusión de que los aprendices con el nivel B2 dependen en gran medida de su lengua materna en cuanto al uso del lenguaje metafórico.

6.4. Conclusiones

Este estudio analiza la influencia de la lengua española en el uso de las metáforas en ensayos escritos en inglés en los diferentes niveles del MCER. Los resultados obtenidos demuestran diferencias cualitativas y cuantitativas en el uso de las metáforas por los aprendices del idioma en la escritura en los niveles B2 y C1. Además, confirman los hallazgos previos (Littlemore et al., 2013; MacArthur, 2010) y aportan la evidencia adicional que sugiere que debe prestarse especial atención tanto a la comprensión metafórica en L2, como al uso de las metáforas, especialmente en estos niveles. Sin embargo, este estudio tiene algunas limitaciones, como el enfoque exclusivo en dos niveles, B2 y C1. Se necesita más investigación para incluir otros niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (2002), con el fin de determinar cómo la influencia de L1 en el uso de las metáforas varía en todos estos niveles. El trabajo futuro incluirá también la identificación y clasificación de los diferentes tipos de errores influidos por L1.

Los resultados de este análisis son especialmente útiles para los aprendices y profesores de inglés como lengua extranjera.

6.5. Referencias bibliográficas

- Cameron, L., & Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching*, 32(2), 77-96.
- Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23(1), 104–133.
- Chen, Y., & Lai, H. (2013). The influence of cultural universality and specificity on EFL learners' comprehension of metaphor and metonymy. *International Journal of Applied Linguistics*, 24, 312-336.
- Collins Spanish Dictionary*. (2005). Collins. 8th Edition.
- Cuenca, M. J., & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dirven, R. (2001). English phrasal verbs: Theory and didactic application. *Applied cognitive linguistics*, 2, 3-28.
- Erel, S., Bulut, D., & Mannasoglu, H. (2015). A corpus-based study of Turkish EFL students' metaphorical language use in writing. *Third International Learner Corpus Research Conference*. Radboud University Nijmegen, Netherlands.
- Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: Transfer in the acquisition of idioms in a second language. *Tesol Quarterly*, 20(2), 287–304.
- Kellerman, E. (1987). *Aspects of transferability in second language acquisition*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Nijmegen.
- Kövecses, Z. (2001). A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*, 87-115.
- Krennmayr, T. (2008) Using dictionaries in linguistic metaphor identification. *Selected Papers from the 2006 and 2007 Stockholm Metaphor Festivals*, (eds.) N.-L. Johannesson & D.C. Minugh, 97–115. Stockholm: Department of English, Stockholm University.
- Lakoff, G. (1992). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*, 2nd ed. (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268–294.

- Littlemore, J., Krennmayr, T., Turner, J., & Turner, S. (2013). An investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied linguistics*, 35(2), 117-144.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. (2015) Pearson Education ESL. 6th Edition.
- Low, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2), 125–147.
- MacArthur, F. (2010). Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. *AILA Review*, 23(1), 155-173.
- MCER: MEC (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya. (<http://cvc.cervantes.es/abref/marco>)
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piquer-Piriz, A. M. (2008). Young learners' understanding of figurative language. *Confronting Metaphor in Use: An Applied Linguistic Approach*, 173, 183-198.
- Ponterotto, D. (1994). Metaphors we can learn by. *English Teaching Forum*, 32(3), 2-7.
- Pragglejaz Group (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1–39.
- Rundell, M. (ed.). (2002). *Macmillan English dictionary for advanced learners*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., & Krennmayr, T. (2010). *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Sullivan, K. (2013). *Frames and constructions in metaphoric language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Tyler, A. (2008). Cognitive linguistics and second language instruction. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, (eds.) P. Robinson & N. C. Ellis, 456-488. New York: Routledge.

Capítulo 7

ApS:

Aprender y enseñar lenguas

Doris Macías-Mendoza, Daniela Gil-Salom

7.1. Introducción

Hoy en día es cada vez más importante educar a los jóvenes a convivir y actuar con responsabilidad y criterio. Al mismo tiempo, es imprescindible que sepan aplicar lo aprendido en su futuro profesional. Actualmente se está poniendo en práctica en el mundo educativo una metodología denominada “Aprendizaje Servicio” (ApS) que puede combinar ambos aspectos. El ApS huye de propiciar aprendizajes memorísticos y prepara al estudiante para abordar injusticias sociales a lo largo de su vida (Chiva, Gil, Corbatón & Capella, 2016). No solamente se centra en el contenido, sino que además posibilita a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos interactuando con el mundo real. Esta metodología permite aprender a la vez que ofrece beneficios a la comunidad (Batlle, 2013).

Conscientes de la actualidad y beneficios del ApS, este trabajo pretende sintetizar experiencias que aplican esta metodología en el proceso de enseñanza - aprendizaje de lenguas y fundamentar la conveniencia de su implementación en esta área de conocimiento. Ello será posible a través de una comparativa entre las competencias del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (MCERL) y las que desarrolla el ApS, centrándonos en contextos universitarios.

En primer lugar, se describe el desarrollo de la metodología ApS dando a conocer su inicio y expansión, así como las fases y procesos para realizar proyectos ApS. A continuación, se demuestra la coincidencia entre las competencias del MCERL y los objetivos que persigue el ApS. Se presentan para ello, ejemplos de proyectos realizados por alumnos de universidades españolas, relacionados con el aprendizaje en lenguas. Finalmente, en las conclusiones se reflexiona sobre la relación del ApS con las competencias generales del individuo y la competencia comunicativa lingüística que persigue el MCERL.

7.2. Metodología ApS

El ApS es una metodología activa que involucra al docente, a los estudiantes y al mismo tiempo a la sociedad, es decir es una experiencia compartida por estos tres actores. Fundamentalmente, tal y como indica Batlle (2013) esta metodología sirve para unir el aprendizaje con el compromiso social, cada labor construida con el ApS nos permite ser mejores personas y mejores ciudadanos y ciudadanas. La base de esta metodología se halla en los preceptos del “aprender enseñando”. El ApS es “un método de enseñar y aprender”: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender” (Freire, 2004, pág. 22).

7.2.1. Inicio y expansión del ApS

Las primeras aportaciones de ApS fueron realizadas por el filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense John Dewey. Según Santos-Rego, Sotelino, y Lorenzo (2015), Dewey fue el primer autor que se acercó más a lo que hoy conocemos como ApS. Para John Dewey, la experiencia es la base para la adquisición del conocimiento. En su modelo de *learning by doing* encontramos muchas coincidencias con la metodología del ApS. La base de partida es la optimización del aprendizaje del alumnado mediante la realización de un servicio a la comunidad, mediante una acción.

El término *Service-Learning* fue utilizado por primera vez para describir un proyecto de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee, que se desarrolló conjuntamente entre docentes y estudiantes en colaboración con organizaciones encargadas del desarrollo local. La primera conferencia de ApS tuvo lugar en Atlanta en 1969; aquí fue cuando se consolidó el término, según afirman Tapia, González y EliceGUI (2005). Este sería el punto de partida para la expansión de esta metodología.

En América Latina, el ApS tuvo una especial acogida. Santos-Rego et al. (2015) explican la aceptación de esta metodología por la fuerte crisis que se vivía en los años 80 y 90 en muchos países latinoamericanos, tales como México, Argentina, Chile, Ecuador etc. La metodología ApS en algunos países latinos ha llegado a institucionalizarse, esto ha ocurrido debido al éxito alcanzado en Argentina, donde en 2009 se creó una nueva normativa en la formación secundaria que estableció la práctica obligatoria del ApS.

El ApS aparece en Europa un poco más tarde que en América. Se inicia a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI (Santos-Rego et al., 2015, pág. 46). Entre los países europeos que se encuentran trabajando con ApS, está Italia, donde se da una iniciativa denominada la Scuola Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà (EIS de la Universidad de Roma). Alemania es sede de la organización dedicada al ApS Lernen durch Engagement, cuyo lema es “aprender a través del compromiso”. Holanda cuenta con la organización Movisie conocida como “El centro de desarrollo social de los países bajos”, actualmente está enfocada a convertir las iniciativas de voluntariados en proyectos ApS. En Suiza se encuentra la organización Service Learning. Aprender en s'engageant (LDE) encargada de impulsar el ApS. Reino Unido tiene una veterana organización centrada sobre todo en la promoción del voluntariado llamada “Community service Volunteers”.

Finalmente, en España surgen diversas iniciativas en varias comunidades autónomas. En el año 2009 nace la fundación Zerbikas que promueve el ApS en el país Vasco. En Cataluña se encuentra el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei con el mismo objetivo que la anterior y la Red Sectorial de Universidades ApS (U) de Barcelona. El 3 de noviembre del 2010 se crea la Red Española de Aprendizaje - Servicio (RedApS): se trata de una red de redes territoriales y sectoriales inspirada en los valores del ApS: confianza, generosidad, cooperación y respeto (Batlle, 2012). Más tarde, en el 2014 se crea la “Asociación Gallega de Aprendizaxe-Servizo (ApSGa)” con el objetivo igualmente de promover la metodología ApS.

7.2.2. Proyectos ApS

La técnica de trabajo de esta metodología suele ser el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos. Todo proyecto ApS sigue un proceso de elaboración que ha de ser planificado para asegurar un desarrollo óptimo. Las fases que aquí se proponen, siguen los modelos de Fancisco y Moliner (2010) y Martínez-Usarralde (2014):

1. Selección del tema y del ámbito donde prestar el servicio: en esta fase los estudiantes definen la actividad con ayuda de su docente, expresando los fundamentos y objetivos curriculares que justifica la elección de dicho proyecto.
2. Preparación de la actividad, metodología a seguir y producción de material: en esta fase se diseñan las estrategias y la metodología que se utilizarán, también se definen y crean materiales o recursos necesarios para el proceso de intervención del proyecto.
3. Aplicación: en esta fase se realiza la acción planificada por los estudiantes y el docente.
4. Reflexión: en esta fase se identifica el pensamiento acerca de las vivencias, ideas etc. con el objetivo de extraer las conclusiones sobre el trabajo cumplido durante la realización del proyecto ApS.

5. Reconocimiento: en esta penúltima fase se valora el trabajo de los estudiantes y de acuerdo al impacto de las transformaciones generadas se realiza la difusión.
6. Evaluación: en esta fase se analizan y evalúan los resultados de los aprendizajes, conocimientos y experiencias que se desarrollaron durante el periodo del proyecto, a través de herramientas de calificación utilizadas por los docentes y entre pares.

