

Número 18

2018

18. zenbakia

# HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales • Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatearen Aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua  
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

# HUARTE DE SAN JUAN

Filología y Didáctica de la Lengua  
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Número 18  
2018  
18. zenbakia

upna

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

*Título/Izenburua:* *Huarte de San Juan.*  
*Filología y Didáctica de la Lengua*  
*Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika*

*Directoras/Zuzendariak:* M<sup>a</sup> Camino Bueno Alastuey  
Orreaga Ibarra Murillo  
Magdalena Romera Ciria

*Consejo de Redacción/Erredakzio-Batzordea:* Idoia Elola  
(Texas Tech University, USA)  
Irantzu Epelde Zendoia  
(CNRS, IKER, Baiona)  
Maitena Etxebarria Arostegi  
(UPV/EHU, España)  
Jesús García Laborda  
(Universidad de Alcalá, España)  
M<sup>a</sup> Dolores García Pastor  
(Universidad de Valencia, España)  
Patricio Hernández Pérez  
(UPNA, España)  
Jose Ignacio Hualde  
(Universidad de Illinois, USA)  
Blanca Urgell  
(UPV/EHU, España)  
Ana Armenta-Lamant  
(Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

*Edita/Argitaratzen du:* Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa  
Unidad de Publicaciones  
[publicaciones@unavarra.es](mailto:publicaciones@unavarra.es)

*Fotocomposición/Fotokonposaketa:* Pretexto. [pretexto@pretexto.es](mailto:pretexto@pretexto.es)

*ISSN:* 2386-9143

*Correspondencia/Korrespondentzia:* Universidad Pública de Navarra  
Revista *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*  
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Campus de Arrosadia  
31006 Pamplona  
Teléfono 948 169 428. Fax 948 169 448  
[huartedesanjuan.filologia@unavarra.es](mailto:huartedesanjuan.filologia@unavarra.es)



# Índice / Aurkibidea

## Estudios / Ikerketak

---

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA

*Desarrollo de la competencia metalingüística en Secundaria mediante la producción de microtextos: el concepto de cambio semántico* ..... 6

Ainhoa URZELAI VICENTE

*Factores que intervienen en la influencia de una lengua a otra. El euskera en un grupo de hablantes de Valdecarros* ..... 26

Salvador MONTANER VILLALBA

*La producción escrita en inglés mediante el blogging en un entorno de aprendizaje basado en proyectos en bachillerato* ..... 45

Eneko GARCIA URIZ

*La transferencia de construcciones reflexivas en situaciones de contacto en Pamplona* ..... 67

Patricia ZARRALUQUI MERCHÁN

*Producción de textos expositivos con atención al vocabulario académico dentro de una secuencia didáctica ginebrina en un agrupamiento específico de 4º ESO ...* 89

Edurne GOIKOETXEA, Manolo REUS, Laura RODRÍGUEZ y Aitor ARBAIZA

*Programa con voluntariado universitario para el fomento de la lectura por placer entre niños y adolescentes* ..... 134

Hanne ROOTHOFT

*Teachers' beliefs about oral corrective feedback: a comparison of secondary and adult education* ..... 151

## Recensiones /Aipamenak

---

Orreaga Ibarra, *El euskera de ayer y hoy: variación y contacto* [Juankar Lopez-Mugartza] ..... 178

Estudios / Ikerketak

# Desarrollo de la competencia metalingüística en Secundaria mediante la producción de microtextos: el concepto de cambio semántico

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)  
mconsolacion.allue@unavarra.es

**Resumen:** Planteamos documentar y analizar, con ejemplos del aula, la respuesta positiva del alumnado a tareas de producción escrita que promueven el desarrollo de la competencia metalingüística, competencias de aprender a pensar y aprender a aprender, mediante la producción individual de textos escritos puestos en común en gran grupo posteriormente.

Esta práctica evidencia posibles y necesarias nuevas metodologías de aula y el cambio de paradigma educativo, urgente en Educación Secundaria. Emplearemos ejemplos de textos reales del alumnado en Lengua castellana y Literatura, realizados para la adquisición del concepto de cambio semántico. En la línea de investigación de metodologías activas, aprendizaje por competencias y algunos aspectos de la escritura creativa, siguiendo el actual «juego desestructurado», proponemos esta «escritura-no-tan-estructurada» que rehúye la dependencia de lo literal.

Los resultados más relevantes evidencian indispensables propuestas de tarea y perspectivas no académicas para el desarrollo de la competencia metalingüística. También que el empleo de ejemplos cercanos (aquí, puente vacacional), que llamen la atención sobre los mecanismos de las lenguas, resulta eficaz para impulsar la reflexión, desautomatizar conocimientos y usos, facilitar la reflexión metalingüística y desarrollar actitudes más receptivas.

**Palabras clave:** competencia metalingüística; microtextos; producción escrita; aprendizaje entre iguales; aprender a pensar.

**Abstract:** We consider documenting and analyzing actual examples of the classroom work, the positive answer of the students to tasks of writing that promote the development of the metalinguistic awareness, critical thinking and learning to learn competences, by means of the individual writing production put jointly in great group later.

This practice demonstrates possible and necessary new learning methodologies and the change of the educational urgent paradigm in Secondary Education. We will use examples of actual texts of the students in Spanish Language and Literature, prepared for the acquisition of the concept of semantic change. In the line of research of active methodologies, competences learning and some aspects of creative writing, following the current «unstructured game», we propose this «not so structured writing» which reject the dependence of the literal reading.

The most relevant results demonstrate essential and not so classical proposals of task and perspectives for the development of the metalinguistic awareness. The employment of nearby examples that draw the attention on the mechanisms of languages also turns out to be effective to stimulate thinking, reverse knowledge and uses, improve metalinguistic awareness and develop more receptive attitudes.

**Keyword:** metalinguistic awareness; micro-writing; writing tasks; peer learning; learning to think.

## I. Introducción

Planteamos documentar, analizar y apoyar con ejemplos reales del aula la respuesta positiva del alumnado a propuestas de tareas de producción escrita que promueven el desarrollo de la competencia metalingüística y, a su vez, el de las competencias de aprender a pensar y aprender a aprender. Lo llevamos a cabo mediante la producción individual de textos escritos y su posterior puesta en común en gran grupo, en contextos comunicativos.

Esta práctica evidencia como posibles y necesarias nuevas metodologías de aula, relacionadas con el también indispensable cambio de paradigma educativo, urgente en Educación Secundaria. Emplearemos para ello ejemplos de textos reales producidos por el alumnado en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, realizados para la adquisición del concepto de cambio semántico. Los corpus proceden de un centro multilingüe (idioma vehicular: euskera; lengua de ambiente: castellano; otros idiomas del centro: inglés, francés, alemán).

Sumamos el desarrollo de la competencia comunicativa con la necesidad de aprender a pensar para que el uso del pensamiento y la reflexión sobre lo que nos rodea (y conocemos sin ser conscientes de ello) mejore todas nuestras actividades. Seguimos la línea de investigación de las metodologías activas, el aprendizaje por competencias y algunos aspectos de la escritura creativa. En concordancia con el actual «juego desestructurado», proponemos esta «escritura-no-tan-estructurada» (Delmiro Coto, 2002) y que rehúye la dependencia de lo literal (Ruiz Flores, 2009).

Hemos analizado 51 (micro)textos reales, producidos por el alumnado de dos aulas de 4º de ESO –algunos pueden leerse en nuestro blog <http://mikrotextos-blogs.blogspot.com.es/>–. La propuesta de tarea planteada en este caso consiste en: «escribe un microtexto en el que recojas una palabra que, al modo de puente (puente físico para salvar un obstáculo/ puente festivo, que sirve para enlazar dos días de fiesta con uno de trabajo entre ellos), haya ampliado su significado; explica el significado real y el significado metafórico o no literal, si es el caso».

Los resultados más relevantes sugieren que:

- resultan indispensables propuestas de tarea y perspectivas no academicistas, que fomenten el desarrollo de la competencia metalingüística, entre otras,
- el empleo en ocasiones de ejemplos cercanos (puente vacacional en este caso), que llamen la atención sobre los mecanismos de las lenguas, se demuestra útil y eficaz para impulsar la reflexión, desautomatizar los conocimientos y los usos, facilitar la reflexión metalingüística,

- el proceso seguido (producción individual como tarea «para casa»; posterior lectura en clase en gran grupo, donde el autor/autora lee y todo el grupo escucha; comentarios y propuestas de mejora) da nuevo sentido a estas tareas y producciones,
- el alumnado reacciona de manera positiva a la producción escrita y a la reflexión metalingüística propia y ajena, y su actitud se vuelve más receptiva; como constata Francisco Gutiérrez García (1995, p. 102): «Les satisface, además, tener verdaderos lectores, sobre todo sus compañeros, pues saben que el profesor termina siendo, casi siempre, un evaluador. Por tanto, la corrección entre compañeros constituye un excelente estímulo para la escritura».

## II. Metodología: microtextos a diario

En las aulas de Secundaria se dedica poco tiempo a la producción de textos (a excepción, quizá, de las clases de idiomas). El alumnado, por tanto, no suele realizar tareas de producción escrita y, si las hacen, estas se vinculan a exámenes o tareas esporádicas de periodos vacacionales (como constataron ya Cassany, 1990; Gutiérrez García, 2010, etc.). Cuando se proponen tareas de expresión escrita, habitualmente se trata de textos extensos, con temas ajenos al alumnado y/o demasiado repetidos, que después hay que corregir exhaustivamente y no salen del círculo profesor-alumno.

Nuestra experiencia nos muestra que, si realizamos ejercicios breves todos los días, con una serie de consignas que tener en cuenta, para leerlos en clase y con la posibilidad de mejorar un texto con sugerencias, resulta mejor aceptada la propuesta de escribir. Se trata de microtextos pasarela para futuras producciones escritas más pragmático-académicas y más extensas, que tendrán uso social y profesional. La producción continuada de microtextos combinada con metodologías participativas mejora las actitudes y la práctica de la escritura entre el alumnado.

Describimos a continuación la metodología aplicada en las aulas (Allué, 2013 y 2014):

- al hilo de los contenidos, en clase se propone para el día siguiente una tarea de expresión escrita relacionada con alguno de los conceptos tratados o surgidos en la sesión, o con alguno de los textos que hayamos leído-analizado (uso de textos concretos como modelo lanzadera, metodología del andamiaje),



- la tarea tiene una serie de características: se trata de textos completos (por la tipología textual y el contenido), de cinco líneas (esto permite proponer tareas diarias que el alumnado realice sin sentirse sobrecargado o saturado), se concreta el tipo de texto (expositivo, narrativo...), y otras precisiones (tipo de narrador, perspectiva, tono lírico o épico, función del lenguaje predominante, tiempos verbales, léxico...), según cada tarea concreta,
- al día siguiente, cada alumno lee su texto en voz alta, escuchamos y todos pueden y deben hacer observaciones, sugerencias (incluido el profesor); la brevedad de los textos permite esta lectura de todas las creaciones en clase y, así, el desarrollo de las competencias orales de escuchar y hablar,
- después, el alumnado debe guardar esos textos con las anotaciones realizadas e incorporar las mejoras sugeridas, porque cada semana tienen que elegir el microtexto que prefieran para publicarlo en nuestro blog (<https://mikrotextosblogs.blogspot.com/>); esto supone que los teclean en el ordenador y los ven en la pantalla, y pueden realizar las correcciones oportunas. Deben incorporar las correcciones sugeridas en clase, porque se califica el producto final. Además, el corrector ortográfico les avisa de las faltas de ortografía y otros errores que pudimos no detectar en la lectura, y así subsanan por sí mismos esos posibles errores (que no son muchos).

Algunos de los planteamientos fundamentales propuestos por didactas expertos en competencias comunicativas y, más concretamente, en competencia en expresión escrita, avalan nuestra propuesta. Es el caso de Cassany (2016: 95), quien en el artículo concreto al que vamos a hacer referencia trata la escritura extensiva fuera del aula. Los objetivos fundamentales de su propuesta coinciden con los que defendemos para la nuestra, y, por tanto, podrían ser tanto objetivos de la escritura extensiva como de la metodología del trabajo de microtextos (que se vincula a la escritura extensiva puesto que se trata de un trabajo diario a lo largo del curso) en estos casos:

1. Permitir que el aprendiz asuma la responsabilidad íntegra de la producción de textos, la cual le pertenece legítimamente como autor.
2. Acercar la práctica de la escritura a la vida personal del aprendiz, de modo que escriba para todo tipo de finalidades y en todo tipo de contextos.
3. Formar los aprendices en los procesos de composición de textos: planificación, textualización y revisión, y en el control metacognitivo de todo el proceso.
4. Aprender a usar la escritura en todas sus funciones y sobre todo como instrumento académico de trabajo (guardar datos, manipular información, estudiar, aprender, etc.) y de creación de conocimiento (reflexión, crítica, etc.).
5. Desarrollar la iniciativa personal en la escritura.
6. Formar el hábito de escribir de manera continuada, sin necesidad de motivación externa o instrucción directa del profesor.

Cassany plantea la escritura extensiva para el aula. Nosotros planteamos la escritura día a día en las aulas, que implica un trabajo intensivo en cada tarea, y el enfoque de escritura extensiva como metodología a lo largo del curso.

Lo relacionado con el desarrollo de la competencia metalingüística no está apenas estudiado, y menos aún para Enseñanza Secundaria. A pesar de ello, se pueden encontrar algunas publicaciones recientes que lo tratan. Es el caso de Flórez Romero et al. (2005). Nos apoyamos también en este estudio, y queremos destacar algunas de las afirmaciones de sus autores (Flórez Romero et al., 2005: 16):

Leer y escribir constituyen complejas actividades en las que se hacen evidentes las capacidades lingüísticas y cognitivas humanas, a la vez que constituyen un requisito indispensable para la inclusión social en el mundo contemporáneo. Por esta razón, existe un especial interés investigativo por avanzar en la comprensión de los procesos que participan en la lectura y la escritura, tanto por su importancia para el estudio de la cognición humana como por su contribución al diseño de mejores prácticas de alfabetización escolar. Así la lectura y la escritura se han convertido en un rico campo de investigación.

En general, se concluye que la conciencia del lenguaje es fundamental para el éxito en los procesos de lectura y escritura, y que las situaciones de aula pueden ayudar al desarrollo de la capacidad metalingüística, que es lo que nos proponemos. En esta línea, Trujillo (2002: 149) subraya la necesidad de equilibrar *input* y *output*:

la lengua se adquiere mediante una dieta equilibrada de input y output lingüístico, es decir, mediante la recepción (y el procesamiento) de una cantidad suficiente de lengua y mediante la puesta en práctica de la lengua en situaciones de comunicación real (junto con la reflexión sobre esta puesta en práctica). Por consiguiente, estas serían las dos condiciones para el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa.

### III. Actividad para el aula: producción de un microtexto con ejemplo de cambio semántico

Como hemos mencionado, el caso concreto del microtexto relacionado con el cambio semántico coincidió con un puente vacacional, a comienzos de diciembre de 2017. La propuesta de tarea planteada, de forma oral, tal y como hacemos habitualmente (mientras el alumnado toma notas en su agenda, para llevarla a

cabos), fue: escribe un microtexto en el que recojas una palabra que, al modo de puente (puente físico para salvar un obstáculo/ puente festivo, que sirve para enlazar dos días de fiesta con uno de trabajo entre ellos), haya ampliado su significado; explica el significado real y el significado metafórico o no literal, si es el caso.

A partir de esta tarea y su realización, hemos analizado 51 (micro)textos reales, producidos por el alumnado de dos aulas de 4º de ESO –todos los microtextos están recogidos en un anexo final; además, algunos pueden leerse en nuestro blog <http://mikrotextosblogs.blogspot.com.es/>-. Tras la realización de la tarea y la puesta en común en clase, consideramos interesante recoger los microtextos del alumnado para hacer un análisis del alcance que tuvo la puesta en práctica y las posibilidades de nuestra propuesta.

### 1. *Desarrollo de la competencia metalingüística, reflexiones destacadas*

Vamos a entresacar los microtextos y/o fragmentos de estos en los que el alumnado ha realizado reflexiones metalingüísticas y comentarios especialmente interesantes. Como hemos señalado anteriormente, en todos los casos han buscado un ejemplo en el que se evidencie el uso de una palabra o expresión por una parte en sentido literal (significado de diccionario, normalmente la acepción más extendida de la palabra a nivel coloquial) y, por otra, en sentido figurado. Citemos un ejemplo: «Yo he elegido la palabra luna porque puede ser el satélite natural que orbita alrededor de la tierra o se puede referir a la luna del coche la cual es el cristal de la parte trasera de un automóvil» (*sic*).

Bastantes alumnos, además, constatan este fenómeno de los usos literales y figurados como frecuente en castellano, y explican qué significa literal y figurado, entre otras cuestiones. A estos comentarios, relacionados con el desarrollo de su competencia metalingüística, nos referimos, y son los que queremos comentar brevemente. Es importante tener presente que, puesto que en este microtexto se recoge la primera reflexión realizada sobre el tema, queda claro que el vocabulario empleado se muestra bastante coloquial e intuitivo, y no técnico o especializado.

Los fragmentos de microtexto que vamos a destacar, por tener este valor de reflexión metalingüística, contienen diferentes matices interesantes. Por una parte, en todos los microtextos se evidencia que han comprendido los conceptos propuestos (literal/figurado): «Poner la mano en el fuego literalmente significa poner la mano en algo que quema. Figuradamente, en cambio, significa arriesgarse».

También se constata el intento de denominar y clarificar, y de usar un vocabulario específico, en la medida de sus posibilidades, y que varía el nivel de acierto según los casos:

- «Hay palabras que tienen más de un significado, a las que se les llama palabras metafóricas. Yo he elegido la palabra radio porque tiene tres significados [...]».
- «El sentido literal es aquel que puede deducirse de lo que la palabra significa, es decir, el significado de la palabra tal cual es. Por ejemplo: cantar las cuarenta. El sentido metafórico, en cambio, consiste en darle otro significado a la palabra o expresión».
- «El sentido literal es cuando cada palabra que utilizas se aplica exactamente de acuerdo a su significado. Y el sentido metafórico consiste en sustituir el nombre de una cosa por el de otra parecida en algún aspecto». (En esta explicación, como podemos apreciar, subyace la idea de metáfora).
- «Las palabras literales son aquellas a las que se les da el sentido al pie de la letra y por definición. A las palabras metafóricas se les agrega una connotación ficticia e imaginaria».

Son conscientes de que se trata de algo bastante habitual en el idioma, y lo subrayan (en algún caso sin evitar la exageración: «Una palabra puede tener miles de significados»):

- «Hay muchas palabras en sentido literal y figurado. Una de las más utilizadas es «estás en las nubes».
- «Hay muchas palabras que tienen un sentido literal y otro metafórico. Por ejemplo, pantalones».
- «Hay palabras que tienen doble uso; uno es literal, y el otro metafórico».
- «Muchas palabras tienen más de un significado, el original y el que nosotros utilizamos metafóricamente». (En este caso se destaca que el significado metafórico procede del uso de los hablantes).
- «La palabra que he elegido es ojo y, como todo el mundo sabe, el principal significado de esta es el órgano visual. Pero también se puede utilizar de otras maneras, como el ojo del huracán o el ojo del puente. En estos su significado es diferente, metafórico». (Este matiz entre significado principal y derivado de otros usos también se refleja en este ejemplo).

En algunos textos concretan más, y explican que las palabras pueden tener diversos sentidos literales, y, por otra parte, también metafóricos: «Algunas palabras tienen distintos significados, pero algunas en concreto tienen significado literal y metafórico, por ejemplo la palabra fuente». En varios casos lanzan hipó-

tesis, y suponen cuál es el primer significado de la palabra, el literal u originario, y cuál es el significado que se deriva de ese sentido literal:

Existen infinidad de palabras en nuestro vocabulario, y algunas de ellas cuentan con más de un significado. Un ejemplo de ello es escalera. Cuando usamos este término, podemos estar refiriéndonos a las cartas, cuando conseguimos varios números seguidos; así como a una escalera que utilizamos para dirigirnos de un piso a otro. Este último es el origen de esta palabra y el segundo se llama igual, puesto que si unimos las cartas luego pueden recordarnos a los peldaños.

En la mayoría de los ejemplos elegidos suponen (y aciertan) cuál es el significado originario de la palabra. Se da algún que otro caso dudoso, tal y como lo explican: «La palabra que he escogido ha sido naranja. Se puede considerar como fruta o como el color. No sé si la palabra en sí quiere decir el color y por eso la fruta se llama así o si es al revés. Esto es parecido a lo de la gallina y el huevo que no sé qué es antes».

En otro ejemplo se hace un razonamiento muy curioso e interesante sobre el significado literal y el metafórico. Queda claro que se atribuye a las palabras un significado más justificado, y otros menos: «En el castellano hay palabras que tienen significado literal y figurado. El sentido literal es lo que la palabra significa según la RAE. El figurado trata de un significado distinto, ficticio, que se les da a estas palabras para denominar algo». Una idea semejante se percibe también en estas explicaciones: «La palabra literal expresa el sentido exacto de las palabras. Y el metafórico no expresa la definición directa». «El sentido literal es aquel que una palabra o expresión tiene en sí misma que se ajusta a su sentido original. Ejemplo: Echar un ojo. El sentido metafórico es darte otro significado a la palabra o expresión. Ejemplo: Se cree el payaso de la clase».

También destacan la frecuencia del uso, es decir, lo normalizado que está el sentido metafórico en algunas palabras: «La palabra regla a menudo se usa de forma metafórica [...]. Si nos referimos a la menstruación de las mujeres, el significado de la palabra es metafórico. Se llama regla porque generalmente pasa cada veintiocho días, aunque esto varía mucho».

En algunos textos se manifiesta que a la persona que escribe le gusta la reflexión metalingüística y que ha disfrutado haciendo el texto:

Estrella. La palabra estrella es una palabra bonita. Al pronunciarla, lo primero que se nos viene a la mente es el Sol o bien millones de diminutos puntitos luminosos flotando en un cielo negro y despejado por la noche. El sentido literal de la palabra es ese: un cuerpo celeste que brilla con luz propia. Pero, como he dicho, la palabra es una palabra bonita, porque alberga más de un significado, la

mayoría positivos. Cuando decimos que alguien ha nacido con estrella es que alguien tiene mucha suerte o fortuna, y cuando decimos que alguien es una estrella queremos decir que esa persona es buena o famoso lo que hace.

Sin duda se ha llevado a cabo una reflexión metalingüística y se intenta justificar el significado metafórico desde el fundamento del sentido literal.

En más de un microtexto se percibe que, inconscientemente, realizan una agrupación de las palabras que tienen tanto significado literal como metafórico, suponemos que debido a que otras solo tendrán literal: «Palo es una palabra metafórica al igual que literal». «La palabra metafórica y literal que he escogido es el sol, ya que tiene dos significados». También podemos deducir que esta reflexión no la han realizado para otros idiomas: «En la lengua castellana hay palabras y expresiones que tienen varios usos». Incluso se destaca como bastante frecuente en las palabras que todos utilizamos a diario: «Muchas palabras que usamos habitualmente tienen un significado literal y metafórico, por ejemplo ballena».

En algún ejemplo queda claro otro concepto técnico, aunque no se emplee la palabra especializada en sí, que sería contexto: «Hay muchas palabras con sentido literal y figurado según la situación. Por ejemplo, la expresión «soy una tumba».

## *2. Clasificación de los microtextos según el tipo de cambio semántico*

Sobre la bibliografía manejada para la delimitación del concepto de cambio semántico, nos basaremos en Campoy Garrido (Campoy Garrido, 2010) y en el texto de Carratalá (s. f.). Por supuesto, sobre el cambio semántico existe amplia bibliografía, pero en nuestro caso necesitamos una clasificación pragmática, concreta y no demasiado pormenorizada, que nos permita ordenar las producciones del alumnado de manera rápida. En los artículos señalados arriba se concretan las causas del cambio semántico y se ofrece una opción sencilla para la clasificación. Como hemos señalado, nos interesa fundamentalmente el desarrollo de la competencia metalingüística a que ha dado lugar la realización de esta tarea, y no tanto lo relacionado con el cambio semántico.

En lo que respecta a las causas de los cambios semánticos, como hemos dicho, y a partir de la bibliografía señalada, a grandes rasgos se pueden diferenciar: causas lingüísticas (elipsis –tarjeta postal: postal–; tropos, como metonimia –velas/barco, un jerez– o metáfora –fresas de su boca–); causas históricas (rojo, átomo, retrete), causas sociales (especialización –tapón de corcho: corcho–, extensión, generalización –bárbaro–); causas psicológicas (eufemismo). Sobre los

tipos de cambio semántico que se producen, en los ejemplos propuestos por el alumnado encontramos acortamiento, generalización, extensión, elipsis, metáfora, metonimia, frases hechas, y eufemismo.

Concretamente, podemos ver que, en los microtextos del alumnado, domina la metáfora, probablemente porque se encuentra entre los cambios semánticos más coloquiales, y, por ejemplo, solamente un caso de acortamiento. Como se puede comprobar en el Anexo I, donde se recogen los microtextos del alumnado, la clasificación de los tipos de cambio semántico y sus ejemplos sería:

- metáfora: luna (2), familia (8), tronco (9), escalera (10, 32), regla (11), ojo (15), red (17), portal (18), ratón (22, 40, 47), camello (23), zorro (25), partir (26), sol (29), zanahoria (33), soy una tumba (39), acueducto (41), caracol (43), ballena (44), estrella (50), foca (51),
- frases hechas: jugar con fuego (27), dar palo (28), estar como un tren (30), ver las estrellas (31), estrellado (42), partir (37), echar un ojo (38), comerse la cabeza (45), cantar las cuarenta (46), el inglés abre puertas (48),
- metonimia: naranja (19), fantasma (36), corazón (34), pantalones (7),
- eufemismo: chufa (12), torta (13), plomo (14),
- elipsis: cara (1), perfil (49),
- acortamiento: radio (4),
- generalización: enchufar (3).

Esta ligera referencia a los tipos de cambio semántico que recoge el alumnado en sus producciones, en el primer texto y la primera tarea relacionada con ello, sin ningún tipo de explicación teórica previa, muestra que el más habitual en la lengua coloquial puede ser la metáfora.

### *3. Necesidad de profundizar en el concepto de cambio semántico*

Como hemos señalado, se trata de una actividad vinculada a nuestro trabajo diario de los microtextos, para desarrollar las competencias comunicativas de manera activa, real. El concepto de cambio semántico lo relacionamos con la coincidencia del puente vacacional, puesto que de esta manera resulta más cercano y comprensible al alumnado, y con el objetivo de seguir desarrollando la competencia metalingüística del propio alumnado. Las diferentes tareas para el desarrollo de la competencia metalingüística (entre otras) podríamos decir que las realizamos diariamente, con la aplicación de nuestra metodología de producción de microtextos. No así lo referido al concepto de cambio semántico, en el que podemos profundizar a partir de este microtexto realizado, y mediante actividades diversas.

## IV. Conclusiones provisionales

Como hemos explicado, en el caso concreto del microtexto vinculado al concepto de cambio semántico se propuso al alumnado reflexionar sobre los cambios y ampliaciones de significado de las palabras, y que señalaran y explicaran un caso de cambio o ampliación de significado que descubriesen en su día a día. Estas propuestas de tarea propician la reflexión sobre las lenguas y su desarrollo, favorecen el desarrollo de la curiosidad por los fenómenos lingüísticos. Además de propiciar el desarrollo de la competencia metalingüística, conseguimos una repercusión positiva en el de otras tales como las competencias de aprender a pensar y aprender a aprender, algo que podemos afirmar sin duda para Enseñanza Secundaria.

Hemos hecho también referencia, al comienzo de este artículo, en la necesidad de cambiar determinadas dinámicas aún muy presentes en las aulas de Enseñanza Secundaria. Junto a la necesidad de impulsar el protagonismo del alumnado y de metodologías activas, queremos destacar que estas propuestas de tarea dejan a un lado otro tipo de ejercicios de expresión escrita que más bien favorecen la copia y la repetición (exámenes memorísticos, ejercicios de búsqueda de información en los que no se pide contraste entre más de dos fuentes y elaboración posterior), y así nos alejamos de la dependencia de lo literal.

Constatamos que el empleo de ejemplos cercanos (puente vacacional en este caso), que llamen la atención sobre los mecanismos de las lenguas, se demuestra útil y eficaz para impulsar la reflexión, desautomatizar los conocimientos adquiridos de manera memorística, y facilitar la reflexión metalingüística. Por otra parte, si se plantean estas tareas de expresión escrita vinculables al entorno de cada cual, y además es necesario después compartir las propuestas individuales en el aula (tal y como hemos explicado sobre la metodología que empleamos con los microtextos), el alumnado reacciona de manera positiva a la producción escrita y a la reflexión metalingüística propia y ajena, y su actitud se vuelve más receptiva. Se evidencia conveniente ofrecer el protagonismo y la responsabilidad de producción de sus textos al alumnado (Cassany, 2016), acercando la práctica de la escritura a su cotidianidad, que el alumnado tome la iniciativa y escriba de manera continuada, favoreciendo además las situaciones de aula que pueden ayudar al desarrollo de la capacidad metalingüística (Flórez Romero et al., 2005).



## Bibliografía

- Allué Villanueva, C. (2013). Buenas intenciones y práctica real: la expresión escrita en la asimilación de conceptos lingüísticos en bachillerato. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua | Filología eta Hizkuntzaren Didaktika*, 13, 123-128. Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/9412>.
- (2014). Microtextos y desarrollo de las competencias literaria y lingüísticas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil CLIJ*, 260 (jul-agosto), 40-47. Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/9412>.
- Campoy Garrido, N. (2010). Relaciones semánticas entre las palabras: hiponimia, sinonimia, polisemia, homonimia y antonimia. Los cambios de sentido. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, mayo. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/08/ngc.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/08/ngc.htm).
- Carratalá Teruel, F. (s. f.). Los cambios de significado de las palabras. Recuperado de <https://docplayer.es/20673953-Los-cambios-de-significado-de-las-palabras-fernando-carratala-teruel.html>.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>.
- (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>.
- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas (En torno a los talleres literarios)*. Barcelona: Graó.
- ECURED: Competencia metalingüística profesional. Recuperado de [https://www.ecured.cu/Competencia\\_metalinguistica\\_profesional](https://www.ecured.cu/Competencia_metalinguistica_profesional).
- Flórez Romero, R., Torrado Pacheco, M. C., Arévalo Rodríguez, Í., Mesa Güechá, C., Mondragón Bohórquez, S., Pérez Vanegas, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*, 18, 15-44. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17975>.
- Gutiérrez García, F. (2010). Evaluación de la escritura en la enseñanza secundaria. *Enunciación*, 15(1), 8-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661628>.
- (1995). Metodología para el aprendizaje de la expresión escrita. Tesis doctoral, Universidad de Jaén. Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/345/1/8484390330.pdf>.
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32, 147-162. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638322>.

## Anexo I

### Microtextos cambio semántico

(8 de diciembre de 2017)

#### 1. CARA

El sentido literal es la parte frontal de la cabeza del ser humano. El sentido figurado es la jeta que tienen las personas para no hacer o saltarse distintas cosas. Por ejemplo, cuando una persona no hace bien su trabajo y cobra igual es que esa persona tiene mucha cara.

#### 2. LUNA

Yo he elegido la palabra luna porque puede ser el satélite natural que orbita alrededor de la tierra o se puede referir a la luna del coche la cual es el cristal de la parte trasera de un automóvil.

#### 3. ENCHUFAR

Esta palabra literalmente es usada cuando haces que a un electrodoméstico le llegue la electricidad a través de la corriente de un enchufe. Para estar enchufado, en sentido metafórico y normalmente usado en jerga futbolística, es que está bien, que está concentrado. Por ejemplo: el jugador está muy enchufado en este partido.

#### 4. RADIO

Radio es una palabra que tiene más de un significado. Puede ser radio de escuchar la radio, radio de una rueda de bici, el radio de un círculo.

Hay palabras que tienen más de un significado, a las que se les llama palabras metafóricas. Yo he elegido la palabra radio porque tiene tres significados. Una opción sería la radio que escucha mucha gente para escuchar música o noticias de todo tipo. Otra opción es la radio que tienen las ruedas de las bicis, para mantenerlas redondas. Y la última opción, que yo sepa, es la radio geométrica de un círculo, desde el centro del círculo a la línea del borde.

#### 5. PONER LA MANO EN EL FUEGO / ESTAR COMO UNA CABRA

Poner la mano en el fuego literalmente significa poner la mano en algo que quema. Figuradamente, en cambio, significa arriesgarse. Otro ejemplo es: «Estás como una cabra». En sentido literario significaría que eres una cabra, pero en sentido figurado sería que estás loco.

## 6. ESTÁS EN LAS NUBES

Hay muchas palabras en sentido literal y figurado. Una de las más utilizadas es esta frase. «Estás en la nubes», es decir, literalmente es que estás sentada o sentado en las nubes. Y figuradamente sería que estás desconcentrado o embobado pensando en otras cosas sin hacer caso.

Hay muchas más, pero son bastantes y no tengo todo el día.

## 7. PALABRAS CON USO METAFÓRICO. PANTALONES

Hay muchas palabras que tienen un sentido literal y otro metafórico. Por ejemplo, pantalones. El pantalón es una prenda para vestir que llevamos en las piernas. También se utiliza para decir «Yo soy la que lleva los pantalones en esta familia». Significa que eres el que organiza todo, por decirlo de alguna manera.

## 8. FAMILIA

El árbol que te acoge. Con esto me refiero a que el árbol es como la familia. La familia acoge y cuida a los hijos al igual que el árbol hace nacer las hojas. Sin árbol, las hojas se mueren. Sin familia, los niños sienten la soledad.

## 9. PALABRAS CON USO METAFÓRICO: TRONCO

La palabra con uso metafórico que he elegido es tronco. La cual se puede utilizar para referirse al principal elemento estructural de un árbol. O a la parte fundamental y estructural del cuerpo humano o animal.

## 10. PALABRAS CON USO METAFÓRICO: ESCALERA

Existen infinidad de palabras en nuestro vocabulario, y algunas de ellas cuentan con más de un significado. Un ejemplo de ello es escalera. Cuando usamos este término, podemos estar refiriéndonos a las cartas, cuando conseguimos varios números seguidos; así como a una escalera que utilizamos para dirigirnos de un piso a otro. Este último es el origen de esta palabra y el segundo se llama igual, puesto de si unimos las cartas luego pueden recordarnos a los peldaños.

## 11. REGLA

La palabra regla a menudo se usa de forma metafórica. Si nos referimos al objeto que se usa para medir la cantidad de centímetros de algo, la estamos usando de forma literal. Si nos referimos a la menstruación de las mujeres, el significado de la palabra es metafórico. Se llama regla porque generalmente pasa cada veintiocho días, aunque esto varía mucho.

## 12. CHUFA

Yo he elegido esta palabra que es la palabra chufa. La chufa es un fruto el cual se usa para hacer horchata y también tiene otro significado, que quiere decir dar una guantada.

### 13. USO LITERAL DE LAS PALABRAS

Hay palabras que tienen doble uso; uno es literal, y el otro metafórico. Por ejemplo, la palabra torta; torta en sentido literal es una torta de comer y en el sentido metafórico es una torta de pegar un golpe a alguien. Hay gente que en vez de usar el sentido metafórico de torta, usan cate o chufa.

### 14. PALABRAS CON SIGNIFICADO LITERAL Y METAFÓRICO

Muchas palabras tienen más de un significado, el original y el que nosotros utilizamos metafóricamente. Por ejemplo, plomo. Este es un metal muy pesado, que se suele utilizar para hacer las balas. Por esta razón se suele decir «no me seas plomo» para referirse a que no seas un pesado.

### 15. OJO

La palabra que he elegido es ojo y, como todo el mundo sabe, el principal significado de esta es el órgano visual. Pero también se puede utilizar de otras maneras, como el ojo del huracán o el ojo del puente. En estos su significado es diferente, metafórico.

### 16. SIGNIFICADO LITERAL Y METAFÓRICO

Algunas palabras tienen distintos significados, pero algunas en concreto tienen significado literal y metafórico, por ejemplo la palabra fuente. Por una parte, fuente de echar agua, como las que hay en la calle. Por otra, fuente de información, de la cual sale la información. Lo sinónimo es que las dos echan algo, agua-información.

### 17. PALABRAS CON DOBLE SENTIDO

La palabra red puede tener dos significados. Uno concuerda con la red de pescar que es una especie de manta grande para que los peces se queden atrapados en ella. O bien la red puede referirse a las redes sociales como Instagram, Facebook, donde las personas están conectadas por una aplicación.

### 18. PORTAL

Portal, al igual que puente, es una palabra la cual tiene dos significados, uno literal y otro figurado. El sentido literal hace referencia a la entrada de un bloque de pisos y el sentido figurado hace referencia a la entrada a otra dimensión, o algo parecido.

### 19. NARANJA

La palabra que he escogido ha sido naranja. Se puede considerar como fruta o como el color. No sé si la palabra en sí quiere decir el color y por eso la fruta se llama así o si es al revés. Esto es parecido a lo de la gallina y el huevo que no sé qué es antes.