7.3. ApS y aprendizaje de lenguas

El uso de la lengua y su aprendizaje son las acciones que realizan los individuos desarrollando competencias, tanto generales, como comunicativas lingüísticas, según nos indica el MCERL (Instituto Cervantes, 2002). Junto a estas competencias específicas, se recogen las competencias generales del individuo, indicando como tales las competencias generales, los conocimientos, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender.

La competencia existencial (saber ser), véase la sección 5.1.3 del MCERL, se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados (MCERL, Centro Virtual Cervantes, 2002, pág. 12).

Además, queda reflejado en el MCERL el espíritu integrador y activo:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCERL, Centro Virtual Cervantes, 2002, pág. 9).

Estos principios se han ido llevando a la práctica en forma de proyectos ApS en distintas universidades españolas. Las experiencias de ApS son estrategias educativas que permiten al estudiante salir de su salón de clase y participar en la solución de un problema que vive la comunidad (Escudero y Ochoa, 2016), es decir que el mundo es una gran aula donde el estudiante adquiere aprendizajes. Estos trabajos demuestran que esta metodología es necesaria, enriquecedora y facilitadora de conocimientos en esta área.

3.1. ApS y aprendizaje de lenguas en el ámbito universitario

Mediante el ApS pueden desarrollarse no solo conocimientos lingüísticos, sino también interculturales. Diversos autores como García (2009), Liesa (2009), Lear (2012), Iranzo (2014), Priegue y Sotelino (2016) han reportado experiencias exitosas, en el área del aprendizaje de lenguas, implementando esta metodología en distintos niveles de educación, desde preescolar hasta el universitario. En la Educación Superior la importancia de las lenguas extranjeras es cada vez mayor, prueba de ello es la implantación en los Grados de la obligatoriedad de acreditar un nivel de competencia B2 en una lengua extranjera⁵ Por otro lado, tal y como señalan Lalueza, Sánchez-Busqués, y Padrós (2016), la universidad tiene tres misiones: docencia, investigación y retorno social. En su estudio indican que el ApS es una actividad que puede abarcar todas o al menos cubrir dos de ellas (la docencia y el retorno social) es decir, enfocándose a una universidad conformada por actores con participación activa con la sociedad, buscando el objetivo de poder tener una retroalimentación de aprendizajes entre universidad y sociedad. A continuación, se describen algunos proyectos o experiencias desarrollados en universidades españolas en el área de la enseñanza de lenguas que han materializado estas misiones.

En Cataluña destacamos tres proyectos. El primero, desarrollado en el curso 2007-2008, es el proyecto “Amigos y amigas de la lectura–Amics i amigues de la lectura”, en colaboración con el programa “Exit” del Consorcio de Educación de Barcelona. Este trabajo fue realizado por el alumnado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona dentro de la asignatura de Teoría de la Comunicación, con el objetivo de trabajar la comprensión lectora en catalán de los niños y niñas que participan en el programa y potenciar el gusto por la lectura, brindando los servicios de capacitar a los niños para localizar ideas principales de un texto y promover el aprendizaje de la lengua catalana, tanto de forma oral como escrita. Los resultados obtenidos se refieren a la mejora de las siguientes características: competencias profesionales, conocimientos, pedagógicos, habilidades, seguridad y toma de contacto con una realidad educativa (López-Dóriga, Mascaró y Pallarés, 2013).

Un segundo proyecto referente es el “Taller comunica”, impulsado por el módulo de Comunicación e incorporado en la asignatura de Liderazgo Social en la Universidad ESADE, tiene como objetivo fortalecer la expresión oral de los adolescentes, a fin de que puedan mejorar las presentaciones en público de sus trabajos académicos y proyectos sociales en castellano. El alumnado brinda los servicios de preparar a los alumnos de institutos para la presentación oral de trabajos de investigación (ESO y Bachillerato) y para realizar presentaciones del mismo tipo para proyectos de empresas (formación profesional administrativa). Los alumnos desarrollaron la habilidad de comunicarse en

⁵ <http://www.upv.es/entidades/SA/ciclos/U0677392.pdf>

público y también han conseguido obtener un *feedback* de conocimientos (Prat, Martí, y Batlle, 2013).

En el 2012 y 2013, el Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Rovira i Virgili y el Ciclo formativo de grado superior de Integración social (CFGS) del Instituto de l'Ebre, lanzan el proyecto socioeducativo denominado "Tándem", incorporado a la asignatura de "Educación Infantil y Primaria" con el objetivo de favorecer la integración social, cultural y lingüística del catalán, para fomentar el desarrollo personal y formativo del alumnado del sexto curso de educación primaria, de los centros educativos del municipio de Tortosa que presentan dificultades en este proceso (Holgado, 2013).

Fuera de Cataluña, "Café y palabras: las voces de las mujeres que cruzan las fronteras" (2012-2013) es el nombre del proyecto desarrollado por la Universidad de la Rioja que utilizó de sede la organización YMCA (Young Men's Christian Association). El objetivo es aprender a expresarse en castellano por medio de la afición por la cocina. Este proyecto permitió ofrecer un canal de expresión de intereses e inquietudes, así como una herramienta lúdica para practicar el castellano, fomentar redes de relación tanto en el propio núcleo de las participantes como fuera del mismo, al tiempo que perseguía los propósitos individuales de elevar la autoestima y fomentar la expresión oral (Bravo, 2013).

En Valencia, ha venido desarrollándose recientemente una experiencia de ApS en la Universitat Politècnica de València en el marco de una asignatura de Francés, cuyo objetivo es mejorar la expresión y el enriquecimiento del vocabulario de esta lengua. Trabajaron los alumnos de la Facultad de Administración y Dirección de Empresa (FADE) así como de los grados de Agrónomos, Biotecnología, Industriales e Ingeniería Civil. Se trabajó en cuatro competencias lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral. El proyecto se inicia con la presentación de la asociación "Orígenes" por parte de su coordinador, en colaboración con un grupo de profesores de Francés del Instituto de Enseñanza Secundaria Serpis para dar a conocer las necesidades educativas que sufren dos islas pertenecientes a Senegal. Los estudiantes de la UPV cumplieron el objetivo de permitir la difusión de los proyectos educativos de "Orígenes" por medio de la creación de materiales para su difusión a los alumnos de Francés de Secundaria y Bachillerato. A través de este trabajo pudieron obtener algunas Competencias Transversales que requiere la UPV y, por supuesto, la práctica del Francés (Lence, 2016).

De lo aquí planteado, creemos que puede resultar una combinación fructífera entre los objetivos del ApS y los objetivos del MCRL; consideramos que la acción, la comunicación, la realización de tareas y la interacción social que persigue el MCERL son de igual manera objetivos y actitudes que desarrolla la metodología ApS. En la Tabla 7.1 se plasma cómo se relacionan y complementan:

Tabla 7.1. Comparativa de fases y competencia del MCERL

Fases del ApS	Competencias del MCERL
Selección del tema y del ámbito donde prestar el servicio: <ul style="list-style-type: none"> • Selección del problema • Objetivos del proyecto • Objetivos de aprendizaje 	Destrezas profesionales
Preparación metodológica y producción material: <ul style="list-style-type: none"> • Descripción del proyecto • Creación de recursos y materiales • Explicación de cada actividad • Cronograma de aplicación • Calendario sobre trabajos. 	Capacidad de aprender Competencia léxica Comunicación escrita Comunicación oral
Aplicación: <ul style="list-style-type: none"> • Acción planificada 	Destrezas y habilidades Comunicación oral Comunicación escrita Comprensión Acción
Reflexión: <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones • Escritura preliminar para evaluar el trabajo realizado • Diálogos • Conclusiones 	Competencia existencial Competencia ortográfica Competencia pragmática
Reconocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de divulgación del proyecto • Presentaciones al público destinado. 	Comunicación oral Comunicación escrita Pragmática
Evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los aprendizajes, conocimientos y experiencias • Coevaluación 	Evaluación de la actuación Evaluación de los conocimientos

En cuatro de las seis fases de un proyecto ApS pueden reforzarse competencias estrictamente lingüísticas, como son la comunicación escrita y oral; pero también, más concretamente, competencias como la ortográfica y pragmática encuentran un contexto significativo para poder desarrollarse. La posibilidad de plasmar todas las fases de un proyecto y reflexionar sobre sus resultados es una oportunidad magnífica para poner en práctica la capacidad de comunicación. Pero no sólo la competencia comunicativa está presente en estos proyectos, también otras destrezas profesionales como el trabajo cooperativo, la capacidad de aprender, la innovación y ante todo el sentido crítico, básico para una buena y objetiva coevaluación.

7.4. Conclusiones

De esta aproximación a la relación y buena combinación entre el ApS y el aprendizaje de lenguas, podemos extraer algunas conclusiones relacionadas con la constante necesidad de adoptar metodologías activas, que permitan poner en práctica lo aprendido de forma significativa. En el aprendizaje de lenguas, la cooperación es fundamental, por lo que toda tarea que se realice en equipo facilitará el proceso. Además, es necesaria la reflexión sobre lo que se va realizando y cómo se va realizando, sobre los puntos de partida y los objetivos a alcanzar, si queremos que la autonomía sea protagonista en el proceso de aprendizaje. El MCERL considera al aprendiz de lenguas como agente social, el ApS refuerza la participación activa en la sociedad del estudiante universitario. Por ello, parece lógico que ambos encajen.

A través de las experiencias que hemos descrito, se observa que esta metodología es aplicable a cualquier lengua y en cualquier nivel, incluso como hemos visto, el universitario. Confiamos en que el contagio del ApS alcance también al ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras en la universidad con las aportaciones de muchos docentes entusiastas.

7.5. Referencias bibliográficas

- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar PPC.
- Batlle, R. (2016). Red Española ApS | Roser Batlle - Blog de aprendizaje-servicio de Roser Batlle. Recuperado 25 de abril de 2016, a partir de <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/iniciativas-en-espana/red-espanola-aps/>
- Bravo, L. (2013). *Café y palabras: las voces de las mujeres que cruzan fronteras*. Universidad de la Rioja.
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R., & Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 70-94. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>
- Escudero, A., & Ochoa, A. (2016). Metodología alternativa para la aplicación del aprendizaje servicio en la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (2), 95-110. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.5>
- Freire, P. (2004). *Pedagogia Da Autonomia, Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- García, M. (2009). Experiencias multiculturales con la metodología del aprendizaje-servicio en ELE: educación reglada y no reglada. En Ó. Rodríguez y J. Alba (Eds.) *Actas del II Encuentro Internacional de Profesores de ELE y la Enseñanza de Español en Contextos Educativos*, Instituto Cervantes de Bruselas, 61-76.