## 20. PESAD@

Las personas pueden ser pesadas, si pesan mucho y también pueden ser pesadas porque molestan y no dejan de hablar. Se puede ser una cosa o se pueden ser las dos.

## 21. FUENTE

- El inspector continuará con su investigación hasta llegar a la fuente del problema.
- El agua cristalina sale de la fuente.

En la primera frase se indica que el investigador seguirá hasta el origen del problema. Y en la segunda oración se refiere al objeto de las calles que usamos para beber agua.

## 22. PALABRAS CON USOS DIFERENTES: RATÓN

El ratón es una palabra con varios usos. Por un lado tenemos al animal de cuatro patas y cola larga que anda rozando el suelo y por otro lado está el aparato tecnológico usado para el ordenador. Este último tiene un cable y también rastrea en la mesa. Tienen un parecido muy grande en la forma.

## 23. PALABRAS CON DOBLE SIGNIFICADO: CAMELLO

La palabra camello tiene dos significados. El primero es el del animal que en hebreo significa devolver o compensar, ya que el camello hace lo que su dueño le ordene. Pero también se utiliza este término para nombrar a las personas que trafican con droga. El origen de este nombre es que usaban jorobas artificiales. Estaban hechas de cartón, latón... Dentro escondían las sustancias. Solían colocarlas debajo de su ropa. De este modo cogían forma de camello.

## 24. ESTRELLA

La palabra estrella es una palabra bonita. Al pronunciarla, lo primero que se nos viene a la mente es el Sol o bien millones de diminutos puntitos luminosos flotando en un cielo negro y despejado por la noche. El sentido literal de la palabra es ese: un cuerpo celeste que brilla con luz propia. Pero, como he dicho, la palabra es una palabra bonita, porque alberga más de un significado, la mayoría positivos. Cuando decimos que alguien ha nacido con estrella es que alguien tiene mucha suerte o fortuna, y cuando decimos que alguien es una estrella queremos decir que esa persona es buena o famoso lo que hace.

## 25. MICROTTEXTO: LITERAL / METAFÓRICO

La palabra zorro tiene un significado literal y otro metafórico. El literal es el animal salvaje que vive en el bosque. Pero el metafórico se refiere a una persona astuta y pícaro.

## 26. MICROTTEXTO SOBRE LAS PALABRAS CON SENTIDOS LITERAL Y FIGURADO

En el castellano hay palabras que tienen significado literal y figurado. El sentido literal es lo que la palabra significa según la RAE. El figurado trata de un significado distinto, ficticio, que se les da a estas palabras para denominar algo. Por ejemplo: la palabra «partir». Esta significa que algo se rompe, pero en el sentido figurado, por ejemplo en esta oración «la niña se partía de risa» puede significar reírse mucho.

## 27. SIGNIFICADO METAFÓRICO Y LITERAL

El dicho «jugar con fuego», en su sentido literal, se refiere a manipular fuego de forma despreocupada. En cambio, en su significado literario o metafórico, se refiere a involucrarse en cosas peligrosas en general.

## 28. SIGNIFICADO METAFÓRICO Y LITERAL

Palo es una palabra metafórica al igual que literal. El significado literal del objeto material de esta palabra es un trozo de madera. En cambio, su significado metafórico es sinónimo de decepción. Por ejemplo, en la frase «menudo palo se ha llevado», no quiere decir que se ha llevado un palo de madera sino que una decepción.

## 29. METAFÓRICO Y LITERAL

La palabra metafórica y literal que he escogido es el sol, ya que tiene dos significados. Por ejemplo, eres un sol para una persona amable. Y su otro significado sería el sol, la estrella.

## 30. PALABRAS LITERAL Y METAFÓRICO

La palabra literal expresa el sentido exacto de las palabras. Y el metafórico no expresa la definición directa. «Estar como un tren» en sentido metafórico significa que estás en un estado físico muy adecuado, es decir, que estás muy bueno. Y en el sentido literal es un medio de transporte.

## 31. SIGNIFICADO METAFÓRICO Y LITERAL

En la lengua castellana hay palabras y expresiones que tienen varios usos. Por ejemplo, «ver las estrellas» se puede utilizar en sentido literal o metafórico. En el sentido literal se trata de ver los astros, y en el metafórico se refiere a darse un golpe.

## 32. SENTIDO LITERAL, SENTIDO METAFÓRICO

Cuando decimos escalera, nos viene a la mente un conjunto de escaleras que llevan a una planta superior, y ese es el sentido literal de la palabra. Pero, cuando jugamos a cartas, al acumular cartas que sigan una cadena o seguida (1, 2, 3 o 10, 11, 12) se le llama escalera de cartas también, y ese es el sentido metafórico de la palabra.

### 33. MICROTTEXTO (LA ZANAHORIA)

La palabra que he escogido para este microtexto es zanahoria. Esta palabra tiene dos significados. Uno es literal, y el otro metafórico. El significado literal de zanahoria es para la verdura. Y el significado metafórico es para las personas pelirrojas, que, al tener el pelo anaranjado, se les llama zanahorias.

### 34. EL CORAZÓN

Yo he elegido la palabra corazón, porque se refiere al órgano o músculo que bombea sangre por nuestro cuerpo y nos mantiene con vida. Pero también hace referencia a la humanidad y bondad de una persona. Se dice que alguien no tiene corazón cuando alguien es cruel e insensible, o que es frío y está lleno de sentimientos negativos.

### 35. SIGNIFICADO METAFÓRICO Y LITERAL

Una palabra puede tener miles de significados. Por ejemplo: en la frase «esta clase es un horno» se refiere a que hace mucho calor en la clase, y se usa metafóricamente. Sin embargo, su sentido literal es el electrodoméstico para asar.

### 36. FANTASMA

Ser un fantasma es una persona falsa o mentirosa, ese caso es el sentido metafórico. En el literal sería que es una persona muerta, y se convierte como en un espíritu maligno que anda entre nosotros.

### 37. MICROTTEXTO SOBRE EL SENTIDO LITERAL Y FIGURADO

Estas frases por ejemplo con el verbo partir:

- El vaso se partió al caer al suelo.
- El niño se partía de risa.

En el primer ejemplo el verbo «partir» se utiliza con su significado literal: romperse en el primer caso, y en el segundo «partirse de risa», reírse mucho.

### 38. SENTIDO LITERAL Y METAFÓRICO

El sentido literal es aquel que una palabra o expresión tiene en sí misma que se ajusta a su sentido original. Ejemplo: Echar un ojo.

El sentido metafórico es darte otro significado a la palabra o expresión. Ejemplo: Se cree el payaso de la clase.

### 39. SOY UNA TUMBA

Hay muchas palabras con sentido literal y figurado según la situación. Por ejemplo, la expresión «soy una tumba». Una tumba es un lugar donde yacen cadáveres y cuando utilizamos esta expresión se refiere a que no diremos nada sobre una revelación que nos ha hecho otra persona.

#### 40. MICROTTEXTO: SIGNIFICADO METAFÓRICO Y LITERAL

El sentido literal es cuando cada palabra que utilizas se aplica exactamente de acuerdo a su significado. Y el sentido metafórico consiste en sustituir el nombre de una cosa por el de otra parecida en algún aspecto.

Por ejemplo: ratón. El sentido literal se refiere a un animal y su sentido metafórico se refiere al objeto que usamos para manejar el ordenador.

#### 41. ACUEDUCTO

Yo he pensado en una palabra que es parecida a puente. Es acueducto. En el sentido literal, acueducto sirve para llevar agua de un sitio a otro. En cambio, en el sentido metafórico se usa cuando entre semana tienes un día fiesta, otro no, otro día fiesta, otro no... La gente dice que se coge acueducto por la forma que tiene el acueducto.

#### 42. ESTRELLADO

Hay palabras que tienen más de un significado, por ejemplo estrellado. El cielo puede estar estrellado, en sentido literal, lleno de estrellas. Pero un coche puede estrellarse. Este no se llena de estrellas, sino que se estampa contra algo, su sentido metafórico.

#### 43. CARACOL

Hay un montón de palabras cuyos significados pueden ser literales y metafóricos. Por ejemplo, caracol es una de ellas. El sentido literal es el animal baboso con dos ojos largos y dos antenas. En cambio, el sentido metafórico es referirse a una persona lenta, lenta de correr, lenta de pensar, lenta de andar...

#### 44. USO METAFÓRICO Y LITERAL

Muchas palabras que usamos habitualmente tienen un significado literal y metafórico, por ejemplo ballena. El sentido literal de este término es el gran animal que vive en el océano. Y en el metafórico se utiliza para agredir verbalmente a las personas que padecen sobrepeso.

#### 45. SENTIDO LITERAL / FIGURADO

Las palabras pueden tener doble sentido.

Por ejemplo, «comerse la cabeza» tiene el sentido literal que sería comérsela de verdad. Y el figurado, preocuparse mucho o pensar demasiado.

#### 46. SENTIDO METAFÓRICO Y LITERAL

El sentido literal es aquel que puede deducirse de lo que la palabra significa, es decir, el significado de la palabra tal cual es. Por ejemplo: cantar las cuarenta y gato.

El sentido metafórico, en cambio, consiste en darle otro significado a la palabra expresión. «Cantar las cuarenta» en el sentido metafórico es echar la bronca y el gato es una parte de un coche, no un animal.



#### 47. PALABRAS AMPLIANDO EL SENTIDO

Existen muchas palabras con doble sentido. Por ejemplo, *ratón* en el sentido literal se refiere al animal. Pero en sentido metafórico se podría referir al *ratón* del ordenador.

#### 48. LAS PALABRAS LITERALES Y LAS METAFÓRICAS

Las palabras literales son aquellas a las que se les da el sentido al pie de la letra y por definición. A las palabras metafóricas se les agrega una connotación ficticia e imaginaria. Por ejemplo, la frase «El inglés abre puertas» no quiere decir que este idioma abra cerraduras, sino que, en un sentido metafórico, te amplía las opciones para el futuro.

#### 49. PERFIL

Las palabras pueden tener un significado literal y el otro figurado. La palabra *perfil* se refiere a una de las formas de ver cualquier objeto. Por ejemplo, la cara de una persona la puedes ver de frente o de perfil. En cambio, en tecnología, la palabra *perfil* se refiere a poner una foto pública en un apartado de tu biografía para que todas las personas puedan ver tus características físicas.

#### 50. ESTRELLA

La palabra *estrella* tiene un significado tanto literal como metafórico. En cuanto al literal, *estrella* da el significado al cuerpo celeste ubicado en el espacio, como puede ser el Sol. En el sentido metafórico, *estrella* se refiere a la persona que es buena o importante en cuanto a su profesión.

#### 51. FOCA

*Foca*, esa palabra la cual se utiliza para nombrar al animal con aspecto de un enorme saco. Debido a esto, hay personas que utilizan esta palabra para insultar, vacilar o poner en ridículo a personas de tu alrededor con más peso de lo «normal».

# Factores que intervienen en la influencia de una lengua a otra. El euskera en un grupo de hablantes de Valdecarros

Ainhoa URZELAI VICENTE  
UPV/EHU  
ainhoaurze@gmail.com

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo analizar los diferentes factores que intervienen en la influencia del euskera en el castellano de Valdecarros. Por un lado, se ha analizado el habla de ocho valdecarrenses de diferente edad y perfil lingüístico. Por otro lado, se han comparado sus producciones orales con las actitudes lingüísticas hacia el euskera y los vascoparlantes, que se han obtenido mediante encuestas y entrevistas. El estudio ha demostrado que el grado de utilización del euskera está ligado con las actitudes lingüísticas que los hablantes tienen hacia esa lengua. Por lo que se ha podido comprobar, es cierto que el euskera no tiene una influencia importante en el habla de Valdecarros. No obstante, entre los jóvenes se ha podido constatar que algunos pocos que tienen una relación remarcable con vascoparlantes han adoptado ciertos rasgos del euskera y que lo utilizan cuando están con ellos. Esta acomodación lingüística parece ser totalmente consciente y en ello influye el grado de afectividad hacia la comunidad vasca y el grado de contacto con la misma.

**Palabras clave:** actitudes lingüísticas; acomodación lingüística; influencia del euskera en el castellano; grado de utilización del euskera; conocimiento del euskera.

**Abstract:** The aim of this work is to analyze the different factors that intervene in the influence of Basque on the Spanish of Valdecarros. On the one hand, the speech of eight valdecarrenians (with different age and linguistic profile) has been analyzed. On the other hand, their oral production and their linguistic attitude towards Basque and Basque speakers has been compared (information that has been obtained by surveys and interviews). The study has demonstrated that the amount of use of Basque is connected with the linguistic attitude that speakers have towards that language. It is true that Basque has not an important influence on the language of valdecarrenians, but, even so, among young people we have seen that few of them that keep in contact very often with Basques have adopted some traits from Basque and they use them when interacting with Basques. This linguistic accommodation seem to be totally conscious and it is influenced by the degree of affectivity towards the Basque community and the contact with the same.

**Keywords:** language attitude; linguistic accommodation; influence of Basque on Spanish; degree of use of Basque; knowledge of Basque.

## I. Descripción del fenómeno

Valdecarros es un municipio en la provincia de Salamanca, en la comunidad autónoma de Castilla y León, España. Está a una distancia de 30 km de Salamanca, la capital provincial. Este pequeño pueblo pertenece a la comarca de la Tierra de Alba, Partido Judicial de Salamanca. Solo un núcleo de población forma su término municipal con una extensión de 27,23 km<sup>2</sup> y, según los datos demográficos recogidos en el padrón municipal elaborado por el INE en el año 2017, cuenta con una población de 363 habitantes.



Figura 1. Ubicación de Arrasate/Mondragón y Valdecarros en España.

Con los años, Valdecarros ha experimentado un notable descenso de población, la cual es más evidente cada año. Hoy en día la gran mayoría de valdecarrenses que dejan su pueblo lo hacen para irse a vivir a las ciudades colindantes, ya sea por motivos laborales o de estudios (solo unos pocos vuelven a su pueblo natal). Sin embargo, el mayor éxodo que ha sufrido este pueblo se dio en la época de la Industrialización (alrededor del año 1950 Valdecarros experimentó una fuerte bajada de población y desde entonces ese decrecimiento ha sido constante). Algunos fueron en busca de trabajo a las ciudades más cercanas, pero otros emigraron más lejos, sobre todo al País Vasco, y más concretamente a Arrasate/Mondragón (y en menor medida a Aretxabaleta).

Arrasate es un pueblo de unos 21 977 habitantes, el más poblado de la comarca de Debagoiena (Alto Deba), situado al sudoeste de Gipuzkoa. Es la mayor zona industrial de la provincia y una de las mayores del País Vasco. Además es el centro del cooperativismo vasco y hay alrededor de unos 12 000 puestos de trabajo relacionados con el cooperativismo. Gracias a ello, trabajan allí no solo los habitantes del pueblo, sino también gente de pueblos y zonas colindantes. En cuanto a Aretxabaleta, cabe señalar que está situado justo al lado de Arrasate, donde también se abrieron multitud de fábricas en aquella época. Hay que mencionar que en el País Vasco la industrialización comenzó antes del 1950, pero después vino el desarrollo del cooperativismo, lo que supuso la consolidación de otras empresas y la atracción de inmigrantes en busca de trabajo. Estos formaron familia en Arrasate, donde se quedaron a vivir. Como explica Rodríguez (2002: 40), en los años de 1970 un popular compositor, ligado al pueblo, hizo un fandango charro. Tiene varias estrofas, pero las que siguen definen al pueblo:

*En el pueblo Valdecarros:  
mucho trigo, más cebada;  
se van «pa» los «Mondragones»  
los que dejaron la arada.*

Según comenta Rodríguez (2002), los «Mondragones» era la forma local con que algunos, quizás sin darse cuenta, denominaban a las Vascongadas. Esto se debió al gran porcentaje de emigrantes valdecarreños que se estableció en esa industrial región, sobre todo en la villa guipuzcoana de Mondragón.

Casi todos los que se fueron de su pueblo natal mantienen relaciones con Valdecarros y regresan allí en verano (incluso en otras fechas señaladas como Semana Santa o Navidad). En esta época, como es de imaginar, la población se multiplica de forma considerable. Por lo tanto, la presencia de los vascos es un rasgo que no pasa desapercibido. Cualquiera que preste atención en la calle, se dará cuenta de que además del castellano, algunos (sobre todo los niños pequeños) hablan euskera entre ellos.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, no es de extrañar que en verano los vascos y los valdecarrenses se relacionen (pues muchos de ellos son familia o amigos de la infancia). Es aquí donde surgen los cimientos de nuestro trabajo, pues nos surgió la curiosidad de investigar si el euskera influye de algún modo en el castellano de los valdecarrenses.

## II. Objetivos del estudio

Como mencionábamos en el apartado anterior, en el presente estudio nos interesaba comprobar si el euskera tiene influencia en el castellano de los habitantes de Valdecarros y si así fuera, queríamos saber qué factores intervienen en este hecho. Nos preguntábamos si para que el euskera influyera en el castellano era condición *sine qua non* que el euskera fuera la lengua autóctona del lugar o que tuviera que haber un grupo considerable cuya lengua materna fuera el euskera. Esta es la razón por la cual comenzamos a analizar lo que pasaba en Valdecarros, donde la única lengua autóctona es el castellano.

Por lo que nos han explicado los vascos que van a Valdecarros, después de una pequeña estancia en dicho lugar, muchos de ellos vuelven a Arrasate con un poco de acento, es decir, cuando estos hablan castellano se percibe la influencia del habla de Valdecarros, sobre todo en cuanto a la prosodia se refiere. Queríamos aclarar que, como apunta Oñederra (2004: 44), la palabra acento tiene muchas acepciones. Nosotros aquí nos referimos al significado que se le da en el habla habitual, es decir, cuando se dice que alguien tiene un acento foráneo, más relacionado con la prosodia. Al parecer, este rasgo es bastante inconsciente, o, por lo menos, no parece ser tan consciente como sucede con la adopción del léxico valdecarrense. Algunos hablantes, sobre todo jóvenes, nos han admitido que cuando vuelven al País Vasco les gusta utilizar palabras que no se usan aquí. A nuestro entender, esta elección de los hablantes podría ser una consecuencia de querer manifestar una señal de identidad, remarcar que han estado en Valdecarros, para llamar la atención o para destacar de algún modo. Esto que hemos descrito no es el caso de todos, pues tenemos noticia de hablantes vascos que intentan evitar esta influencia en su castellano.

Llegados a este punto, creemos necesario aclarar un par de conceptos. Hay algunas personas mayores que, aunque hayan pasado más de la mitad de su vida en Arrasate, presentan en sus expresiones habituales muchos rasgos del habla de Valdecarros. Por ejemplo, estas son algunas de las frases producidas por el tipo de hablantes que estamos describiendo:

- (1) Vinon a Mondragón y trajon<sup>1</sup> con ellos a los cinco hijos ‘vinieron a Mondragón y trajeron con ellos a los cinco hijos’.

---

1. Según el lingüista español Llorente (1982) estas formas (*vinon, trajon*, etcétera) vulgares contractas de la 3. persona plural de los perfectos fuertes están extendidas en el habla de Salamanca, por lo menos en el habla de la generación más veterana.

- (2) Aspiración de la *jota* castellana, es decir, [x] > [h]: se va por Gahates ‘se va por Gajates’<sup>2</sup>.
- (3) Hemos estao allí metidos hasta las tres y media ‘hemos estado allí metidos hasta las tres y media’<sup>3</sup>.
- (4) Sus dejo a solas para que charléis ‘os dejo a solas para que charléis’<sup>4</sup>.
- (5) A veces [suelo ir] a Peñaranda, pero si no ancá Celia ‘a veces [suelo ir] a Peñaranda, pero si no a casa de Celia’<sup>5</sup>.
- (6) [Esa casa era] de la tía María ‘[esa casa era] de la señora María’; tenía las tierras pallí pa la parcela del tío Luisique ‘tenía las tierras para allí para la parcela del señor Luisique’<sup>6</sup>.

Creemos que este es el caso de aquellos hablantes mayores que no se han integrado mucho en la comunidad vasca. En este caso, la influencia del castellano de su pueblo natal se percibe siempre, es decir, no solo en los meses posteriores al regreso de Valdecarros. Es preciso señalar que todos los ejemplos mencionados en las líneas anteriores se han obtenido gracias a una conversación informal que mantuvimos con un hombre valdecarrense de 68 años que vino a Arrasate con 18 años y que actualmente vive en Arrasate. Los ejemplos citados se pue-

---

2. Llorente (1982) menciona la aspiración de la *jota* castellana como rasgo del habla de Salamanca.

3. Somos conscientes de que la terminación del participio en *-ao* no es solo de Salamanca, pero como en el castellano del País Vasco los participios acabados en *-ado* se transforman en *-au*, creemos que es suficiente para afirmar que el hablante tiene el rasgo de Valdecarros y no el del castellano de Arrasate.

4. Sobre los demás rasgos, tenemos que admitir que no estamos seguros si pertenecen al habla de Salamanca o si simplemente forman parte del habla vulgar en general. Sea como fuere, no tenemos constancia de estos rasgos en el habla de los mayores arrasatearras, pero lo hemos oído muchas veces en Valdecarros en boca de los más veteranos, y, en menor medida, en boca de algunas pocas personas mayores de Valdecarros que viven en Arrasate (en este caso, opinamos que podríamos hablar de la acomodación lingüística por parte de los que vinieron a vivir a Arrasate). Aprovechando la ocasión, la acomodación lingüística es el proceso por el cual un hablante modifica su modo de hablar para adaptarse al de su interlocutor. Si el lector estuviera interesado en este tipo de cuestiones, le recomendaríamos el trabajo de Giles y Ogay (2007) sobre el llamado CAT (Communication Accommodation Theory).

5. Querriamos aclarar que la forma *ancá Celia* es una abreviación de *a casa de Celia*, y quiere decir que van a la tienda de Celia. Creemos que una explicación lógica sobre el uso de este término es que antes los vendedores tenían sus comercios en su propia casa, luego en vez de ir a una tienda, la gente solía ir a las casas de los comerciantes. Hoy en día, todos los comercios y bares están situados en la planta baja de la vivienda de los dueños.

6. En Valdecarros es muy habitual, incluso en residentes jóvenes, llamar *tío* o *tía* a cualquier persona, sin que éste sea *tío* o *tía* del que está hablando. No creemos que este rasgo esté generalizado en el habla de Arrasate.

den escuchar fácilmente en boca de personas de más de 75 años que viven en Valdecarros (algunas incluso en personas mayores que vinieron a Arrasate). Pero lo que nos parece sorprendente es que un hombre de 68 años que ha vivido la mayor parte de su vida en Arrasate muestre tales producciones. Además, cabe subrayar que en general ni siquiera la gente de su edad que vive en Valdecarros habla así (los mayores sí). Nos pareció un hecho muy curioso y, por eso, indagamos más para intentar buscar una explicación lógica. En cuanto al nivel de estudio, el hombre anteriormente citado obtuvo el título de oficial de 3ª y nunca ha aprendido euskera. Al principio de la entrevista mostró una actitud un tanto ambivalente, pues cuando le preguntamos si se siente más integrado en Arrasate o en Valdecarros, nos comentó que se siente al 50%. Admitió que cuando estaba aquí, le daba pereza mudarse allí, pero que le sucedía lo mismo cuando se planteaba la situación contraria (suele ir mucho a su pueblo natal y hace largas estancias allí; sin ir más lejos, en el momento de la entrevista el hablante estaba en Valdecarros con intención de quedarse un mes más). Para nuestro asombro, este hablante admitió que en unos años tenía planeado irse a la residencia de Valdecarros, pero no estaba absolutamente convencido, pues desde hace unos años mantiene una relación («no del todo seria») con una mujer de Arrasate (nos dio a entender que esa es una de las principales razones que le atan a Arrasate, porque nos refirió que no se fue antes por trabajo). Por otra parte, nos comentó que él no ha formado su propia familia y que sus amigos son de Valdecarros. En cambio su prima de Arrasate, también nacida en Valdecarros, ha creado su propia familia aquí, habla euskera y se siente totalmente integrada en la comunidad vasco parlante. Esta última nos afirmó que su lugar está en Arrasate y que no viviría en Valdecarros. Por otra parte, analizamos un poco su castellano y no encontramos rastros del habla valdecarrense (el hombre mantiene la prosodia del castellano valdecarrense). Este es un claro ejemplo de que cuanto mayor es la integración en una comunidad, mayor es el grado de presencia de sus rasgos.

Sin embargo, es muy diferente lo que sucede con los hablantes más jóvenes que pasan las vacaciones en Valdecarros. En este caso, la influencia del castellano valdecarrense no es tan notoria y, generalmente, tampoco es tan duradera (suele durar algunos meses, aunque no estamos en condiciones de afirmarlo a ciencia cierta).

Por lo que hemos comentado anteriormente, podemos hablar de una influencia del castellano de Valdecarros en el habla de los que viven en Arrasate (sin olvidar las distinciones y especificaciones que hemos hecho). ¿Pero ocurre lo mismo al revés? ¿Podemos hablar de la influencia del euskera en valdecarrenses (por muy pequeña que sea)?

En el presente estudio, nuestro objetivo es comprobar si el euskera tiene influencia en el castellano de los habitantes de Valdecarros y, si así fuera, saber qué factores intervienen en este hecho.

Partimos de la hipótesis de que cualquier contacto entre lenguas afecta a ambas. Presuponemos que son varios los factores que intervienen en la influencia de una lengua a otra, entre otros la duración y el grado de contacto o la actitud de los hablantes hacia la otra lengua. En nuestro caso, creemos que cuanto mejor es la actitud hacia el euskera y sus hablantes y cuanto más grado de contacto hay, más posibilidad hay de que transfieran rasgos del euskera a su habla.

### III. Marco teórico

Numerosos estudios han señalado que siempre que hay contacto entre lenguas hay influencia mutua, sobre todo desde la lengua dominante al subordinado, pero también sucede al contrario, como puede comprobarse en el trabajo de Ibarra (2012). El objetivo de este interesante estudio es ofrecer una visión del castellano de los jóvenes bilingües vascos tanto rurales como urbanos. La autora constata un trasvase de rasgos del euskera al castellano y del castellano al euskera. Desde hace unos años se han desarrollado estudios que analizan el castellano en contacto con el euskera y se ha demostrado que efectivamente hay una notable influencia del euskera en todos los aspectos (estructural, morfológico, sintáctico, fonológico, prosódico<sup>7</sup>, etcétera). Además, incluso se puede verificar que no hace falta que un individuo sepa euskera para que esta lengua influya en el castellano del mismo hablante.

Diferentes expertos están de acuerdo en afirmar que, generalmente, cuanto más positiva es la actitud hacia una lengua determinada, mayor es la influencia de dicha lengua: «those speakers whose perceptions or attitudes towards Basque are more positive will be more likely to incorporate features of this language» (Elordieta y Romera, *en prensa*: 40).

Una de las investigadoras que más ha estudiado el contacto de lenguas es Thomason, y según ella (2001: 1), el contacto de lenguas es «the use of more than one language in the same place at the same time», luego creemos que podemos hablar de este fenómeno lingüístico en referencia a lo que sucede con el euskera y el castellano en Valdecarros.

---

7. El trabajo de Elordieta y Romera (*en prensa*) analiza la influencia de factores sociales en la prosodia del español en contacto con el euskera.



Cuando se estudia el contacto de lenguas, uno de los factores que siempre se tiene en cuenta es la duración de la interacción o del contacto. En nuestro caso, es inestable. Nuestro grupo de hablantes, aunque la mayoría mantiene contacto durante todo el año con los vascoparlantes, generalmente solo escucha euskera en verano (todos los años, pero solo durante un mes).

Sabemos que quizá algún lector no esté de acuerdo con nosotros. Admitiríamos que nos dijera que, para que el euskera tuviera influencia en el castellano de nuestros hablantes, sería necesario una interacción estable. Es decir, tendría que tener cierta estabilidad o extensión en el tiempo para que el contacto tuviera alguna repercusión dentro de alguna de las lenguas. Pero nosotros entendemos por contacto estable a aquel que puede verse, por ejemplo, en el País Vasco con el euskera y el castellano. Nos gustaría tener esto en cuenta, ya que como mencionaremos más tarde, los hablantes que muestran influencia del euskera en su castellano lo hacen intencionadamente. Por ejemplo, pensamos que si la interacción fuera estable, podríamos hablar quizá de la influencia (inconsciente) del euskera en el castellano. Esta es la razón por la cual preferimos decir que el contacto es inestable.

Además de lo referido en las líneas anteriores, tenemos que mencionar no solo la duración, sino la intensidad o el grado de contacto. Siguiendo a Milroy (1987), cabe indicar que el contacto o la red social con los vascos no es muy intensa. Este concepto analiza el número de contactos sociales que tiene el hablante con otros individuos y la intensidad de estos. Se presupone que cuanto mayores son las relaciones y el contacto, más consecuencias lingüísticas tiene para los individuos que se relacionen. En cambio, las redes sociales extensas se caracterizan por tener un grupo más amplio de sujetos con el que se relaciona el individuo (si el hablante tiene una red más extensa, se relacionará puntualmente con cada uno de los miembros de esas redes). En comunidades pequeñas las relaciones suelen ser intensas normalmente, pero en nuestro caso las relaciones son extensas, puesto que las relaciones de los valdecarrenses con los vascos son por amistad o por parentesco.

#### IV. Metodología

En este apartado haremos una breve explicación de la metodología empleada para la recogida del corpus. Para realizar nuestra investigación, por un lado se ha analizado el habla de ocho valdecarrenses de diferente edad y perfil lingüístico. Por otro lado, se han comparado sus producciones orales con las actitudes lingüísticas hacia el euskera y los vascoparlantes, que se han obtenido mediante

encuestas y entrevistas. Hemos intentado recoger tanto las actitudes públicas como las encubiertas. La existencia de actitudes ocultas es un hecho bien conocido en los estudios de actitudes lingüísticas (Amorrortu, Ortega, Idiazabal y Barreña, 2009). En algunos casos, la persona es consciente de ellas y la ocultación es, por tanto, consciente.

Existen técnicas específicamente diseñadas para descubrir las actitudes ocultas, pero las actitudes escondidas se delatan también a través del uso del lenguaje. Pueden identificarse, en cierta medida, a través del análisis de las verbalizaciones de los y las hablantes en el contexto conversacional. Así, por ejemplo, los recursos lingüísticos que proyectan la subjetividad del hablante constituyen fuentes de evidencia potenciales, sobre todo cuando lo que expresan entra en contradicción con otros elementos del discurso del hablante (Amorrortu et al., 2009: 331).

### 1. *Selección de la muestra de hablantes*

Para la realización de este estudio, se han realizado diferentes grupos para intentar tomar una pequeña muestra de la población de Valdecarros; o mejor dicho, hemos procurado elaborar una pequeña muestra de la tipología de los hablantes de dicho pueblo. Así pues, todos los que han participado en nuestro estudio han nacido y viven en Valdecarros (salvo los jóvenes, que estudian en Salamanca y viven allí entre semana). Existen varias técnicas para la selección de los informantes (Llisterri, 1991: 98), y la que hemos utilizado nosotros ha sido el muestreo estratificado.

En lo que al género se refiere, en todos los grupos hemos analizado el habla y las actitudes de un chico y una chica para asegurarnos de que la variable género no tiene que ver en el objeto de estudio. En cuanto a la edad, nos hemos centrado en dos grupos. Por un lado, hemos seleccionado a hablantes jóvenes, de 21 a 23 años; y por otro lado, hemos seleccionado a personas mayores, de unos 80 años. Además de las variables mencionadas anteriormente, hemos tenido en cuenta el grado de contacto con el euskera y sus hablantes, y también hemos tomado en consideración si los hablantes que hemos analizado tienen familiares en el País Vasco. Teniendo en cuenta esta característica, hemos clasificado a los hablantes en dos grupos.

Así pues, por un lado hemos entrevistado a una hablante joven y a un hablante joven de 23 y 21 años, que tienen familia en Arrasate, y a otra hablante y otro hablante de 23 y 21 años, que no tienen familiares en el País Vasco. Por otro lado, hemos realizado la entrevista a un hombre y a una mujer de unos 80 años,

sin familiares del País Vasco, y a un hombre y una mujer de unos 80 años, con familiares viviendo en Arrasate y Aretxabaleta respectivamente.

Finalmente, hemos puesto todas esas variables en relación con la actitud que cada individuo ha mostrado hacia el euskera y sus hablantes.

## 2. *Método y materiales para la recogida de datos*

Antes de comenzar con las grabaciones, todos los hablantes han rellenado una ficha personal para asegurarnos de que todo coincidía con la tipología de hablantes que nosotros necesitábamos.

Las producciones de los jóvenes se han obtenido mediante grabaciones de llamadas telefónicas (todos los teléfonos móviles no tienen la opción de grabar las llamadas, luego nosotros hemos descargado una aplicación simple y gratuita llamada Blackbox™ para poder hacerlo) y las hemos realizado sin ningún intermediario, es decir, son grabaciones de llamadas telefónicas que los autores del presente trabajo hemos mantenido con ellos. En cuanto a los cuestionarios, ellos mismos han sido los que los han rellenado y enviado posteriormente.

En el caso de los mayores, en cambio, hemos tenido la ayuda de dos intermediarios valdecarrenses, exactamente una joven de 23 años y un joven de 21 años, y han sido ellos los que han contactado con los hablantes veteranos (después de que les diéramos unas pautas a seguir y algunas instrucciones) y han realizado el trabajo *in situ*.

Una de las opciones para la recogida de datos es a través de la creación de grupos de discusión. Mediante esta metodología se pueden obtener las actitudes abiertas; y para conseguir las encubiertas, se puede realizar un cuestionario con preguntas cortas, pero no nos pareció la mejor idea. Creemos que esto complicaría muchísimo nuestro trabajo. Somos conscientes de que sin duda alguna nos aportaría información muy valiosa sobre sus actitudes hacia la comunidad vascoparlante. Sin embargo, no era exactamente lo que buscábamos, puesto que queríamos centrarnos más en la producción de los jóvenes que han acogido algunos rasgos del euskera. Por eso, hemos preferido entrevistar a cada hablante uno a uno.

Hemos utilizado intermediarios por dos razones: por un lado, no nos podíamos desplazar hasta Valdecarros, y, por otro lado, pensamos que a nosotros (siendo vascoparlantes y no teniendo quizá tanta confianza con ellos) no nos mostrarían sus actitudes abiertamente, o que no se sincerarían tanto como con los intermediarios, aun sabiendo que estaban siendo grabados y que todo lo que dijeran iba a llegar a nuestros oídos.

Todas las conversaciones han estado semidirigidas, y estas son algunas de las preguntas que se les ha hecho a los hablantes: ¿en verano qué presencia tiene el euskera en Valdecarros?, ¿conoces alguna palabra o expresión en euskera?, ¿utilizas el euskera alguna vez (por muy poco que sea)?, ¿te parece bien que los vascoparlantes hablen euskera en Valdecarros?, ¿cómo definirías a los vascos?, ¿te gustaría aprender euskera?, ¿el euskera te parece una lengua bonita? o ¿crees que hay una diferencia entre vascos y valdecarreños?

## V. Resultados

En este apartado intentaremos resumir los resultados más importantes obtenidos mediante las grabaciones, los cuestionarios y las entrevistas.

Primeramente, tenemos que mencionar que el grupo de adultos que no tiene familiares vascos no utiliza ninguna palabra en euskera, ni siquiera cuando están interactuando con vascoparlantes. Antes de seguir, querríamos aclarar que cuando hablamos de palabras en euskera nos referimos a aquellas de origen vasco que no están reconocidas por la RAE o que, aunque están reconocidas, tienen otra variante castellana. Es decir, tanto si los hablantes de Valdecarros utilizan palabras como *ikastola* en vez de *escuela* o *colegio* (sin referirse propiamente a una *ikastola* con modelo D) como si utilizan *gaupasa*, *potear*, *agur* o *xirimiri*, los hemos tratado de igual manera, como procedentes del euskera. Por lo que nos han referido, tienen muy poco conocimiento del euskera, luego es de esperar que no lo utilicen.

En cuanto a las actitudes que estos hablantes han mostrado hacia el euskera, presentan una actitud pasiva. Les parece bien que los vascos hablen euskera en sus casas, pero nos ha parecido que no les gusta que hablen euskera en público, pues los castellanohablantes no les entienden y se pueden sentir ofendidos. Eso nos ha dado a entender, por ejemplo, el siguiente fragmento: «hay mucha gente de Mondragón, que son del pueblo [de Valdecarros] pero vienen por San Roque [...] y hablan en castellano [...] los niños y todo, respeto [...] porque aquí se habla así».

Este tipo de hablantes no ha mostrado ningún interés en aprender euskera, pero han mostrado una buena actitud hacia los vascos. Los han definido como personas muy educadas, muy amables y activos. Esta característica la han mencionado también otros hablantes jóvenes. Al parecer, la mayoría está de acuerdo con este rasgo, y no han sido pocos los que han comentado algún ejemplo para justificar lo dicho. Por lo que nos han referido, en Valdecarros hay muchísimos caminos por los que se puede salir a correr o a dar un paseo tranquilamente, y aunque algunos del lugar suelen salir a pasear por esos caminos, la gran mayoría que sale a correr suelen ser vascos. Además, en la piscina municipal «si hace

frío y ves a alguien dando mil vueltas a la piscina, seguro que es vasco», nos han comentado, incluso: «os encanta hacer deporte, ir al monte y esas cosas [...] estáis acostumbrados». Por supuesto, con esto no queremos decir que lo que se ha mencionado aquí sea cierto, solo nos hemos limitado a explicar lo que nos han comentado (somos conscientes de que hay que tener cuidado con los tópicos).

En cuanto a los mayores que tienen familiares vascos, hemos observado que la actitud cambia un poco, pues creemos haber constatado mayor afecto que el grupo anterior. Además, un hablante nos ha dado a entender que le gusta escuchar a su sobrino pequeño hablar euskera: «y da gloria como habla [en euskera]». También hemos percibido que tienen mayor conocimiento del euskera (aunque sea muy poco) y nos han mencionado palabras como *aita* ‘padre’, *ama* ‘madre’, *amama* ‘abuela’, *aitona* ‘abuelo’, *xirimiri* ‘sirimiri’ o *eskerrik asko* ‘gracias’. Aun así, parece que no tienen intención de aprender el vascuence. Esto es lo que contestó una hablante cuando le preguntamos sobre si le gustaría aprender euskera: «¡Ay mi niña, pero si puedo escribir y leer gracias a dios! No no, fíjate, la Mari lleva pallí... desde que se fue de moza y na[da] y sus hijos sí, pero ella na[da]. Tantos años pallí y los hijos y marido y todo, pero na[da]». Esta señora nos expresó que el euskera le parece una lengua muy difícil, y nos explicó que su sobrina Mari nunca ha llegado a aprender bien dicha lengua (no vendría mal comprobar si lo que nos dijo esta hablante es cierto, pues da la impresión de que muchas veces la gente no se siente vascoparlante si no maneja la lengua a la perfección). Aprovechando la ocasión, nos gustaría comentar que la creencia o el prejuicio de que el euskera es una lengua difícil está muy extendida tanto en vascoparlantes como en castellano hablantes (Amorrortu et al., 2009: 171).

En lo que a los jóvenes respecta, los que no tienen familiares vascos han admitido que no sienten un lazo afectivo hacia el euskera, porque no sienten que es su lengua o porque nadie de su familia es vascoparlante. Pero en cambio, todos han querido subrayar que no tienen nada en contra de los vascos y que se llevan muy bien con ellos. Han admitido que cuando están interactuando con vascos de vez en cuando utilizan algunas palabras en euskera, como *zorionak* ‘felicidades’, *agur* ‘adiós’ o *gaupasa* ‘pasar la noche en vela’. Además, un hablante de este grupo nos ha referido que un año se aprendió una frase en euskera y que desde entonces la suele repetir siempre cuando llegan algunos amigos vascos. Esta es la frase: *Arrasatéra*<sup>8</sup> *noie eta gero banator* ‘voy a Arrasate y luego vuelvo’.

---

8. Hemos colocado el acento gráfico en la tercera *a* (a sabiendas de que en euskera el acento no se marca gráficamente), puesto que el hablante lo ha pronunciado de esa manera, pero en las oraciones afirmativas los arrasatearras ponen el acento en la segunda *a* (por lo menos eso es lo que he-

Este no es el único hablante que se sabe la frase citada, pues, por lo que nos ha contado, hay por lo menos otros dos amigos que lo saben y se lo dicen al vasco que les enseñó a decirlo. Por si algún lector se pregunta por qué aprendieron esta frase y no otra quizá más útil, le diremos que algunos vascos han solido ir a Valdecarros para un tiempo y luego han vuelto al País Vasco para hacer algún examen o para celebrar las fiestas de su pueblo; y después han vuelto a Valdecarros para pasar todo agosto. El entrevistado no recuerda bien el contexto en que lo aprendió, pero creemos que algún vasco se lo dijo a otro vasco y a los demás les hizo gracia y lo aprendieron.

Es posible que algún lector piense que estos jóvenes quieren aprender euskera, pero, por lo que han expresado, a ninguno le interesa saberlo (a excepción de algunas pocas palabras). Los jóvenes de este grupo nos han admitido que no aprenderían euskera. Uno nos ha puntualizado que en cuanto a saber, le daría igual saber euskera o no, y otro nos a respondido con un «sin más». Estas afirmaciones, a decir verdad, sorprenden un poco. No solo eso, nos han admitido que en Valdecarros el euskera no está mal visto «porque en verano todo el mundo es de allí [de Arrasate]», pero que en Salamanca hablar en euskera empeora la imagen personal del hablante.

Cuando les preguntamos sobre si el euskera les parece una lengua bonita, nos han contestado que no, pues les suena raro o mal y uno de los entrevistados nos ha dicho que cuando hablan euskera los vascos parecen estar enfadados y de mal humor. Hemos observado que esta percepción sobre la lengua está ligada a cómo ven a los vascos, y es que según los castellano hablantes, los vascos son muy serios. Al parecer, este tópico está muy extendido, pues todos los entrevistados en este trabajo han admitido que están de acuerdo con esa afirmación. La hablante que tiene familiares vascos nos ha mencionado, medio en broma, que en las verbenas se puede distinguir muy bien a los vascos, porque, sobre todo los chicos, están detrás del todo bebiendo cerveza y sin bailar. Antes hemos mencionado que este grupo de hablantes utiliza algunas palabras en euskera, y, al parecer, les da igual que los vascos utilicen esas mismas delante de ellos, pero parece que no les gusta que los vascos hablen en euskera estando ellos de por medio, «porque no entiendo nada y podéis estar hablando mal de mí [...] mejor

---

mos constatado en las producciones de los hablantes nativos de Arrasate). Aun así, no nos extrañaría que algún lector no estuviera de acuerdo en este punto, ya que el tema del acento vasco es una cuestión un tanto polémica, como se puede percibir en los trabajos de los expertos en fonética y perfectos conocedores del euskera Gaminde (1998), Hualde (1997) o, sobre todo, Oñederra (1998: 449). Sea como fuere, por curiosidad hemos pedido a los demás hablantes que lean esta frase y la mayoría ha puesto el acento en la antepenúltima sílaba.

en castellano que nos entendemos todos». Este mismo hablante nos mencionó que cuando están en grupo los vascos normalmente hablan todos en castellano, incluso entre ellos, pero que cuando hacen bromas o juegan a cartas se comunican en euskera y esa especie de ventaja les importa un poco. «Te sientes un poco bobo [...] y desplazadísimo», nos mencionaba.

En cuanto al grupo de jóvenes que tienen familia en Arrasate, cabe subrayar que a nuestro parecer muestran una actitud más favorable. Por un lado, hemos observado que los hablantes de este grupo sienten un lazo afectivo hacia el euskera y sus hablantes bastante evidente. Un hablante nos ha mencionado que le encantaría que los salmantinos estuvieran tan concienciados sobre el reciclaje y el cuidado de la naturaleza como lo están los vascos. Además nos ha referido que los salmantinos no están tan concienciados sobre preservar las costumbres y el folclore charro. Según nos ha comentado, es por estas cosas por lo que siente una gran admiración hacia los vascos. Otro hablante de este grupo nos ha referido que en su opinión la gente de Salamanca es muy racista y facha, y le parece que los vascos son todo lo contrario, y que por eso los admira. Estas son las palabras del hablante: «aquí la mayoría son muy racistas y mu[y] fachas. La discriminación racial aquí... es lo que odio de los salmantinos». A decir verdad, en Valdecarros la cantidad de inmigrantes es casi nula, pero en cambio en Salamanca la situación es muy diferente. Por supuesto, también han mencionado que hay ciertos rasgos de los vascos que no les gusta mucho, por ejemplo que son muy cerrados (no de mentalidad cerrada, sino que no se muestran tan abiertos como los valdecarrenses a la hora de relacionarse y hacer nuevos amigos, o que les cuesta coger confianza). Una hablante de este grupo piensa que tiene mucha confianza con los vascos de su «peña», pero siente que los vascos se arreglan mejor entre ellos y piensa que a lo mejor sería más fácil si ella hablara en euskera. Hemos percibido que esta hablante tiene una motivación interna<sup>9</sup> para aprender euskera, es decir, nos parece que si aprendiera euskera lo haría por una razón integradora, no por presión social, o por que vea que el euskera tiene un valor instrumental. Ya que hemos mencionado el tema del valor instrumental, cabe señalar que el chico joven cree que hablar en euskera solo es una ventaja si el hablante vive en el País Vasco, pero la chica opina que saber euskera es una ventaja se viva donde se viva.

Por otro lado, hemos constatado que los jóvenes que tienen familiares vascos tienen un mejor conocimiento del euskera. Por supuesto, con esto no queremos

---

9. Las motivaciones internas «son las motivaciones del tipo “lo hago porque quiero” o “porque me apetece”, “porque me sale de dentro”» (Aморrortu et al., 2009: 139).

decir que puedan hablar euskera ni que lo entiendan, pero hemos percibido que conocen mejor el léxico vasco. Además, cabe subrayar que los dos hablantes ven la serie *Allí abajo*<sup>10</sup> y suelen preguntar sobre el significado de algunas palabras en euskera a sus primos. Por lo que nos han referido, estos dos hablantes intentan utilizar las pocas palabras vascas que saben cuando están interactuando con vascos. El joven nos hizo constar que hace poco, estando un jueves de fiesta por Salamanca, conoció a la compañera de piso vasca de la novia de su amigo, y que le preguntó esto en broma: *Txortan egin nahi duzu?*, que en castellano (y dicho de una manera eufemística) lo traduciríamos por ‘¿quieres venirte conmigo a la cama?’. Nos hemos dado cuenta de que son este tipo de frases o insultos los que más interesa a los jóvenes cuando tienen contacto con una nueva lengua. El hablante mencionado anteriormente hace uso de las pocas palabras que sabe en euskera para tomar el pelo, para hacerle la pelota o para mostrar afecto al vasco. Esta afirmación nos recuerda un poco a que la identidad no es una cosa estática, sino más bien algo dinámico, que el hablante va modificando y acomodando en función de lo que le interesa. Cada vez que el hablante pone su interacción en marcha o cuando está interactuando con alguien, muestra una identidad que puede ser diferente, que se va acomodando o adaptando a la interacción. Y no solo eso, sino que dependiendo de cómo va la interacción la identidad del hablante puede ir acomodándose a la vez. Los hablantes modifican su identidad en cada interacción con cada persona. En este sentido, podemos decir que se trata de un acto performativo (en el sentido de actuar de una determinada manera), pues en cada interacción se negocia con la persona que se está interactuando. Al hablante al que nos referimos le interesa negociar esa identidad en ese momento. Hemos mencionado que los hablantes del grupo al que nos referimos intentan utilizar las pocas palabras vascas que saben cuando interactúan con vascos, pero cabe subrayar que entre ellos también hacen uso de ellas. Esto es lo que nos ha mencionado una hablante de este grupo: «a veces utilizamos vuestras palabras [...] porque nos recuerdan a vosotros [...] te acuerdas de algo que te gusta y lo utilizas».

Nos gustaría mencionar que todos solemos asociar la lengua con sus hablantes, o mejor dicho, proyectamos los rasgos (sean tópicos o no) de los hablantes en su lengua. El presente estudio ha demostrado lo dicho, pues han caracterizado a los vascos como brutos, un poco secos y serios, y han manifestado que el euskera

---

10. *Allí abajo* es una serie de televisión española de comedia producida por *Plano a plano* para el canal Antena 3. Su primera emisión fue en el abril de 2015 y a día de hoy van por la cuarta temporada, con un total de 60 episodios.



les suena brusco, que suena como el ruso o que parece que el que habla vasco está enfadado («con tanta *k*, *z*, *x*...»). Aun así, uno de los hablantes que tiene familiares vascos nos ha respondido que el euskera le suena muy diferente, pero no diría que le suena basto o brusco. Estas son algunas de las citas sobre la supuesta brusquedad de los vascos: «janda que no sois brutos, pero si tu hermano arrancó un árbol!», «jugáis con una piedra» (haciendo referencia a la pelota vasca) o «si hay que mover algo se llama al vasco».

Para finalizar este apartado, cabe mencionar que estos hablantes no tienen ninguna intención de aprender euskera (excepto algunas pocas palabras o frases). Esto lo hemos deducido gracias a afirmaciones como las siguientes: «a ver, no me disgustaría tanto [aprender euskera] si me obligas, pues [...] me gustaba el portugués hasta que lo di en el insti» o «me mola cuando estoy en mi corral y te oigo hablar con tu hermano» (en este caso, parece ser que al castellanohablante le da igual que otros hablen euskera si él no está). Cabe subrayar que la motivación y la actitud positiva hacen que una persona tenga más intención de aprender, y a nosotros nos parece que la motivación tiene que ser intrínseca, es decir, tiene que salir de dentro. La experiencia nos ha enseñado que cuando las motivaciones son externas los hablantes aprenden una lengua, pero finalmente lo acaban dejando. Defendemos que aprender o no aprender una lengua está unido con la motivación afectiva.

## VI. Conclusiones

En esta sección trataremos de reseñar *grosso modo* las conclusiones que hemos sacado de nuestro estudio, y veremos que hemos podido probar nuestra hipótesis inicial empíricamente.

Primero, hemos podido constatar la influencia del contacto de lenguas, es decir, la influencia del euskera en el castellano de algunos jóvenes de Valdecarros.

Como hemos podido demostrar, la edad es un factor muy relevante, ya que el fenómeno analizado se ha observado solo en los hablantes jóvenes. Entre estos, hemos podido constatar que hay una diferencia considerable, pues hemos observado que son los jóvenes con familiares vascos los que tienen un mayor grado de afectividad y un mejor conocimiento sobre el euskera. Algún lector nos diría quizá que esto se debe a que los hablantes con familiares vascos han escuchado más euskera, pero, sinceramente, no creemos que sea el caso, pues precisamente los dos hablantes de este grupo no han estado nunca en el País Vasco, y cuando se juntan con familiares vascos, estos últimos hablan

en castellano. Además, los mayores que tienen familiares vascos no conocen muchas más palabras que los jóvenes que no tienen familiares vascos. Nosotros defendemos que es la actitud positiva y la predisposición de aprender euskera lo que más influye.

Hemos intentado demostrar la hipótesis de que existe una relación entre las actitudes que los hablantes tienen hacia una lengua y la adopción de rasgos de la misma. Hemos constatado que cuanto mejor es la actitud, mayor es la adopción de rasgos del euskera.

Por último, no nos gustaría acabar este apartado sin mencionar que la relación entre actitudes y comportamiento no es siempre directa (lo que pienso  $\neq$  lo que hago). Hemos notado que a algunos hablantes les gustaría saber euskera, pero que no tienen ninguna intención de aprenderlo, luego la relación entre predisposición y comportamiento no es tan clara<sup>11</sup>.

## VII. Reflexión final

Tenemos que admitir que al principio pensamos que sería una molestia hacerles tantas preguntas a los hablantes, sobre todo a personas adultas, pero nos hemos dado cuenta de que la mayoría de ellos estaban encantados de que les hiciéramos preguntas y que le llamáramos por teléfono para comprobar algunos datos o para asegurarnos de la información dada por los mediadores. Es verdad que ha sido mucho más fácil trabajar con los más jóvenes y sin ningún intermediario. Por un lado, tenemos muchísima más confianza con los jóvenes, y ha sido más fácil «bombardearles» a preguntas, y del mismo modo, no ha sido tarea difícil que ellos nos dieran a conocer su opinión. Por otro lado, con los jóvenes ha sido más fácil recoger las grabaciones, pues gracias al teléfono móvil hemos recopilado las producciones directamente. Aun así, cuando les hemos hecho las grabaciones se han desviado de las preguntas (casi todas las preguntas nos han conducido a vivencias, experiencias con el euskera, anécdotas personales, planes de verano, etcétera) y eso ha dado lugar a un enorme corpus que había que transcribir. Creemos que podríamos haberles llamado un día antes para hablar sobre temas personales y ponernos al día con las noticias, y al día siguiente llamarles otra vez

---

11. Han sido varios los hablantes y las hablantes que han participado en nuestro estudio, y sabemos que sin su disposición y colaboración no hubiéramos podido realizar el presente trabajo. Vaya hacia todos los que nos han ayudado nuestro profundo agradecimiento a través de estas líneas.

y hacer las entrevistas. Parece que se habían olvidado de que estaban siendo grabados.

En cuanto a los hablantes más veteranos, la tarea ha sido bastante ardua, pues al decirles que sus producciones iban a ser grabadas se han mostrado un poco recelosos, sobre todo al principio. Además, nos ha costado un poco explicar a los mediadores qué era lo que buscábamos y cómo tenían que proceder para obtener información sobre las actitudes lingüísticas de los hablantes. Por si fuera poco, los intermediarios estudian en Salamanca y siendo estudiantes en época de exámenes, no ha sido muy fácil que fueran a su pueblo natal y sacaran tiempo para hacer las grabaciones.

El fenómeno de acomodación lingüística del que hemos hablado en este trabajo es lo que sucede en un grupo de jóvenes de Valdecarros, lo que no quiere decir que se pueda generalizar. Este grupo es bastante grande y muchos de ellos son vascos. Hay otros grupos en los que hay arrasatearras mayores y, por lo que nos han informado, no parece que pase lo mismo (hay que tener en cuenta que todos los jóvenes vascos saben euskera, pero en generaciones de más edad, hay muchos hablantes que aunque viven en Arrasate desde hace años no hablan euskera). Somos totalmente conscientes de los límites de nuestro trabajo (sin duda este estudio estaría mucho más completo si incluyéramos a más hablantes de diferente edad, o incluso si analizásemos a otros grupos que se han dejado de lado en este trabajo), pero, aun así, creemos que la muestra recogida es suficientemente representativa y homogénea para los objetivos de nuestra investigación.

El estudio se ha llevado a cabo en una comunidad muy pequeña. Sin embargo, sinceramente creemos que lo que se ha observado en ella puede trasladarse a una comunidad más grande o a una comunidad real. Al fin y al cabo, hemos constatado que el conocimiento y el uso del euskera que hacen los valdecarrenses está muy ligado a la actitud que tienen hacia dicha lengua y sus hablantes.

Por último, nos gustaría mencionar que en el presente estudio hemos obtenido muchos datos que merecen una mejor atención y opinamos que muchas de las observaciones pueden dar pie a algún trabajo futuro. Por ejemplo, sería de gran valor poder analizar correctamente la prosodia del castellano de los arrasatearras que pasan las vacaciones en Valdecarros, antes de ir a dicho pueblo y después de las vacaciones. Para ello deberíamos de hacer unos análisis más exhaustivo, con adecuados instrumentos de análisis acústico y así poder dar datos objetivos y refutables, y no basados en la percepción del hablante o del investigador.

## VIII. Referencias bibliográficas

- Amorrortu, E., Ortega, A., Idiazabal, I., y Barreña, A. (2009). *Actitudes y prejuicios de los castellanohablantes hacia el euskera*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Elordieta, G., y Romera, M. (*en prensa*). The influence of social factors on the prosody of Spanish in contact with Basque. En M. Bouzouita, R. Enghels y C. Vanderschueren (coords.), *Different perspectives on convergence and divergence in Ibero-Romance: Language contact and contrasting national varieties*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gaminde, I. (1998). *Euskaldunen azentuak*. Bilbo: Labayru ikastegia.
- Giles, H., y Ogay, T. (2007). Communication Accomodation Theory. En B. B. Whaley y W. Samter (coords.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 293-310). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hualde, J. I. (1997). *Euskararen azentuerak*. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia, UPV/EHU.
- Ibarra, O. (2012). Rasgos del habla actual en jóvenes bilingües. En B. Camus y S. Gómez (coords.), *El castellano del País Vasco, ASJU, 70* (pp. 45-63). Bilbao: UPV/EHU.
- Llisterri, J. (1991). *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Anthropos.
- Llorente, A. (1982). El habla de Salamanca y su provincia. *Boletín de la asociación Europea de profesores de Español, 26*, 91-100.
- Milroy, L. (1987). *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
- Oñederra, M. L. (1998). Prosodiaren oraina eta ahoskera arauak. *Euskera, 43*(2), 439-449.
- (2004). *Fonetika fonologia hitzez hitz*. Bilbao: UPV/EHU.
- Rodríguez, P. (2002). Los quintos de Valdecarros. *Revista de Folklore, 22b*(260), 39-46. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-quintos-de-valdecarros/html/> [2018.09.04].
- Thomason, S. G. (2001). *Language contact: an introduction*. Washington: Georgetown University Press.

# La producción escrita en inglés mediante el *blogging* en un entorno de aprendizaje basado en proyectos en bachillerato

Salvador MONTANER VILLALBA

UNED

[smontaner@invi.uned.es](mailto:smontaner@invi.uned.es)

**Resumen:** En este trabajo, se analiza el uso del *blogging* como herramienta para fomentar la producción escrita en lengua inglesa en un entorno de aprendizaje basado en proyectos. Para tal fin, se establecieron dos preguntas de investigación y para estudiar si los alumnos participantes mejoraban la calidad de su producción escrita. El método de investigación elegido en esta investigación fue la investigación-acción, utilizando datos cuantitativos con el fin de analizar los resultados conseguidos. El uso de los blogs se realizó en lengua inglesa como lengua extranjera en 1º curso de Bachillerato y, por tanto, en enseñanza post-obligatoria no universitaria. Los alumnos participantes tenían el nivel B1, según el MCER. Los resultados fueron satisfactorios al término de la experimentación, cumpliendo con las expectativas iniciales.

**Palabras clave:** enseñanza de inglés; Enseñanza Secundaria Obligatoria; *blogging*; aprendizaje basado en proyectos; competencia en producción escrita.

**Abstract:** In this paper, we analyze *Blogging* as a tool to promote written production in English as a Foreign Language within a Project-Based Learning approach. Two research questions were set up in order to study whether learners' level in their EFL written production improved. Quantitative data were collected and analyzed within an Action-Research methodology. Blogs were used in the 1st academic year at A-level and thus in post compulsory secondary education. The students had a B1 level (according to the European Framework of Reference for Languages). The outcomes confirmed the hypothesis and students improved their written performance.

**Keywords:** teaching english as a foreign language; compulsory secondary education; *blogging*; project-based Learning; competence in written production.

## I. Introducción

La finalidad de esta investigación es comprobar si la introducción de blogs en la enseñanza del inglés como lengua extranjera mejora la calidad de la competencia en producción escrita en un grupo de alumnos de Bachillerato. Estos alumnos estaban realizando estudios de 1º curso de Bachillerato durante el curso académico 2017-2018 en un centro público que oferta enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos dentro del sistema educativo español.

Esta investigación está contextualizada dentro del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) como herramientas de aprendizaje del inglés según los postulados teóricos del Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP). Esta investigación surge posiblemente a causa de las pocas publicaciones empíricas en cuanto al empleo del *blogging* en la docencia de la lengua inglesa no solo en bachillerato, sino también en la educación secundaria obligatoria y en ciclos formativos, en un entorno metodológico de ABP.

Se intentará confirmar, al final de la intervención, si los alumnos participantes en el estudio mejoraron su competencia en producción escrita en inglés mediante el *blogging*, siguiendo los principios teóricos del ABP. En este trabajo, nuestro objetivo principal consistió en corroborar si la competencia en producción escrita en inglés de los alumnos mejoró usando el *blogging* y, particularmente, utilizando la plataforma digital *Wordpress* (<https://wordpress.com>) como herramienta educativa. Los participantes realizaron actividades diversas que estuvieron explícitamente relacionadas con un proyecto de carácter transversal. Este proyecto de carácter transversal se desarrolló durante todo el curso académico 2017-2018 en las diferentes asignaturas del currículo oficial.

Al finalizar esta investigación, se preveía que el alumnado hubiera mejorado su capacidad para expresarse por escrito en lengua inglesa mediante el *blogging* (Fellner y Apple, 2006; Murray y Hourigan, 2008), pudiendo de este modo responder a las preguntas de investigación que se formularon inicialmente.

## II. Marco teórico

### 1. *Blogging*

Se han publicado relevantes trabajos en torno al papel del *blogging* en la enseñanza de lenguas extranjeras, entre los que cabe destacar, a modo de ejemplo, Campbell (2003), quien establece tres categorías de blogs (blog del profesor, aula, alumno), y Richardson (2010), quien asocia el *blogging* con el aprendizaje constructivista.

Además, se han publicado investigaciones empíricas centradas en el *blogging* aplicado a la docencia del inglés. A este respecto, cabe destacar algunas referencias ya clásicas así como publicaciones más recientes (Godwin-Jones, 2003; Ducate y Lomicka, 2005; Fellner y Apple, 2006; Ducate y Lomicka, 2008; Arslan y Şahin-Kızıl, 2010; Sun, 2010) que exploran el *blogging* como herramienta para fomentar la expresión escrita en inglés en un contexto educativo universitario.

Otras investigaciones más recientes (Vurdien, 2013; Özdemir y Aydın, 2015) analizan el *blogging* como herramienta para incentivar la expresión escrita en inglés en el contexto de una escuela de idiomas, tratándose pues de enseñanza no reglada. Por otra parte, García-Martin y García-Sánchez (2015) pretenden dar una respuesta a cuáles son las variables psicoeducativas y los efectos positivos del uso continuado de blogs. Otros autores (Carney, 2007; Hann, 2007) se centran en el aspecto motivacional, tratándose de un aspecto relevante en el *blogging* en el aprendizaje de idiomas.

Arani (2005) analizó el *blogging* aplicado a la enseñanza del inglés en el ámbito de la sanidad y la medicina. Wu (2005), por su parte, exploró los blogs y su aplicación en la facultad de ingeniería mediante la plataforma  *blogger* de la empresa Google. Murray y Hourigan (2008) se centran en el uso de los blogs desde un doble enfoque. Los autores describen su propia metodología de enfoque semipresencial mediante un proyecto en el que los estudiantes de inglés como lengua extranjera tuvieron la tarea de escribir un blog durante un semestre completo. Esta tarea fue realizada teniendo en cuenta tanto el enfoque expresivista (Berlin, 1988) como el enfoque socio-cognitivo (Ferris y Hodgcock, 1998; Atkinson, 2003).

Por último, Martín Monje (2010) analiza las posibilidades didácticas del blog como herramienta de aprendizaje de la lengua inglesa para fines específicos a través del curso online «Scientific and technical English». Este curso forma parte del programa modular «English for specific purposes», organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia durante el curso académico 2009-10. Entre varios experimentos, se trabajó el *blogging* especialmente en el ámbito de la enfermería y la medicina.

Apenas existen investigaciones empíricas centradas en el *blogging* en la enseñanza del inglés en contextos educativos no universitarios en el sistema educativo español en un entorno de ABP. Esto justifica esta investigación. Sin embargo, se están publicando actualmente investigaciones empíricas (Montaner, 2016, 2017, 2018a, 2018b, 2019, *en prensa*) en torno a los blogs y su aplicación en la docencia del inglés en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

Montaner (2016) se centra en los blogs en la enseñanza del inglés técnico mediante el análisis de datos cuantitativos. Montaner (2017) explora lo mismo desde la perspectiva del estudio del caso. Montaner (2019) se centra en los blogs con la

finalidad de realizar un análisis del rango de la producción escrita en la enseñanza del inglés técnico en ciclos formativos. En estas tres investigaciones, se analiza el *blogging* y su aplicación en la enseñanza del inglés para fines específicos.

En cuanto al *blogging* en la enseñanza del inglés en la educación secundaria obligatoria, Montaner (2018a) analiza los blogs en un entorno ABP en 3º curso de ESO. Montaner (2018b) explora el *blogging* en una experimentación de 4º curso de ESO mediante un análisis comparativo entre el grupo control y el grupo experimental. Finalmente, Montaner (*en prensa*) analiza el *blogging* en la enseñanza del inglés dentro del área de la geografía y, por tanto, según el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE).

## 2. *Aprendizaje Basado en Proyectos*

La utilización de los blogs en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera se realizó mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP), también denominado en inglés *Project-Based Learning* (PBL), siendo esta metodología docente el eje de toda nuestra fundamentación metodológica. A este respecto, la mayor parte de la literatura con respecto al ABP incide en su aplicación práctica y diaria en el aula (Cabrera Pérez et al., 2013; Carrión I Ribas et al., 2015; Vergara, 2016).

El ABP es un modelo de enseñanza fundamentado en el uso de proyectos auténticos y realistas, basados en una tarea, altamente motivadora, mediante la cual los alumnos desarrollan competencias en un enfoque colaborativo en busca de soluciones (Bender, 2014). El aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes. Es importante comprender que es una metodología y no una estrategia instruccional (Northwest Regional Educational Laboratory, 2006).

Se considera una estrategia de aprendizaje, en la cual los alumnos se enfrentan a un proyecto que deben desarrollar. El ABP concede el protagonismo al alumnado de modo que desempeña una función activa en su propio aprendizaje de forma crítica con el objetivo de conseguir los aspectos clave definidos en el proyecto. La educación confirma este proceso como algo fundamental para lograr ciudadanos democráticos y con pensamiento científico.

El ABP consiste en la realización de un proyecto que se realiza en grupo. Este proyecto es analizado previamente por el docente para comprobar que el alumno tiene todo lo necesario para resolverlo de modo que, en su resolución, podrá desarrollar todas las destrezas requeridas. El desarrollo del proyecto comienza con una pregunta generadora. Esta pregunta requiere del ejercicio del pensamiento crítico para su resolución. El proyecto ofrece andamiaje (Mergen-



doller, 2013) para que el alumno aprenda a realizar tareas cognitivas, a saber, revisar idea original, elaborar un plan, etc.

Montaner (2017) sintetiza con exactitud una serie de beneficios que esta metodología aporta en cualquier disciplina. El ABP se concibe como una estrategia metodológica que implementa un conjunto de actividades basadas en la resolución de preguntas (Moursund, Bielefeld y Underwood, 1997) mediante un proceso de investigación. Además, dispone de un alto nivel de cooperación (Bryson, 1994; Sánchez, 2013) dado que el alumno asume el papel protagonista de su propio aprendizaje culminando con un producto final presentado ante los demás alumnos, que es la fase de difusión.

El uso práctico del ABP, así como la evaluación de la misma (Badía y García, 2006), adquieren carácter significativo en la presente investigación. En este sentido, la metodología del ABP no se concibe sin el uso de las TIC (Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997) puesto que los materiales y fuentes de información deben ser diversos y, finalmente, es relevante también que los recursos deban romper las barreras de espacio y tiempo.

El uso del *blogging* como herramienta de aprendizaje permite, por tanto, que los alumnos puedan realizar toda una amplia variedad de productos tangibles e intangibles, siendo la clave de todos los aprendizajes en el ABP, es decir, no hay fin sin un producto. Nos referimos, por un lado, a productos tangibles tales como informes, diseños, ensayos, medios impresos multimedia, etc.; y, por otro lado, a productos intangibles como presentaciones, exhibición de destrezas, entre otros.

Por último, cabe destacar que apenas existen investigaciones empíricas centradas en el estudio del ABP para fomentar la expresión escrita en lenguas extranjeras y, particularmente, en la enseñanza del inglés. A este respecto, resulta interesante mencionar Montaner (2018) quien se centra en el uso de los blogs en un curso de inglés en 3º curso de educación secundaria obligatoria desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos. Por lo que este trabajo pretende llenar un vacío en torno al *blogging* en la enseñanza del inglés mediante el ABP.

### III. Metodología

#### 1. Contexto y muestra

Respecto al contexto donde se realizó esta investigación, se trata de un centro público de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos y, por tanto, se trata de enseñanza pública de carácter no universitaria. Se trata de

un instituto con diversos programas educativos, a saber, programa de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, programas plurilingües, el programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento en el 2º ciclo de la educación secundaria obligatoria (en adelante, ESO), programas europeos (Erasmus, KA1), etc.

En lo que respecta a la muestra, ésta se compone de 29 alumnos que, durante el curso académico 2017-2018, estudiaban 1º Bachillerato, de los cuales 14 alumnos participaron en la modalidad experimental y 15 alumnos participaron en modalidad control. Los alumnos fueron elegidos de forma aleatoria en esta experimentación. La edad de los alumnos participantes en el experimento oscila entre los 16 y 17 años aproximadamente. El nivel de estos alumnos del idioma inglés fue entre B1 y B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

## 2. *Tratamiento*

Se consideró interesante que los alumnos participantes realizaran sus correspondientes actividades para fomentar la competencia de expresión escrita en lengua inglesa en un entorno ABP, bien en modalidad experimental, bien en modalidad control, con el único fin de contrastar y comparar resultados para así confirmar, al término de la experimentación, si hubo una mejora significativa en ambos grupos, o si pudo haber diferencias relevantes entre ambos grupos.

Cabe aclarar que tanto los alumnos del grupo E como el alumnado del grupo C realizó similares actividades de expresión escrita, si bien se diferencian básicamente en la herramienta que utilizaron durante la experimentación. Los alumnos del grupo E desarrollaron sus tareas mediante el *blogging*, pudiendo dar lugar a interacción en línea entre los participantes, mientras el alumnado del grupo C realizó las correspondientes actividades a través del software Microsoft Word, no dando lugar a interacción alguna entre los alumnos participantes.

## 3. *Instrumentos*

Para recolectar los datos cuantitativos de este trabajo, se utilizaron primero dos *pre-tests*, uno para el grupo E y otro para el grupo C. Segundo, se usaron, por una parte, tres producciones escritas por parte del grupo E y, por la otra, tres producciones escritas por parte del grupo C, siendo pues un total de ocho producciones escritas, un *pre-test* y tres tareas.

Tanto las producciones escritas por parte del grupo E como por parte del grupo C se desarrollaron en diferentes momentos coincidiendo con los diferentes trimestres durante el curso académico 2017-2018, de modo que el *pre-test* se llevó a cabo antes de comenzar la experimentación, la primera producción escrita de ambos grupos se realizó durante el primer trimestre, la segunda durante el segundo trimestre y, por último, la tercera en el tercer trimestre.

Los datos cuantitativos de esta investigación se obtuvieron a partir de las actividades de competencia en expresión escrita usando el *blogging*, en el caso del grupo E, y a través de Word Office en el caso del grupo C, en un entorno de ABP que los alumnos realizaron durante el curso 2017-2018, con el último fin de corroborar si se produjo o no una mejora significativa durante todo el proceso de escritura.

Dado que este trabajo se centra en la expresión escrita, las variables analizadas que se distinguen dentro del producto final son: 1) Contenido del texto; 2) Organización y estructura del texto; 3) Gramática; 4) Uso de vocabulario; 5) Ortografía (Shehadeh, 2011).

Estas variables fueron evaluadas mediante la calificación escolar correspondiente a la educación secundaria obligatoria. De este modo, la calificación de sobresaliente oscila entre el 9 y el 10, la calificación de notable puede estar entre la nota de 7 y 8, la calificación de bien se encuentra en el 6, la calificación de suficiente se refleja en el 5 y, por último, la calificación de insuficiente implica suspenso por parte del alumnado en las variables que fueron calificadas en esta investigación.

#### 4. *Procedimiento*

Este experimento se desarrolló durante el curso académico 2017-2018, comenzando a principios de octubre de 2017 y terminando en la segunda quincena de mayo de 2018. Durante este periodo, tanto los sujetos del grupo E como los sujetos del grupo C utilizaron 6 sesiones, siendo un total de 12 sesiones dedicadas a la experimentación que, durante el primer trimestre, se desarrolló en ambos grupos desde casa considerando que la experimentación era factible, puesto que los recursos siempre estuvieron disponibles.

A partir del segundo trimestre, se optó por facilitarles la posibilidad de realizar en el aula de informática del centro las diferentes actividades de producción escrita, considerando que un porcentaje alto del alumnado participante en edad escolar tiene otras obligaciones con el resto de materias que se imparten. En cuanto a las sesiones presenciales en el aula de informática, se destinaron 4

sesiones de 45 minutos cada una para la experimentación, tanto en el segundo como en el tercer trimestre.

En la tabla III.4 se pueden observar los procedimientos llevados a cabo durante la experimentación y la descripción de estos, así como los grupos participantes en las diferentes fases durante la experimentación, tanto en el grupo E como en el grupo C:

Tabla III.4. Descripción de los procedimientos

Procedimientos	Grupo	Descripción
Realización del pre-test	E y C	La prueba de evaluación inicial se desarrolla, así como el cuestionario inicial, antes de dar comienzo con la experimentación.
Introducción de la experimentación	E y C	El profesor presenta la experimentación, explica los objetivos, metodología y tiempo de desarrollo. Se distribuyen las tareas a realizar. Esta fase se desarrolla no solo en una sesión presencial en el aula, sino también mediante <i>e-mail</i> para dejar constancia.
Inicio de la experimentación	E y C	Se imparten 2 sesiones presenciales en el aula de informática para explicar, en el caso del grupo E, el funcionamiento de la plataforma Wordpress y, en el caso del grupo C, el funcionamiento de Word Office. El profesor envía por <i>e-mail</i> a los alumnos los manuales correspondientes de estas aplicaciones digitales para que puedan consultar tantas veces como lo necesiten.
Desarrollo de las actividades propuestas	E y C	Las tareas se desarrollan, durante el primer trimestre, en casa, no estando el docente físicamente presente. Interactúa con ellos de manera virtual mediante el correo electrónico. Durante el segundo y tercer trimestre, las tareas se desarrollan en cualquiera de las aulas de informática del centro, estando presente el profesor. No obstante, si bien el docente puede ayudar presencialmente a los alumnos, dado el número de alumnos en el aula, opta por comunicarse con ellos mediante el ordenador-servidor del aula de informática, bien mediante el <i>e-mail</i> , bien mediante herramientas, tales como el chat o foros.
Realización del post-test	E y C	Finalmente, se realiza tanto la prueba de evaluación final como del cuestionario en línea de evaluación y auto-evaluación.