- Holgado, J. (2013). Proyecto Tándem. En L. Rubio, P. Enric, y G. Laila (Eds.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*, 79-84.
- Iranzo, P. (2014). Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura. Recuperado 17 de noviembre de 2016, a partir de <http://www.urv.cat/es/estudios/modelo-docente/aprendizaje-servicio/infantil-resum/>
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaj. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio.*, 33-69. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.3>
- Lear, D. (2012). Languages for Specific Purposes Curriculum Creation and Implementation in Service to the U . S . Community. *the modern Language Journal*, (96), 158-172. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01302.x>
- Lence, Á. (2016). Aprendizaje y servicio en asignaturas de francés: difusión del alumnado del proyecto educativo de Origenes en Senegal. En *En Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario*, 451-459. Santiago de Compostela. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15304/9788416533978>
- Liesa, M. (2009). Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la universidad. *Educação Especial*, 22 (35), 267-280.
- López-Dóriga, M., Mascaró, M., & Pallarés, A. (2013). Universidad, Universidad y sociedad.Experiencias de aprendizaje servicio en la. En L. Rubio, P. Enric, y G. Laila (Eds.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*, 126-131. Barcelona.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2014). Otras metodologías son posibles... Y necesarias. Cuando la Cooperación al Desarrollo encontró al ApS (Aprendizaje Servicio). En Universitat Politècnica de Valencia (Ed.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano*, 135-153.
- Prat, Q., Martí, M., & Batlle, R. (2013). Taller Comunica: Aprendizaje-Servicio en Comunicación Oral. En L. Rubio, P. Enric, y G. Laila (Eds.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (Vol. 1, pp. 9-13).
- Priegue, D., & Sotelino, A. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía Intercultural : El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.018>
- Santos-Rego, M. A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una Propuesta de desarrollo*. (Octaedro). Barcelona: Octaedro.

- Tapia, M. N., González, A., & Elicegui, P. (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)* Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/descargas/CLAYSS_Investigacion.pdf
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva

Capítulo 8

Comparabilidad de las pruebas de dominio de EFL de Oxford University Press: *OOPT* y *OQPT*

Beatríz Martín Marchante

8.1. Introducción

Los dos grandes focos que principalmente acaparan la atención en el campo de investigación de las pruebas de lengua son, por una parte, la validez del constructo y por otra, los diferentes factores que pueden influir en los resultados de las pruebas de lengua. (Kunnan, 1995). En este sentido, algunos autores como Fisk (1959:83) citado por Bachman (1990, pág. 240), Fulcher (2014), o Contreras (1990), sostienen que las principales cualidades de una prueba de lengua son la validez y la fiabilidad. Por tanto, dada la importancia de estos aspectos, la revisión de la validez de las pruebas de lengua es estrictamente necesaria, especialmente cuando el uso que de ellas se hace es de alto impacto, como es el caso del Oxford Online Placement Test (OOPT) que se administra en la Facultat de Magisteri, Universitat de València (UV). En esta facultad se ofrece la posibilidad a los alumnos de poder certificar su nivel de inglés a través de un organismo externo, Oxford University Press, para garantizar transparencia en el proceso de clasificación y facilitar la homologación y el reconocimiento por parte de otras institu-

ciones. Esta circunstancia se debe al hecho de que dentro del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) los nuevos planes de estudio exigen conocimientos mínimos de una lengua extranjera. Tal como se establece en las Órdenes Ministeriales para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente: “[...] los estudiantes [...] deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”. (ORDEN ECI/3854/2007, para Infantil, ORDEN ECI/3857/2007 para Primaria y ORDEN ECI/3858/2007 para Secundaria).

Por este motivo, dada la repercusión que los resultados de las pruebas de lengua extranjera tienen en la vida académica y profesional de los examinandos, consideramos conveniente estudiarlos en profundidad. El presente trabajo presenta el primero de los diferentes análisis realizados con la finalidad de determinar la adecuación entre el nivel real de competencia en inglés como lengua extranjera (ILE) de los alumnos de primer curso de grado de Magisterio y los resultados obtenidos tras la realización de la prueba OOPT.

8.1.1. Las pruebas adaptativas

La idea de los *tests* adaptativos informatizados (TAI) fundamentados en la teoría de la respuesta al ítem (TRI) y en los fundamentos estadísticos para ordenar a diversos examinandos en la misma escala de medida fue introducida por Lord (1970), citado por Olea Ponsoda (2003) y el gran desarrollo de este tipo de prueba tuvo lugar durante los años 80. Así, la versión actual informatizada del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) utiliza el formato de TAI en sus secciones de comprensión oral y de estructuras. También la editorial Oxford University Press ha comercializado una versión adaptativa del *Quick Entrance Test*, una prueba de competencia en inglés que evalúa la comprensión oral y escrita, el vocabulario, la gramática y la pragmática mediante ítems de formato de opción múltiple con ayuda de estímulos visuales y texto escrito.

Según Olea y Ponsoda (2003) un TAI consta de los siguientes elementos básicos.

1. Un banco de ítems con parámetros estimados desde un modelo de la TRI determinado;
2. Un procedimiento que establezca la manera de comenzar y finalizar la prueba y la forma de seleccionar progresivamente los mejores ítems,
3. Un método estadístico de estimación de los niveles de rasgo.

Una de las ventajas que ofrece el TAI es que permite reducir el contenido de la prueba, sin perder por ello precisión en la evaluación. Un TAI es:

[...] una prueba construida para fines de evaluación psicológica o evaluativa cuyos ítems se presentan y responden mediante un ordenador, siendo su característica fundamental que se va adaptando al nivel de competencia progresivo manifestado por la persona (Olea & Ponsoda, 2003, pág. 5).

Según López (2007), el uso de TAI mejora la seguridad de la prueba y reduce el tiempo de aplicación, además permite realizar estimaciones más precisas con el mismo número de ítems que un *test* fijo o lineal. Por otra parte, un TAI hace posible calcular los niveles de rasgo de personas diferentes dentro de una misma escala, aunque hayan contestado a ítems diferentes. Otra ventaja que señala López (2007, pág. 191) es que “evita el sentimiento de frustración si los ítems resultan demasiado difíciles, o de aburrimiento cuando son demasiado fáciles. Por otra parte, presentar los ítems de uno en uno evita que el alumno se sienta ofuscado ante un elevado número de preguntas”.

Un TAI utiliza, como explica Vallance (2003), la medida del rasgo latente (llamada Rasch, o medición del rasgo de un parámetro) en la que una escala de dificultad de un ítem es independiente de las diferencias de habilidad de cualquier muestra particular de los examinados. Es decir, los candidatos y los ítems son evaluados en función de la probabilidad de sus patrones de respuesta dada la habilidad observada y la dificultad del ítem. Para determinar esto se utilizan fórmulas complejas. La medición del rasgo latente ofrece ciertas ventajas sobre las pruebas tradicionales. Sin embargo, existen también ciertas desventajas como p.ej. que los estudiantes deben responder a cada pregunta para avanzar y no pueden saltarse las preguntas o responder a las preguntas más fáciles primero. Asimismo, pese a las afirmaciones de ahorro de costes, un CAT es caro. Por ejemplo, *English Testing Services* (ETS) anunció en su sitio en mayo de 2002, que estaba cerrando 84 centros de pruebas y que iba a volver a las pruebas en papel. Por otra parte, un periodista de ABC News informó que la calificación de un estudiante de doctorado se redujo de 690 en una prueba en papel a 300 cuando utilizó la prueba TAI. También en algunos estudios (Windeatt, 1986 citado en Vallance, 2003) se advierte que el uso de monitores de ordenador propicia un comportamiento lector ineficaz o contraproducente en el aprendizaje de idiomas. A pesar de sus críticas los TAI todavía son utilizados, según el autor por ETS para:

[...] medir la competencia lingüística del alumno, y diagnosticar sus fortalezas y debilidades. La experiencia técnica y matemática necesaria para el desarrollo de un TAI está más allá de la experiencia de los profesores de idiomas. Sin embargo, las plantillas de prueba producidas comercialmente están disponibles en ETS para su uso como pruebas formativas y sumativas. (Vallance, 2003, pág. 70).

Las ventajas de los exámenes asistidos por ordenador son indudables (Alderson, 2000; García, 2007), entre ellas se pueden resaltar las siguientes:

- a) Reducción de las distancias: en la actualidad son muchos los alumnos que podrían hacer la prueba de manera sencilla sin salir de su propio centro de estudios.
- b) Flexibilidad: los exámenes asistidos por ordenador permiten gran variedad de ejercicios actualmente no reflejados en las pruebas de acceso a la universidad.

- c) Inclusión de repertorios audiovisuales (multimedia): estos repertorios añaden realismo y promueven mejores respuestas de los alumnos a través del *input* de los diálogos grabados y la contextualización de las preguntas por medio de imágenes y, especialmente, vídeos.
- d) Integración de tareas: estos exámenes permiten integrar varias tareas (audiación, lectura, expresión, etc.) para la realización de una tarea global.

8.1.2. Algunos conceptos clave

Fiabilidad y validez de una prueba son conceptos que suelen confundirse, por eso es conveniente repasar algunas de las definiciones que se dan para ambos. La fiabilidad, por una parte, es la consistencia o estabilidad de la medida en el momento de repetir el procedimiento de medición, mientras que la validez, relacionada con el criterio de un test nuevo, se establece estadísticamente en términos de cercanía de un test a su criterio. El criterio puede ser un test previamente establecido o conocido, otra medida dentro del mismo dominio, (validez concurrente), o un test futuro (validez predictiva)⁶. La relación de dos formas paralelas de un test con otro, lo cual es un caso especial de relación de un nuevo test con un test de criterio, es una cuestión tanto de fiabilidad como de validez, según el *Dictionary of Language Testing* (1999).

Tradicionalmente se han distinguido varios tipos de validez: la validez de criterio (la concurrente y la predictiva), la validez aparente, la validez de contenido, y la validez de constructo.