## 5. *Análisis de datos*

En esta investigación, se analizaron los resultados de las diferentes producciones escritas que los alumnos realizaron durante todo el proceso de la experimentación en el curso académico 2017-2018. Para tal fin, se analizaron primero los datos cuantitativos recogidos de los alumnos correspondientes al grupo experimental (en adelante, grupo E) y, a continuación, se analizaron los datos cuantitativos obtenidos de los alumnos correspondientes al grupo control (en adelante, grupo C) con el fin último de determinar si los alumnos tanto del grupo E como del grupo C mejoraron su expresión escrita en inglés mediante el *blogging* en un entorno de ABP.

Para la obtención de estos datos cuantitativos, se calificaron las diferentes producciones escritas que tanto el alumnado del grupo E como el grupo C realizaron mediante calificaciones numéricas. Estas calificaciones, de acuerdo al sistema educativo español, corresponden entre el 1 y 10 siendo, por una parte, entre 1 y 4 suspenso y, por la otra, entre 5 y 10 aprobado. Se calificó de forma numérica las diferentes variables de las que consta el producto final de la producción escrita, es decir, el contenido del texto, la organización y la estructura del texto, la gramática, el vocabulario y la ortografía.

Estas calificaciones numéricas se introdujeron en el *software* Excel de Microsoft Office con el objetivo de, mediante un análisis estadístico descriptivo básico, calcular la media o promedio de los datos relativa a las diferentes variables mencionadas con anterioridad. A continuación, seleccionadas en Excel las calificaciones medias de cada variable, así como la media total de cada producción escrita, se insertaron éstas en forma de gráficas con el objeto de analizar y, posteriormente, justificar los diversos datos cuantitativos obtenidos durante la experimentación.

## 6. *Preguntas de investigación*

El ámbito científico de esta investigación es la corroboración o refutación de que el uso de los blogs mejoraría el desarrollo de la competencia en producción escrita en lengua inglesa, realizando diversas actividades que se les asignaron a los alumnos durante el experimento educativo. Se establecen, por tanto, las siguientes preguntas de investigación:

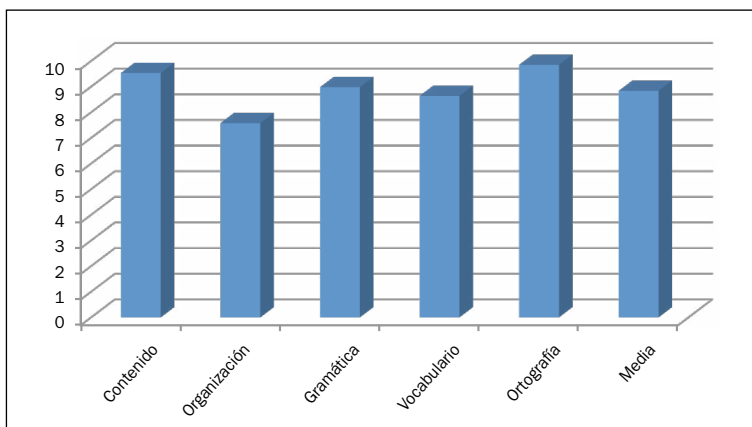
- 1) ¿Puede influir el empleo de los blogs en la mejora de la competencia en producción escrita en lengua inglesa en un entorno de ABP?
- 2) ¿Puede la utilización de los blogs incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa según los postulados teóricos del ABP?

## IV. Análisis de resultados

En esta sección, se analizan los diferentes resultados de las diversas actividades de expresión escrita desde el punto de vista de los métodos cuantitativos. La recolección de datos de esta investigación se realizó a través de las diferentes producciones escritas en un entorno de aprendizaje basado en proyectos en la plataforma virtual Wordpress, en el caso del grupo E, y mediante el Word Office en el caso del grupo C.

### 1. Datos Cuantitativos

Se obtuvieron resultados de tres producciones escritas, bien mediante el *blogging*, bien a través del Word Office, así como resultados del *pre-test* en ambos casos. En primer lugar, se analizan los resultados del *pre-test* por parte del grupo E. En la siguiente gráfica, se observa la media de los resultados del *pre-test* del grupo E.

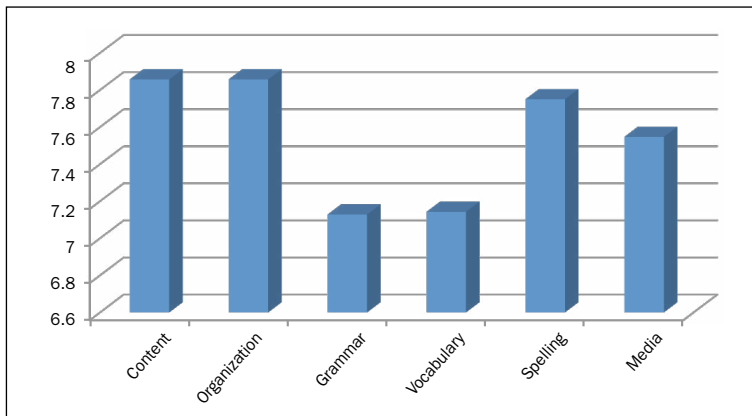


Gráfica 1. Media de los resultados del *pre-test*, Grupo E.

La media total del *pre-test* por parte del grupo E es 8,84. El componente con una nota más alta es la *ortografía* (9,8). A continuación, se encuentra el componente *contenido* (9,5). En tercer lugar, aparece el componente *gramática* (8,98) seguido del componente *vocabulario* (8,64). El quinto componente es *organización* (7,58).

En segundo lugar, se analiza los resultados correspondientes a las tres actividades de expresión escrita mediante el *blogging* por parte del grupo E.

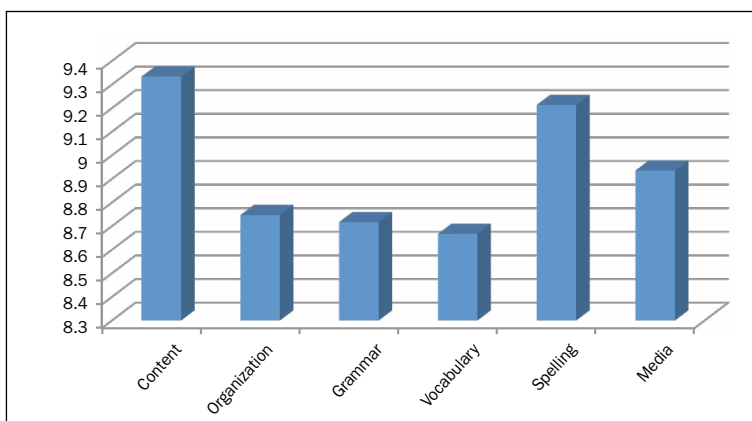
En la siguiente gráfica se visualiza la media de los resultados de la primera producción escrita del grupo E.



Gráfica 2. Media de los resultados de la 1ª producción escrita, Grupo E.

La media final de la primera producción escrita en el grupo E es 7,54. Las dos calificaciones máximas corresponden a los componentes *contenido* y *organización* con la calificación de 7,85 en ambos. El siguiente componente es *ortografía* con la calificación de 7,75. A continuación, le sigue el componente *vocabulario* con la calificación de 7,14. El último componente *gramática* tiene la calificación de 7,12.

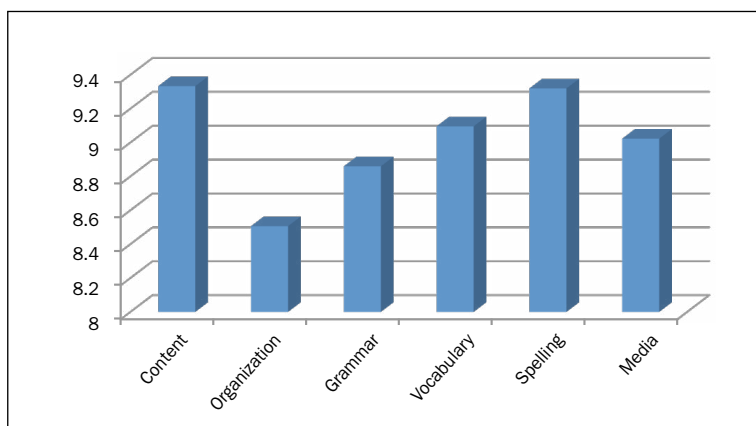
A continuación, se observa la media de los resultados de la segunda producción escrita del grupo E.



Gráfica 3. Media de los resultados de la 2ª producción escrita, Grupo E.

La media final de esta segunda producción escrita es 8,9. Si comparamos la primera y la segunda producción escrita del grupo E, la media total de la segunda (8,9) es superior a la media final de la primera (7,5). Primero aparece el componente *contenido* (9,3), el cual está seguido por el componente *ortografía* (9,2). Luego, se encuentra el componente *organización* (8,74). A continuación, el componente *gramática* tiene la calificación de 8,71. El componente con menor calificación es *vocabulario* (8,67).

A continuación, se puede contemplar la media de los resultados de la tercera producción escrita del grupo E.



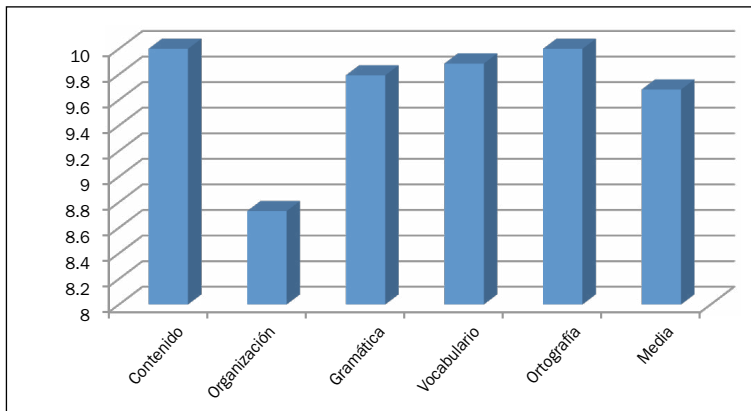
Gráfica 4. Media de los resultados de la 3ª producción escrita, Grupo E.

La media final de la tercera producción escrita en el grupo E es 9,02. El componente *contenido* (9,33) se encuentra en primera posición. En segundo lugar, se puede ver el componente *ortografía* (9,32). A continuación, el tercer componente es *vocabulario* (9,09). El cuarto componente es *gramática* (8,86). El componente con la menor calificación es *organización* (8,5). Si comparamos la evolución de los alumnos del grupo E, se puede ver claramente que los resultados mejoraron sustancialmente.

En tercer lugar, se analizan los resultados del *pre-test* por parte del grupo control (en adelante, C).



En la siguiente gráfica, se observan la media del *pre-test* del grupo C.

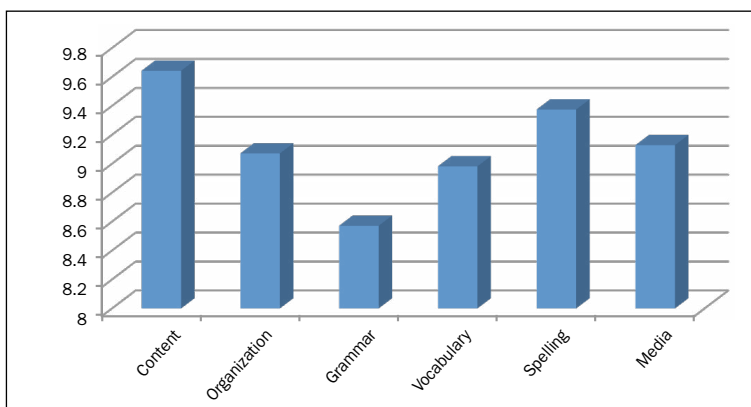


Gráfica 5. Media de los resultados del *pre-test*, Grupo C.

La media total es 9,68. Tanto el componente *contenido* como la *ortografía* aparecen en primera y segunda posición respectivamente con la calificación de 10. A continuación, en tercera posición está el componente *vocabulario* (9,8). Luego se encuentra el componente *gramática* (9,79). En quinto lugar, aparece el componente *organización* (8,73).

Por último, se analizan los datos cuantitativos obtenidos por los alumnos correspondientes al grupo C. Se recogieron datos de las tres producciones escritas mediante el *software* Word.

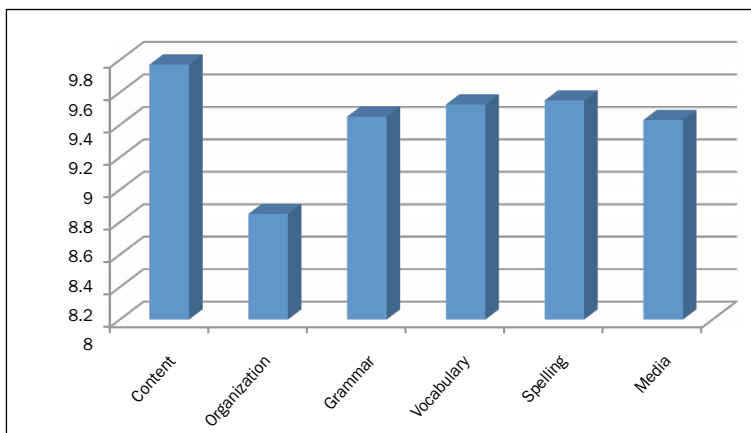
En la siguiente gráfica se observa la media de los resultados de la primera producción escrita del grupo C.



Gráfica 6. Media de los resultados de la 1ª producción escrita, Grupo C.

La media final de los resultados de la primera producción escrita del grupo C es 9,12. El componente *contenido* se encuentra en primera posición con la calificación de 9,64. Luego, el segundo componente es *ortografía* con la calificación de 9,37. A continuación, el siguiente componente es *organización* (9,07). El cuarto componente es *vocabulario* con la calificación de 8,9. El quinto componente y, por tanto, el de menor calificación es *gramática* con la calificación de 8,57.

Con respecto a la segunda producción escrita, la media asciende ligeramente a 9,22 y, por tanto, no existen diferencias importantes con respecto a la primera producción escrita del grupo C.

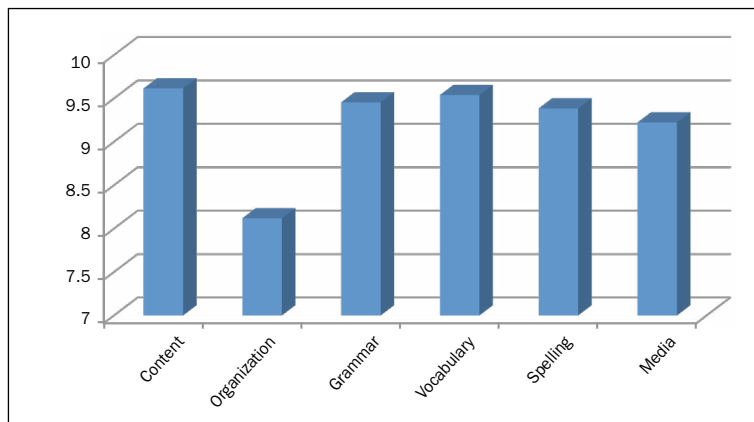


Gráfica 7. Media de los resultados de la 2ª producción escrita, Grupo C.

La puntuación más alta se da en el componente *contenido* (9,57). El segundo componente es *ortografía* (9,35). A continuación, el componente *vocabulario* tiene la calificación de 9,32. En cuarto lugar, se puede ver el componente *gramática* (9,25), y en quinto *organización* (8,65).

En cuanto a la tercera producción escrita, la media de los resultados de la tercera producción escrita en el grupo C se mantiene en 9,22, no existiendo diferencias significativas con respecto a la segunda producción escrita.

En primera posición se encuentra el componente *contenido* (9,6). El segundo componente es *vocabulario* (9,5). En tercer lugar, se halla el componente *gramática* (9,45). A continuación, el componente *ortografía* (9,38). El quinto componente, de menor calificación, es *organización* (8,11). Si comparamos la evolución del alumnado del grupo C, se puede observar que los resultados se mantienen durante toda la experimentación con tan solo una ligera mejoría en la segunda producción escrita.



Gráfica 8. Media de los resultados de la 3ª producción escrita, Grupo C.

## V. Discusión

En primer lugar, se analizan los posibles motivos de los resultados del *pre-test* desde un enfoque comparativo entre el grupo E y el grupo C. El objetivo del *pre-test* era medir el nivel inicial de producción escrita del alumnado. La media total del grupo E es 8,84 mientras la media total del grupo C es 9,6. El nivel de la producción escrita del grupo C en el *pre-test* es superior, lo cual no cumple con las expectativas iniciales. Esto se debió posiblemente a que el grupo C tenía mejor nivel lingüístico que el grupo E.

En segundo lugar, se justifican las posibles causas de los resultados del grupo E. Con respecto a la primera gráfica, cabe destacar que la *gramática* (7,12) tiene la calificación menor considerando que se insistió previamente en la relevancia de comprender los diferentes usos de los verbos modales. Posiblemente los alumnos del grupo E no comprendieron el uso de verbos modales cometiendo errores gramaticales relacionados con los verbos modales. Esta dificultad de comprensión del alumnado del grupo E a este respecto probablemente fue la razón, por la cual la calificación de *gramática* fue baja.

En cuanto al *vocabulario* (7,14), cabe mencionar que los alumnos del grupo E tuvieron que trabajar específicamente con vocabulario relacionado con el ámbito de la educación, con el cual aún no estaban realmente muy familiarizados durante la experimentación, puesto que no se previó dedicar con anterioridad, al menos, una sesión a este vocabulario especializado en el ámbito de la educación. Esto podría ser el motivo, por el cual la calificación del *vocabulario* (7,14) solo alcanzó el notable.

En lo concerniente a *organización* y *contenido*, teniendo ambos similar calificación (7,85), se puede inferir que, en lo relativo a la *organización*, no siempre el alumnado del grupo E redactó textos cohesionados debidamente estructurados en los párrafos correspondientes, mientras en lo concerniente al *contenido* un número considerable de alumnos no elaboró sus actividades de acuerdo a las directrices previamente establecidas por el docente-investigador. No redactaron según el tema establecido en torno a las ventajas e inconvenientes del aprendizaje del inglés mediante la tecnología.

En lo concerniente a la segunda gráfica, se observan diferencias sustanciales con respecto a la primera actividad. En cuanto a la *gramática* (8,7) y el *vocabulario* (8,67), este notable incremento se podría deber, por una parte, a una mejor comprensión del alumnado respecto a los verbos modales con respecto al componente *gramática* y, por otra parte, en cuanto al *vocabulario*, ya que se realizaron varias actividades para que el grupo E pudiera practicar léxico especializado en torno al ámbito de la educación.

Con respecto a la *organización* (8,74), se observa una sustancial mejora entre ambas actividades. El motivo de esta notable mejora en esta segunda actividad podría deberse a que, tras un par de sesiones dedicadas a trabajar la importancia de una buena coherencia y cohesión, el grupo E tomó conciencia a este respecto. En cuanto al *contenido* (9,3), hubo diferencias notables entre ambas actividades. Sin embargo, la media del *contenido* no alcanza la calificación de 10. Un alumno del grupo E no presentó su actividad.

También la *ortografía* (9,2) mejora notablemente en esta segunda tarea con respecto a la primera actividad (7,75) del grupo E. En la primera actividad los alumnos cometieron, probablemente de forma inconsciente, bastantes errores de tipo ortográfico y puntuación, mientras en la segunda producción escrita los estudiantes, tras las correcciones de la primera actividad por parte del docente, prestaron mayor atención al aspecto de la ortografía, mejorando, por tanto, la *ortografía* de forma notable con respecto a la primera producción escrita.

En lo concerniente a la tercera gráfica, se observan nuevamente diferencias relevantes si comparamos los resultados de las tres producciones escritas. Considerando que los resultados de esta tercera actividad superaron a los resultados de las dos actividades anteriores, se puede afirmar rotundamente que los alumnos del grupo E mejoraron su calidad de la competencia en expresión escrita en inglés en el entorno del ABP.

Los motivos de esta notable mejora por parte del alumnado del grupo E, hacia el término de esta experimentación, podrían estar relacionados con el nivel del idioma por parte del grupo E. El nivel del idioma del grupo E era intermedio alto, lo cual posibilita que obtengan buenos resultados. No obstante, en esta

tercera actividad, una alumna no entregó su actividad implicando pues que la media final (9,02) de esta tercera actividad fuera ligeramente más baja en el grupo E con respecto a la media final de la tercera actividad en el grupo C, tal como veremos a continuación.

En tercer lugar, se exponen los posibles motivos de los resultados correspondientes a la experimentación por parte del grupo C. Para ello, se procede a justificar las diferencias entre la primera actividad (grupo E) y la primera actividad (grupo C). En lo concerniente a la calificación de *organización*, hay diferencias sustanciales entre el grupo C (9,07) y el grupo E (7,85), debiéndose posiblemente a que el grupo C tuviera mayor conciencia respecto a la importancia de redactar un texto coherente y debidamente estructurado que el grupo E.

Con respecto a la calificación del *contenido*, se observan diferencias notables entre el grupo C (9,64) y el grupo E (7,85). El motivo de esta notable diferencia en el *contenido* podría ser que el grupo C tuviera mayor conciencia con respecto a realizar una buena redacción, atendiéndose al contenido previamente establecido, mientras los alumnos del grupo E combinaron diferentes temáticas en sus actividades mediante el *blogging* no respetando el contenido previamente establecido con respecto a esta primera producción escrita.

En cuanto a la *gramática*, se repite similar situación que en los componentes analizados anteriormente. La calificación de este componente por parte del grupo C es 8,5 mientras, por parte del grupo E, la calificación desciende notablemente a 7,12 existiendo diferencias sustanciales entre ambos grupos. Esta diferencia notable posiblemente se debe a que el grupo C pudo comprender más fácilmente que el grupo E el uso de los verbos modales, pudiendo así demostrarlo en el producto final de su primera actividad.

En *vocabulario*, las diferencias entre ambos grupos son pocas, habiendo obtenido el grupo C la calificación de 9,53 y el grupo E la calificación de 9,09. Estos resultados se deben posiblemente a que el alumnado del grupo C recibió mayor preparación a este respecto que el grupo E. No obstante, resulta curioso observar que, en esta primera producción escrita los resultados del grupo C son superiores a los resultados del grupo E y, por tanto, no se cumplen inicialmente en esta actividad con las expectativas de esta investigación.

Con respecto a los resultados de la actividad del grupo C, en cuanto al *contenido*, la calificación en el grupo E (9,3) no difiere con respecto al grupo C (9,5). En cuanto a la *organización*, tampoco existen diferencias entre el grupo E (8,7) y el grupo C (8,65). En el grupo E un alumno no realizó la actividad, implicando que las calificaciones no alcanzaran 10 en el *contenido* y 9 en la *organización*. En cuanto al grupo C, solo un alumno no superó su actividad causando que los resultados finales de *contenido* y *organización* no alcanzaran el 10 y el 9 respectivamente.

En cuanto a la *gramática* y el *vocabulario*, se observan diferencias sustanciales entre el grupo E y el grupo C. Con respecto a la *gramática*, la calificación en el grupo E es 8,71, mientras en C es 9,25. En cuanto al *vocabulario*, existen diferencias entre el grupo E (8,67) y el grupo C (9,32). Resulta evidente que los resultados son mejores en el grupo C. Estas diferencias podrían deberse al nivel del idioma por parte de los alumnos. En cuanto a la *ortografía*, no se aprecian diferencias notables entre el grupo E (9,2) y el grupo C (9,35) en esta segunda actividad.

Si comparamos, por tanto, los resultados entre ambos grupos en lo que respecta a esta segunda producción escrita, se observa que las calificaciones son ligeramente superiores en el grupo C con respecto al grupo E, lo cual resulta curioso dado que, al igual que en la primera producción escrita, tampoco se cumplen las expectativas iniciales fundamentadas en que posiblemente los resultados del grupo E serían mejores que los resultados del grupo C.

Finalmente, en cuanto a la tercera producción escrita, con respecto al *contenido*, existe una ligera diferencia entre el grupo E (9,3) y el grupo C (9,6). En lo concerniente a la *organización*, apenas existen diferencias sustanciales entre el grupo E (8,5) y el grupo C (8,1) siendo ligeramente superior la calificación del grupo E. Se podría afirmar que el nivel del inglés por parte de ambos grupos no difiere notablemente, razón por la cual las diferencias de las calificaciones de estos dos componentes (*contenido* y *organización*) son muy pocas.

En cuanto a la *gramática* y el *vocabulario*, se repite similar situación, es decir, los resultados de estos dos componentes son superiores en el grupo C (9,45 en *gramática* y 9,53 en *vocabulario*) que en el grupo E (8,86 en *gramática* y 9,09 en *vocabulario*). Igualmente sucede en la *ortografía*, cuya calificación en el grupo E es 9,32 mientras en el grupo C la calificación es 9,38. No se cumplen las expectativas iniciales de esta experimentación puesto que se esperaba inicialmente que los resultados del grupo E fueran mejores que los del grupo C.

Sin embargo, si comparamos la evolución por separado de cada grupo en lo que respecta a la media final, se puede observar que, por una parte, en el grupo E, la media final de la primera producción escrita es 7.54. En la segunda actividad, la media final asciende a 8.9 y la media final de la tercera tarea es 9.02 mientras, por la otra, en el grupo C, la media final de la primera producción escrita es 9.12. En la segunda actividad, la media final asciende ligeramente a 9.22 y la media final de la tercera tarea se mantiene en 9.22.

Mientras en el grupo E se observa un notable incremento hacia el término de la experimentación en comparación a la primera y segunda producción escrita respectivamente, en el grupo C los resultados básicamente se mantienen durante toda la experimentación. Se puede, por tanto, afirmar que sí hubo una mejora

notable en el grupo E al finalizar el experimento mientras, por otra parte, en el grupo C las medias finales de las tres producciones escritas no varían entre sí de manera significativa.

## VI. Conclusiones

En este trabajo, se ha ofrecido respuesta a las preguntas de investigación formuladas con respecto a esta investigación. Respecto a la pregunta sobre si el empleo de los blogs puede influir en la mejora de la expresión escrita en inglés en un entorno de ABP, se puede confirmar que, en el grupo E, la producción escrita mejoró significativamente. Con respecto al grupo C, los resultados se mantienen sin empeoramiento ni mejoras sustanciales. Desde esta perspectiva, se cumple con las expectativas iniciales fundamentadas en que los resultados del grupo E mejorarían al finalizar la experimentación.

En cuanto a la pregunta de investigación en torno a si el uso de los blogs puede aumentar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua inglesa en un entorno de ABP, no habiendo sido medido la motivación del alumnado, pero producto de la percepción del profesor-investigador, se podría tentativamente responder que, en el caso del grupo E, los alumnos sí estuvieron motivados durante toda la experimentación. En cuanto a los estudiantes del grupo C, también hubo motivación que se refleja en los resultados analizados debido a su alta implicación durante toda la experimentación.

En ambos casos, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, la competencia en producción escrita en lengua inglesa evolucionó de forma positiva posiblemente a causa de la alta implicación por parte del alumnado, sin consideración alguna de que los alumnos pertenecieran, bien a la modalidad experimental, o bien a la modalidad control durante la experimentación.

Por otra parte, en lo que respecta a la motivación de los alumnos durante la experimentación, dado que esta motivación no fue medida en absoluto, se podría hipotéticamente afirmar que hubo motivación alta posiblemente a causa de la novedad que el uso del *blogging* implicó en estos alumnos de 1º de bachillerato, dado que no lo habían utilizado previamente.

Para concluir, considerando que la bibliografía existente (Montaner, 2018a) con respecto al *blogging* como herramienta para fomentar la producción escrita en inglés en un entorno ABP en la enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato es muy poca, resulta interesante profundizar en torno al *blogging* a través de metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en el pensamiento, etc.) en la enseñanza del inglés; por lo que este trabajo podría ser una invitación a académicos a seguir profundizando a este respecto.

## Referencias

- Arani, J. A. (2005). Teaching Writing and Reading English in ESP through a Web Based Communicative Medium: Weblog. *ESP-World*, 4(11). Recuperado de [http://www.esp-world.info/Articles\\_11/issue\\_11.htm](http://www.esp-world.info/Articles_11/issue_11.htm).
- Arslan, R. Ş., y Şahin-Kızıl, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197.
- Atkinson, D. (2003). L2 Writing in the Post-Process Era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 3-15.
- Badía, A., y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(2), 42-54.
- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Portugal: Penso.
- Berlin, J. A. (1988). Rhetoric and Ideology in the Writing Class. *College English*, 50(5), 477-494.
- Bryson, E. (1994). *Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas?* Manuscrito inédito. (ERIC Document Reproduction Service No. ED392513).
- Cabrera Pérez, D. L., et al. (2013). Construyendo aprendizajes a partir de la resolución de problemas y casos prácticos. En *III Jornadas de innovación educativa de la Universidad de La Laguna* (pp. 43-53). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 33-35.
- Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. *Wireless Ready Symposium: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning*, NUCB Graduate School (pp. 109-120). Recuperado de <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>.
- Carión I Ribas, C., Soler, M., y Aymerich, M. (2015). Análisis de la Validez de Contenido de un Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas: Un Enfoque Cualitativo. *Formación Universitaria*, 8(1), 13-22.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Ducate, L., y Lomicka, L. (2008). Adventures in the blogosphere: from blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28.
- Ducate, L., y Lomicka, L. (2005). Exploring the blogosphere: Uses of weblogs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), 410-421.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fellner, T., y Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT Call Journal*, 2(1), 15-26.



- Ferris, D., y Hodgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- García-Martin, J., y García-Sánchez, J. N. (2015). Efectos positivos del uso de blogs y wikis en variables psicoeducativas: revisión de estudios internacionales (2010-2013). *Estudios sobre Educación*, 29, 103-122.
- Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.
- Hann, F. (2007). The secret blog group as a writing motivator. En K. Bradford-Watts (ed.), *JALT2006 Conference Proceedings*. Tokyo: Jalt.
- Herring, S. C., et al. (2005). Conversations in the blogosphere: An analysis 'from the bottom up'. *Proceedings of the 38<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. En International Association for Cross-cultural Communication (ed.), *Language Teaching in the Member States of the European Union*. París: University of Sorbonne.
- Martín-Monje, E. (2010). Interactive Materials, Collaborative Work and Web 2.0 in the context of ESP. En N. Talaván, E. Martín-Monje y F. Palazón Romero (eds.), *Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceeding of TISLID'10* (pp. 101-113). Madrid: UNED.
- Mergendoller, J. (2013). Does Project Based Learning Teach Critical Thinking? Recuperado de [https://www.bie.org/blog/does\\_pbl\\_teach\\_critical\\_thinking](https://www.bie.org/blog/does_pbl_teach_critical_thinking).
- Montaner, S. (en prensa). La competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el Blogging en el enfoque AICLE en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio del caso. En *Libro de Actas en CIEB18 (Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe)*.
- (2019). La producción escrita en la enseñanza del inglés para fines específicos mediante el Blogging: análisis del rango de la producción escrita. En C. Calle y S. Madarova (eds.), *Focus on Learning: Contribution to the field of ESP* (pp. 19-25). Madrid: Universidad Camilo José Cela.
  - (2018a). La Competencia en Producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* en un entorno de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En *Conference Proceedings EdunovaTIC2017. 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 1130-1138). Eindhoven: Adaya Press.
  - (2018b). Aplicación del Blogging y/o Google Docs para fomentar la competencia en producción escrita en la enseñanza del inglés. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 43-59.
  - (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos: una aproximación teórica, *Campus Educación Revista Digital Docente*, 5, 24-27. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5>.

- (2016). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Investigación-Acción). En *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza del Inglés en Centros Educativos* (pp. 233-242). Madrid: CEU Ediciones.
- Moursund, D., Bielefeldt, T., y Underwood, S. (1997). *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education. Recuperado de <http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.html>
- Murray, L., y Hourigan, T., (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or sociocognitivist approach? *ReCALL*, 20(1), 82-97.
- Northwest Regional Educational Laboratoy (2006). Aprendizaje por Proyectos. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/aprendizaje-por-proyectos>.
- Özdemir, E., y Aydın, S. (2015). The effects of blogging on EFL writing achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 372-380.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, podcasts, and other powerful tools for classrooms*. California: Corwin Press.
- Sánchez, J. M. (2013). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. *Actualidad pedagógica*. Recuperado de [http://actualidadpedagogica.com/wp-content/uploads/2013/03/estudios\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos1.pdf](http://actualidadpedagogica.com/wp-content/uploads/2013/03/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf).
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305.
- Sun, Y. C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88-103.
- Sun, Y. C. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 327-339.
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: SM.
- Vurdién, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 126-143.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wu, W. S. (2005). Using blogs in an EFL writing class. *International Conference on TEFL and Applied Linguistics*, 426-432. Recuperado de [http://web.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/book\\_chapters/01.pdf](http://web.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/book_chapters/01.pdf).

# La transferencia de construcciones reflexivas en situaciones de contacto en Pamplona

Eneko GARCIA URIZ

Universidad Pública de Navarra /Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)  
eneko.garcia@unavarra.es

**Resumen:** El siguiente trabajo se ha realizado a raíz de la cuestión de si debido al contacto lingüístico existente en la ciudad de Pamplona (Navarra) entre el castellano y el euskera, ha ocurrido una transferencia de este tipo de estructuras del castellano al euskera o, por el contrario, se han extendido por medio de otro tipo de estructura no considerada usualmente como reflexiva. Para ello hemos analizado el discurso de cuatro jóvenes de distintos perfiles lingüísticos: un hombre y una mujer *euskaldunzahar* y, por otro lado, un hombre y una mujer *euskaldunberri*. Avanzando los resultados obtenidos, hemos observado que tanto en los hablantes de L1 euskera como en los de L1 castellano, ha habido cierta transferencia de este tipo de construcciones, posiblemente debido a préstamos recientes que han ocasionado que además de préstamo léxicos, sean también sintácticos.

**Palabras clave:** construcciones reflexivas; contacto de lenguas; euskara; castellano; Pamplona.

**Abstract:** The following work has been carried out as a result of the question of whether due to the linguistic contact existing in the city of Pamplona (Navarra) between Spanish and Basque, there has been a transfer of this type of structures from Castilian to Basque or, on the contrary, they have been extended by means of another type of structure not usually considered as reflexive. For this we have analyzed the discourse of four young people of different linguistic profiles: a man and a woman *euskaldunzahar* and, on the other hand, a man and a woman *euskaldunberri*. Advancing the results obtained, we have observed that both in the speakers of L1 Basque and those of L1 Spanish, there has been some transfer of this type of constructions, possibly due to recent loans that have caused that besides a lexical loan, it is also syntactic.

**Keywords:** reflexive constructions; linguistic contact; Basque; Spanish; Pamplona.

## I. Introducción

Es indudable que en la época actual las lenguas están en constante contacto. Debido a la globalización, podríamos decir que hoy en día todas las lenguas del mundo están en un estado de bilingüismo, es decir, que conviven con otras lenguas; ya sean mayoritarias, como el castellano, o minoritarias, como el euskera. En ese estado, según Palacios (2010), se obtienen las situaciones de contacto lingüístico más productivas.

Tradicionalmente el contacto lingüístico se ha asociado casi única y exclusivamente con el léxico, llamando así préstamo al léxico que se transfiere de una lengua a otra. Aun así, hay autores que han demostrado que la transferencia puede ir más allá del léxico y que puede afectar también a los distintos niveles de la gramática de una lengua. Thomason (2001), por ejemplo, afirma que cualquier característica morfológica puede ser transferida de una lengua a otra: el sistema pronominal, la marcación de casos, el uso de preposiciones, diferentes tipos de concordancia gramatical, la presencia o la ausencia de artículos, la marcación de género o de número, el orden de palabras, el sistema verbal y demás casos. Palacios (2010) ha ido más allá y ha demostrado que, además de las morfológicas, las estructuras sintácticas también son transferibles. Y es precisamente este el punto de partida de nuestra investigación.

Nuestra investigación se centra en la situación de contacto en la que se encuentran el castellano y el euskera en la comunidad navarra de Pamplona. Creemos que Thomason (2001) y Palacios (2010) están en lo cierto y que, además de los abundantes datos aportados por Ibarra (2010) sobre vascoparlantes navarros, hay una estructura sintáctica que se ha transferido del castellano al euskera: la construcción reflexiva. Por eso, nuestro trabajo está enfocado en investigar qué estructura es más común, la construcción reflexiva del euskera o la del castellano.

Para ello, primero describiremos cuáles son las estructuras reflexivas que existen en el castellano y el euskera (§II). A continuación, comentaremos el objetivo del estudio (§III). Después, en el marco teórico (§IV) analizaremos brevemente la bibliografía principal sobre el contacto de lenguas. Una vez concluido este apartado, presentaremos el corpus y la metodología (§V), para después dar paso a los resultados (§VI). Por último, discutiremos los resultados y daremos algunas conclusiones del estudio (§VII).