Pero no totalmente de acuerdo con esta división, Messick (1988b) citado por Bachman (1990, págs. 241-242), propone un marco de validez unitaria ya que según este autor los tipos de validez se tienen que ver como tipos complementarios de evidencia que se deben reunir en el proceso de validez en lugar de verse como tipos diferentes de la misma.

8.2. Objetivo

Actualmente las pruebas de lengua se ven muchas veces más como amenaza, que como oportunidad de aprendizaje y de mejora. Los efectos negativos inesperados de usos de alto impacto y la obligatoriedad de la rendición de cuentas, son a menudo, más importantes que los efectos positivos que se pretenden (Linn, 2000; Shepard, 2006; Martínez, 2008).

⁶ Utilizar el resultado de un ejercicio de gramática tipo “elección múltiple” para emplazar estudiantes en un curso de escritura, por ejemplo, tendría poca validez predictiva.

Esta es la razón por la que nuestro principal objetivo es avanzar en la visión de la evaluación y de las pruebas de lengua como parte integral del proceso de enseñanza y contribuir a la mejora de la misma.

La prueba OQPT, que se utiliza con frecuencia en las aulas universitarias para obtener una clasificación rápida de los alumnos por niveles, ostenta suficiente validez aparente y mide el mismo constructo que el OOPT, la competencia en ILE. Nuestro objetivo específico en este trabajo es averiguar la validez concurrente del OOPT, que es un test adaptativo informatizado (TAI) y el OQPT, un test tradicional de papel y lápiz, ya que averiguar el grado de validez de constructo y de contenido es el objetivo de un próximo análisis.

8.3. Materiales y método

8.3.1. Sujetos de la investigación

Para llevar a cabo este estudio se contó con la participación de cuarenta y tres estudiantes de primer curso del grado de Magisterio en la Universitat de València matriculados en la asignatura obligatoria *LLengua Anglesa per a Mestres*. Cada año la facultad de Magisterio facilita la administración de la prueba OOPT a los alumnos que no disponen de certificación oficial que demuestre la posesión de nivel B1 o B2.

8.3.2. Materiales

La prueba original de nivel de papel y lápiz, Oxford Placement Test (OPT), fue desarrollada por Dave Allan en 1985. La versión flexible de esta prueba es el *Oxford Quick Placement Test* (OQPT), diseñado por Oxford University Press y Cambridge ESOL. Se trata de una prueba de nivel dividido en dos partes, la primera de las cuales consta de 40 preguntas para todos los alumnos, mientras que la segunda contiene 20 (desde la 41 a la 60) que solo realizan los examinandos que el supervisor decide. El tiempo para realizarlo es de 30 minutos. En las 5 primeras preguntas los examinandos tienen que contextualizar una serie de imágenes eligiendo entre tres opciones. Las siguientes preguntas son de tipo *cloze* y de frases incompletas con 3 o 4 opciones a elegir. Todos los ítems son del tipo opción múltiple.

También se puede disponer de la versión informatizada adaptativa, el Oxford Online Placement Test (OOPT) constituido por dos partes principales, una de Uso del inglés y otra de comprensión oral. La primera contiene 30 preguntas aproximadamente y evalúa el vocabulario, la gramática y el significado en la conversación. Además en esta parte se incluye un grupo de preguntas de pragmática. La parte de comprensión oral la conforman 15 preguntas. Los ítems son también del tipo *cloze* y de opción múltiple. Se puede realizar, entre 50 y 90 minutos. ([Http://www.oxfordenglishtesting.com/DefaultMR.aspx?id=3034&menuId=1](http://www.oxfordenglishtesting.com/DefaultMR.aspx?id=3034&menuId=1)). Para el tratamiento de datos se utilizó el software estadístico SPSS 15.0

8.3.3. Procedimiento

Un grupo de cuarenta y tres alumnos, realizó las dos pruebas (OQET y OOPT) con escaso margen de tiempo entre ambas. Se decidió de esta manera para evitar un posible sesgo por efecto de la instrucción. Los resultados del OQPT, de papel y lápiz, se archivaron en hoja de cálculo Excel distinguiendo en el resultado de cada uno de los participantes la puntuación y el nivel correspondiente según el MCREL. En el sistema del OOPT los resultados de las pruebas se conocen a través del *markbook* de su página web: <https://www.oxfordenglishtesting.com> de manera prácticamente inmediata (véase Figura 8.1). También estos resultados se exportaron a una hoja de cálculo Excel.

8.4. Análisis de datos

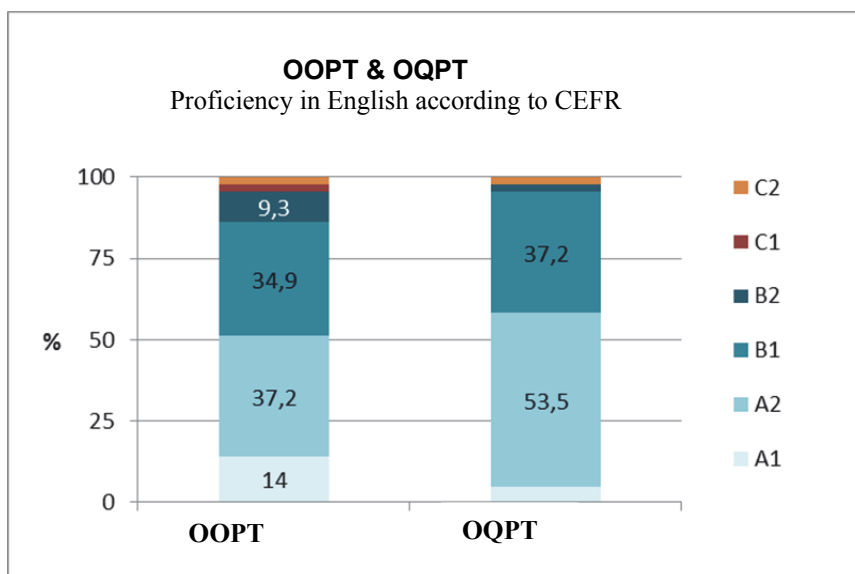
A través del análisis correlacional se pretende determinar la validez concurrente, es decir, la existencia de relación entre las dos pruebas realizadas por los alumnos.

En primer lugar, se utiliza el índice de Kappa ponderado según Martínez, Sánchez, y Faulín (2009) para medir el grado de concordancia entre las dos clasificaciones obtenidas. Posteriormente, se estimará el coeficiente de correlación de Pearson (Martínez et al., 2009) entre las puntuaciones obtenidas a partir de ambos métodos. La interpretación conjunta de concordancia y correlación permite hacer una diagnosis efectiva sobre la comparabilidad de ambos test. El coeficiente de correlación se expresa en valores desde 0 a 1, e indica si la relación entre las variables es lineal y significativa. El análisis de la validez concurrente se ha hecho a través de las correlaciones de Pearson entre las distintas pruebas.

8.5 Resultados

En este apartado se muestran el análisis de la validez concurrente a partir de los resultados obtenidos por los sujetos de la investigación tras la realización del OQPT y del OOPT. Para comprobar la validez concurrente se midió la concordancia entre la prueba en papel Oxford Quick Placement Test (OQPT) y la prueba adaptativa en línea (OOPT) mediante un análisis de correlación. Seguidamente estudiamos la concordancia entre la prueba OOPT y la prueba OQPT realizadas por el grupo (N=43). El siguiente gráfico describe los niveles obtenidos por los alumnos en las dos pruebas de forma independiente:

Figura 8.1. Porcentaje de niveles obtenidos en el OOPT y en el OQPT



El índice de Kappa se interpreta en este sentido: si se hubiese hecho una clasificación al azar, de todos los casos que se esperan no concordantes ¿cuántos hubieran sido finalmente concordantes? Si Kappa vale 1 (100%), quiere decir que todos los casos en los que la suerte no puede clasificar correctamente aparecen concordantes en nuestra tabla. Si Kappa vale 0, quiere decir que no se ha superado la clasificación por el azar. Si Kappa vale menos de 1, significa que se está, incluso, por debajo de lo que se obtendría con una clasificación aleatoria. Una clasificación categórica de utilidad práctica para interpretar los valores del índice de Kappa es la que se puede leer en la Tabla 8.1.

En la Figura 8.1 se observa que un 37,2% de los alumnos obtiene un A2 en el OOPT, un 34,9% obtiene un B1 y un 9,3% obtiene un B2. Sin embargo, estas cifras varían en el OQPT. Por ejemplo, la cantidad de alumnos que consigue un nivel A2 en el test OQPT es de 53,5%, un 37,2% alcanza el nivel B1 y un 2,3% obtiene un B2.

Tabla 8.1. Clasificación según valores del índice de Kappa

Rango I_K	Concordancia
<0,20	Pobre
0,21-0,40	Débil
0,41-0,60	Moderada
0,61-0,80	Buena
0,81-1,00	Muy buena

Se puede observar que hay una bolsa mayor de alumnos con calificación A1 en el OOPT que no existe en el OQPT (lo cual podría interpretarse como una infraestimación del OOPT). Pero por otra parte, existe un 9,3% de alumnos con nivel B2 en el OOPT que no se detectan en el OQPT.

Hasta aquí se tienen las distribuciones de forma independiente, pero desconocemos la calificación que han obtenido en OQPT los alumnos que por ejemplo han obtenido un nivel B2 en el OOPT. Para averiguarlo se ha realizado un análisis de concordancia cuyos resultados se presentan en la Tabla 8.2 en la que se puede valorar de forma más precisa la concordancia entre las dos asignaciones (es decir, dentro de cada sujeto qué determinó un test y qué determinó el otro). De cuarenta y tres sujetos que forman parte del análisis actual, solo uno (2,3%) ha sido clasificado como A1 en las dos pruebas, once de ellos (25,6%) han sido clasificados como A2 mediante las dos pruebas, ocho como B1 (18,6%), y uno como C2 (2,3%). Son un total de 21 examinandos, por tanto, el porcentaje de acuerdo conseguido entre las dos evaluaciones es del 48,8%. Cabe subrayar que se cuentan doce casos donde la calificación del OOPT es superior a la del OQPT; destacando esos 6 donde en OQPT obtuvieron un A2 y en el OOPT un B1. Sin embargo, se contabilizan 10 casos donde la calificación OQPT es superior a la OOPT. Concretamente se tienen 5 alumnos con A2 en OQPT y A1 en OOPT y otros 5 con B1 en OQPT y A2 en OOPT. Se debe advertir que el porcentaje de acuerdo no es el mejor indicador de la concordancia, ya que depende mucho de las distribuciones marginales, por este motivo hay que relativizarlo y hallar el índice de Kappa.