## II. Las construcciones reflexivas

Como hemos explicado brevemente en la introducción, este estudio nace a partir de la creencia de que en los últimos años algunas estructuras reflexivas han sido transferidas del castellano al euskera. Por ello, en esta sección observaremos cómo se realizan en las dos lenguas.

### 2.1. Construcciones reflexivas

Consideramos construcciones reflexivas aquellas en las que el sujeto realiza y recibe la acción al mismo tiempo. En este tipo de estructuras, el verbo reflexivo está acompañado de un pronombre personal átono que, a su vez, coincide con el verbo en persona y número. Además, el pronombre verbal coincidente con la persona verbal cumple las funciones de objeto (1a) y admite duplicación (1b):

- (1) a. Yo me curo.  
b. Los niños se imaginan a ellos mismos fuera de clase.

En euskera, según la gramática de Euskaltzaindia (1993), las construcciones reflexivas o *bihurkariak* se realizan utilizando la siguiente fórmula: utilizando la forma en genitivo de los pronombres «reproductivo-intensivos<sup>1</sup>» (Altube 1929: 99) o *indartuak* (*neure, heure, bere, geure, zeure, zeuen, euren*) + *burua* ‘cabeza’:

- (2) a. *Neure burua.*

En una oración, cuando dos sintagmas tienen la misma referencia suelen ser llamados sintagmas referenciales, ya que el segundo sintagma toma la forma reflexiva en lugar de repetir el primer sintagma. Por lo tanto, no se repiten los dos sintagmas nominales, y en lugar del segundo sintagma se prefieren los pronombres reflexivos.

- (3) a. *Nik neure burua gaizki ikusten dut.*  
‘Yo me veo mal’

---

1. Aunque su utilización varíe de un dialecto a otro, estas formas se usan cuando se quiere enfatizar la acción sobre el pronombre usado.

Además, existe una segunda vía usada comúnmente con préstamos modernos como *ducharse* o *dormirse*. En euskera, este tipo de construcciones se realizan con el verbo transitivo *hartu* ‘tomar’:

- (4) a. Kirola egin ondoren, dutxa hartzen dut.  
‘Después de hacer deporte, suelo ducharme’.
- b. Eguraldi honekin, ezin dut lorik hartu.  
‘Con este tiempo, no puedo dormirme’.

## 2.2. Construcciones recíprocas

También existen las reflexivas recíprocas. Se dice oración reflexiva recíproca a aquellas que cumplen la siguiente condición: la acción se realiza al mismo tiempo entre el sujeto y el objeto y entre el objeto y el sujeto.

- (5) a. Mikel y Peru se quieren mucho.

En euskera, en cambio, se utiliza lo que Euskaltzaindia llama *perpaus elkarkariak* ‘oraciones relacionales’. Este tipo de oraciones, al igual que en las reflexivas, recibe un pronombre, *elkar*, que señala que el sujeto A recibe la acción de B y que el sujeto B al mismo tiempo recibe la acción de A.

- (6) a. Mikelek eta Peruk elkar maite dute.  
‘Mikel y Peru se quieren mucho’.

## 2.3. Reflexivas intransitivas del euskera

Es cierto que, aunque la norma para el euskera dicte que las reflexivas se deben hacer con las construcciones *X-ren burua* o *elkar*, cualquiera que ahonde un poco más en las mismas observará que las construcciones reflexivas castellanas que se realizan de manera intransitiva en euskera son muy comunes. Estas, al igual que las reflexivas castellanas, son construcciones intransitivas, pero no muestran ningún pronombre ni marca, por eso denominaremos a este grupo construcciones reflexivas intransitivas sin marca.

- (7) Ejemplos obtenidos de *Ereduzko prosa gaur* (EPG, 2018-10-28)
  - a. Bere ametsetik esnatu da Tau, eta nola gainera.  
‘Tau se ha despertado de su sueño, y cómo’.

(Berria, 2004-03-07)

- b. Max Brisson zoko-zokoko aulkitik altxatu da hizkuntzaren gaia aipatzeko.  
'Max Brisson se ha levantado de la silla del rincón para mencionar el tema del idioma'.  
(Berria, 2004-06-22)
- c. Gazte bat hil da Azagran izandako auto istripuan.  
'Se ha muerto / ha fallecido un muerto en un accidente de coche en Azagra'.  
(Berria, 2004-01-02)
- d. Joan da bizi izan den bezala, ixiltasunean bainan ez bakartasunean.  
'Se ha ido como ha vivido, en silencio, pero no en soledad'.  
(Herria, 2003-11-20)

Estas construcciones reflexivas son de aceptación general en euskera, pero al contrario de las estructuras *X-ren burua* o *elkar*, en ningún libro de gramática son consideradas como reflexivas. Las etimologías de *esnatu* y *altxatu* demuestran que son préstamos del lat. *germ(i)nare* *germ(i)nare* y del rom. *alchau* 'alzado' que han sido aceptados e interiorizados dentro del léxico del euskera. Por otro lado, los más antiguos como *hil* o *joan* demuestran que estos verbos reflexivos se han usado así siempre desde los primeros testimonios escritos. Es más, *ikusi*, el verbo prototípicamente usado con la fórmula *x-ren burua* o *elkar*, aparece usando la forma intransitiva.

- (8) a. Cembeit orduz lehen-ere guerthatu ičan cen Iuduac regue gabetu ičan bai-  
tziraden, baina egundano etziraden Conseiller, Governadore ez Legue eçar-  
leric gabe ikusi ičan orduan beçala.  
(Leizarraga 1571)

Dicho esto, para este estudio consideraremos que, además de las construcciones reflexivas propuestas por Euskaltzaindia (1993), estas también se adecúan a la definición de reflexivo dada anteriormente y, por tanto, también son reflexivas.

#### 2.4. *Las reflexivas transferidas*

Además de usar las oraciones reflexivas productivas del euskera, cada vez es más común la realización del siguiente tipo de estructura entre los vascoparlantes:

- (9) a. Ni gaizki ikusten naiz.  
'Yo me veo mal'.  
b. Gaur goizean dutxatu naiz.  
'Hoy a la mañana me he duchado'.  
b. Asko maite gara.  
'Nos queremos mucho'.

Comparando la estructura (9a) con las (2a) y (3a) mostradas anteriormente, vemos que la nueva estructura es un calco de la mostrada en la (1a), ya que como en la (1a) el verbo es intransitivo y, a pesar de la falta de un pronombre reflexivo explícito como en el castellano, fácilmente se puede intuir que debido a la morfología verbal *naiz* cumple las funciones del pronombre reflexivo y del verbo al mismo tiempo. Por lo tanto, creemos que esta estructura puede ser una calco sintáctico que se ha realizado desde el castellano al euskera. En las estructuras (9b) y (9c) ocurre el mismo caso, en lugar de usar *dutxa hartu* y *elkar maite dugu* se aboga por la forma intransitiva y la supresión de la marca, por lo que las consideraremos también una transferencia.

### III. Objetivos del estudio

Teniendo en cuenta el fenómeno descrito en la sección anterior, nuestra hipótesis es que cuanto mayor contacto tenga el hablante con el castellano más fácil transferirá esta estructura del castellano al euskera. Por ello, creemos que los hablantes que tengan como L1 el castellano y como L2 el euskera serán más propensos a utilizar tales estructuras.

Debido a esta razón, nos basaremos en las identidades descritas por Ortega et al. (2015) para relacionar la aparición de este fenómeno con la identidad del hablante.

#### 3.1. *Identidades de los hablantes*

Ortega et al. (2015), en un intento de diferenciar las identidades y mostrar cómo se ven los vascoparlantes a sí mismos, llevaron a cabo un estudio de identidades basado en la autopercepción lingüística. El estudio mostró que los vascoparlantes se identifican con el euskera en la forma de tres proposiciones.

En la primera de las tres, los hablantes decían: *ez naiz euskaldun zaharra* ‘no soy un vascoparlante nativo’. Con esta actitud se demuestra que los no nativos creen que su euskera es diferente al de los hablantes nativos, y no solo en el caso de los nuevos hablantes, personas que han recibido el euskera desde la niñez también ven una clara diferenciación; la principal razón puede ser que no lo hayan recibido por transmisión materna.

La segunda percepción mostrada es la de *ni euskaldun berria naiz* ‘soy un nuevo hablante’. Normalmente, las personas que se consideran *euskaldunberris* son las que tradicionalmente han aprendido el idioma en su edad adulta o los jóvenes



que lo han recibido mediante programas de inmersión. Ortega et al. (2015) muestran 4 factores determinantes para explicar esta autoidentificación: (1) modo de adquisición, es decir, si ha sido recibido en el ámbito académico o familiar; (2) competencia lingüística; (3) influencia del castellano; y (4) uso. *Euskaldunberri* es frecuentemente percibida como una identidad vasca incompleta y diferente.

Por último, existe un tercer grupo que se identifica como *ni euskalduna naiz* ‘yo soy *euskaldun*’. Los sujetos que usaron este término admitieron que tenían más contacto con el euskera que los otros grupos y que la presencia de esta lengua en su vida diaria era bastante elevada. Esta, a su vez, es percibida junto a *euskaldunzahar* como la más auténtica, seguida por *euskaldunberri*.

### 3.2. Hipótesis

Nuestra hipótesis es que las personas que se ven a sí mismas como *euskaldunberri*, es decir, las personas que tienen como L1 el castellano y como L2 el euskera, van a tener más propensión a llevar a cabo la transferencia de las construcciones reflexivas debido a que el uso del castellano en su día a día es más común que en los otros grupos. Creemos, al contrario, que el grupo que se considera *euskaldun* utilizará menos estas construcciones transferidas.

## IV. Tipos de cambios lingüísticos inducidos por contacto

Según Etxebarria (1995), se dice que dos o más lenguas están en contacto cuando existe una situación de bilingüismo o plurilingüismo en la que los hablantes constituyen el centro del contacto. En estas situaciones, ocurren los cambios lingüísticos.

Los cambios lingüísticos, como su nombre bien indica, son los cambios realizados de una lengua a otra. Diversos autores han escrito sobre ellos y pueden ocurrir de varias maneras, pero generalmente se reducen a dos (Thomason y Kauffman, 1988; Thomason, 2001; Coetsem, 1988; Winford, 2005): *los prestamos lingüísticos vs interferencia lingüística*.

Los *prestamos lingüísticos* ocurren cuando un hablante domina las lenguas que habla al mismo nivel y utiliza las transferencias lingüísticas con intención de enriquecerlas. Las *interferencias lingüísticas*, en cambio, se presentan cuando el hablante bilingüe tiene problemas o carencias de aprendizaje de la L2. Palacios (2010) menciona que la dirección de la influencia es relevante para explicar las diferencias entre uno y otro. El préstamo lingüístico tiene lugar cuando el

hablante incorpora elementos de su L2 a su L1, mientras que la *interferencia lingüística* aparece cuando un hablante bilingüe incorpora elementos de su L1 a su L2; estas suelen estar motivadas por carencias o deficiencias de aprendizaje.

Los *préstamos lingüísticos* se entienden como las incorporaciones fundamentalmente léxicas, pero también morfológicas y sintácticas, generalmente más prestigiosas o que tienen una influencia dominante. Según Palacios (2010), estos préstamos en ocasiones se extienden tanto que incluso los hablantes monolingües inconscientemente los adquieren sin saberlo.

Thiemer (1980) clasifica las *interferencias lingüísticas* en dos subtipos: las internas y las externas. Las internas abarcan alteraciones estructurales y morfológicas dentro del mismo sistema lingüístico del idioma a través de procedimientos lógicos de conformación sintáctica de la norma; por ejemplo, las flexiones o las estructuras reflexivas que tenemos como objeto de estudio. Las externas, en cambio, estudian la influencia de estructuras conocidas en otros idiomas, ya que, durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el sujeto estudiante se expone a un conflicto permanente entre normas y costumbres adquiridas en su lengua materna y las estructuras de la lengua extranjera que está aprendiendo. Tibor (1998), a su vez, clasifica la interferencia lingüística en dos tipos de influencias: la producida por L1 y L2 y la generada por L2 y L3.

Respecto a esta distinción, en ocasiones opaca, tradicionalmente ha habido una fuerte tendencia a polarizarla. Algunos autores (Thomason y Kaufman, 1988; Thomason, 2001) aceptan que todo puede ser transferido de una lengua a otra, mientras que otros creen que solo el léxico puede ser transferido; es decir, todo lo que se hubiese transferido más allá del léxico sería motivado por una interferencia lingüística (Van Coetsem, 1988; Winford, 2005). Winford (2005), siguiendo el trabajo realizado por Van Coetsem (1988), rechaza casi por completo el préstamo estructural. Winford considera el cambio lingüístico como una noción psicolingüística, no sociolingüística, y por tanto si el hablante importa o transfiere elementos de su lengua dominante a otra en la que tiene menor habilidad, lo denomina imposición mientras que si el hablante transfiere elementos de su lengua no dominante a su lengua dominante, lo llamara préstamo. Sin embargo, el autor no especifica el grado de bilingüismo o dominio necesario en una o varias lenguas para explicar el cambio lingüístico, ya que la direccionalidad de este es esencial para su propuesta, sin aclarar exactamente el orden de palabras, categorías morfosintácticas o estructuras argumentales candidatas a ser transferidas mediante el mecanismo de préstamo. Así, coincidiendo con otros autores, el préstamo estructural directo estaría muy restringido por condicionamientos estructurales y tipológicos. Por el contrario, los calcos sintácticos o la adopción de patrones morfosintácticos de una a otra lengua serían el resultado de procesos

de imposición, esto es, cuando el hablante utiliza esquemas de su propia lengua dominante para hablar una segunda lengua.

Palacios (2010), conocedora del trabajo que aún está por realizar en esta materia, revisa varios conceptos de los mencionados anteriormente:

1. Cualquier elemento de cualquier lengua puede ser incorporado a otra lengua siempre que se dé la situación de contacto intenso necesario, con el mantenimiento de un bilingüismo histórico generalizado.
2. En una situación de contacto lingüístico, los cambios inducidos por contacto ocurren bidireccionalmente en un proceso dinámico entre lenguas en contacto, tanto social como individualmente.
3. Los procesos inducidos por contacto bidireccionales son resultado de la interacción de ambas lenguas en contacto, tanto social como individualmente.
4. Siguiendo a Cook (1991) o a Grosjean (1998), Palacios (2010) asume que los individuos bilingües en situaciones de contacto no son la suma de dos monolingües, ya sean completos o incompletos. Esto supone que la competencia lingüística de estos individuos bilingües en situaciones de contacto es mucho más creativa individualmente, lo que quiere decir que se pueden producir cambios lingüísticos que se salten las restricciones lingüísticas propuestas para el préstamo y la interferencia lingüística.

Por tanto, teniendo en cuenta las consideraciones previas, creemos al igual que Cook (1991), Grosjean (1998) y Palacios (2010) que más allá de los préstamos léxicos existen también préstamos sintácticos, en este caso, concretamente, las construcciones reflexivas.

## V. Metodología y selección del corpus

El estudio llevado a cabo está delimitado a las construcciones reflexivas del euskera, ya sean individuales o recíprocas. En la mayoría de los casos estas estructuras ocurren cuando el hablante habla en primera persona, por ello el cuestionario a realizar busca precisamente cómo hace sus construcciones cada persona. Aun así, dada la dificultad de obtener este tipo de oraciones, analizaremos todas las que los hablantes produzcan.

A la hora de elaborar el cuestionario, buscamos en todo momento la máxima espontaneidad posible. Por ello, consideramos que la metodología de *role playing* es la que más se adecúa a nuestros objetivos, ya que es la metodología que más se aproxima a una situación natural.

A la hora de desarrollar las preguntas, hemos tenido en cuenta también las mismas consideraciones, es decir, que los sujetos estuviesen lo más cómodos posibles para buscar el grado más alto de espontaneidad posible. Por ello, hemos elaborado las preguntas en torno a una descripción biográfica de la vida de los hablantes o temas de actualidad de Pamplona o alrededores.

Los hablantes, por otro lado, han sido seleccionados teniendo en cuenta varios factores sociolingüísticos: (a) el sexo de la persona; (b) la lengua materna, L1; (c) nivel de educación, y (d) edad. Teniendo en cuenta estos factores, se han elegido cuatro hablantes de sexo masculino y femenino, un hombre y una mujer de L1 euskera y L2 castellano, y otros dos con L1 castellano y L2 euskera. Era conveniente, además, que los hablantes fuesen de una edad de entre 18-36 años, ya que a partir de esta edad el hablante ya tiene las lenguas consolidadas, y es de suponer también que ha obtenido un nivel de estudios considerable. En este caso, el requisito mínimo será de graduado en la ESO.

### 5.1. *Hablantes*

Como hemos explicado anteriormente, este estudio lo basaremos en los testimonios de cuatro informantes. A continuación, presentaremos las características detalladas de cada uno.

#### a) *Informante 1*

El primer informante es un hombre de 23 años. Es natural del barrio pamplo-nés de la Txantrea. Su padre es *euskaldunberri*, por lo que desde pequeño la lengua que habla en el ámbito familiar es el euskera. Respecto a su vida académica, desde la infancia ha estudiado en euskera: primero estudió en el modelo D del antiguo C. P. Axular (hoy en día C. P. Bernart Etxepare), realizó sus estudios en el IES Eunat (Txantrea) durante cinco años, después finalizó el bachillerato en el IES Askatasuna (Burlada) y comenzó el grado de Física en la UPV/EHU en el campus de Leioa (Bizkaia). Además de relacionarse en euskera en el ámbito familiar y académico, socialmente también tiene mucho contacto con el euskera, ya que está involucrado en diversas asociaciones populares y de ámbito euskaldun.

En cuanto a su identidad, se define como euskalduna.

Nik badakit Euskal Herrian gaur egun euskaldunberri eta euskaldunzarren arteko gatazka hori dagola ez? Baina, egia esan, nik beti etxetik jaso dudanez... eztakit, euskalduna naizela esango nuke. Zergatik bereizi behar gara hizkuntza mailaren arabera?

b) *Informante 2*

El segundo informante es una mujer de 23 años. Es natural del barrio pamplonés de la Txantrea y tiene como L1 el euskera y como L2 el castellano. Su padre es originario de la localidad navarra de Amaiur (Baztan) y, por ello, ha recibido desde siempre el euskera en casa. Su madre, además, es *euskaldunberri*, lo que ha ayudado a que el ambiente familiar haya sido euskaldun siempre. Desde pequeña ha estudiado en el modelo D, primero en la Ikastola Paz de Ziganda (Villava) y después en el IES Biurdana (Iruñea). Al acabar el Bachillerato, se graduó en la UPV/EHU en Estudios Vascos y al año siguiente hizo el máster de profesorado en la UPNA/NUP. Hoy en día es profesora de lengua castellana y literatura en el IES Iturrama (Pamplona/Iruñea), pero su contacto con el euskera sigue siendo constante.

En cuanto a su identificación, se define como *euskaldunzahar*.

Nik betidanik euskara eta gaztelera jaso dut etxean, baina lagunekin gaztele-  
raz aritzen naiz. Baina bai, euskaldunzarra naiz.

c) *Informante 3*

El tercer informante es un hombre originario de Ansoáin, de 25 años, pero que hoy en día vive en el Casco Viejo de Pamplona. Tanto su madre como su padre son monolingües castellanoparlantes, por lo que desde pequeño el idioma que ha recibido en el ámbito familiar ha sido el castellano. Aun así, desde pequeño ha cursado el modelo D: primero en el C. P. Ezkaba (Ansoáin) y después en el IES Eunate. Desde que acabó con el bachillerato no ha vuelto a realizar ningún estudio o trabajo en euskera, pero su contacto con esta lengua sigue siendo constante en el ámbito social.

En cuanto a su identificación, se siente como *euskaldunberri*.

Nik, nahiz eta txikitatik eskolan ikasi dudan, ez dut nire burua euskalduntzat  
ikusten. Pilo bat kostatzen zait euskaraz aritzea eta hitz egin behar dugulaz kons-  
ziente naizen arren, esfortzu handia egin behar dut erabiltzeko. Euskaldunberri  
naiz, bai.

d) *Informante 4*

La última informante es una mujer de 18 años. Es natural de la localidad navarra de Ansoáin. Sus padres son monolingües en castellano, por lo que desde pequeña en el ámbito familiar habla en castellano. Respecto a su vida acadé-

mica, desde la infancia ha estudiado en euskera: primero estudió en el modelo D del C. P. Ezkaba (Ansoáin) y después realizó sus estudios en el IES Eunáte (Txantrea) durante cinco años. Una vez terminada la enseñanza secundaria obligatoria, empezó un grado profesional en el Centro de Enseñanza Profesional Sanitaria (Barañain), también en euskera. Además de relacionarse en euskera en el ámbito familiar y académico, socialmente también tiene mucho contacto con el euskera, ya que está involucrada en diversas asociaciones populares y de ámbito euskaldun.

En cuanto a su identidad, ella se ve como euskalduna, pero no de pleno derecho como los *euskaldunzaharras*.

Ez dakit nolakoa naizen. Etxean gazteleraz aritzen naiz gurasoekin, baina eskolan txikitatik jaso dut euskara. Ez naiz euskaldun berri, baino ezta euskaldunzarra ere. Euskalduna naiz eta listo.

## 5.2. Cuestionario

El cuestionario está basado en cuatro partes y con cada una de ellas se busca que el hablante utilice unas construcciones específicas.

En la primera parte se pide al informante que se presente y que cuente qué suele hacer diariamente. Con estas preguntas buscamos que los informantes, de forma espontánea, usen las siguientes formas reflexivas relacionadas con acciones cotidianas: *me levanto, me ducho, me lavo...*

En la segunda parte buscamos que los informantes produzcan construcciones como *suicidarse*. Este tipo de construcciones en euskera son muy marcadas y únicamente se usa la forma *neure burua hil* o *neure buruaz beste egin*. Por ello, hemos hecho a los informantes las siguientes preguntas: ¿Conoces alguna secta religiosa? ¿Conoces la tragedia de Johnstown<sup>2</sup>? Si el informante no conociese el acontecimiento, intentaríamos dirigir la conversación hacia temas más actuales como el yihadismo u otros suicidios famosos para conseguir dicha construcción.

---

2. La tragedia de Johnstown ha sido descrita como el suicidio más masivo de la historia. Cerca de 900 personas de una conocida secta religiosa estadounidense se suicidaron colectivamente en 1976.

En la tercera parte mostraremos las siguientes imágenes y pediremos a los hablantes que describan cómo les hacen sentir.



Imagen 1.



Imagen 2.



Imagen 3.

En el último apartado, haremos un cuestionario en el que pediremos que los informantes traduzcan las frases del castellano al euskera de la forma más espontánea posible. Estas son las construcciones a traducir:

- (1) Este mes tengo poco dinero, pero me conozco y sé que voy a acabar saliendo.
- (2) Aunque ganamos la final, me vi fatal... Perdí mucho el balón.
- (3) En nuestra familia, nos queremos mucho.
- (4) Esta semana me tengo que cuidar, si no, no voy a entrar en el peso.
- (5) ¿Cuándo quedaremos? Hace mucho que no nos vemos...

## VI. Resultados

En este apartado, expondremos los resultados obtenidos en el trabajo. Para ello, analizaremos los resultados hablante por hablante para después dar paso a la discusión de los mismos y las conclusiones.

### 6.1. Resultados del informante 1

	Norma	Transferidas
1. apartado	3	2
2. apartado	3	3
3. apartado	2	1
4. apartado	2	2
	10	8

Como se puede apreciar, de 18 construcciones reflexivas que realiza, las descritas por Euskaltzaindia (1993) son las que más se han usado; en 10 de 18 sigue la norma. Aun así, el resultado se asemeja al de las construcciones reflexivas del castellano, que son utilizadas en 8 de 18 casos.

El primer informante en la primera parte del cuestionario ha usado las siguientes estructuras reflexivas:

- (10) a. Aurkeztuko dut nire burua? ‘¿Me presento?’.  
 b. Goiz esnatzen naiz. ‘Me despierto pronto’.  
 c. Gero arratsaldean sofán botatzen naiz. ‘Luego a la tarde me echo en el sofá’.  
 d. Jaten dut burua nik bakarrik. ‘Me como la cabeza yo misma’.  
 e. Gero militantziarekin asko obsesionatzen naiz.  
 ‘Luego con la militancia me obsesiono mucho’.

Como podemos observar, en este primer apartado tenemos varios tipos de oraciones reflexivas. La (10a) y la (10d) corresponden a la estructura típica propuesta para el euskera. La (10c) y la (10d), en cambio, serían un préstamo estructural transferido del castellano. Por último, en el caso de la (10b), como hemos advertido en el apartado donde hemos analizado las reflexivas posibles, este tipo de construcciones, sean préstamos estructurales o no, son comunes en el euskera.

En el segundo apartado, realizó las siguientes:

- (11) a. Oso iluna bihurtzen zara.  
 ‘Te vuelves muy oscuro’.  
 b. Itsutzen zara eta ez duzu ikusten zer duzun aurrean.  
 ‘Te ciegas y no ves que tienes delante’.  
 c. Irakurri nuen sekta bat [...] oinarritzen zela.  
 ‘Leí que que una secta se basaba en eso’.  
 d. Gorrotoa dago eta gero horretaz elikatzen dira.  
 ‘Hay odio y luego se alimentan de ello’.  
 e. Ni bomba baten bidez lehertzen naiz.  
 ‘Yo me reviento con una bomba’.  
 f. Asko eta asko inmolatzen dira harrapatuak izan baino lehen.  
 ‘Muchos se inmolan antes de ser atrapados’.

En este segundo apartado, hace uso de las construcciones transferidas del castellano, casi en su totalidad. Las construcciones (11a), (11c) y (11d) son del tipo ya antes mencionado de oraciones que difieren con la típica estructura de *X-ren burua*. Las construcciones (11b), (11e) y (11f), en cambio, sí que serían construcciones transferidas del castellano al euskera, ya que usa *itsutzen zara* en lugar de *zeure buru itsutzen duzu*, *lehertzen naiz* en lugar de *neure burua lehertzen dut*



e *inmolatzen naiz* en lugar de *nire buruari su eman*. Como hemos mencionado en el apartado §5.2, el objetivo de esta sección del cuestionario era conseguir que el sujeto dijese *se suicida* en euskera. En este caso no lo hemos conseguido, pero, dado que las oraciones (11e) y (11f) semánticamente tienen mucho en común con la buscada, las daremos por válidas.

En el tercer apartado, el primer informante ha realizado las siguientes construcciones cuando se le mostraron las fotos:

- (12) a. Oso identifikatuta sentitzen naiz argazki horrekin.  
'Me siento muy identificada con esa foto'.  
b. Are gehiago, ondartzara noanean lokartzen naiz.  
'Es más, cuando voy a la playa me duermo'.  
c. Ni holako paisai batean bisualizatzen naiz.  
'Yo me visualizo en un paisaje como este'.

En las tres construcciones recogidas, las (12a) y (12b) pertenecerían al grupo de reflexivas intransitivas en euskera y la (12c), en cambio, sería un préstamo estructural en un doble sentido. Por un lado, se ha prestado el verbo *visualizar*, añadiendo la marca imperfectiva *-tzen*, y, por otro lado, en lugar de usar *neure burua ikusi*, ha usado *bisualizatzen naiz*.

En el último apartado, ha traducido de esta manera las oraciones:

- (13) a. Hilabete hontan diru gutxi daukat, baina ezagutzen naiz eta ateratzen bukatuko dut.  
b. Partidua irabazi arren, nire burua gaizki ikusi nuen, baloia asko galdu nuelako.  
c. Gure familian asko maite diogu elkarri.  
d. Aste honetan kontuz ibili beharko naiz, bestela ez naiz pisuan sartuko.  
e. Noiz geratuko gara? Aspaldi ez baigara ikusten.

En este último apartado, hemos obtenido unos resultados interesantes. En la oración (13b), en lugar de utilizar la típica *neure burua ezagutu*, ha usado *ezagutzen naiz*, con toda probabilidad de ser una transferencia del castellano. La construcción (13b), en cambio, se contradice con la mostrada en la (12b). Semánticamente estas dos construcciones son muy parecidas, pero sintácticamente las ha realizado de manera distinta. Es más, en la (13e) en vez de decir *aspaldi ez dugula elkar ikusten* usa la construcción transferida *ez gara ikusten*. Por lo tanto, podemos observar, que el uso de estas dos construcciones entra realmente en conflicto dentro de los recursos sintácticos del hablante.

6.2. *Resultados del informante 2*

	Norma	Transferidas
1. apartado	4	1
2. apartado	1	0
3. apartado	1	0
4. apartado	1	3
	6	4

Como se puede apreciar, de 18 construcciones reflexivas que utiliza, las descritas por Euskaltzaindia (1993) son las que más se han usado; en 6 de 10 sigue la norma. Aun así, el resultado es parecido a las transferidas de castellano, que son utilizadas en 4 de 10 casos.

El informante número dos, en el primer apartado ha realizado cuatro construcciones reflexivas:

- (14) a. Nire burua aurkeztuko dut.  
'Me voy a presentar'.  
b. Sei t'erdietan altxatzen naiz.  
'Me levanto a las seis y media'.  
c. Ba nik, egian esan, ez dakit nola ikusten dudan nire burua.  
'Pues yo, la verdad, no sé cómo me veo'.  
d. Badakit, bueltatxo bat ematera ateratzen banaizela, liatuko naizela.  
'Sé que, si salgo a dar una vuelta, me voy a liar'.

Las oraciones (14a) y (14c) corresponden a la estructura *X-ren burua* de las reflexivas. La oración (14b), en cambio, sería una reflexiva intransitiva sin ningún marcador reflexivo. Por último, (14d) es una construcción transferida del castellano que se realiza de manera intransitiva, al igual que en la lengua origen.

En el segundo apartado, el informante ha realizado una construcción reflexiva: la construcción *suicidarse* buscada. En este caso, la realiza siguiendo la estructura 'X-ren burua':

- (15) a. Bere buruaz beste egiten dute.

En el último apartado, ya que en el tercero no se ha realizado ninguna construcción buscada, el informante ha traducido de la siguiente manera:

- (16) a. Hilabete hontan diru gutxi daukat, baino badakit aterako naizela.  
b. Oso gaizki ikusi nuen nire burua.  
c. Asko maite gara gure familian.  
d. Aste honetan zaindu behar naiz, bestela ez naiz pisuan sartuko.  
e. Noiz geratuko gara? Aspaldi ez garela ikusten.

En la oración (16a) no ha traducido la construcción reflexiva y ha utilizado otro recurso. En la (16b), ha utilizado la construcción *X-ren burua*. Por último, en las oraciones (16c), (16d) y (16e) el informante ha transferido la construcción del castellano. En la (16c), en lugar de usar *asko maite dugu elkar* ha usado *asko maite gara*; en la (16d), en vez de *neure burua zaindu* usa *zaindu behar naiz*; y en la (16e), en lugar de *ez dugu elkar ikusi*, ha usado *ez gara elkar ikusten*.

### 6.3. Resultados del informante 3

	Norma	Transferidas
1. apartado	3	2
2. apartado	1	1
3. apartado	0	0
4. apartado	4	0
	8	3

Como se puede apreciar de 11 construcciones reflexivas que realiza, las descritas por la Euskaltzaindia (1993) son las menos utilizadas; en 8 de 11 sigue la norma y solamente en 3 usa construcciones transferidas.

En el primer apartado encontramos las siguientes construcciones reflexivas:

- (17) a. 11etan edo altxatzen naiz.  
'Me levanto a las 11 o así'.  
b. Dutxa hartzen dut eta gosaltzen dut.  
'Me ducho y desayuno'.  
c. Dutzatu eta gero.  
'Después de ducharme'.  
d. Oso berandu oheratzen naiz.  
'Me acuesto tarde'.  
e. Iruñera ateratzen gara ea animatzen garen ikustera.  
'Salimos a Iruñea a ver si nos animamos'.

Como podemos observar, en este primer apartado las oraciones (17a), (17b) y (17d) corresponden a lo establecido por Euskaltzaindia. La construcción (5c), en cambio, se contradice con la (17b), ya que en esta no utiliza la forma *dutxa hartu*, sino la forma transferida *dutzatu naiz* en su forma no conjugada. En la construcción (17b) ha usado *ea animatzen garen* en lugar de *gure burua animatu*, por lo que esta también sería una transferencia.

En el segundo y tercer apartado encontramos que el hablante no ha realizado tantas construcciones reflexivas como esperábamos, pero si ha utilizado la esperada *suicidarse*.

- (18) a. Sartzen zara.  
‘Te metes’.  
b. Bere buruaz beste egin zuen.  
‘Se suicidó’.

Como podemos observar, para realizar esta en la (18b), el informante ha usado la formula *X-ren burua*. Respecto a la construcción de la (18a), es un tanto confusa ya que el verbo *sartu* es de diátesis intransitiva. Aun así, en euskera no es de uso común este verbo con el significado de ‘apuntarse’ o ‘entrar en una organización, partido etc.’. En esos casos se usa *izena eman* o *parte hartu*, por lo que diremos que, además de una transferencia sintáctica, es también semántica.

Por último, de las cinco oraciones que hemos preparado para traducir, el informante sigue la norma en todas ellas, usando *neure burua* en la (19b) y (19c) y *elkar* en la (19c) y la (19e).

- (19) a. Hilabete honetan diru gutxi daukat, baina, hala ere, badakit aterako naizela.  
b. Nahiz eta finala irabazi, nire burua oso gaizki ikusi nuen baloia asko galdu nuelako.  
c. Gure familian asko maite diogu elkarri.  
d. Aste honetan neure burua zaindu behar dut.  
e. Noiz geratuko gara? aspaldi elkar ikusten ez gara.

#### 6.4. Resultados del informante 4

	Norma	Transferidas
1. apartado	2	0
2. apartado	1	2
3. apartado	0	1
4. apartado	2	3
	5	6

Como se puede apreciar de 11 construcciones reflexivas que usa, las descritas por Euskaltzaindia (1993) son las que menos se han utilizado; en 5 de 11 sigue la norma y en 6 de 11 las estructuras son transferidas.

En el primer apartado, el último informante hace uso de las construcciones reflexivas en dos ocasiones.

- (20) a. *Esnatzen naiz*, depende ze ordutan sartzen naizen, ordu batean edo bestean.  
'Me despierto, depende de a qué hora me acueste, a una hora o a otra'.  
b. *Ez ez, ez naiz asko mozkortzen*. Gero gaizki nagoela hurrengo egunean.  
'No, no, no me enborracho mucho, que luego estoy mal al día siguiente'.

Como podemos observar, estas dos son del tipo de reflexiva intransitiva no marcada, ya que *esnatu naiz* y *mozkortu naiz* son de uso general en el euskera.

En el segundo apartado, el informante utiliza tres veces las construcciones reflexivas. En la oración (21a), el informante usa la construcción *inmolatzen ziren* en lugar de *bere buruari su eman*. Como hemos visto anteriormente, esto probablemente ocurra debido a que el hablante además de la construcción traduce el verbo también. En a (21b), en cambio, al igual que el resto de los informantes, este último utiliza la construcción *X-ren burua* para referirse a *suicidarse*.

- (21) a. *Bai, lehen inmolatzen ziren zerbait gustatzen ez zitzairenean, baina orain ez dakit*.  
'Sí, antes se inmolaban cuando algo no les gustaba, pero ahora no sé'.  
b. *Antsoainen orain dela gutxi langile batek bere buruaz beste egin zuen*.  
'En Ansoáin hace poco un trabajador se suicidó'.

En este tercer apartado, el informante usa claramente una reflexiva transferida del castellano, ya que, en lugar de usar *nire burua gustora ikusten dut*, hace uso de la construcción *ikusten naiz*.

- (22) a. *Gustora ikusten naiz argazki honekin*.  
'Me veo a gusto con esta foto'.

Por último, estos son los resultados obtenidos con el cuestionario de traducción.

- (23) a. *Hilabete honetan diru gutxi daukat, baina ezagutzen naiz eta aterako naiz*.  
b. *Finala irabazi genuen arren, gaizki ikusi nuen nire burua baloia asko galdu nuelako*.  
c. *Gure familian asko maite dugu elkar*.  
d. *Aste honetan zaindu behar naiz, bestela ez naiz pisuan sartuko*.  
e. *Noiz geratuko gara? Orain dela asko ez garela ikusten*.

Como se puede observar, este informante ha realizado la estructura *ezagutzen naiz* en la (23a), cosa que ningún otro informante ha hecho. En la (23b) y (23c) ha seguido la norma y ha recurrido a las construcciones reflexivas usando las

fórmulas *X-ren burua* y *elkar*, pero en el resto, (23d) y (23e), no sigue la norma y utiliza las construcciones *zaindu behar naiz* y *ez gara ikusten*, en lugar de *neure burua zaindu* y *elkar ikusten dugu*.