Tabla 8.2. Concordancia entre OOPT y OQPT

		NIVELES OQPT											
		Total		A1		A2		B1		B2		C2	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NIVELES OOPT	Total	43	100,0%	2	4,7%	23	53,5%	16	37,2%	1	2,3%	1	2,3%
	A1	6	14,0%	1	2,3%	5	11,6%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	A2	16	37,2%	0	,0%	11	25,6%	5	11,6%	0	,0%	0	,0%
	B1	15	34,9%	1	2,3%	6	14,0%	8	18,6%	0	,0%	0	,0%
	B2	4	9,3%	0	,0%	1	2,3%	3	7,0%	0	,0%	0	,0%
	C1	1	2,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	2,3%	0	,0%
	C2	1	2,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	2,3%

La tabla siguiente presenta los valores del índice de Kappa ponderado:

Tabla 8.3. Reproducibilidad inter-test: Índice de Kappa ponderado de concordancia e intervalo de confianza al 95% para la muestra total

Índice de Kappa			
	Valor	Lím. inf. IC	Lím. sup. IC
TOTAL	0,42	0,20	0,65

El valor de I_K para la muestra actual es 0,42, lo que se interpreta como una concordancia moderada. Por tanto, las asignaciones de uno y otro test son moderadamente comparables. La falta de acuerdo no se debe a que una prueba sobrevalore frente a la otra, sino simplemente a un desajuste entre las notas de uno y otro test, unas veces por encima, otras por debajo.

Se puede concluir que el carácter integrador de los TAIS, tanto en lo que se refiere a tareas como a los repertorios audiovisuales, así como su flexibilidad o la superación de los problemas de distancia hacen que este tipo de pruebas resulte muy ventajoso en ciertos aspectos. Por todas estas circunstancias y por el coste reducido de personal necesario para realizar evaluaciones más completas, existe una tendencia generalizada a realizar los exámenes con gran número de alumnos e importante implicación social a

través de plataformas asistidas por ordenador. Así pues, los TAI parecen ofrecer más ventajas que desventajas a la hora de llevar a cabo procesos de medición a gran escala.

No obstante, algunas desventajas que se han mencionado aquí pueden socavar los beneficios que de este tipo de pruebas pueden obtenerse. Un aspecto fundamental en los TAI es el banco de ítems y en especial los ítems de anclaje, ya que la calidad del TAI depende de la calidad de su banco de ítems. Para la elaboración de éste se requiere el juicio de los expertos (filólogos, lingüistas y profesores) algo que es mucho más importante que la mera fiabilidad y objetividad que pueden garantizar las técnicas psicométricas. Precisamente la elaboración de un banco de ítems y la elección de los ítems de anclaje de calidad para las pruebas estandarizadas es el reto al que se enfrenta la investigación llevada a cabo sobre evaluación y pruebas de lengua.

Por tanto, es necesario desarrollar pruebas de lengua de máxima calidad e ir más allá de la simple medida mecánica, completando las pruebas de lengua estandarizadas (informatizadas o no) con otros medios de evaluación tales como entrevistas orales o la comunicación medida por computador (Salaberry, 1996; Romero & Seiz, 2006) de manera que permitan a los profesionales, profesores, y expertos en la materia realizar juicios valorativos que confieran mayor fiabilidad y validez a este tipo de pruebas.

8.6. Referencias bibliográficas

- Alderson, J. C (2000). "Technology in testing: The present and the future". *System*, 28 (4), 593-603
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University press
- Contreras, E. (1990). *El profesor universitario y la evaluación de los alumnos*. Universidad Politécnica de Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Davis, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumeley, T., & McNamara, T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dictionary of Language Testing* (1999). Davis, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumeley, T., McNamara, T. UCLES. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fulcher, G. (2014). Language testing resources. Recuperado de: [http:// language testing.in fo/huo r/fun.p hp](http://language-testing.in-fo/huo-r/fun.p-hp).
- García Laborda, J. (2007). "¿Necesitan las universidades españolas una prueba de acceso informatizada? El caso de la definición del constructo y la previsión del efecto en la enseñanza (washback) para idiomas extranjeros". Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-1%20-%20Jesus%20Garcia.pdf>

- Kunnan, A. J. (1995). *Test taker characteristics and test performance: A structural modeling approach*. Studies in Language Testing. University of Cambridge. Local Examinations Syndicate. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Mezquita, M. T. (2007). *La evaluación de la competencia léxica. Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Linn, R. L. (2000). Assessment and accountability. *Educational Researcher*, 29 (2), 4-16.
- Martínez Río, F. (2008). Proyecto de creación del INEE. Recuperado de: [http://www.fmrizo.net/fmrizopdfs/libros/L%2045%202008%20Proyecto INE E-2002.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizopdfs/libros/L%2045%202008%20Proyecto%20INEE-2002.pdf)
- Martínez, M., Sánchez, A. & Faulín, F. J. (2009). *Bioestadística amigable*. Madrid: Díaz de Santos.
- Olea, J. & Ponsoda, V. (2013). *Tests adaptativos informatizados*. Madrid: ediciones UNED
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE 29 de diciembre de 2007).
- Romero, F., & Seiz, R. (2006). Actividades Colaborativas para el Aprendizaje de Lenguas. En M. L. Carrió (Ed.) *Aprendizaje Colaborativo Asistido por Ordenador* (99-118). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Salaberry, R. (1996). A Theoretical Foundation for the Development of Pedagogical Tasks in Computer Mediated Communication. *CALICO Journal*. 14(1), 5-14.
- Vallance, M. (2003). "The Use of Computers in English Language Testing". *Teaching and Learning*, 24(1), 67-76. Published by Institute of Education (Singapore). Recuperado de: <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/311/1/TL-24-1-67.pdf>.

Windeatt, S. (1986). "Observing CALL in action". En G. Leech & C.N. Candlin (Eds.), *Computers in English Language Teaching and Research* (pp. 79-97). London: Longman

Capítulo 9

English language needs in the workplace: The case of Spanish and Finnish speakers

Carmen Pérez Sabater, Begoña Montero-Fleta, Penny MacDonald, Mervi Varhelahti

9.1. Introduction

In a new globalized world, both multinational companies and local businesses not only demand that their employees be experts in their own specialist fields, but also that they can actively deploy other workplace skills enabling them to communicate and collaborate with colleagues from all over the world including being digitally competent; having social skills and competences; and showing an awareness and sensibility towards other cultures (Fitzpatrick & O’Dowd, 2012).

In current working environments English is increasingly being used to communicate in online contexts. With this point in mind, learners need to develop communication skills in English as well as e-literacy skills and intercultural understanding to work in virtual and multicultural environments. In this context, new projects such as CoMoViWo (Communication in Mobile and Virtual Work) are being developed. CoMoViWo, financed by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) of the European Union within the Erasmus + Programme, sets out to analyze language needs in workplace communities. The present study focuses on the emerging communication practices in digitally mediated professional environments and the needs of the users. A

contrastive analysis of what Spanish and Finnish users need in digital communication is the base of our research.

Communication technologies have improved at lightning speed and today's new contexts of work have led to virtual exchanges of information on a daily basis in which English is the Lingua Franca used (Poppi, 2012). Virtual communicative environments in workplace interactions have led to a change of paradigm in interpersonal communication in business contexts both in small companies and large organizations (Darics, 2015). Specifically, document sharing platforms, email, forum, instant messaging, social networking and teleconferencing have become the norm when reference is made to the online communication tools used at work every day.

The generalized use of these tools make us strongly believe that virtual communication in the workplace is the norm and private companies, as well as public enterprises, need to train their employees to communicate successfully in an increasingly globalized world. This world is daily engaged in virtual communication through instantaneous and spontaneous interactions. In educational settings, the development of students' professional competences in virtual communication in multicultural workplaces should be a must. Learning the language of routine workplace interactions may enhance employability competences, interpersonal communication, intercultural awareness as well as critical language awareness.

9.2. Methodology

The ongoing project CoMoViWo aims, in the long term, to produce learning modules for improving virtual communication skills in the workplace. The initial stage has involved carrying out a needs analysis with 273 employees in both multinational and local businesses with a view to establishing the use of different virtual communication tools for inter and intra-company matters, formal and informal registers online, political correctness within companies and finally, for identifying current practices related to intercultural awareness. Moreover, the study has focused on the strategies needed by virtual employees. These indicators are partly based on Cowling's (2007) needs analysis of an intensive workplace course in Japan, especially those concerning negotiations and small talk. Other dimensions are based on the needs analysis carried out by Lam, Cheng and Kong (2013) involving handling complaints and the preference of genres for working online, among others.

The current research will answer the following question: Do Finnish and Spanish users feel they need to develop the same strategies to communicate successfully in virtual work?

Interviewees are asked about their needs in order to work on the following strategies: developing conversations (small talk, greetings, starting and closing conversations), giving virtual presentations, handling complaints, handling negotiations (agreeing and

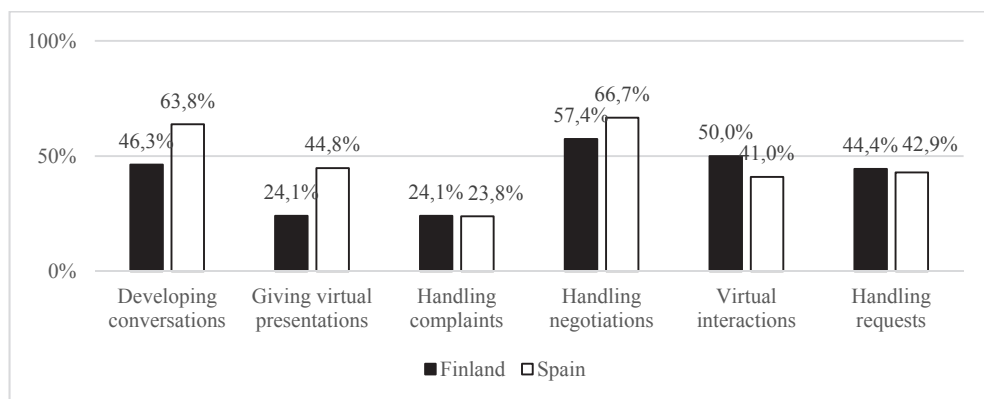
disagreeing, persuasion techniques, being assertive), managing and/or hosting virtual group interactions or handling requests and refusals.

In general, the descriptive analysis of the responses may yield information that could facilitate the profiling of the language needs of employees whose work environments involve the use of virtual communication as an everyday occurrence. SPSS (2012) software has been used to process the results of the questionnaire delivered in several countries. We have performed contingency tables to examine differences in the strategies needed by workers across countries.

9.3. Results and discussion

Regarding the research question on the strategies that Finnish and Spanish users need to develop when communicating virtually, the results obtained in this needs analysis indicate clear differences. In general, Spanish speakers display a greater need for developing different communication strategies than the Finnish interviewees. This is especially the case of developing conversations (mainly greetings), giving virtual presentations and handling negotiations.

Figure 9. 1. The strategies needed to be developed according to Finnish and Spanish employees



As Figure 9.1. shows, both Spanish and Finnish participants agree on the necessity to develop their negotiation skills. Negotiating in a foreign language involves not only knowing the language itself, but also requires an awareness of those pragmatic and intercultural conventions that are not necessarily triggered automatically by most language users, whatever their competence level. We refer here to knowledge of how to agree and disagree, how to persuade without being pushy, and how to be assertive without being aggressive. On the other hand, there is a significant difference between both countries concerning their perceived needs with regard to firstly, developing conversations (over two-thirds of Spanish interviewees in comparison with 46% of Finns) and secondly, giving virtual presentations (just under half of the Spanish

interviewees thought they lacked skills in this area compared to only 24% of the Finnish interviewees). This dissimilarity may respond to the general level of command of the English language in both countries which will be discussed below. In general, as regards the handling of requests and complaints, the Spanish and Finnish percentages are similar (over 40% and around 24% respectively).

In general, Finns are seen as having good language skills (Pöyhönen, 2009) and many surveys confirm that English has gradually become the most widely studied language and most common foreign language used in Finland (Confederation of Finnish Industries, 2014; Suomen virallinen tilasto, 2006; Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi, & Härmälä, 2011). The presence of English in this country is widespread and attitudes towards it are positive. In a National Survey of English use in Finland the following results were obtained: “The majority of all the respondents agreed with the following statements: (a) English is displacing other languages in the world, (b) English skills should become more common in the world, (c) English skills add to mutual understanding on a global level, (d) to be up-to-date, people must be able to function in English” (Leppänen et al., 2011, p. 85). Finnish people study English at all levels of education and 40.5% of workers use English also at work.

According to the Eurobarometer (European Commission, 2006) Finns are more willing to learn languages than, for example, people in Spain (European Commission, 2006). The national report on English use in Finland shows that Finns declare that they are better at understanding spoken English and reading and worse with regard to speaking and writing skills (Leppänen et al., 2011).

Younger and also more educated Finns self-evaluated their language and communication skills at a higher rate: “In all the skills, substantially more than 50% and up to almost 70% of the respondents rated themselves as having mastered English at least moderately” (Leppänen et al., 2011, p. 103.) (The scale used for self-evaluation was: fluently, fairly fluently, moderately, with difficulty, only a few words, not at all).

Furthermore, Finland is seen as an individualist culture and in these cultures people try to avoid losing face (Ting-Toomey & Oetzel, 2002); most important is to save one’s own face, not another persons’ face. Thus, although people may be quite direct in communication, they also avoid conflict (to ensure face-saving). This may be the reason why many Finns are afraid of making mistakes when using a foreign language and prefer to fall silent (Lehtonen, 1994) or rely on neutral communication (Wilkins, 2006). In working life, Finns are task-oriented and they think that small talk is a waste of time and reduces effectiveness at work. Finns prefer direct communication (Isotalus, 1995) and they are quite good in communication that has an informative character (Salo-Lee, 1993) and only factual and essential information will be shared (Carbaugh, Berry & Nurmikari-Berry, 2005). This is the main reason why developing conversations is not seen as an interesting strategy to be developed in Finland.

On the other hand, as for Spain, the results obtained confirm the need for Spanish workers to improve English proficiency. Spanish interviewees expressed their need to develop virtual presentations, handling negotiations and developing conversations. Historically, Spain has been one of the countries with a lower level of English proficiency despite the efforts of governments and families to change this (Pantaleoni, 2008). The European Commission (2012a) in a survey on the levels of language achievement of students of 15 European countries revealed that Spain obtained almost the lowest rate, as only 13% of the students accredited a B2 level in English; only France was behind (5%). Although The European Commission did not include Finland in its survey, Spanish figures contrast with other Northern European countries, e.g., in Sweden, 57% of students have a B2 level, whilst in Estonia this percentage stands at 41%. When analyzing the performance of students in each skill, the worst results were those of oral comprehension. Thus, further concern is needed to implement actions which favour the acquisition of this skill.

Generally speaking, the results of our survey demonstrate that Spanish people need to improve their English proficiency. In this concern, while 70% of Finns are able to hold a conversation in English, only 11% of Spanish people affirm that they are able to speak the language fluently, 65% are unable to read, speak or write in English (Pantaleoni, 2008). Only 12% of Spanish people, for example, are able to follow the news on TV or radio in English, the lowest rate in Europe together with Hungary, according to the Special Eurobarometer 386 (European Commission, 2012b). Interestingly, this Barometer indicates that only 17% of the Spanish population interviewed says that they understand English well enough to use it for communicating online, in contrast to 51% of the Finnish respondents who are able to communicate successfully online. This lack of linguistic skills in English is due to cultural, political, educational and linguistic reasons (Lendoiro, 2014). In Spain, people make fun of how (badly) politicians and public people speak English (Lendoiro, 2014).

In relation to this, it is worth mentioning that in the business world, people are often unable to manage a workplace conversation in English (Lendoiro, 2014). To illustrate this point, according to a recent study published by the Spanish Ministry of Education, workers have problems in these interactions because of a lack of foreign language proficiency (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). In this regard, in 2006 The European Commission published the “Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprises” where Spain is revealed to be one of the European countries that misses out on having more export opportunities owing to the country’s deficiency in foreign language skills. Williams (2011) estimates that Spanish employees who are fluent in English obtain a salary rise ranging from 6% to 9%.

9.4. Conclusions

In the present study, the strategies used by both Finnish and Spanish employees in virtual communication at work are analyzed. The data obtained from a questionnaire given to these two groups of subjects focused on how they carry out virtual conversations, give presentations, and handle negotiations and complaints as well as how they manage virtual meetings. The results show that Spanish speakers have a greater need than the Finns with regard to improving their strategies, especially in the case of developing conversations, handling negotiations and giving presentations. The Finnish interviewees stated that knowing how to handle negotiations was the strategy they understood to require most urgent development, followed in second place by virtual interactions. The aspects of virtual communication that the Finnish group was least worried about involved giving virtual presentations and handling complaints.

In our discussion of the results it was thought that the major differences could be associated with the level of competence of the English language in both countries. In Finland, the way English is studied appears to be more efficient since the general level is higher when referring to the different skills involved when communicating in English, whether in virtual or face to face interactions. The lack of English language competence in Spain, and in particular in Spanish businesses, has meant that they are quite likely to be missing out on opportunities to expand their scope to include international markets.

The importance of developing strategies and skills for carrying out successful international business has been underlined by Okoro (2012). The research discussed above shows that in both Spanish and Finnish employees, there are certain needs perceived when enquiring about different facets of online intercultural communication which need to be addressed.

The results of the present study have been drawn on for the development of a series of learning modules within the framework of CoMoViWo which aims to improve the strategies employed by international teams using online tools, especially focusing on those aspects which have been dealt with above, that is, developing conversations, giving virtual presentations, and handling negotiations, among others, whilst underlining the importance of intercultural awareness in successful international communication.

Acknowledgements

This research has been supported by the Erasmus+ Project CoMoViWo, Communication in Mobile and Virtual Work, KA 2014-1-F101-KA203-00851 (The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein).

9.5. References

- Cowling, J. D. (2007). Needs analysis: Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for Specific Purposes*, 26(4), 426-442.
- Carbaugh, D., Berry, M., & Nurmikari-Berry, M. (2006). Coding Personhood Through Cultural Terms and Practices Silence and Quietude as a Finnish “Natural Way of Being”. *Journal of Language and Social Psychology*, 25(3), 203-220.
- Confederation of Finnish Industries (2014). *EK Labour Force and Training Survey: Language skills are a competitive asset in working life*. Retrieved from http://ek.fi/wp-content/uploads/EK_henkotiedustelu_esite_nettiin.pdf
- Darics, E. (2015). Introduction: Business Communication in the Digital Age—Fresh Perspectives. E. Darics (ed.). *Digital Business Discourse* (pp. 1-16). London: Palgrave Macmillan.
- European Commission. (2006). *Eurobarometer 66. Public opinion in the European Union*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb66/eb66_highlights_en.pdf
- European Commission. (2012a). *First European survey on language competences: Final report*. Brussels, Belgium. Retrieved from http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf
- European Commission. (2012b). *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages, Report. Fieldwork*. Retrieved from: ec.europa.eu/public_opinion/.../ebs_386_en.pdf
- Fitzpatrick, A. & O’Dowd, R. (2012). *English at Work: An Analysis of Case Reports about English Language Training for the 21st century workforce*. TIRF (The International Research Foundation for English Language Education).
- Isotalus, P. (1995). Suomalaisessa puhekulttuurissa monikulttuurinen televisio. In Salo-Lee, L. (eds.) *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*, (pp. 69-80). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P., & Härmälä, M. (2011). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Opetushallitus.
- Lam, P. W., Cheng, W., & Kong, K. C. (2014). Learning English through workplace communication: An evaluation of existing resources in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 34, 68-78.
- Lehtonen, J. (1994). Vaikeneva kulttuuri ja vieraan kielen pelko. In Isotalus, P. (ed.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*, (pp. 85-101). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden julkaisuja.