## VII. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era determinar si las formas comunes propuestas por Euskaltzaindia (*X-ren burua* para reflexivas y *elkar* para recíprocas) era la vía más usada por los hablantes del euskera en Pamplona o si, debido al contacto con el castellano, la construcción usada en esta lengua se había transferido al euskera. Además, era conveniente señalar que, aunque en las normas de Euskaltzaindia no son considerados como reflexivos, algunos verbos como *esnatu* ‘despertarse’, *lokartu* ‘despertarse’, *kezkatu* ‘preocuparse’ etc., actúan como tal. Para ello, hemos analizado el discurso de cuatro jóvenes adultos de 18 a 23 años, dos mujeres y dos hombres, para ver cómo lo realizan. Si bien el uso de estas construcciones no ha sido tan frecuente como esperábamos, a través de una conversación dirigida y un cuestionario, hemos recogido más de 50 construcciones. Gracias a esto hemos obtenido una imagen de cómo se producen estas construcciones en los hablantes jóvenes de Pamplona.

En las 50 realizaciones, 17 han sido recogidas mediante cuestionario y 33 de forma espontánea. Los informantes 1 y 2, que tienen como L1 euskera, han mostrado que las posibles estructuras transferidas son usadas casi con la misma frecuencia en el informante 1 (10 siguiendo la norma frente a 8 transferidas) y utilizadas con la misma frecuencia en el informante 2 (6 frente a 4). Con los informantes de L1 castellano, en cambio, el informante 3 ha mostrado utilizar más construcciones transferidas (7 transferidas y 4 de norma) y el informante 4 ha utilizado más las estructuras transferidas frente a las de la norma (6 frente a 5).

Lo que no era de esperar es que el tercer informante, el cual tiene como L1 castellano, recurriese a la norma más que los hablantes de L1 euskera. Esto puede estar relacionado con lo que Ortega et al. (2015) predijeron sobre las actitudes e identidades de los vascoparlantes. Es decir, dado que el informante 3 siente una diferencia de nivel lingüístico con los vascoparlantes de L1 euskera, es posible que en un intento de igualarse siga más la norma. Los informantes de L1 euskera, por el contrario, al verse como hablantes completos del idioma con toda probabilidad sienten más legitimidad a la hora de usar préstamos del castellano. A pesar de ello, como hemos podido observar en los demás hablantes, las reflexivas transferidas del castellano tienen mucha presencia en los hablantes de Pamplona, ya sean de L1 euskera o de L1 castellano.

Además, como hemos podido observar en los resultados, las estructuras *X-ren burua*, denominadas como reflexivas por Euskaltzaindia, tienen un uso concreto y están limitadas a estructuras concretas y muy marcadas como *bere buruaz beste* y *bere burua aurkeztu*. Los cuatro hablantes, tanto los de L1 castellano como los de L1 euskera, han usado esta estructura para referirse a la acción de *suicidarse* y *presentarse*. En otros casos como el de *inmolatu* ‘inmolarse’, en lugar de usar *su eman* ‘darse fuego’, el Inf2 y el Inf4 han preferido la vía castellana a la vasca. Por lo tanto, estas construcciones tienen un sentido muy marcado.

De las construcciones transferidas del castellano, es inevitable apreciar que algunas solo ocurren cuando el verbo también es transferido de dicha lengua. El informante 1 utiliza los verbos *obsesionatu*, *inmolatu*, *bisualizatu*; el informante 2 usa *liatu*, y el Inf4, *inmolatu*. Otros verbos, en cambio, siendo originarios del euskera cambian de sentido semántico y son usados como en el castellano. Este es el caso de *bota* ‘tirarse’ y *sartu* ‘meterse’. En estos casos, sí que nos hallaríamos ante una clara transferencia estructural, por lo que la hipótesis de Thomason y Kaufman (1988), Thomason (2001) y Palacios (2010) es correcta y reforzaría la idea de que las estructuras sintácticas son también transferibles de un idioma a otro.

El caso de *ikusten naiz* es un caso especial, ya que no es de uso común en toda la península. En castellano, la construcción *me he visto* está limitada al castellano del norte, pero, como hemos visto en el apartado §2.3, en las atestiguaciones más antiguas encontramos este uso en lugar de *neure burua ikusi*, por lo que parece ser que esta estructura predominaba frente a la presentada por la norma hace varios siglos. Puede ser que este tipo de estructura se hubiera transferido del euskera al castellano para luego volver a ser transferida al euskera. De todos modos, es difícil decir si estas formas están motivadas por el contacto con otras lenguas o no. Haría falta un estudio más profundo para determinar el origen de estas construcciones.

Por último, teniendo en cuenta que hay tantos verbos intransitivos que se conjugan en euskera de la misma manera que en castellano, es difícil decir si el cambio estructural de estas construcciones es debido a la transferencia por contacto o a una reducción proveniente de estas otras construcciones vascas. Lo que sí parece estar claro es que, sea motivado por el contacto del castellano o no, tanto las reflexivas como las recíprocas están en un proceso de cambio.

## VIII. Bibliografía

- Altube S. (1975 [1929]). *Erderismos*. Bilbao: Cinsa.  
Coetsem, F. van. (1988). *Loan Phonology and the Two Transfer Types in Language Contact*. Berlin, Boston: De Gruyter.

- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Euskaltzaindia (1993). *EGLU: Euskal Gramatika Laburra: Perpaus Bakuna*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Grosjean, F. (1998). Transfer and language mode. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 175-176.
- Ibarra, O. (2012). Rasgos del habla actual en jóvenes bilingües. En B. Camus Bergareche y S. Gómez Sibane (eds.), *El castellano del País Vasco. ASJU*, 70 (pp 45-63). Bilbao: UPV/EHU.
- Ortega, A., Urla, J., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J., y Uranga, B. (2015). Linguistic identity among new speakers of Basque. *International Journal of the Sociology of language*, 231, 85-105.
- Palacios, A. (2010). Algunas reflexiones en torno a la Lingüística del Contacto. ¿Existe el préstamo estructural? *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 8(2), 33-55.
- Thierner, E. (1980). La interferencia interna-fuente de error en el aprendizaje del idioma. En M. Horányi (ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 299-312). Budapest: Akadémiai.
- Thomason, S. G. (2001). *Language Contact*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Thomason, S. G., y Kaufman, T. (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkley: University of California Press.
- Tibor, B. (1998). La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística. En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de Asele* (pp. 159-165). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Winford, D. (2005). Contact-Induced changes: classification and processes. *Diachronica*, 22, 373-427.



# Producción de textos expositivos con atención al vocabulario académico dentro de una secuencia didáctica ginebrina en un agrupamiento específico de 4º ESO\*

Patricia ZARRALUQUI MERCHÁN

Universidad Pública de Navarra

patriciazarraluqui@gmail.com

**Resumen:** En las aulas de Secundaria se constatan habitualmente las dificultades del alumnado cuando se enfrenta a la lengua del ámbito escolar o académica. Estas limitaciones pueden condicionar su éxito o fracaso académico, ya que influirán en la adquisición de conocimientos y en la adecuación de sus producciones, en su mayor parte textos expositivos, a la situación comunicativa.

Para abordar este problema se ha acometido la enseñanza explícita del vocabulario de este tipo de lengua, ya que es uno de los aspectos del discurso académico que mayor variabilidad presenta respecto a la lengua conversacional. Para ello se ha puesto en práctica una secuencia didáctica en forma de proyecto en un agrupamiento específico de 4º ESO, caracterizado por la variedad de procedencias del alumnado y por sus dificultades en el aprendizaje. El objetivo era comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico, el producto final, una infografía sobre la literatura del Romanticismo, mejora en su nivel léxico; y si el lugar de origen del alumnado y su lengua materna inflúan en el resultado.

El análisis confirmó que su trabajo explícito facilita su aprendizaje y, además, su inclusión en los textos expositivos académicos mejora su calidad.

**Palabras clave:** textos expositivos; vocabulario académico; didáctica del vocabulario; Aprendizaje Basado en Proyectos.

**Abstract:** In Secondary classrooms, students' difficulties are usually noted when faced with the academic language. These limitations can condition their success or academic failure, since they will influence the acquisition of knowledge and the adequacy of their productions to the communicative situation, being most of them expository type.

To address this problem, it is necessary to undertake the explicit teaching of the vocabulary of this type of language, because it is one of the aspects of academic discourse that has the greatest variability with respect to the conversational language.

To this end, a didactic sequence has been put into practice in the form of a project in a specific grouping of 4º ESO, characterized by the variety of origins of the students and their difficulties in learning. The objective was to check whether making an explicit attention to the academic vocabulary, the final product, an infographic about Romanticism literature, improves in its lexical level; and if the place of origin of the students and their mother language influenced the result.

The analysis confirmed that its explicit work facilitates their learning and its inclusion in academic expository texts improves their quality.

**Keywords:** expository texts; academic vocabulary; vocabulary didactics; Project Based Learning.

---

\* Trabajo fin de máster del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Navarra, especialidad de Lengua Castellana y Literatura, curso 2017/2018.

## I. Introducción

El lenguaje es la herramienta más poderosa que el ser humano emplea para expresar su pensamiento. Sin embargo, no son pocas las circunstancias en las que esta posibilidad se ve limitada por las deficiencias en el manejo de la lengua que presenta el alumnado para la expresión de ideas o razonamientos complejos, como se ha podido comprobar en el transcurso del estudio (cfr. § V. 2).

En el contexto del aula de Educación Secundaria esta dificultad se repite habitualmente. El alumnado no siempre puede expresar sus conocimientos porque desconoce las palabras específicas que se requiere para ello, presenta limitaciones para comprender y producir voces que hacen referencia a conceptos de las asignaturas (vocabulario técnico o específico), o aquellas que expresan procesos intelectuales (vocabulario académico), lo que condiciona la calidad de los textos que escribe, en su mayor parte expositivos.

En este estudio se intentará responder a dos preguntas de investigación, que buscan poner solución a uno de los problemas de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario académico. La primera dirige la investigación, pero la segunda será necesaria para poder llevar a cabo la primera. Se pretende investigar si prestando una atención explícita al vocabulario académico en el transcurso de un taller en la asignatura de Lengua castellana de un agrupamiento específico de 4º de la ESO, el producto lingüístico final, una infografía sobre la literatura del Romanticismo, mejora en su nivel léxico. Para ello será necesario confeccionar una lista de voces académicas que respondan a unos criterios de selección válidos, que resulte útil para los objetivos perseguidos, elaborada a partir de textos de niveles de enseñanza obligatoria.

De esta forma se aborda un campo de investigación escasamente desarrollado en español, al menos en niveles preuniversitarios. Los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC), que los centros de enseñanza están obligados a elaborar, plantean asimismo acciones conjuntas o coordinadas entre los distintos departamentos didácticos para el desarrollo de la comprensión y producción de textos en las diferentes áreas de conocimiento. Sin embargo, los objetivos mencionados en uno y otro nivel no siempre se llegan a desarrollar. La aportación de este trabajo podría ser ejemplificar una manera de cumplirlos: acometer la enseñanza del vocabulario en las distintas áreas y comprobar en qué medida la calidad de los textos expositivos que tienen que producir los estudiantes mejora.

El estudio se hará mediante la observación y el análisis de los resultados de la puesta en práctica de una secuencia didáctica en forma de proyecto con textos de literatura de 4º curso de la ESO, en un agrupamiento específico que reúne a estudiantes con dificultades para el aprendizaje.

## II. Marco teórico

### 1. *El vocabulario académico y su papel en la enseñanza*

#### a) *Concepto de lengua académica y de vocabulario académico*

En primer lugar, es preciso aclarar qué se considera como lengua de instrucción o académica. En el ámbito hispánico encontramos ambos términos utilizados como sinónimos para la lengua propia de contextos académicos. Autores como Villalba (2003) o López Pérez (2007a y b) prefieren, sin embargo, denominar *lengua académica* a aquella de niveles universitarios y utilizar *lengua de instrucción* para niveles preuniversitarios. Así López Pérez (2007a: 779) dice de esta última: «aquella con la que se transmiten los contenidos curriculares en la enseñanza obligatoria y que incluye, por tanto, la lengua de las diferentes materias escolares». En este trabajo, centrado en niveles de Enseñanza Secundaria, se emplearán los dos términos como variantes sinonímicas, con la siguiente definición:

Academic language is the language used in schooling for purposes of learning. It evolves along with the knowledge students develop across the years of schooling and across different subject areas, becoming more dense and abstract as students advance. Because what takes place in school is the development of new knowledge that is specialized, the language used to construe that knowledge takes on specialized features that make it different from the language we use in living our everyday lives. (Schleppegrell, 2009: 3)

Esta lengua académica presenta características propias en todos los niveles lingüísticos, pero para esta investigación se prestará atención únicamente al vocabulario, que es donde se encuentran los rasgos que permiten organizar las palabras en el lexicón y es la sede de la parametrización de la lengua en cuestión (Licerias y Carter, *en prensa*: 3-4), a la vez que permite diferenciar a la lengua de instrucción de la lengua común (López Pérez, 2005: 52).

Este vocabulario se puede dividir en distintos tipos que sirven a fines didácticos: el vocabulario básico, el temático, el académico, el subtécnico o semitécnico y el técnico (López Pérez, 2013: 164). En la clasificación que establece López Pérez (2013: 164) el vocabulario básico es aquel que contiene las voces que se utilizan de forma cotidiana en cualquier situación de comunicación, abarca las palabras más frecuentes de una lengua sin tener en cuenta el tema (Saralegui y Taberner, 2008: 745). Siguiendo a López Pérez (2013: 164), el temático, en contraste con el básico, sí está relacionado directamente con un tema y su frecuencia depende de si se habla de ese tema o no. La diferencia que se establece con el

técnico es que este último se relaciona con áreas del conocimiento y es propio de textos o discursos especializados, además, las voces suelen ser unívocas. Una variante de este vocabulario técnico es el subtécnico, en el que algunas voces de la lengua adquieren un significado especializado en una lengua de especialidad para nombrar conceptos de esa rama del conocimiento. Se ha dejado para el último lugar el vocabulario académico, que es en el que se fija el estudio. Este tipo de vocabulario es común a todas las áreas del saber. Gracias a él se pueden plasmar aquellos procesos mentales que tienen lugar en el aprendizaje, así como las tareas que se relacionan con él. Son voces que forman parte del registro formal de la lengua general y que presentan una alta frecuencia en textos de ámbitos académicos (López Pérez, 2013: 164).

Serían aquellas palabras que no pertenecen a una disciplina concreta, sino que se encuentran en distintas ramas académicas y son necesarias para poder expresar adecuadamente los distintos procesos o contenidos, es lo que se conoce como «support vocabulary», que es «necessary for speaking or writing precisely in a variety of fields» (Schmitt y Schmitt, 2011: 5).

Otra de las razones que justifican el abordaje de este vocabulario es su frecuencia en los textos académicos a los que se enfrenta el alumnado. Como afirman Coxhead (2000 en Schmitt y Schmitt, 2011: 5) o Hyland y Tse (2007: 236), las voces que lo conforman suponen entre el 8% y el 10% del total de palabras.

### b) *El trabajo del vocabulario académico en las aulas*

La enseñanza del vocabulario durante mucho tiempo se ha dejado de lado, pero, como señala García Hoz (1976: 15), es importante para el correcto desarrollo académico y social, todavía mayor cuando se habla del vocabulario de la lengua de instrucción o vocabulario académico, ya que este sirve para conceptualizar o expresar los procesos intelectuales, afirma el autor.

Debido a la dificultad que entraña y su importancia en el éxito escolar, sería conveniente abordar su trabajo en el aula. Como afirma Schleppegrell (2009: 3), «even most students whose home language is the same as the variety used in schooling face new expectations for language use at school, as learning school subjects necessarily entails using language in new ways».

De esta forma, habría que resaltar la necesidad de enseñanza explícita, porque si bien, como señalan Liceras y Carter (*en prensa*: 1-2), la adquisición del vocabulario es un proceso inconsciente, no se produce de la misma manera en el vocabulario académico. La descontextualización y su baja frecuencia en la lengua conversacional cotidiana haría necesario un trabajo explícito de las voces que lo componen.

## 2. *Discurso académico: bases textuales y métodos de enseñanza*

### a) *El texto expositivo*<sup>1</sup>

Siguiendo a Martínez Pasamar y Llamas Saíz (2012: 115) y a Frías Navarro (2008 [1996]: 115-116), los textos expositivos (aquellos en los que la secuencia textual predominante es la expositiva) son aquellos que tienen como objetivo principal presentar una información y a menudo incluyen explicaciones o aclaraciones para facilitar su total comprensión. Por lo que su frecuencia en el aula será alta.

Para que se dé esa transmisión de información es necesario que haya un desequilibrio en el que la parte que produce el texto tiene mayor conocimiento que la que la recibe (Martínez Pasamar y Llamas Saíz, 2012: 115). Esto forma parte de la vida cotidiana del aula, los docentes o los libros de texto transmiten nueva información que necesita ser explicada a un alumnado que la desconoce.

### b) *Modelos didácticos en la enseñanza de la lengua*

Para abordar los aspectos descritos de forma conjunta, se optará por el Aprendizaje Basado en Proyectos. Un tipo de proyecto adaptado a la enseñanza de la escritura es la secuencia didáctica de la Escuela de Ginebra. Para su realización es necesario escoger un género textual que el alumnado pueda encontrarse en su vida cotidiana y que les resulte socialmente útil, una infografía sobre la literatura del Romanticismo en este caso, que se trabajará a través de talleres que aborden distintos aspectos del género (Aznárez, 2018: 6).

Se escogió la infografía porque podía resultar un género atractivo para el alumnado, ya que los elementos visuales suponen una parte esencial. A su vez, era útil para realizar un acercamiento más sencillo a los textos expositivos, gracias a los pequeños fragmentos que los estudiantes debían incluir en sus producciones.

---

1. Se empleará la denominación «texto expositivo» para nombrar aquellos textos en los que la base o secuencia textual predominante sea la expositiva, sabiendo que es muy difícil que se den textos puros.

### III. La investigación en el aula: objetivos y metodología

El trabajo parte de la hipótesis de que la enseñanza explícita del vocabulario académico en el trabajo con textos expositivos de las distintas materias de Secundaria conduce a una mayor calidad de estos en el plano léxico.

Los objetivos de la investigación son:

- a) Comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico en el transcurso de un taller en la asignatura de Lengua castellana de un agrupamiento específico de 4º de la ESO, el producto lingüístico final, una infografía sobre la literatura del Romanticismo, mejora en su nivel léxico.
- b) Observar si las variables «lengua materna» del estudiante y «lugar de origen» influyen en el aprendizaje-adquisición del vocabulario académico.

Para la consecución del primer objetivo, se tuvo que elaborar una lista de voces académicas, ya que en castellano no fue posible encontrar una lista que sirviese para los objetivos de la investigación. Finalmente, se escogieron cincuenta y cinco voces, que fueron trabajadas de forma explícita para mejorar tanto la receptividad como la productividad del alumnado. Se pretendía que los estudiantes fuesen capaces de entenderlas en la comprensión lectora de los textos de partida y de utilizarlas en sus propias infografías.

Por otro lado, para la secuencia didáctica se optó por el Aprendizaje Basado en Proyectos creyendo que era el método más adecuado a las características de la muestra, un agrupamiento específico de estudiantes con dificultades para el aprendizaje. Como objetivo secundario, se comprobará si los proyectos y el trabajo en grupo permiten abordar contenidos de Literatura de una forma que resulte más atractiva para el alumnado.

#### 1. Metodología

Para la elaboración del estudio se seleccionó una muestra de 10 alumnos de 4º de la ESO de modelo G de un instituto público de Navarra, en el curso 2017-2018. Se trata de un agrupamiento con unas características especiales. Es un desdoble que realizan en el centro para dar una mejor atención a un alumnado con dificultades para el aprendizaje. La mayoría de los estudiantes procede de 3º del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR).

Un alto porcentaje de este alumnado es de procedencia extranjera, aunque la mayoría llevan muchos años escolarizados en el sistema educativo español, y su lengua materna es otra distinta al castellano, lo que dificulta en muchas

ocasiones su desarrollo escolar. Algunos de ellos también mantienen esta lengua materna con sus familias.

Las edades de la muestra van de los 15 a los 17 años, ya que hay algún alumno repetidor que no está en el curso que le correspondería por edad.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Variables sociolingüísticas		Número de informantes
Sexo	Hombre	3
	Mujer	7
Edad	15	4
	16	4
	17	2
Lugar de origen	Pamplona	3
	Otras ciudades de España	1
	América Latina	3
	África	3
Lengua hablada con la familia/materna	Español	5
	Árabe	1
	Lenguas nativas africanas	4
Idiomas que conoce	Dos	5
	Tres	4
	Cuatro o más	1

La muestra condicionó la manera en la que se realizó el estudio. Se optó por la investigación-acción, ya que se iba a trabajar desde dentro del aula poniendo en práctica una intervención. Para ello se diseñó una unidad didáctica en la que se trabajasen los distintos objetivos. Debido a las capacidades del grupo se escogió la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos para comprobar si este era más apropiado y resultaba más motivador para un grupo que habitualmente presentaba limitaciones para trabajar en el aula.

Se escogió la secuencia ginebrina porque su estructuración por talleres permitía abordar distintos aspectos de un género aplicable al ámbito académico como es la infografía. En ella se podían encontrar los elementos objeto de estudio: el vocabulario académico y los textos expositivos.

#### a) *Variables de investigación*

Para la realización del estudio ha sido necesario establecer unas variables de investigación que permitieran analizar los datos obtenidos en la intervención en el aula.

Una de las variables esenciales era la de «sujeto» o «grupo». Se tienen en cuenta las dos porque dependiendo del aspecto que se analice, será más interesante atender a los estudiantes individualmente o mantener la división por grupos. Otra de las variables independientes que se tuvo en cuenta es la «lengua materna», así como el «lugar de origen».

Como variables articuladoras del estudio aparecen el «número de voces académicas» incluidas y la «calidad global de los textos expositivos» producidos por el alumnado. Relacionada con la primera, también se encuentra la variable «número de voces académicas correctas».

Por otro lado, el resto de talleres, en los que la producción del alumnado no era tan significativa y no permitía obtener suficientes datos como para analizarlos según las variables comentadas, se estudiaron teniendo en cuenta otros parámetros que podían aportar otro tipo de datos acerca de su realización, como la «motivación e interés», la «actitud» o el «trabajo en grupo».

#### b) *Materiales e instrumentos para la investigación*

Para llevar a cabo la investigación se han empleado distintos materiales que han permitido la observación y la recogida de los datos:

- Diario de clase: se ha empleado para poder realizar un seguimiento de todo lo acontecido en el aula. Se ha prestado especial atención a la motivación del alumnado, así como a las dificultades con las que se encontraban.
- Cuestionario inicial: en él se incluían preguntas relacionadas con las variables sociolingüísticas relevantes para la investigación<sup>2</sup>. Además, tam-

---

2. El modelo de cuestionario sociolingüístico se ha elaborado adaptando el empleado en el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible o DispoLex. Un proyecto dirigido y coordinado por Humberto López Morales, que busca confeccionar diccionarios de disponibilidad léxica para cada zona de habla hispana.



bién se les preguntó sobre su comprensión del vocabulario académico y su conocimiento acerca de los textos expositivos.

- Pretest: se utilizó para realizar un diagnóstico de la situación gracias a distintas actividades de recepción y de producción en las que aparecían distintas voces de vocabulario académico.
- Secuencia didáctica: la intervención didáctica que se ha puesto en práctica ha sido un proyecto en el que se ha creado una infografía como producto final sobre la literatura del Romanticismo (cfr. § IV).
- Entrevista con la profesora ordinaria del grupo: para conocer más de cerca al grupo en el que se iba a realizar la investigación, era preciso entrevistarse con la profesora ordinaria de Lengua castellana y Literatura. Además, ella estuvo presente durante toda la intervención y ayudó a la investigadora a tomar las mejores decisiones.

#### IV. La secuencia didáctica

La secuencia didáctica pretende trabajar de forma implícita y explícita los términos de vocabulario académico detallados en la lista previamente establecida (cfr. § IV. 2). Gracias a la secuencia didáctica se busca que los alumnos desarrollen la receptividad de esos términos y que lleguen a la productividad, es decir, que actualicen esas voces en sus textos expositivos escritos y orales.

La duración de la secuencia fue de ocho sesiones, que tuvieron lugar en el tercer trimestre de la asignatura de Lengua castellana y Literatura del curso 2017-2018. Los alumnos tenían que elaborar por grupos de cuatro una infografía sobre la literatura del Romanticismo en la que incluyeran textos expositivos con su correspondiente vocabulario académico.

La secuencia didáctica adopta una estructura por talleres, similar a las secuencias ginebrinas. En primer lugar, se plantea un taller de motivación y propósito de la producción escrita (sesión 1) para presentar el proyecto al alumnado y despertar su interés a través de actividades en las que predominan las imágenes y los colores llamativos. El segundo taller sirve para la identificación del género (sesión 1), en el que se realizan actividades para diferenciar las infografías de otros géneros informativos. En él también se reflexiona acerca de la intención del género y se plantea al alumnado cuál va a ser el producto final u objetivo de su trabajo: exponer sus infografías al resto de la clase y decorar con ellas el instituto, además de aprender acerca de la literatura del Romanticismo. También se aborda la estructura del género textual (sesión 2), aunque de forma secundaria.

El más importante y el que centra gran parte del estudio es el taller sobre los aspectos lingüísticos del género en el que se trabaja el vocabulario académico con distintas actividades (sesión 2, 3 y 4). En la elaboración de estas actividades se tiene en cuenta también la metodología de las inteligencias múltiples, especialmente indicada para dar cauce a las medidas de atención a la diversidad necesarias para este grupo.

Todos los talleres, como se ha dicho, están encaminados a la elaboración de la infografía que se realiza en el taller de producción final, para el que se dedican cinco sesiones. Además, en la última sesión tienen que exponer la infografía al resto de grupos. Tanto en la infografía como en la exposición, el alumnado tiene que utilizar la teoría que se le ha repartido previamente e incluir algunas de las voces académicas que se trabajan.

### 1. *Objetivos de la Secuencia didáctica*

La realización de la secuencia persigue unos objetivos concretos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión, análisis y síntesis de un texto.
- Ser capaz de comparar y establecer relaciones entre textos de diferentes géneros.
- Respetar las normas de interacción y participar de forma ordenada y activa en el aula.
- Trabajar en grupo siguiendo unas normas básicas de cooperación y cumpliendo con el rol asignado.
- Conocer qué es el vocabulario académico y ampliar la receptividad y la productividad de las voces de vocabulario académico.
- Fomentar la reflexión metalingüística.
- Elaborar textos expositivos mixtos: infografías.
- Usar las TIC para obtener materiales.
- Exponer oralmente adecuándose a la situación y a su audiencia.
- Escuchar atentamente para analizar los textos y las exposiciones del resto de grupos.
- Evaluar según unos criterios establecidos su trabajo y el del resto de grupos.
- Conocer y comprender el movimiento cultural y la literatura del Romanticismo.

## 2. *Lista de vocabulario*

La elaboración de la secuencia didáctica exigía realizar una selección de voces de vocabulario académico para incluirlas en las distintas actividades que resultara útil para los objetivos propuestos.

Por estos motivos, ha sido necesario confeccionar una lista aplicable a la secuencia didáctica. Para ello se tuvo en cuenta el libro de texto de 4º de ESO que emplea el alumnado en la asignatura de Lengua castellana y Literatura. La muestra de textos de los que se obtuvieron las voces no es muy amplia, pero coincidía con los textos que el alumnado emplea en dicha asignatura.

De la primera selección se obtuvieron más de quinientas voces de vocabulario académico. Se observó que las clases predominantes eran los verbos y los sustantivos de la misma familia léxica de esos verbos («desarrollar-desarrollo»), hecho que coincide con otros listados de voces académicas realizados por autores como López Pérez (2007a).

El número de voces que había que elegir para el estudio debía ser necesariamente reducido. De estas, la autora seleccionó aquellas voces susceptibles de aparecer en textos académicos de diferentes áreas del saber; es decir, se dio prelación a las voces generales sobre los términos de las diferentes disciplinas.

Además, se priorizaron los verbos y los sustantivos, las dos clases más abundantes, aunque se mantuvieron algunos ejemplos del resto de las categorías. A su vez, se agruparon como una única voz los términos que pertenecían a una misma familia léxica.

El siguiente criterio establecido fue el de la frecuencia y alcance. De esta forma, se consideró que el trabajo explícito de aquellas que aparecían en más ocasiones y en un mayor número de textos sería más útil para el alumnado.

Por último, se eliminaron las palabras que, a juicio de la investigadora, podrían resultar demasiado fáciles por pertenecer a un registro menos formal, como «completar» o «conocer», y aquellas más difíciles que el alumnado no iba a ser capaz de interiorizar, como «regirse» o «atribuir».

Finalmente, se consiguió reducir la lista a cincuenta y cinco voces. Estas son las que se introdujeron en las actividades de la secuencia didáctica que trabajaban el vocabulario.

Tabla 2. Lista de vocabulario

1 Abundar	29 Establecer
2 Acentuar	30 Evidenciar
3 Adaptarse	31 Exponer
4 Adquirir	32 Expresar
5 Ámbito	33 Expresión
6 Aparecer	34 Finalidad
7 Aumentar	35 Generalmente
8 Basarse en	36 Lograr
9 Característica	37 Manifestación
10 Caracterizarse por	38 Oposición
11 Causar, causa	39 Predominar
12 Centrarse en	40 Preferentemente
13 Coincidir	41 Presentar
14 Combinar	42 Prevalecer
15 Complejidad	43 Provocar
16 Componer	44 Rasgo
17 Concentración	45 Rechazar
18 Contradicción	46 Recurso
19 Convertirse en	47 Representar
20 Denominado	48 Representativo
21 Desarrollarse	49 Resultado
22 Destacar	50 Significativo
23 Disminuir	51 Sintetizar
24 Dominar	52 Surgir
25 Elemento	53 Surgimiento
26 Eliminación	54 Término
27 Ensalzar	55 Tratarse de
28 Especialmente	

### 3. Principios metodológicos

La secuencia didáctica planteada parte de una serie de principios metodológicos que están presentes en las distintas actividades que se realizan. Por un lado, el diseño de la intervención en forma de proyecto pretende cumplir con la atención a la diversidad planteada en el currículo oficial.

Con este mismo objetivo, se optó por incluir actividades que trabajasen las inteligencias múltiples de Gardner. En primer lugar, se tuvo en cuenta la inteligencia lingüística, que engloba el total de la secuencia. Pero también se han incluido actividades que trabajen la inteligencia visual-espacial; por ejemplo, el alumnado podía relacionar palabras con su correspondiente categoría gramatical gracias al color en el que aparecían, cada uno de ellos vinculado con una

categoría. Otra de las inteligencias que se tuvo en cuenta fue la cinésica, ya que se permitía que los estudiantes se moviesen por el aula para elaborar un mural con palabras y sus definiciones, encontrando parejas por las mesas. Además, se buscaba incentivar la capacidad creativa del alumnado en la elaboración de sus infografías.

La secuencia didáctica también desarrolló algunas de las denominadas Competencias Clave, recogidas en el currículo oficial. Entre ellas, la Competencia Lingüística, la Competencia Digital, Aprender a aprender, las Competencias Sociales y cívicas, la Competencia Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, la Competencia de Conciencia y expresiones culturales.

Además, para diseñar las actividades que trabajaban el vocabulario académico se tuvieron en cuenta distintas estrategias de enseñanza de vocabulario. Entre ellas destaca la repetición o la acotación del número de voces que se iban a trabajar.

Otro de los principios que guiaron la elaboración de la secuencia fue la búsqueda de la motivación constante del alumnado a través de ejemplos cotidianos, ejercicios lúdicos o estímulos visuales, por ejemplo.

## V. Discusión de resultados

### 1. *Cuestionario inicial*

El cuestionario inicial de la investigación (cfr. § Anexo 1) servía tanto para configurar un perfil sociolingüístico de los participantes en el estudio, como para conocer las impresiones del alumnado acerca del vocabulario académico y de los textos expositivos.

Como ya se ha comentado antes, la muestra se compone de diez alumnos de 4º de ESO y se caracteriza por la diversidad cultural de los informantes. De ellos, solo cuatro han nacido en España, el resto provienen de América Latina y África, tres de cada lugar.

También es interesante tener en cuenta el idioma hablado en la familia, que podría considerarse como lengua materna. Predominan los casos de alumnado que habla español, principalmente los nacidos en España y en América Latina. Sin embargo, resultan llamativos los cuatro casos de estudiantes que mantienen en el ámbito familiar lenguas nativas africanas: wolof, mandiako, senegalés o pidgin english. El uso de lenguas maternas distintas al español es una variable que se tendrá en cuenta para comprobar si influye en la adquisición de vocabulario académico.

En principio, se podría pensar que estos estudiantes, por el hecho de hablar en una lengua diferente con sus familias, contando por lo tanto con una menor exposición al español que estudiantes de un entorno hispanohablante, podrían estar en desventaja respecto al conocimiento de voces académicas o de voces que pertenecen a un registro formal. Si fuera así, contarían con un vocabulario potencial menos desarrollado y el aprendizaje del vocabulario académico se haría fundamentalmente en las aulas.

Como ya se ha dicho, en el cuestionario inicial también se quiso conocer cuáles eran las impresiones de los estudiantes acerca de la lengua empleada en el ámbito escolar y si sabían qué eran los textos expositivos. En primer lugar, se les preguntó si tenían problemas para entender las instrucciones de las actividades que realizan en el instituto. La gran mayoría (8 de 10) afirmó tener problemas para entender las instrucciones de los ejercicios solo a veces, pero teniendo en cuenta lo que contó la profesora ordinaria de Lengua en la entrevista inicial, esto no parecía ser así, ya que el alumnado tenía serias dificultades para entender los enunciados y resolver las actividades.

También se les preguntó si creían que la lengua que empleaban los profesores en el aula era difícil. Según las respuestas (todas se encontraban en las categorías de «A veces», 6 estudiantes, y «Nunca», 4 estudiantes), parece que este no presenta grandes dificultades para entender la lengua de las asignaturas, caracterizada por una alta frecuencia de voces de vocabulario académico. Sin embargo, estas no coinciden con las dificultades detectadas en el pretest. Algo similar ocurre con lo que contestaron acerca de la lengua empleada en los libros o ejercicios. Solo uno de ellos dijo que le parecía difícil «Muchas veces».

Como el propósito del estudio era comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico mejoraba la calidad de los textos expositivos al menos en el plano léxico, también se quiso conocer si sabían qué eran los textos expositivos. Siete de ellos dijeron que sí sabían lo que eran, frente a tres que aseguraban que no. Aunque la gran mayoría afirmó saber lo que es un texto expositivo, únicamente un alumno contestó que sabía cuáles eran sus partes, si bien no se le pedía que especificase cuáles eran.

## 2. *Pretest*

La predisposición inicial para la realización del pretest (cfr. § Anexo 2) fue bastante negativa. Se les planteó como un reto, ya que se les advirtió de su dificultad, pero se les intentó transmitir confianza diciéndoles que eran capaces de realizarlo.

Finalmente, lo realizaron de forma adecuada, aunque en más de una ocasión comentaron que era muy difícil y que no sabían hacerlo. Esto ya anticipaba cómo iban a ser los resultados obtenidos.

En primer lugar, se realizó un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en el pretest. De un total de 31 puntos, la media de puntos obtenidos por el alumnado fue de 10,95. No llegaron a la mitad.

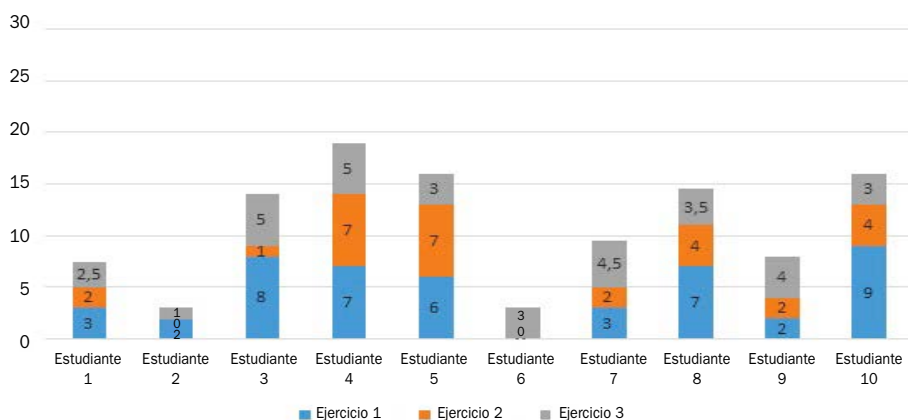


Figura 1. Puntuaciones obtenidas en el pretest.

El primer ejercicio del pretest se basaba principalmente en comprobar la receptividad de las voces de vocabulario académico antes de la intervención didáctica. Para ello, se le facilitaron al alumnado los sinónimos que podían emplear para sustituir las voces de vocabulario académico que aparecían subrayadas en el texto del ejercicio.

A pesar de las facilidades que se otorgaron, la media de aciertos fue bastante baja: 4,6 sobre 15 o 3,07 sobre 10. No llega a la mitad de aciertos de media.

Si se atiende individualmente a cada una de las voces del ejercicio 1, solo hay dos casos en los que las respuestas correctas superan el 50% (6 de 10); estos son los pares «decir» / «expresar» y «expresiones» / «manifestaciones». Como se puede ver, en los dos casos aparece una voz que tiene como lexema «expres-», por lo que más del 50% del alumnado tendría esa familia léxica interiorizada. El alto número de aciertos puede deberse a que se trata de voces que no son exclusivas del ámbito académico, sino que forman parte del dominio conversacional.