- Lendoiro, G. (2014). ¿Por qué hablamos los españoles tan mal el inglés?. *ABC Educación*, 10 de abril.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Käätä, L., Räisänen, T., Laitinen, M., Koskela, H., Lähdesmäki S., & Jousmäki H. (2011). National Survey on the English Language in Finland: Uses, meanings and attitudes. Helsinki: Studies in *Variation, Contacts and Change in English eSeries*. Retrieved from: <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL, 1. Informe español*. Madrid: Secretaría general técnica, subdirección general de Documentación y Publicaciones.
- Okoro, E. (2012). Cross-cultural etiquette and communication in global business: Toward a strategic framework for managing corporate expansion. *International Journal of Business and Management*, 7(16), 130-138.
- Pantaleoni, A. (2008). ¿Por qué nos cuesta tanto hablar inglés?. *El País*, 23 de marzo.
- Poppi, F. (2012). *Global Interactions in English as a Lingua Franca*. Bern: Peter Lang.
- Pöyhönen, S. (2009). Foreign language teaching in basic and secondary education in Finland: current situation and future challenges. In S. Lucietto (ed.). *Apprendimento delle lingue straniere e la formazione degli insegnanti*. Rovereto: IPRASE del Trentino, (pp. 143–174). Retrieved from: http://www.iprase.tn.it/prodotti/materiali_di_lavoro/alis2008/download/Alis_2008.pdf.
- Salo-Lee, L. (1993). Teillä on kaunis nappi. Small talk: tyhjänpuhumista vai mielekästä viestintää. In Lehtonen, J. (ed.) *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*, (pp. 77-90). Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja.
- SPSS. (2012). *IBM Statistics for Windows. Version 21.00*. Armonk. New York: IBM Corporation.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2006). Aikuiskoulutustutkimus. Kielitaito, Tietotekniikan Käyttö, Ammattikirjallisuus ja Koulutusmahdollisuudet 2006, 1. Vieraita kieliä osaa entistä useampi suomalainen. Helsinki: Tilastokeskus. Retrieved from: http://www.stat.fi/til/aku/2006/03/aku_2006_03_2008-06-03_kat_001_fi.html
- Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. G. (2002). Cross-cultural face concerns and conflict styles. Current status and future directions. *Handbook of international and intercultural Communication*, 2, 143-164. London: Sage.

- Wilkins, R. J. (2006). Cultural Terms for Communication: Sources of Intercultural Asynchrony in ESL Settings in Finland. *Communication Reports*, 19(2), 101-110.
- Williams, D. R. (2011). Multiple language usage and earnings in Western Europe. *International Journal of Manpower*, 32(4), 372–393.

Capítulo 10

La adquisición de la competencia comunicativa oral a través de recursos informáticos: propuesta

María del Mar Saínez González

10.1. Introducción: panorama actual de recursos web en ELE

Los recursos informáticos para el autoaprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) no cesan de aparecer puesto que la demanda social es cada vez mayor, tanto para recursos web como para dispositivos móviles, que dotan al usuario de libertad y comodidad. La sociedad necesita recursos web y móviles que puedan amoldarse a sus necesidades y sus objetivos de aprendizaje. El problema es que, como veremos, la mayor parte de los recursos web que existen actualmente no son capaces de abordar la complejidad que requiere el aprendizaje de la competencia comunicativa en su totalidad (Cruz, 2002, 2014).

En la actualidad, podemos encontrar diferentes tipos de recursos web para el aprendizaje de ELE. Con la llegada de la Web 2.0 las opciones se magnificaron, se podía publicar, compartir y usar los datos tanto por el creador como por los usuarios. En primer lugar, surgieron los blogs (Torres, 2006, pág. 34) que ofrecen la posibilidad de compaginar aspectos tradicionales con actuales. Un blog permite compartir enlaces, relacio-

narse con el usuario mediante foros, publicar textos y en conjunto, permite una interacción real entre los usuarios.

Posteriormente, apareció la web educativa 2.0 (Carrió, 2007; Labrador, 2011) y de la mano de esta nomenclatura comenzaron a proliferar herramientas como wikis o podcasts, impulsando el aprendizaje colaborativo mediante el diálogo y el trabajo en grupo a través de la web. Las redes sociales, constituyen un medio de aprendizaje de ELE, puesto que suponen nuevas maneras de relacionarse. Entre ellas, destaca el uso de Twitter o Facebook.

En este trabajo, abordaremos las características de la competencia comunicativa oral, posteriormente, comprobaremos mediante un análisis de recursos web cómo y qué trabajan dentro de la oralidad en ELE. No debemos olvidar que es fundamental que un recurso cuente con unos indicadores de calidad que aseguran el éxito del recurso. Por último, presentaremos nuestra propuesta de mejora para trabajar la competencia comunicativa oral en ELE.

10.2. Análisis de recursos web de auto aprendizaje de ELE

Este análisis nace de la necesidad de encontrar recursos que comprendan y trabajen la competencia comunicativa oral en ELE. Entendemos que esta competencia se subdivide en tres componentes (MCERL, 2002, pág. 107) competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática que a su vez se compone de competencia discursiva, funcional y organizativa. Debemos entender que la competencia comunicativa tiene la función de dotar a la lengua de unos mecanismos para hacer posible la comunicación entre usuarios.

Para comenzar, hemos de recalcar que los recursos analizados fueron seleccionados mediante una búsqueda en Google ya que es el primer buscador con mayor número de visitas (Codina & Marcos, 2005, pág. 88). Realizamos, por tanto, dos búsquedas (una en inglés y otra en español) en días no consecutivos, y en cada una de ellas, seleccionamos veinticinco recursos con mayor visibilidad según los criterios de posicionamiento en Google. Finalmente, por repeticiones de recursos nos quedaron cuarenta y seis, y son los siguientes:

Tabla 10.1. Recursos seleccionados para análisis

1. AVE Instituto Cervantes	2. Charla en español
3. A vueltas con E/LE	4. Ruta E/LE
5. Todo ELE	6. Duolingo
7. Aula 10	8. Aula Fácil
9. Radio FLE	10. Practica español
11. Español podcast	12. Vídeo ELE
13. Zambombazo	14. Language Guide
15. Ver qué tal	16. Todo Claro
17. Tío Spanish	18. Lengualia
19. Aprender ELE-UPV	20. No comprendo
21. Lingolia	22. Mansión Spanish
23. ELE para niños	24. ¡Es fácil!
25. El blog para aprender español	26. Babbel
27. Study Spanish	28. BBC Spanish
29. Fluent In	30. Fluencia
31. Learn Spanish	32. 121 Spanish
33. Spanish MOOC	34. Online Free Spanish
35. Loecsen	36. ALISON
37. SpanishDict	38. 123 Teach Me
39. Digital Dialects	40. Rosetta Stone
41. Learn Language	42. Spanish Program
43. Veinte Mundos	44. Wlingua
45. E-español	46. Spanicity

Al observar los recursos, debemos de fijarnos en primer lugar en la persona que gestiona el mismo, de esta manera nos damos cuenta que existen cuatro tipos:

1. Recursos gestionados por instituciones públicas (6% del total)
2. Recursos gestionados por docentes de lenguas (19% del total)
3. Recursos gestionados por empresas privadas (62% del total)
4. Recursos en los que es imposible saber quién lo gestiona (13% del total)

Los recursos pertenecientes a instituciones públicas conforman solo tres del total analizado, estos son: AVE, Radio Fle y Aprender ELE-UPV. En su totalidad son recursos que denotan un trabajo muy cuidado de la enseñanza de español, aunque no llegan a trabajar la competencia comunicativa oral, que es la que nos preocupa en este momento. El estudiante puede escuchar la lengua en uso, como por ejemplo en Radio FLE, pero no puede llegar a interaccionar con otros usuarios.

En segundo lugar, los recursos gestionados por docentes de lenguas suponen el 19% del total de los recursos seleccionados, y destacan algunos como Blog para aprender español, A vueltas con E/LE o Charla en español entre otros. Vemos que se focalizan en los problemas que suelen tener los aprendices de español focalizándose en temas gramaticales como la formación verbal.

En tercer lugar, los recursos pertenecen mayoritariamente a empresas privadas, en este grupo encontramos dos subtipos, por un lado, pequeñas empresas o academias de idiomas que formalizan una web que complementa la enseñanza en el aula como Lingolia. Y por otro, grandes empresas privadas que crean recursos web y móviles para el auto aprendizaje de idiomas y no solo español, este es el caso de Duolingo, Rosetta Stone o Fluencia. Estos recursos son los que comienzan a trabajar la competencia comunicativa oral mediante la repetición de frases o palabras, no obstante, no podemos entender que este trabajo sea completo, puesto que el estudiante aprende a pronunciar palabras y tonos. No debemos olvidar que la lengua es un instrumento de comunicación (Albelda & Fernández, 2006, págs. 6-7) y el fin de la enseñanza de lenguas es conseguir esa comunicación.



Imagen 10.1. Grandes empresas versus academias de idiomas

Por último, cuando hablamos de desconocidos nos referimos a que existen diferentes recursos en los que es imposible saber o inferir por la información que aparece quién es la entidad o persona que gestiona esa web, y no solo eso, si no qué fin tiene. Hemos de analizarlas porque aparecen en la web con posicionamientos más bien alto y el usuario potencial de auto aprendizaje de ELE puede llegar a ellas. Estos recursos son: Español podcast, vídeo ELE, Ver qué tal, ¡Es fácil!, Online Free Spanish, Spanicity. En ellas, vemos, que destacan aspectos de visionado de vídeos, pero no aparecen herramientas que permitan al usuario practicar la competencia comunicativa.

En definitiva, los recursos seleccionados se comprometen a trabajar la competencia comunicativa escrita, dejando la oralidad a la repetición y pronunciación de frases.

10.3. Indicadores de calidad

Los indicadores de calidad (Marquès, 2002, pág. 2) son una serie de parámetros que aseguran la calidad de un recurso multimedia y se basan en fundamentos tanto pedagógicos como técnicos:

Tabla 10.2. Parámetros según Marquès (2002)

Pedagógicas y Funcionales	Técnicas
Facilidad de instalación y uso	Calidad audiovisual
Versatilidad didáctica	Navegación por las actividades
Capacidad de motivación	Hipertextualidad
Adecuación a los destinatarios	Interacción
Potencialidad de los recursos	Ejecución fiable
Tutorización	
Enfoque aplicativo y creativo	
Auto aprendizaje	

Diferentes autores se han postulado para delimitar las características básicas para un buen recurso. Seiz (2006, pág. 101) aboga por diez parámetros pensados para conformar la vertiente didáctica de los fundamentos pedagógicos:

1. Organización
2. Tutoriales
3. Vínculos y enlaces
4. Relación entre curso y aprendiz
5. Colaboración
6. Interacción
7. Instrumentos de enseñanza
8. Herramientas de evaluación
9. Enfoque

Yus (2010, págs. 89-90) realiza un acercamiento a los parámetros desde una perspectiva más tecnológica centrándose en los factores necesarios a la hora del procesamiento de la información. Este autor recalca la importancia de fijar la atención en la facilidad de reconocimiento de las estructuras web, la navegabilidad que es, según este mismo autor, la facilidad para localizar los diferentes aspectos de un recurso web, la usabilidad y la capacidad de poder controlar los actos del recurso.

Por ende, un buen recurso exige un equilibrio entre los contenidos, los puntos fuertes y las limitaciones, teniendo en cuenta los objetivos (Romero, 2012, pág. 280).

10.4. Propuesta: rELEcco

RELEcco (Recurso de Español como Lengua Extranjera Competencia Comunicativa Oral) nace de la necesidad que se deriva del análisis de recursos web para trabajar esta competencia y con un fundamento teórico basado no solo en funciones didácticas de la enseñanza de español con base teórico-práctica en los indicadores de calidad anteriormente citados. RELEcco es un proyecto sumamente ambicioso que cuenta con aspectos en desarrollo como el procesamiento del habla y la conversión de voz a texto y viceversa. En cuanto a temas técnicos, la programación se ha realizado en Java mediante la herramienta IntelliJIDEA y estamos utilizando el procesador de habla de IMB en español. Las imágenes que utilizamos en el recurso están extraídas del banco de imágenes libres de derechos de autor de Getty Images y Freepik.

10.4.1 Indicadores de calidad de rELEcco

Tal como hemos observado en el apartado anterior, diferentes autores postulan sobre la necesidad de fundamentar un recurso en unos parámetros que garanticen el éxito de dicha herramienta. Nuestro recurso ha sido concebido entorno a las características de autores como Marquès (2002). Gimeno (2002), Cruz (2002, 2014), Felix (2003), Seiz (2006), Yus (2010), Romero (2012).

Los aspectos fundamentales que se han utilizado para crear rELEcco son los siguientes:

1. Tecnología avanzada: los recursos deben de ofrecer las posibilidades técnicas necesarias para el aprendizaje (Gimeno, 2002, pág. 29).
2. Emisión y recepción de voz: necesarios a la hora de trabajar la oralidad.
3. Comunicación bidireccional entre curso y aprendiz: Seiz (2006) aboga por la necesidad de mantener una relación entre estos dos actantes a la hora de concebir el proceso educativo a través de la web.
4. Registro del trabajo del alumno: como estudiantes, sabemos que es necesario incorporar un registro que permita acceder al estudiante a su trabajo y que asegure una progresión de este.
5. Motivador: Seiz (2006, pág. 114) considera la motivación como un instrumento capaz de dotar al estudiante de confianza para llegar a sus objetivos.
6. Presentación, organización y flexibilidad de los contenidos: es fundamental dar al recurso flexibilidad, navegabilidad, usabilidad y una correcta estructura en torno a los contenidos del mismo.
7. Diferentes tipos de materiales que permitan diferentes tipos de aprendizajes: cada estudiante cuenta con unas habilidades de aprendizaje concretas que le dotan de confianza, por lo que un buen recurso debe de ser capaz de ofrecer diferentes materiales que completen este punto (Joyce, Weil & Calhoun, 2000, págs. 36-41).

8. Retroalimentación formativa: básica en el proceso educativo a través de la web, puesto que corrige al alumno añadiendo la información necesaria para que el alumno aprenda (Seiz, 2006).
9. Actividades auténticas basadas en conversaciones auténticas: las actividades reales son capaces de motivar al alumno puesto que son capaces de situarle en un momento real de vida en esa lengua (Cruz, 2002).
10. Fomento de la conciencia lingüística: Gimeno (2002, pág. 19) y Felix (2003, pág. 122) comenta la necesidad de que el estudiante sea capaz de aprender a encontrar las dificultades internas de la lengua que aprende.

10.4.2 Creación del corpus y rELEcco

Durante las primeras pruebas de rELEcco nos dimos cuenta de una serie de factores importantes para la creación. Si nuestro objetivo era aprender la competencia comunicativa oral en español mediante conversaciones orales reales, debíamos crear un corpus controlado para que la aplicación funcionara correctamente y pudiéramos desarrollarla desde los niveles iniciales de la lengua. Por esto, hemos construido un corpus manual, como el que presentamos a continuación para nuestra primera conversación del nivel A1:

```
## Vocab generated by v2 of the CMU-Cambridge Statistical
## Language Modeling toolkit.
##
## Includes 28 words ##
</s>
<s>
adiós
bien
buenas
buenos
cómo
días
estoy
estás
gracias
hasta
hola
luego
mañana
muchas
muchísimas
muy
noches
pronto
qué
regular
tal
también
tardes
todo
tú
y
```

Imagen 10.2. Corpus manual, conversación 1

Posteriormente, creamos combinaciones de palabras que el ordenador reconoce y que contesta en consecuencia. El ordenador es como un estudiante, hay que darle las palabras y las posibles combinaciones para que sepa elegir cuál es la respuesta correcta. Con cada conversación, hay que crear combinaciones que se irán sumando a rELEcco y el ordenador irá interiorizando como su vocabulario.

Tabla 10.3. Corpus de rELEcco

Combinaciones	Corpus
1- Grams	Adiós, bien, buenas, buenos, cómo, días, estoy, estás, gracias, hasta, hola, luego, mañana, muchas, muchísimas, muy, noches, pronto, ...
2- Grams	Bien gracias, bien muchas, bien muchísima, buenas noches, buenas tardes, buenos días, cómo estás, días bien, estoy bien, ...

Ahora bien, con el corpus creado para la primera conversación del nivel A1, solo tenemos que dotar al programa de aspectos técnicos que permitan convertir el texto a voz y viceversa. Este proceso se realizará con cada una de las conversaciones de todos los niveles que se estudiarán en rELEcco.



Imagen 10.3. Primera pantalla de rELEcco

Esta primera pantalla tiene como fin introducir al usuario en un proceso de auto aprendizaje confortable y seguro, con situaciones reales para experimentar. Las siguientes pantallas presentan los aspectos a los que el usuario puede acceder: niveles, foro, chat y un apartado de contacto con el recurso. Posteriormente se acceden a diferentes tipos de materiales que preparan para la primera conversación, hay materiales sonoros, visuales y escritos en la lengua a estudiar, es decir, todo en español.

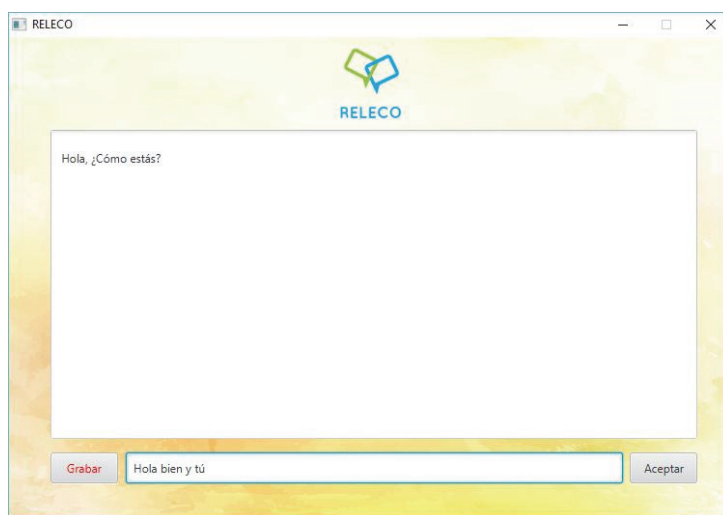


Imagen 10.4. Conversación en rELEcco

Como podemos observar, es una pantalla muy simple e intuitiva, el aprendiz solo necesita un micrófono y unos altavoces para poder conversar con el recurso. El estudiante habla, el ordenador reconoce sus palabras que aparecen reflejadas en el recuadro de abajo y si el usuario está de acuerdo, se envía la frase. Así se va completando la conversación, que irá complicándose a medida que el alumno progrese.

10.5. Conclusión

Llegados a este punto, vemos que los recursos no son suficientemente completos para trabajar la competencia comunicativa oral en español como lengua extranjera, obviando, en ciertos de ellos, cualquier vestigio de su existencia o relegando el aprendizaje a la repetición de estructuras sintácticas.

En segundo lugar, hemos comprobado que existen unos parámetros básicos para el desarrollo de un buen recurso de aprendizaje a través de la web, dichos indicadores han servido como punto de partida para la creación de un recurso que intenta ser fiel al aprendizaje de esta competencia y de los aspectos necesarios para ello. Nuestro recurso, aún en desarrollo, es capaz de adaptarse a las necesidades del aprendiz mediante conversaciones basadas en situaciones reales de habla en el ámbito oral del español. Si una lengua es comunicación, rELEcco es una herramienta para comunicar.

10.6. Referencias bibliográficas

- Albelda, M., & Fernández, M.J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *Revista de didáctica: MarcoELE*, 3, 1-31.
- Carrió, M. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4) 1-10.
- Codina, Ll. & Marcos, M.C. (2005). Posicionamiento web: conceptos y herramientas. *El profesional de la informática* (14)2, 84-99.
- Cruz, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet. Las www y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Cruz, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza de español como lengua extranjera en la era de Internet. *Revista de didáctica: Marco ELE*, 19, 1-18.
- Felix, U. (2003). Teaching languages online: deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology* 19, 118-138.
- Gimeno, A. (2002). *Call software desing and implementation:the template approach*. Valencia, España: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Modelos de aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Labrador, M.J. (2011). Aprendizaje colaborativo a través de problemas. *Foro de profesores de E/LE*, 7, 1-7.
- MCERL (2002). *Marco Común Europeo de Referencia de lenguas*. Madrid, España: Instituto Cervantes.
- Marquès, P. (2002). *Evaluación y selección de software educativo. Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Barcelona, España: Ediciones Universiad Autònoma de Barcelona.
- Romero, F. (2012). *Anàlisi didàctica i crítica del web per a l'autoaprenentatge del català*. Tesis doctoral. Valencia, España: Universitat Politècnica de València.
- Seiz, R. (2006). *Análisis metodológico de cursos y recursos para el aprendizaje de inglés como segunda lengua a través del World Wide Web*. Tesis doctoral. Valencia: España: Universitat Politècnica de València.
- Torres, L. (2007). La influencia de los blogs en el mundo de ELE. *Glosas didácticas: Revista internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 16, 27-35.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0*. Barcelona, España: Editorial Planeta.