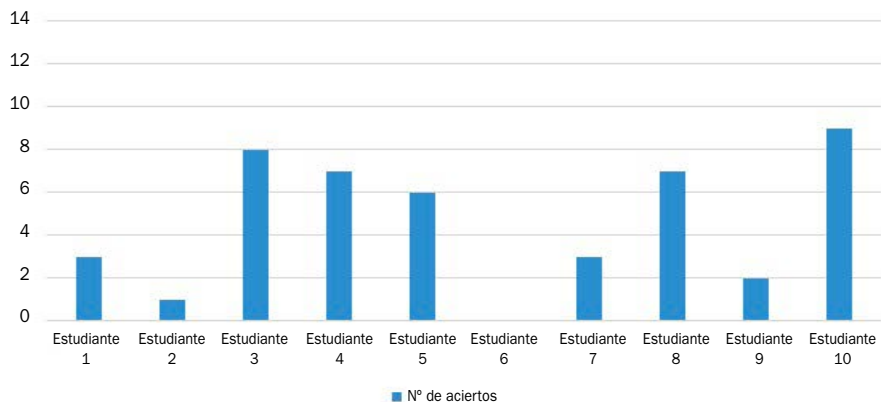


Figura 2. Número de aciertos en el primer ejercicio.

En cuanto al resto de voces, destaca el par «ser» / «referirse a» con un 50% de aciertos (5 sobre 10). Un resultado sorprendente, porque, aunque «ser» forme parte de la lengua cotidiana y puede considerarse una voz fácil para el alumnado, no lo es así «referirse a».

Como se puede observar con estos datos, es llamativo el número de voces con un porcentaje de aciertos muy bajo; por ejemplo, hay tres casos en los que solo un alumno es capaz de contestar correctamente; estos son: «propiedad» / «característica», «principal» / «dominante» y «subida» / «valorización». Aunque el fallo en los dos últimos ejemplos puede ser comprensible porque presentan, al menos una de las dos palabras, un alto grado de dificultad, llama la atención el caso de «propiedad» / «característica», que pueden considerarse más accesibles por ser palabras constantes en la lengua académica.

La estructura del segundo ejercicio era similar a la del primero, pero pretendía comprobar también la productividad. En este caso, el alumnado tenía que sustituir las diez palabras subrayadas por sinónimos, pero estos no eran facilitados.

La dificultad del ejercicio era mayor y se reflejó en las puntuaciones obtenidas. La media de aciertos es de 2,9 sobre 10, mientras que en el primero era de 3,07 sobre 10; aunque, como se puede comprobar en el siguiente gráfico, las puntuaciones eran muy diversas, dándose dos casos con 7 aciertos y otros dos con 0.



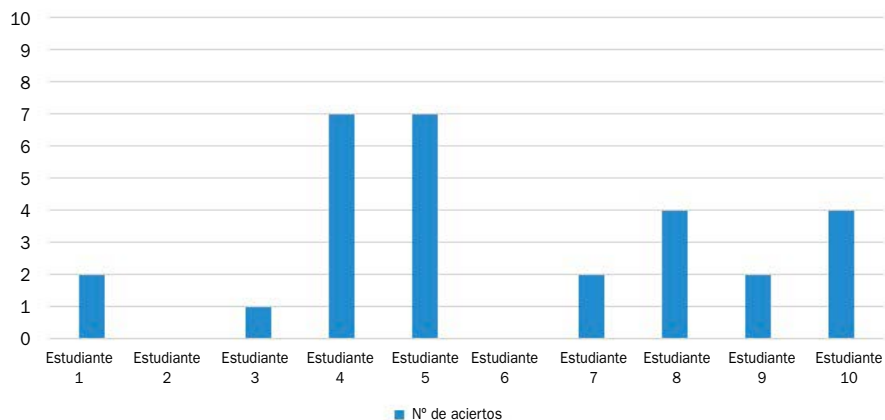


Figura 3. Número de aciertos en el segundo ejercicio.

Si se atiende individualmente a cada voz, destaca con 6 aciertos «apareció», con sinónimos como «surgió» (5 veces) o «llegó» (1 vez)<sup>3</sup>. El alto número de respuestas correctas puede deberse a dos cuestiones. Por un lado, podría considerarse una voz de vocabulario académico fácil en comparación con otras que aparecían en el ejercicio como «prevaleció». El conocimiento del que se dispone de una palabra tiene distintos grados y ser capaz de producir un sinónimo de la voz señalada implica que el alumnado dispone de una red semántica en la que esa palabra está inmersa y es capaz de establecer relaciones con otras similares (semánticamente, fonéticamente, sintácticamente, etc.). La segunda razón tiene que ver con el planteamiento del pretest. Esta voz ya aparecía en el ejercicio 1 y tres de los informantes que la acertaron en el ejercicio 2 la habían relacionado bien con su sinónimo en el ejercicio anterior. Podía funcionar como pista para la realización del segundo ejercicio.

Son también relevantes las dos voces que aciertan el 50% del alumnado, estas son: «significativos» y «aumentó». El alto grado de acierto en «significativos» es sorprendente porque podría considerarse difícil en comparación con otras de las que aparecen en el ejercicio que, sin embargo, tienen menos aciertos, como «expresión» (1 acierto) o «especialmente» (2 aciertos).

Por otro lado, destaca el caso de «caracterizado», que no fue sustituido correctamente por ningún estudiante. Podría parecer sencillo el ejemplo porque pertenece a la misma familia que «características», que contaba con 4 aciertos en

3. Aunque el verbo «llegar» no pueda considerarse como un sinónimo total de «aparecer», en el texto del pretest podía funcionar como sinónimo referencial.

el primer ejercicio, pero es más difícil en el contexto y la forma en la que aparece encontrar un sinónimo que pueda funcionar correctamente.

En cuanto al tercer ejercicio del pretest, este se trataba de una actividad de producción. El alumnado tenía que elaborar tres oraciones usando en cada una de ellas como mínimo dos voces de vocabulario académico de una lista que aparecía en el ejercicio.

La libertad que se le daba para su elaboración hizo que la corrección fuera más complicada. Muchos de los estudiantes redactaban oraciones descontextualizadas, que, si bien no eran incorrectas, tampoco permitían comprobar con seguridad que entendían y sabían utilizar correctamente las voces escogidas. Algunos ejemplos podrían ser: «Él afirmó su causa», «Se basó en analizar su alrededor» o «Ayer identifiqué un rasgo familiar».

Además, en otros casos, las voces de vocabulario académico aparecían empleadas con significados propios del habla conversacional, ya que algunas de ellas, dependiendo de la acepción empleada, pueden considerarse académicas o no. Por ejemplo: «El dueño de la *propiedad* afirmó la reunión» o «Me pidieron identificar si la casa era de mi *propiedad*».

Los condicionantes comentados hacen que la media de aciertos sea más alta en este caso: 3,45 sobre 6 o 5,75 sobre 10.

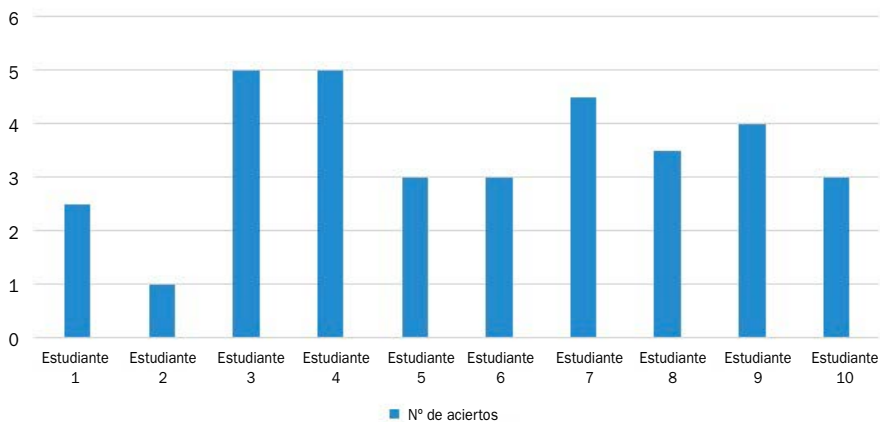


Figura 4. Número de aciertos en el tercer ejercicio.

Si se comparan con los resultados de los ejercicios anteriores, hay algunos casos en los que la alta puntuación en esta actividad resulta sorprendente, como puede ser el del Estudiante 6, que había obtenido 0 puntos en los otros dos. La

libertad en la creación y el empleo de las voces optando por otras acepciones condicionó los resultados. No era posible determinar con exactitud su grado de comprensión.

Por último, los datos recabados en el pretest demuestran la carencia tanto de recepción como de producción que el alumnado presenta en cuanto a las voces de vocabulario académico. Las palabras trabajadas en el pretest son ejemplos que pueden aparecer en su vida escolar frecuentemente y su desconocimiento puede desencadenar importantes dificultades de comprensión de ejercicios, instrucciones, textos, etc. A su vez, si esta carencia no se trabaja, los problemas se acrecentarán cuando este alumnado llegue a etapas superiores. Si no tiene una base previa, será más difícil que comprendan nuevas voces más complicadas, así como utilizarlas en la producción de textos académicos complejos. Por tanto, se justifica la necesidad de trabajar este tipo de vocabulario en el aula de Educación Secundaria.

### 3. *Secuencia didáctica*<sup>4</sup>

La discusión de los resultados obtenidos en la secuencia didáctica se va a llevar a cabo manteniendo la distinción por talleres porque resulta más fácil seguir la reflexión y agrupar las actividades realizadas.

#### a) *Taller de motivación y propósito de la producción escrita*

El objetivo de este taller era presentar al alumnado el proyecto y motivarlo para su realización. Se optó por incluir imágenes llamativas, diferentes tipografías, colores y tamaños en el Power Point que se empleó para ello. La respuesta del alumnado fue bastante positiva. Desde un primer momento demostró interés en lo que se le estaba contando. Se quiso llamar su atención a través de ejemplos cotidianos de infografías sin explicarle de qué género se trataba.

La actitud era muy positiva, atraídos por la novedad y por formar parte de una investigación. Se les pidió que intentasen intuir rasgos de los aspectos presentados. Varios estudiantes participaron activamente y permitieron que la presentación se desarrollase de forma satisfactoria.

---

4. A pesar de que las infografías se realizaban por grupos, se utilizaron medios en la investigación para analizar las producciones del alumnado de forma individual, como se podrá comprobar en el análisis de los resultados.

### b) *Taller de identificación del género textual frente a otros géneros*

El Taller de identificación del género textual frente a otros géneros fue uno de los más productivos. Se trabajó mediante una metodología inductiva y, sorprendentemente, los estudiantes respondieron de una manera muy positiva. Se necesitaba gran implicación por su parte porque las actividades planteadas requerían una colaboración activa.

Mientras la investigadora iba mostrando los ejemplos de los distintos géneros, tenían que comentar en alto y de forma ordenada cuáles creían que eran los rasgos distintivos de las infografías en comparación con los ejemplos de otros géneros que estaban observando.

Aunque destacó la participación de algunos de los estudiantes, la mayoría de ellos mostraron gran atención y actitud proactiva. Respondían a las preguntas de la investigadora sin que tuviera que insistir. Gracias a esas preguntas fueron capaces de averiguar todos los rasgos del género.

Necesitaban comprender las características de las infografías para realizar correctamente el siguiente ejercicio en el que debían marcar en un cuadro los rasgos que definían el género. La mayoría del alumnado lo resolvió sin dificultad, aunque uno de los estudiantes, el 6, tuvo que pedir ayuda constantemente porque su conocimiento del español es muy limitado.

### c) *Formación de grupos y taller de estructura externa*

La elaboración de la infografía iba a realizarse por grupos de cuatro alumnos. La profesora ordinaria del grupo comentó que no solían trabajar en grupo, así que recomendó dejarles libertad y que fueran ellos los que eligiesen con quién querían trabajar. La decisión fue bastante acertada, ya que la formación de los grupos fue sencilla. Además, la capacidad de los estudiantes del grupo era muy similar, por lo que se crearon grupos bastante homogéneos.

Los agrupamientos eran necesarios para abordar el siguiente taller, el de estructura externa. En él se les explicaba detalladamente en qué consistía el trabajo que iban a realizar prestando especial atención a los elementos de la estructura externa del género.

Según las características del grupo, era necesario detallarles y dejarles por escrito todos los pasos y contenidos que debían incluir en sus trabajos. Además, en este taller, tenían que repartirse los roles que iban a cumplir dentro de su grupo: coordinador, diseñador, encargado de buscar la información y de los materiales y encargado de la presentación oral. A pesar de que no estaban acostumbrados a esta dinámica de trabajo, consiguieron cumplir con sus funciones para realizar el

producto final. La profesora ordinaria del grupo comentó que no era fácil lograr el grado de responsabilidad que demostraron en el proyecto, ya que cuidaron los materiales, trajeron a clase lo que se les había pedido y terminaron a tiempo sus proyectos, llevándose incluso trabajo a casa.

En cuanto a los aspectos de la estructura externa trabajados (imágenes, textos breves y distribuidos por el espacio, dibujos, etc.), los trabajos finales demuestran que el alumnado fue capaz de interiorizarlos. Cada grupo logró introducirlos con mayor o menor acierto, pero en todas las infografías se podían observar al menos alguno de ellos.

#### d) *Taller de aspectos lingüísticos*

El taller de aspectos lingüísticos era una de las partes más relevantes de la secuencia, por ello se le dedicaron más sesiones y más actividades. En él se realizaron distintos ejercicios para trabajar el vocabulario académico, uno de los elementos estructuradores del estudio.

En primer lugar, se pretendía que fuese el alumnado el que descubriese por sí mismo el significado de las voces de vocabulario académico que aparecían marcadas en la teoría que se les entregó sobre el Romanticismo. Como todavía no se había trabajado el vocabulario, era posible anticipar el resultado. La mayoría del alumnado solo era capaz de comprender las voces o de sustituir aquellas más comunes en el habla cotidiana, como «características» o «expresar».

En esta primera actividad, las impresiones fueron que el alumnado con el español como lengua materna era capaz de comprender más voces que los que tenían otras lenguas como L1.

Uno de los objetivos del taller era que fuesen los propios estudiantes los que reflexionasen y llegasen a las respuestas adecuadas. Uno de estos casos tuvo lugar cuando asociaron cada color de las palabras que se les repartieron, con su categoría gramatical correspondiente. La investigadora fue haciendo preguntas para que fueran capaces de hacerlo y participaran activamente, mientras apuntaba los emparejamientos en la pizarra. Aunque tuvieron dudas, entre todos consiguieron establecer las relaciones correctas.

Además, los emparejamientos de color y clase de palabra se dejaron escritos en la pizarra para facilitar el desarrollo de la siguiente actividad. Se les repartieron, además de las voces antes mencionadas, las definiciones de cada una de ellas con su color correspondiente. Tenían que trabajar en grupo para relacionar cada palabra con su definición. Los tres grupos trabajaron de forma muy satisfactoria. Se pretendía fomentar la inteligencia cinésica, ya que podían estar de pie y moverse para colocar las parejas por las mesas. El grupo 1 terminó antes y

se le pidió que fuese pegando las palabras, con su correspondiente definición al lado, en una cartulina que luego iba a funcionar como diccionario para el resto de actividades del taller y para la producción final.

Una vez que conocían las palabras y eran capaces de asociarlas con su significado, se introdujo una actividad de producción. Se asignó a cada grupo dos voces de vocabulario académico de las trabajadas previamente. Estas eran: «componer», «exponer», «característica», «desarrollarse», «expresar» y «representar». Se escogieron porque se consideraban representativas y relevantes, ya que presentan una alta frecuencia en las aulas. Tenían que realizar una constelación léxica con palabras que ellos vincularan con los dos núcleos que se les habían asignado.

A pesar de que el alumnado fue capaz de incluir algunas palabras relacionadas con los núcleos, la falta de tiempo no permitió dedicar más atención a la actividad. El grupo 1 fue el que más palabras produjo, cinco en cada núcleo; además, muchas de ellas pertenecían también al vocabulario académico, como: «elaborar» (en relación con «componer») o «divulgar» (en relación con «exponer»). El resto de grupos tuvo una media de 2,75 voces por núcleo.

Para finalizar el taller de aspectos lingüísticos se quiso apostar por una actividad lúdica por equipos, gracias a unas tarjetas de vocabulario y distintas pruebas, entre las que se encontraban la búsqueda de sinónimos de la palabra que les tocase o producir una oración. El alumnado respondió de forma muy positiva. Podían ayudarse entre los miembros del grupo para conseguir la máxima puntuación y así lo hicieron. Fue una forma más amena de trabajar, que despertó su interés y además incluía actividades muy completas, ya que había pruebas de recepción y de producción.

#### e) *Taller de producción final: la infografía*

El tipo de intervención didáctica que se llevó a cabo, un proyecto, no pedía la realización de un postest o prueba final para comprobar la eficacia de la misma, sino que bastaba con analizar el producto elaborado por el alumnado, es decir, su infografía.

#### ■ *Voces académicas*

En las infografías, el alumnado tenía que incluir entre 20 y 25 voces de vocabulario académico de las que se habían trabajado en la secuencia didáctica.

Disponían para ello de la lista de vocabulario entregada previamente y del diccionario elaborado en clase como resultado de una de las actividades (cfr. § V.3.d).

Destacó el grupo 2 con un total de 35 voces incluidas, pero estos resultados será necesario interpretarlos cruzando otras variables, ya que esa alta frecuencia no es representativa por sí misma. Por otro lado, los tres grupos cumplieron con las indicaciones dadas e incluyeron, como mínimo, 20 voces de vocabulario académico, 23 el grupo 1 y 26 el grupo 3.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta si esas palabras estaban empleadas correctamente atendiendo a su significado y al contexto de uso, así como a la forma en la que el alumnado las incluía en sus textos.

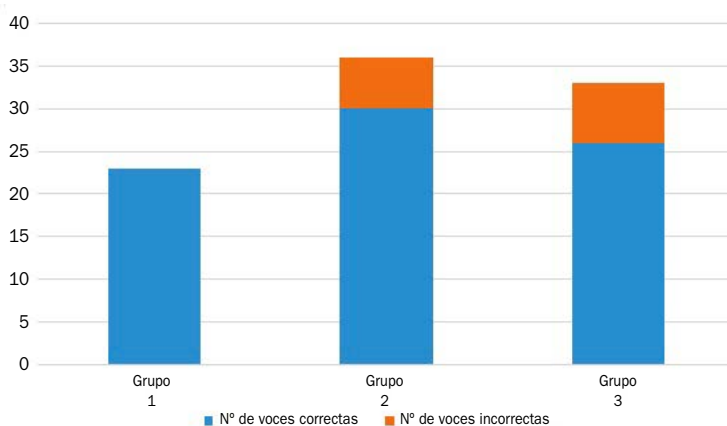


Figura 5. Resultado voces académicas infografías.

Como se puede observar (cfr. § fig. 5), el primer grupo es capaz de emplear el 100% de las voces académicas correctamente. Que el número total sea menor se debe a que es el grupo que menos texto incluyó en su infografía, tanto porque fue capaz de resumir mejor los materiales entregados, como porque se olvidaron de incluir uno de los apartados.

En cuanto al grupo 2<sup>5</sup>, ocurre justo lo contrario. Incluyen muchas voces, pero también demasiado texto en su infografía. La mayor cantidad de texto lleva implícito un mayor número de voces académicas. Por otro lado, no todas las palabras están bien empleadas, sino que 6 de ellas (16,67%) aparecen utilizadas incorrectamente. Por ejemplo: «La historia *se cambia* en una de las principales fuentes de

---

5. En este grupo había dos alumnos que, si bien participaron en el proyecto, no forman parte de la investigación por distintos motivos. Solo se tendrá en cuenta su aportación en este punto para poder reflejar el número total de voces que aparecen en la infografía y poder compararla con las otras dos.

inspiración». En la teoría entregada, aparecía «se convierte» y se les indicó que no debían repetir las voces de vocabulario académico que ya tenían en esos textos, sino que debían realizar sus propias producciones y sustituirlas por sinónimos. En este ejemplo se puede ver que han entendido parte del significado de «convertirse en», sin embargo, no son capaces de producir un sinónimo adecuado al contexto.

Con el grupo 3 ocurre algo parecido que con el 1, el texto que aparece en la infografía está más resumido y, por tanto, la cantidad de voces académicas es menor. El porcentaje de voces incorrectas es mayor que en los grupos anteriores (21,21%). Por ejemplo: «Su poesía es el área de una contradicción constante». Cabe destacar que, de esas siete voces incorrectas, 5 pertenecen al mismo estudiante.

Para realizar el análisis posterior, es interesante detallar el número de voces que fue capaz de producir cada uno de los estudiantes. Se les pedía que firmaran la parte que él o ella había realizado en su trabajo grupal para después llevar a cabo el análisis correctamente y comprobar si se había producido una evolución.

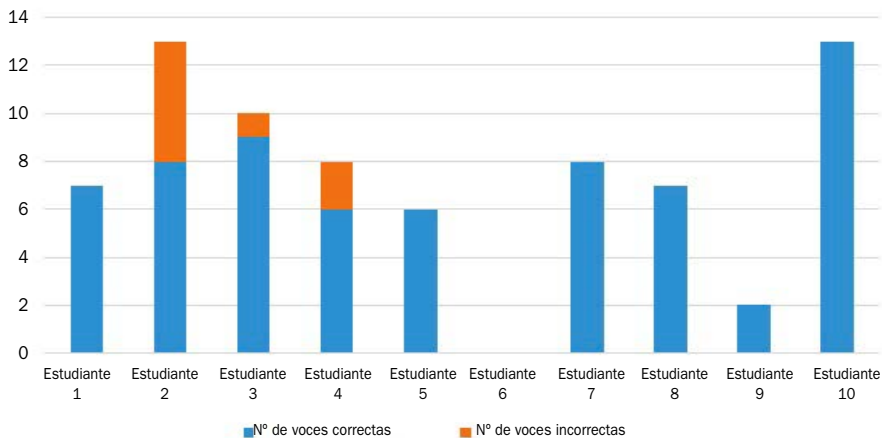


Figura 6. Resultados voces académicas individuales.

La mayoría del alumnado es capaz de producir voces de vocabulario académico empleadas correctamente. Sin embargo, es relevante la variabilidad que existe entre el número total de voces, que van de 0 a 13, con 7,4 palabras de media. Como se puede comprobar, la mayoría del alumnado, 6 de 10, es capaz de emplear todas las palabras adecuadamente.

Para valorar la productividad real sería conveniente tener en cuenta únicamente aquellas voces utilizadas correctamente. Por ejemplo, en el caso del estudiante 2, aunque sea uno de los que más voces incluye, si se atiende a las correc-



tas, se queda dentro de la media. La media de voces empleadas correctamente es de 6,6, un 0,8 menos que si se tienen en cuenta también las incorrectas, esto supone el 10,81 % del total.

Aunque la primera impresión al analizar las infografías parecía indicar que no habían interiorizado los significados y los usos del vocabulario trabajado en el taller de aspectos lingüísticos, la alta frecuencia de voces académicas y el bajo porcentaje de error de media (10,81 %) parecen indicar que el alumnado fue capaz de incorporar al menos algunas palabras a su lexicón.

#### ■ *Calidad de los textos expositivos*

La valoración de la calidad de los textos expositivos que el alumnado incluyó en sus infografías se estableció según unos parámetros: la información aparece de forma sintética y veraz, los textos se alejan de los entregados en las fotocopias, utilizan un registro adecuado, presentan cierto grado de objetividad y la ortografía.

Según esos parámetros, se han establecido cuatro niveles de calidad: baja, media-baja, media-alta y alta. Para el estudio de esta variable se mantendrá el análisis individualizado por estudiantes en primer lugar (cfr. § fig. 7).

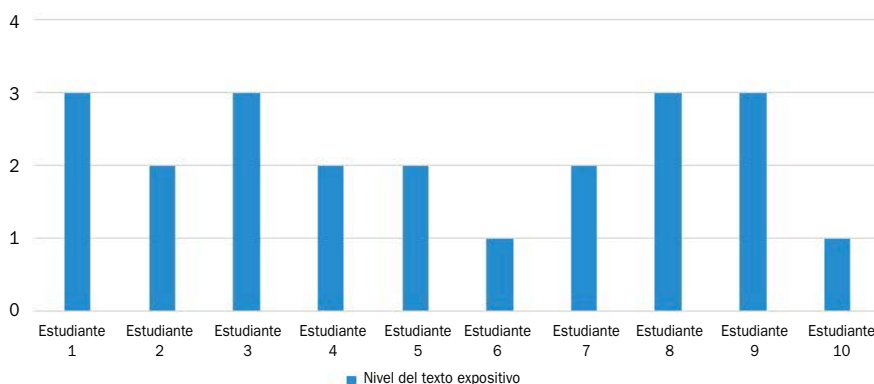


Figura 7. Nivel de calidad del texto expositivo.

Para realizar el gráfico se ha asignado una puntuación a cada uno de los niveles de calidad: 1 para baja, 2 para media-baja, 3 para media-alta y 4 para alta. La media de puntuación obtenida es de 2,2. Cuatro estudiantes presentan una calidad media-alta, otros cuatro, media-baja y dos, baja.

Teniendo en cuenta las características del grupo y sus dificultades para redactar cualquier texto, los resultados son bastante positivos. La mayoría ha sido

capaz de seleccionar la información más relevante de los materiales entregados. Han demostrado una buena capacidad de síntesis para adecuarse a los rasgos más representativos de las infografías: poco texto, claro y relevante.

Sin embargo, uno de los estudiantes, el número 10, no fue capaz de seleccionar la información e incluyó prácticamente todo el texto de la parte que le había tocado elaborar.

Por otro lado, el otro estudiante que produjo un texto de calidad baja (nº6) no fue capaz de escribirlo por sí mismo porque su nivel de castellano es muy bajo, como ya se ha comentado en otros puntos del análisis.

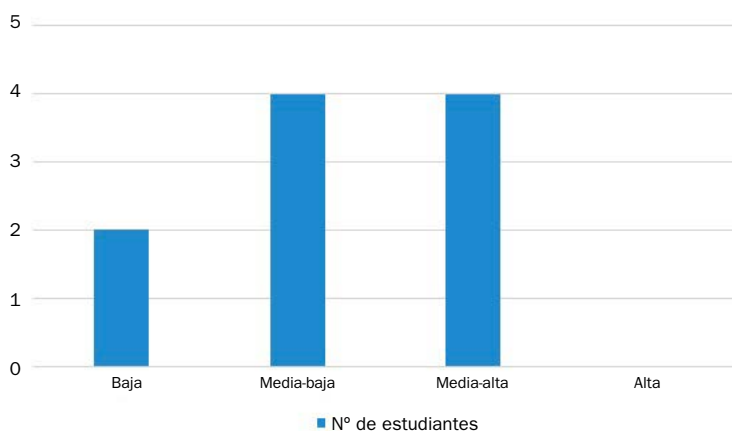


Figura 8. Calidad de los textos expositivos.

Según comentó la profesora de Lengua castellana y Literatura, fue muy positivo, y se podría considerar un logro, que el grupo realizara por sí mismo un proyecto de estas características.

Aun así, sería interesante para próximos trabajos entregar al alumnado más materiales para que realicen un mayor trabajo de lectura comprensiva y selección. Uno de los fallos que más se ha constatado es que varios estudiantes seguían casi de forma literal las fotocopias entregadas. Aunque en algunos casos se observaba un esfuerzo por distanciarse del texto original, no ocurría así en muchos de los casos de calidad media-baja.

En este punto también es importante resaltar que el alumnado incluyó voces académicas, pero, a pesar de que se les indicó expresamente que no podían utilizar las mismas que aparecían en las fotocopias, muchos de ellos sí lo hicieron.

■ *Adecuación al género textual: infografía (texto mixto)*

El taller de identificación del género textual fue uno de los que mejor funcionó. El alumnado participó activamente, ya que se había captado su atención a través de ejemplos llamativos y cotidianos.

Si se tenían en cuenta estos antecedentes, se podía intuir que el alumnado iba a ser capaz de elaborar unas infografías que presentasen las características propias del género textual: textos breves y claros, diseño llamativo, imágenes, dibujos o símbolos y textos informativos, ya que se iba a trabajar la secuencia expositiva.



Figura 9. Infografía grupo 1.

Los trabajos finales del alumnado cumplieron en su mayoría con las expectativas comentadas. La infografía del grupo 1 (cfr. § fig. 9) presentaba muchas de las características explicadas en clase. Se identificaban claramente las partes que la constituían: título, fragmentos breves de texto distribuido correctamente por el espacio y elementos no verbales que facilitaban la lectura. Incluyeron imágenes y símbolos relacionados con el texto, como unas flechas que indicaban

el orden de lectura. Sin embargo, podían haber añadido algún título más para diferenciar correctamente los temas incluidos.

La infografía del grupo 2 (cfr. § fig. 10) es la que menos respetaba las características explicadas. Incluyeron algunos elementos como un título llamativo con letras estilo grafiti. También destacaron las secciones de la infografía con colores, lo que facilitaba la lectura. Además, seleccionaron algunas imágenes representativas que complementaban los textos. Sin embargo, los textos incluidos no respetaban los rasgos explicados. Aparecen fragmentos demasiado extensos y no se facilita la lectura visual.

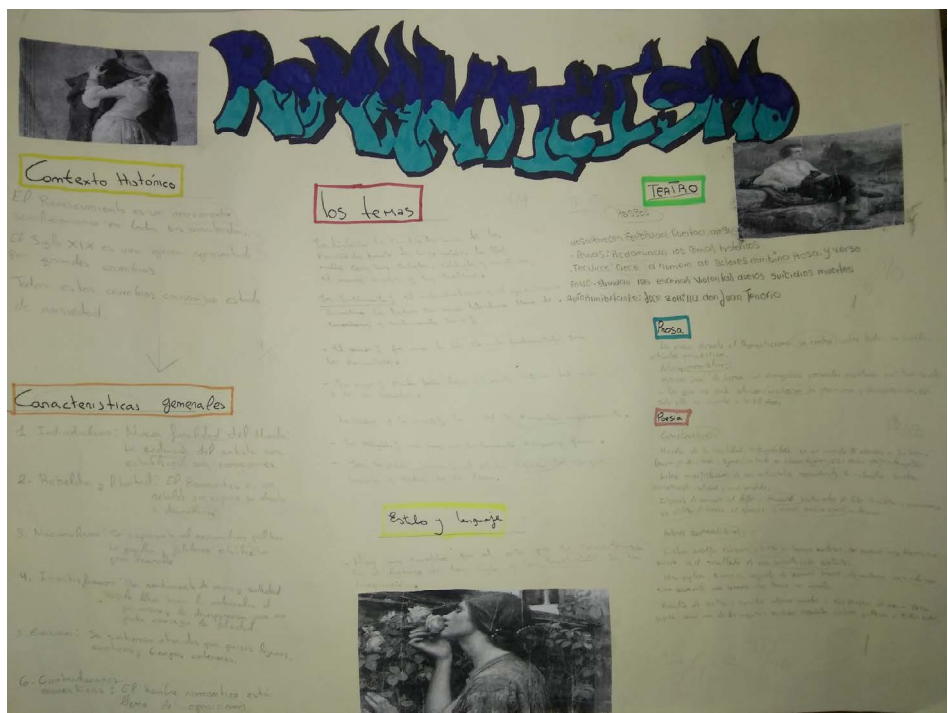


Figura 10. Infografía grupo 2.

El diseño de la infografía del grupo 3 fue excelente (cfr. § fig. 11). Los estudiantes incorporaron todos los elementos que se habían trabajado en el taller de identificación del género. Por un lado, incluyeron textos breves, destacados en recuadros, que resultaban llamativos visualmente y facilitaban la lectura y comprensión. Además, añadieron imágenes bien seleccionadas de los autores

que aparecían en el texto, complementando la teoría. Finalmente, cabe destacar un elemento novedoso que fue producción propia de uno de los estudiantes del grupo. Realizó unos dibujos simbólicos que permitían representar visualmente conceptos o procesos abstractos del texto.

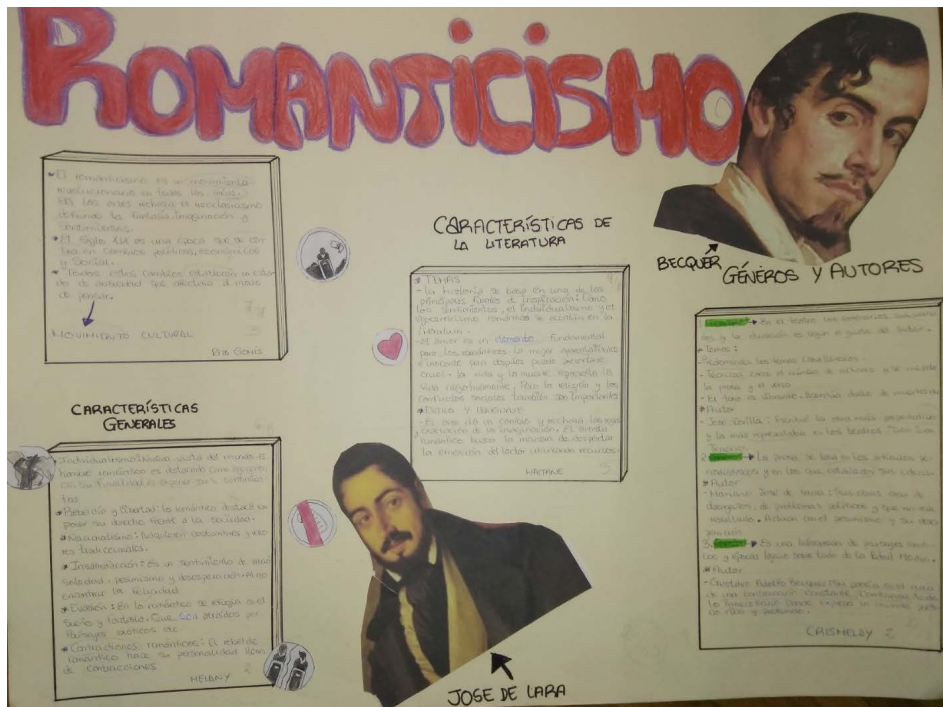


Figura 11. Infografía grupo 3.

Los productos finales obtenidos y el interés demostrado en su realización demuestran que si se escoge un género textual que resulte llamativo es más fácil enganchar al alumnado al proyecto y que sea capaz de interiorizar las características del mismo e incluirlas después en sus producciones.

■ *Número de voces académicas y calidad del texto expositivo*

Uno de los objetivos del trabajo era comprobar si el trabajo explícito del vocabulario académico podía mejorar la calidad de los textos expositivos del alumnado.

Para ver si esa relación existe, se van a cruzar dos de las variables tenidas en cuenta en la investigación: número de voces académicas y calidad del texto expositivo. Estas hacen referencia a los textos incluidos por el alumnado en su infografía.

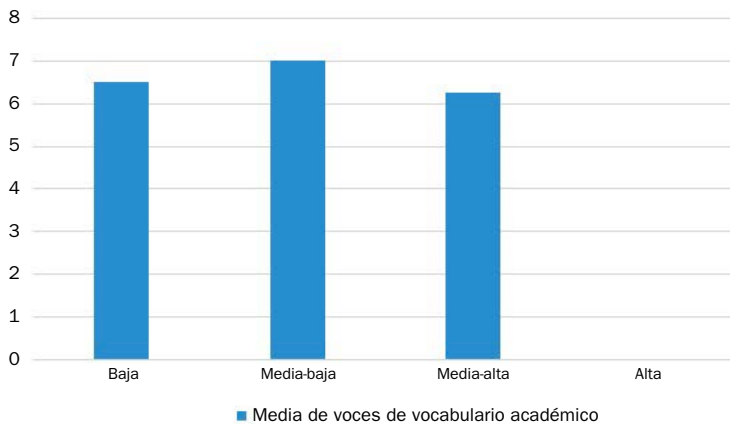


Figura 12. Relación entre las voces académicas y la calidad del texto expositivo.

Como puede comprobarse en el gráfico<sup>6</sup> (cfr. § fig. 12), no parece haber una relación directa entre el número de voces académicas incluidas en la infografía y la calidad del texto expositivo. Además, la variación en la media de voces entre un nivel y otro no es muy significativa, ya que, entre el número más alto, 7, y el más bajo, 6,25, no hay ni una voz de diferencia.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta algún parámetro más para comprobar si existe relación entre las voces académicas y la calidad de los textos expositivos. Uno de ellos es el porcentaje de acierto entre el total de las voces producidas y el número de voces empleadas correctamente<sup>7</sup>. En el caso del alumnado que produjo textos de calidad baja, el acierto fue del 100% en uno de ellos, pero el otro estudiante no produjo ninguna voz. Además, el primero copió todo el texto de las fotocopias, por lo que no podrían considerarse voces

6. En la variable «Alta» no aparece ningún dato porque ningún estudiante produjo un texto considerado de calidad alta.

7. A pesar de que en la media que se ha tenido en cuenta para la realización del gráfico (cfr. § fig. 12) ya se habían eliminado las voces empleadas incorrectamente, parece significativo recuperarlas para evaluar la productividad y la calidad.

producidas por él. De esta forma, es irrelevante considerar su producción para comprobar la relación entre las dos variables.

Son más significativas las producciones que se encuentran en las calidades medias. Por un lado, los estudiantes que produjeron textos de calidad media-baja presentaron un grado de acierto del 80% (28 sobre 35), mientras que el alumnado que realizó textos de calidad media-alta tuvo un grado de acierto del 96,15% (25 sobre 26).

Según este dato, se podría ver que el alumnado que escribe textos expositivos de calidad media-alta presenta una mayor productividad, considerando como productividad un mayor conocimiento del vocabulario, ya que demuestran un acierto casi pleno de las voces que actualizan.

Aunque el análisis de las dos variables no pueda confirmar la hipótesis, el análisis cualitativo de lo observado en clase permite afirmar que el trabajo del vocabulario académico ha permitido que el alumnado produzca textos expositivos de mayor calidad. Gracias a la secuencia didáctica y principalmente al taller de aspectos lingüísticos, el grupo ha sido capaz de escribir textos en un registro culto que antes les era inaccesible, ya que tenían graves dificultades para realizar cualquier tipo de actividad de producción escrita.

Teniendo en cuenta las características del grupo, el simple hecho de que escriban algo ya puede considerarse como un logro. Aunque muchos de ellos copiaran de forma casi literal, su esfuerzo por sustituir al menos las voces académicas por sinónimos para seguir las instrucciones que se les habían dado puede considerarse un avance muy positivo y que podría marcar un camino a seguir en grupos similares.

#### ■ *Lengua materna y número de voces académicas*

Una de las variables independientes que se va a tener en cuenta es la lengua materna del alumnado. Se comprobará si la lengua hablada en el ámbito familiar puede condicionar la adquisición del vocabulario académico.

Como se puede observar en el gráfico (cfr. § fig. 13), la media más alta está en el alumnado que tiene como lengua materna el árabe, pero ocurre lo mismo que en el apartado anterior. Es un único alumno que incluyó en su texto las mismas voces que aparecían en la teoría.

Si no se tiene en cuenta ese caso, los datos recogidos dejan ver que la lengua materna puede influir en el número de voces de vocabulario académico producidas. El alumnado que tiene el español como lengua materna produce de media 6,2 voces en sus textos, mientras que los que tienen lenguas nativas africanas como lengua materna producen 5,5 palabras de media. Aunque la diferencia no

es muy significativa, sí existe una cierta influencia. Así se confirmaría la hipótesis comentada anteriormente, estos estudiantes, por hablar una lengua diferente con sus familias, contando por lo tanto con una menor exposición al español que estudiantes de un entorno hispanohablante, están en desventaja respecto al conocimiento de voces académicas o de voces que pertenecen a un registro formal de la lengua. Además, la menor exposición hace que cuenten con un vocabulario potencial menos desarrollado y el aprendizaje del vocabulario académico se haría fundamentalmente en las aulas.

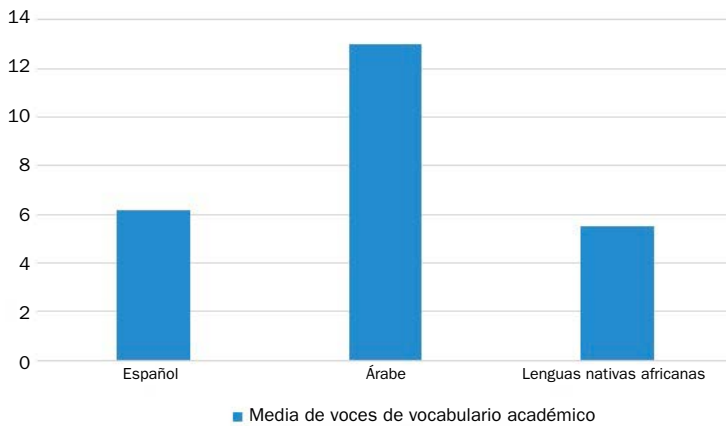


Figura 13. Relación entre las voces académicas y la lengua materna.

Las lenguas contempladas en el estudio entrañan también mayor dificultad porque carecen de una raíz común con el castellano, lo que imposibilita la capacidad del alumnado de buscar asociaciones o trasvases desde su lengua de origen para resolver carencias de vocabulario.

Aunque haya diferencia en cuanto a la cantidad, esta no es muy significativa. Esto puede deberse a que estos estudiantes llevan muchos años escolarizados en el sistema escolar español. Es relevante destacar que el estudiante que menos tiempo lleva en España (nº 6), solo un año, no fue capaz de producir el texto ni de interiorizar ninguna de las voces académicas y su fragmento de la infografía fue dictado por la investigadora.

Esto corrobora la distancia entre la lengua coloquial y registros más formales al que pertenece la académica y justifica también la necesidad de su trabajo explícito en el aula.



Para comprobar lo explicado en el párrafo anterior es preciso atender a la variable «lugar de nacimiento» y cruzarla con la cantidad de voces incluidas en los textos.

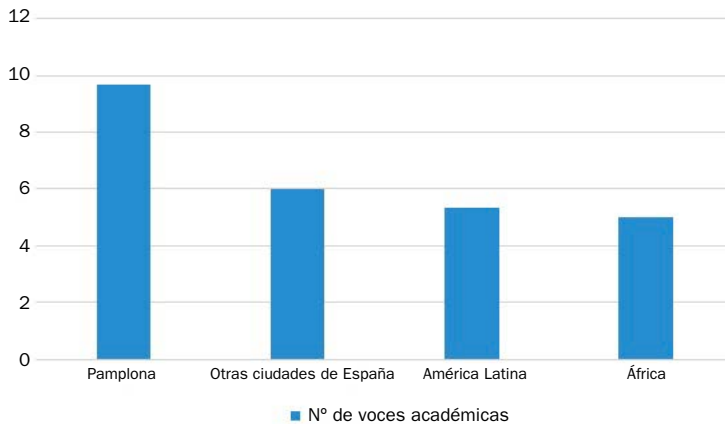


Figura 14. Relación entre las voces académicas y el lugar de nacimiento.

Aunque la diferencia sigue siendo escasa<sup>8</sup>, se ve la tendencia que indica que el alumnado escolarizado en el sistema español desde el principio tiende a obtener un mejor resultado, mientras que los llegados de otros países tienen mayores dificultades para interiorizar las palabras e incluirlas en sus producciones. Además, como se puede comprobar en el gráfico (cfr. § fig. 14), la lengua materna añade otra dificultad más, ya que los que menos palabras producen, son aquellos que tienen como lengua materna una distinta del español, es decir, el alumnado que proviene de África.

#### ■ *Lengua materna y calidad del texto expositivo*

Además, se quería comprobar si la lengua materna influía en la calidad de los textos expositivos producidos por el alumnado.

Como puede observarse en el gráfico (cfr. § fig. 15), los estudiantes que tienen el español como lengua materna presentan una calidad superior que los que tienen el resto de lenguas. Tienen una puntuación de 2,4 de media, lo que

8. En el caso de los estudiantes nacidos en Pamplona está incluido el alumno que produjo 13 voces en su texto, pero que las copió de la teoría. Si se elimina ese caso, la media sería de 8 voces.

significa que estarían entre la calidad media-baja y media-alta, considerando la calidad media-baja como 2 y la media-alta como 3.

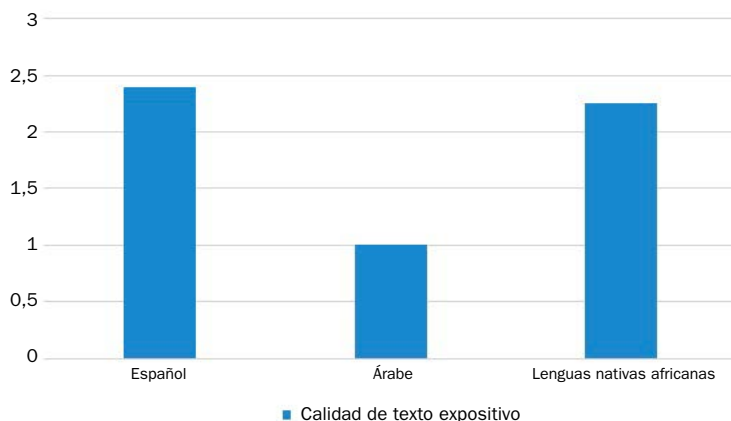


Figura 15. Relación entre la lengua materna y la calidad del texto expositivo.

Se ve que hay una ligera diferencia con los estudiantes cuya lengua materna es una lengua nativa africana. La media es de 2,25, por lo que se acerca más a la calidad media-baja.

Por otro lado, el estudiante que posee como lengua materna el árabe demuestra una calidad baja en su producción porque el texto estaba copiado literalmente de la teoría.

Aunque el alumnado que tiene el español como lengua materna se sitúe por delante en cuanto a la calidad de sus textos, la diferencia respecto a quienes tienen lenguas africanas como L1 no es demasiado significativa. Esto puede deberse a que llevan muchos años escolarizados en España.

#### ■ *Exposición oral*

Cuando se diseñó el proyecto, se planteó que el alumnado expusiese oralmente sus trabajos para comprobar si habían interiorizado algunas de las palabras trabajadas, ya que se les pedía que incluyesen mínimo diez en su discurso. Sin embargo, las condiciones del grupo y la falta de tiempo no permitieron trabajar de forma adecuada la exposición oral y el resultado no fue demasiado satisfactorio, ya que no se pudo comprobar la productividad porque el alumnado solo leía sus infografías.

#### 4. *Evaluación del proyecto*

Como parte del proyecto, siguiendo las directrices de otras secuencias didácticas, se incluyó una coevaluación. Cada grupo debía evaluar su trabajo y el del resto de sus compañeros.

Para ello, se diseñó una parrilla de evaluación en la que se incluían los aspectos que se habían trabajado en la secuencia.

Tabla 3. Parrilla de evaluación del proyecto

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<b>Diseño:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Visibilidad:</b> facilita la comprensión del total y de las partes</li> <li>• <b>Creatividad:</b> el diseño es atractivo y los elementos no verbales (iconos, dibujos, fotografías, etc.) están relacionados con el tema</li> </ul>			
<b>Texto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Información presentada de forma sintética y veraz</li> <li>• Utiliza el número adecuado de palabras trabajadas</li> </ul>			
<b>Presentación oral:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan el número adecuado de palabras trabajadas</li> <li>• Exposición clara</li> <li>• Duración adecuada</li> </ul>			
<b>Total</b>			

De esta forma se pretendía que el alumnado se entrenase en la labor de autoevaluarse y de coevaluarse. Se les remarcó la necesidad de que lo hiciesen de la forma más objetiva posible. La actividad resultó muy positiva, fueron bastante realistas incluso en la autoevaluación.

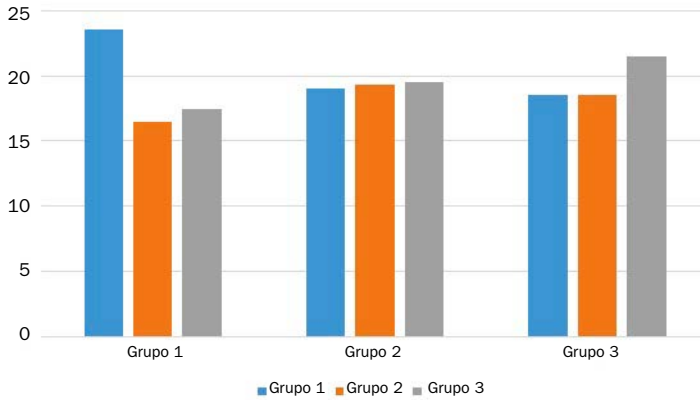


Figura 16. Notas otorgadas por cada grupo al resto de grupos, incluida la nota propia.

Si se tienen en cuenta las notas que pusieron los estudiantes, el grupo 1 obtuvo una media de 6,77; el grupo 2 de 6,03 y el grupo 3 de 6,51.

La profesora ordinaria del grupo necesitaba que la investigadora evaluase el proyecto para la evaluación de su asignatura. Se utilizó la misma parrilla y las notas obtenidas fueron: 6,5 para el grupo 1; 5,75 para el grupo 2 y 7,75 para el grupo 3.

Como se quería dar peso a la coevaluación llevada a cabo por el alumnado, las notas finales se obtuvieron asignando un 40% a la coevaluación y un 60% a la nota puesta por la investigadora.

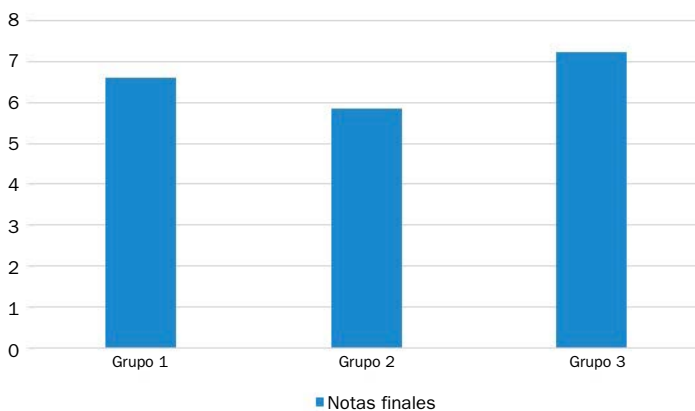


Figura 17. Notas finales del proyecto.

Según lo comentado por la profesora ordinaria del grupo, los resultados obtenidos habían sido muy positivos. Se consiguió involucrarlos en un proyecto de principio a fin y fueron capaces de completar un producto complejo. Los tres grupos aprobaron la secuencia y no era algo habitual, ya que suelen presentar dificultades para superar los exámenes y aprobar las evaluaciones de la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

## VI. Conclusiones

La realización de este estudio surgió de la necesidad de abordar la enseñanza del vocabulario en las aulas de manera interdisciplinar, más en concreto del vocabulario académico. Ante las dificultades existentes en el alumnado para entender y producir este tipo de voces, su enseñanza explícita puede ayudar a alcanzar el éxito académico, ya que son constantes en el ámbito escolar. Además, la inclusión de estas palabras en sus discursos podría mejorar la calidad de estos, ya que se adecuarían más al registro culto requerido en los textos académicos, entre los que destacan los expositivos.

Como se ha explicado durante el artículo, para afrontar estos problemas era necesario plantear una investigación-acción para comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico, el producto lingüístico final, una infografía, mejora en su nivel léxico.

Antes de planificar la secuencia era necesario establecer la lista de vocabulario académico que se iba a trabajar. Finalmente, se consiguió acotar una lista de 55 voces compuesta fundamentalmente de sustantivos y verbos.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el pretest confirmaron las afirmaciones iniciales acerca de la dificultad del alumnado para comprender el vocabulario empleado en las aulas, así como para la producción de textos en los que se incluyan ese tipo de voces.

Uno de los problemas que se pudo detectar en el pretest es que aquellas voces académicas que pueden presentar más de una acepción conllevan una mayor complejidad para el alumnado. No son capaces de diferenciar el significado propiamente académico de otros que pueden no serlo, como: «Me pidieron identificar si la casa era de mi *propiedad*» o «La causa de que se acabase nuestra *relación* es porque ya no me quería». Esta peculiaridad implica que los ejercicios de producción abierta quizá no sean los más recomendables para trabajar el vocabulario académico, puesto que en ellos los estudiantes incluyen otras acepciones de las palabras que no son las que interesan.

Desde el principio, la didáctica del vocabulario académico se planteó como herramienta para mejorar la comprensión de la lengua empleada en el ámbito escolar y para mejorar la producción oral y escrita del alumnado. No se buscaba el aprendizaje del vocabulario como un fin en sí mismo, sino que el alumnado fuera capaz de interiorizar y utilizar las voces trabajadas. En busca de una contextualización del vocabulario se eligió el texto expositivo, ya que forma parte del currículo de la asignatura, porque es uno de los más habituales en el contexto escolar y porque es de los que más densidad de vocabulario académico presenta.

Por este motivo entre otros, se optó por la secuencia de la Escuela de Ginebra en la que los aspectos lingüísticos se incluyen como parte del proyecto. Se combinó el aprendizaje de un género mixto, como es la infografía, con el aprendizaje de la secuencia expositiva y del vocabulario académico. El análisis de los productos finales deja ver que la experiencia resultó satisfactoria, ya que elaboraron productos complejos en los que se combinaban los distintos lenguajes trabajados adecuados a una situación de comunicación concreta y empleando un registro culto, donde el vocabulario académico cobraba un gran protagonismo. Teniendo en cuenta las palabras de la profesora ordinaria de Lengua del grupo y los resultados obtenidos en el pretest, la producción del alumnado fue sorprendente, ya que, a pesar de sus dificultades cognitivas, consiguieron trabajar autónomamente y mejorar significativamente los datos del pretest. Las tres infografías cumplieron con los requisitos que se pedían e incluían entre 20 y 25 voces de vocabulario académico correctamente empleadas, lo que apunta a que las actividades de vocabulario de la secuencia, especialmente las de sustitución sinonímica, sirvieron para que el alumnado actualizara algunas de esas voces trabajadas.

Esa mejoría también se puede constatar gracias a la comparación con el pretest. Como se ha comentado más arriba, la media de aciertos sobre 31 era de 10,95; lo que supone que los estudiantes desconocían más de la mitad de las palabras. Sin embargo, en las infografías, además de incluir el número de voces que se había marcado, los errores de producción son escasos, 4,33 de media.

Otro de los fenómenos que se pudo observar es la variabilidad en la amplitud del vocabulario de cada persona. Esta variabilidad individual depende tanto del sujeto como de otros factores que inciden en la evolución (Pan y Uccelli, 2010: 130). Estos pueden estar relacionados con el entorno familiar, los idiomas que el niño conoce, el sexo, factores sociales, etc. La riqueza lingüística del entorno facilitará una mayor amplitud del léxico, así como una mayor profundidad (Pan y Uccelli, 2010: 130). Esta variabilidad se constata, por ejemplo, en la diferencia entre el número de voces de vocabulario académico incluidas en sus textos que van desde 0 a 13.

Asimismo, es esta variabilidad la que justifica los datos obtenidos en el análisis de las variables independientes, que, como se acaba de comentar, ejercen una influencia en el aprendizaje del léxico. Tanto la lengua materna, como el lugar de origen condicionan el número de voces de vocabulario académico incluidas en las infografías. Además, estas variables también influían en la calidad de sus textos expositivos. En los dos casos, el alumnado nacido en España y que tenía el español como lengua materna producía un mayor número de voces y textos expositivos de mayor calidad. Aunque el estudio apunta a que existe relación entre las variables, la diferencia con el resto de lenguas o de orígenes tampoco era muy elevada, por lo que sería necesario ampliar la muestra o comprobar la adquisición y producción con más textos.

El estudio parece indicar que el trabajo del vocabulario académico y su inclusión en los textos académicos escritos por el alumnado permite una mejora de su calidad. Aunque cuantitativamente no sea demostrable teniendo en cuenta los datos obtenidos, un análisis cualitativo sí lo corrobora. Gracias al vocabulario académico, los textos se adecuaban más a la situación comunicativa académica y al registro culto.

Como objetivo secundario del estudio, se pretendía comprobar si el Aprendizaje Basado en Proyectos podía funcionar como una metodología más adecuada para este agrupamiento especial. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, todo parece indicar que así es. El trabajo en equipo, una tarea motivadora y la libertad de creación consiguieron enganchar a un alumnado que generalmente presenta dificultades para trabajar en el aula.

## VII. Implicaciones pedagógicas

En primer lugar, la realización de este estudio y sus resultados resaltan la importancia de la enseñanza del vocabulario en las aulas. Constituye una herramienta esencial para el desarrollo de la competencia académica, así como para el desarrollo en otros ámbitos de la vida.

Esta necesidad de prestar atención al plano léxico de la lengua se vuelve todavía más relevante en el caso del vocabulario académico, ya que los estudiantes se exponen a él preferentemente en el contexto de las aulas. Para abordar su enseñanza se recomendaría apostar por un trabajo interdisciplinar en los centros que garantice los principios recogidos en los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC). Sería conveniente, además, tener en cuenta distintas estrategias de didáctica del vocabulario, así como las inteligencias múltiples de Gardner.

Actividades innovadoras, como ejercicios lúdicos u otras que consiguen una implicación emocional del alumnado, han probado ser más eficaces.

Por otro lado, el Aprendizaje Basado en Proyectos y en concreto la secuencia didáctica de la Escuela de Ginebra son una metodología muy apropiada para el trabajo con grupos de estas características, que normalmente tienen serias dificultades académicas.

Aunque en la intervención se intentó abordar la exposición oral, los resultados no fueron demasiado positivos. Esto plantea una nueva línea de acción en la que se trabaje la competencia oral, y, por otro lado, se fomente la producción de vocabulario académico oral, no solo escrito.

## VIII. Limitaciones del estudio

Las condiciones en las que se realizó el estudio impusieron unas limitaciones que sería conveniente corregir en posteriores investigaciones.

En primer lugar, la duración deseada para la implantación de la secuencia y el trabajo del vocabulario sería mayor que la empleada, ocho sesiones. A pesar de que se constataron mejoras, la enseñanza del vocabulario requiere tiempo y un trabajo espaciado para que se produzcan mejoras. Además, sería conveniente evaluar la interiorización de las voces más adelante o a final de curso.

En cuanto al grupo objeto de la investigación, presenta ventajas y desventajas. Por un lado, suponía un reto diseñar una intervención didáctica, pero los resultados obtenidos demostraron una respuesta muy positiva y permitió obtener conclusiones significativas para futuras intervenciones. Sin embargo, su configuración no permite extrapolar los resultados a otros grupos. Como solución, sería recomendable replicar el estudio en un grupo ordinario para contrastar los resultados y extraer conclusiones extrapolables.

Por último, la metodología pedagógica empleada, el Aprendizaje Basado en Proyectos, suponía una dificultad añadida al tratamiento de los datos. Como el objetivo del proyecto es la elaboración de un producto final propio, no es posible compararlo con datos similares obtenidos previamente. Se pueden hacer comparaciones, pero estas no resultan sencillas porque el producto final presenta unas características muy diferentes a los datos recabados en otras pruebas, como el pretest.



## Bibliografía

- Aznárez, M. (2018). *Las secuencias didácticas de escritura*. Materiales de la asignatura Propuestas de intervención educativa en lengua y literatura proporcionados en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria.
- Frías Navarro, M. (2008 [1996]). *Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://bit.ly/2Jwifga> [07/10/2018].
- García Hoz, V. (1976). *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos. Bases para una enseñanza vertebrada*. Madrid: Instituto de Pedagogía, CSIC.
- Hyland, K., y Tse, P. (2007). Is There an “Academic Vocabulary”? *TESOL*, 41, 235-253. Recuperado de <https://bit.ly/2LMMNXt> [07/10/2018].
- Liceras, J. M., y Carter, D. (en prensa). La adquisición del léxico. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de Lexicología* (pp. 371-404). Barcelona: Ariel. Recuperado de <http://bit.ly/2p8pfAI> [07/10/2018].
- López Pérez, M. V. (2013). Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares. *Revista de Educación*, 1, 154-176. Recuperado de <https://bit.ly/2l6zwOw> [07/10/2018].
- (2007a). El vocabulario de las asignaturas del currículo escolar: análisis de datos léxicos para su enseñanza en aulas de E/L2. En E. Balmaseda (ed.), *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, vol. II (pp. 779-794). Logroño: Universidad de La Rioja.
- (2007b). El tratamiento del léxico en dos currículos de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO): Una mirada desde el español como L2. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 9, 17-44.
- (2005). El léxico en el marco de la enseñanza de e/ l2: análisis y perspectivas para su tratamiento didáctico. Tesis Doctoral, Universidad de Navarra, Pamplona.
- Martínez Pasamar, C., y Llamas Saíz, C. (2012). *Técnicas de expresión, redacción y estilo*. Pamplona: Canal Cero.
- Pan, B. A., y Uccelli, P. (2010). Desarrollo semántico. El aprendizaje del significado de las palabras. En J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp. 109-146). Madrid: Pearson.
- Schleppegrell, M. J. (2009). *Language in academic subject areas and classroom instruction: what is academic language and how can we teach it?* Michigan: University of Michigan. Recuperado de <https://bit.ly/2y5xAPD> [07/10/2018].
- Schmitt, D., y Schmitt, N. (2011). *Focus on Vocabulary 2: Mastering the Academic Word List*. Nueva York: Pearson Longman.
- Villalba, F. (2003). *Comprensión del discurso expositivo del profesor en contextos escolares por estudiantes nativos y no nativos*. Trabajo de investigación inédito presentado para el Disciplina de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Segunda, Universidad Antonio de Nebrija.

## Anexo 1

### Cuestionario inicial

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellidos: \_\_\_\_\_

#### Datos del informante:

1. Sexo:  Hombre     Mujer
2. Cuántos años tienes: \_\_\_\_\_
3. Modelo lingüístico de enseñanza:  
 A     D     G     British bilingüe
4. Dónde vives: \_\_\_\_\_  
Dónde has nacido: \_\_\_\_\_
5. En qué idioma hablas:  
— Con la familia (padres, hermanos): \_\_\_\_\_  
— Con los amigos: \_\_\_\_\_  
— En el centro escolar (pasillos, patio): \_\_\_\_\_
6. Qué más idiomas conoces:  euskera  inglés  francés  alemán  otros: \_\_\_\_\_
7. ¿Has cursado o estás cursando alguna asignatura en otro idioma que no sea español? ¿Cuál?  
¿En qué idioma? \_\_\_\_\_
8. ¿Cuál es la profesión de tus padres?  
Padre: \_\_\_\_\_  
Madre: \_\_\_\_\_
9. ¿Qué estudios han realizado tus padres?  
Padre    Madre  
— No ha ido a la escuela o muy poco \_\_\_\_\_  
— Enseñanza primaria (completa) \_\_\_\_\_  
— Bachillerato elemental / E.G.B. completa \_\_\_\_\_  
— Bachillerato / FP \_\_\_\_\_  
— Carrera universitaria media (diplomados: maestro, perito, ingeniero/ arquitecto técnico)  
\_\_\_\_\_  
— Carrera universitaria superior (licenciado, ingeniero, arquitecto)  
\_\_\_\_\_

10. ¿Sueles tener problemas para entender las instrucciones de las actividades que tienes que hacer en el instituto?  
 Siempre    Muchas veces    A veces    Nunca
11. ¿Te parece difícil la lengua que utilizan los profesores?  
 Siempre    Muchas veces    A veces    Nunca
12. ¿Y la de los libros o los ejercicios?  
 Siempre    Muchas veces    A veces    Nunca
13. ¿Qué asignatura te parece más difícil? \_\_\_\_\_
14. ¿Crees que tiene que ver con la lengua que se utiliza?  
 Sí    No    Quizás
15. ¿Sabes qué es un texto expositivo?  
 Sí    No
16. ¿Sabes cuáles son sus partes?  
 Sí    No

## Anexo 2

### Pretest<sup>9</sup>

#### ¿Qué sabemos?

1. Cambia las palabras subrayadas en el texto por un sinónimo (palabras que signifiquen lo mismo) de las palabras del recuadro. Hay una para cada hueco. En el caso de los verbos, debes conjugarlos.

*Ej. aniquilar → La población fue asesinada (aniquilada)*

mencionar, destacar, término, dominante, surgir, oposición, prosperar, valorización, evidencia, característica, expresar, manifestaciones, denominar, priorizando, referirse a

#### El Romanticismo

Romanticismo es una palabra (1. \_\_\_\_\_) que puede utilizarse de distintas maneras. Puede ser (2. \_\_\_\_\_) la propiedad (3. \_\_\_\_\_) de aquel o aquello que es romántico (que dice (4. \_\_\_\_\_) o comparte sus sentimientos o que es idealista).

Romanticismo, por otra parte, es una palabra que se emplea para nombrar (5. \_\_\_\_\_) a un movimiento de la cultura que apareció (6. \_\_\_\_\_) a finales del siglo XVIII y que se desarrolló (7. \_\_\_\_\_) en las primeras décadas del siglo XIX. El romanticismo empezó en desacuerdo (8. \_\_\_\_\_) a la ilustración, privilegiando (9. \_\_\_\_\_) los sentimientos sobre la razón.

En sus distintas expresiones (10. \_\_\_\_\_) artísticas y filosóficas, el romanticismo (que suele escribirse con mayúscula inicial cuando hace referencia (11. \_\_\_\_\_) a la época en la cual fue la tendencia principal (12. \_\_\_\_\_) y demuestra (13. \_\_\_\_\_) una subida (14. \_\_\_\_\_) de lo individual y de la originalidad. El movimiento, por otra parte, sobresale (15. \_\_\_\_\_) lo subjetivo y lo personal.

---

9. Los textos para la elaboración del pretest se adaptaron de los obtenidos de la página web: definición.de.

2. Rellena los huecos con sinónimos (palabras que signifiquen lo mismo). En algunos casos puede cambiar el género, con lo que cambiaría también el artículo:

*ej. la utilización / el empleo*

#### Romanticismo en la literatura

Uno de los cambios más significativos (1. \_\_\_\_\_) de la prosa lo trajo el surgimiento (2. \_\_\_\_\_) del artículo de costumbres (también denominado (3. \_\_\_\_\_) cuadro de costumbres) un subgénero de la literatura costumbrista caracterizado (4. \_\_\_\_\_) por las descripciones de tipos populares y de comportamientos, hábitos, actitudes y valores propios de una región, clase o profesión, generalmente (5. \_\_\_\_\_) con un carácter nostálgico o satírico.

Durante el romanticismo literario prevalció (6. \_\_\_\_\_) el individuo, y esto aumentó (7. \_\_\_\_\_) la popularidad de las autobiografías. Por otro lado, apareció (8. \_\_\_\_\_) la novela histórica, la leyenda y la novela gótica, y resurgió el interés por géneros de la Edad Media tales como el romance y la balada. La expresión (9. \_\_\_\_\_) del romanticismo se apoyó especialmente (10. \_\_\_\_\_) en el teatro, el género que más éxito tuvo. Los poetas, por su parte, buscaron alejarse de las normas del neoclasicismo.

3. Escribe tres oraciones en las que utilices en cada una al menos dos de las siguientes palabras:

Identificar, propiedad, analizar, sintetizar, rasgo, hallar, afirmar, asociar, basarse, causa, consecuencia, considerar, conllevar, evidenciar, justificar, predominar, proceso, relación, referencia, simbolizar.

- a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Programa con voluntariado universitario para el fomento de la lectura por placer entre niños y adolescentes

Edurne GOIKOETXEA\*, Manolo REUS\*\*, Laura RODRÍGUEZ\*, Aitor ARBAIZA\*\*\*

\*Facultad de Psicología y Educación; \*\*Facultad de Teología; \*\*\*Campus Deusto, Universidad de Deusto

**Resumen:** En este trabajo se presenta un programa de voluntariado llamado *Un libro contigo* destinado al fomento de la lectura por placer o voluntaria en niños y adolescentes. Aunque existe acuerdo en que la lectura por placer es uno de los hábitos más valiosos por sus beneficios académicos, intelectuales y emocionales, existen obstáculos para su realización en las escuelas y en las familias. Se mencionan algunos de los obstáculos que explican la reducida práctica de la lectura por placer y se describe un programa de voluntarios creado para colaborar en la superación de esta situación. Se presentan los objetivos, destinatarios, recursos, formato y evaluación del programa, así como algunos retos futuros.

**Palabras clave:** lectura por placer; lectura voluntaria; brecha de rendimiento; voluntarios; pobreza.

**Abstract:** This paper presents a volunteer program called *Un libro contigo* (A book with you) aimed at encouraging reading for pleasure or voluntary reading in children and adolescents. While there is agreement that voluntary for pleasure is one of the most valuable habit for its academic, intellectual and emotional benefits, there are obstacles to its realization in schools and families. Some of the obstacles that explain the reduced practice of reading for pleasure are mentioned, and a volunteer program created to collaborate in overcoming this situation is described. The objectives and components, participants, format, and evaluation of the program are presented, as well as some future challenges.

**Keywords:** reading for pleasure; voluntary reading; reading gap; volunteers; poverty.

---

**Nota de los autores:** La correspondencia puede enviarse a Edurne Goikoetxea, Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, Apartado 1, 48080 Bilbao, España. E-mail: [egoikoetxea@deusto.es](mailto:egoikoetxea@deusto.es)

Agradecemos el entusiasta trabajo de las estudiantes voluntarias del programa: María Amenedo, Saioa Bengoa, Iraide Bilbao, Nerea Campos, Itsaso Colás, María Correa, Itziar Escartín, Nerea Molina, Garazi Rojo, Paula Sáenz, Belén Sánchez, Jessica Viñé y Ainara Villamil. Agradecemos también la acogida de las escuelas públicas y privadas colaboradoras E. P. Artatse, E. P. Indautxu, E. P. Romo, E. P. Uribarri, E. P. Viuda de Epalza y Colegio de las Jesuitinas de Bilbao, y a Begoña Orueta, bibliotecaria de la E. P. Uribarri, por su decisiva colaboración. Debemos una mención especial a Enrique Pallarés, catedrático emérito de Psicología de la Universidad de Deusto, y a Aitor Ocio, exfutbolista del Athletic Club de Bilbao, por su generosa contribución en las ceremonias finales del programa. Finalmente, agradecemos a cada niña y niño participante los buenos ratos que hemos pasado leyendo en su compañía.

La prevención primaria es un componente importante de la misión de las escuelas que ha recibido apoyo consistente en la literatura educativa (Macklem, 2014; Merrell, Ervin y Peacock, 2012; Strein, Kuhn-McKearin y Finney, 2014). Una forma eficaz de hacer prevención es a través de programas realizados por voluntarios<sup>1</sup> en áreas educativas clave como el aprendizaje académico o la salud mental. En España no tenemos muchos ejemplos de incorporación de voluntarios en los centros educativos, pero se trata de una práctica frecuente en otros países europeos como el Reino Unido, y en países de Norteamérica como los EE.UU. y Canadá, con programas que reciben reconocimiento en informes de organismos internacionales (por ej., Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017).

El hábito de la lectura por placer de libros también llamada lectura voluntaria, recreativa o por ocio, tema que nos ocupa en este trabajo y que tan importante es para una plena participación en la sociedad democrática, ha ido en retroceso entre los adolescentes españoles, entre el año 2000 y 2009, según datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, comúnmente conocido como PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010). Otro estudio más reciente realizado con 8956 estudiantes de 10 a 18 años de edad, elegidos a través de un muestreo similar al utilizado en España para los estudios de la OMS, revela que el 24% de los estudiantes no ha leído nunca un libro por propia voluntad, o ha leído solo uno (Mendoza, Batista-Foguet, Rubio, Gómez y Cruz, 2014). El escaso hábito lector es más pronunciado en varones que en mujeres y concurre con la escasa práctica de la escritura reflexiva.

En el País Vasco, un reducido número de escuelas cuentan con programas de fomento de la lectura voluntaria como parte del currículum y realizados en el horario escolar. A pesar de que la actitud mostrada por maestros y equipos directivos respecto a la lectura voluntaria es mayoritariamente positiva, hay un número de obstáculos que contribuyen a que su práctica sea infrecuente. Algunos de estos obstáculos se mencionan a continuación.

En primer lugar, la biblioteca escolar y el personal bibliotecario son un recurso clave para la práctica de la lectura por placer especialmente en centros educativos que sirven a niños y jóvenes de bajo nivel socioeconómico pues la biblioteca es su principal o única fuente de libros. No cabe olvidar que son también

---

1. A lo largo de este artículo hacemos uso del masculino genérico usado en español para referirse a mujeres y a varones. Este uso de la lengua es correcto, pero invisibiliza a las mujeres. Por esta razón queremos hacer constar que en este programa hubo más niñas lectoras que niños lectores, más voluntarias que voluntarios, más bibliotecarias que bibliotecarios, y más directoras de escuelas públicas o privadas, que directores.

un recurso clave para elevar el rendimiento escolar no solo en lectura, sino en matemáticas y ciencias, como lo atestigua la investigación (Adkins, 2014; Lance y Hofschire, 2012; Lance, Wellborn y Hamilton-Pelce, 1992; Lonsdale, 2003; Teravainen y Clark, 2017); para dotar al profesorado de fuentes documentales actuales y variadas para la preparación de clases; servir al desarrollo de la autonomía académica de los estudiantes al ofrecerles recursos documentales y electrónicos necesarios para desarrollar sus habilidades de indagación y de crítica; o para organizar diversas actividades propias de una educación literaria de calidad tales como visitas de escritores y artistas, exhibición de películas, exhibiciones de teatro, seminarios, clubes de lectura, entre otras. Idealmente las bibliotecas escolares deben ser un espacio educativo siempre abierto, acogedor y hasta emocionante, como señal de que la escuela valora la lectura y hace todo lo posible porque los niños lean. Lamentablemente, la realidad que conocemos y la estadística sobre las bibliotecas escolares del País Vasco revelan deficiencias tanto en las escuelas de titularidad pública como en las concertadas de titularidad privada. Aunque la mayoría de las escuelas cuentan con bibliotecas, un 13,2% y 9,5% de los centros públicos y privados (respectivamente) de primaria y secundaria no tienen ninguna, y un 7,6% de los públicos y 6,4% de los privados la tienen temporalmente cerrada (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). En el 79,2% de los centros públicos y 84,1% de los centros privados con biblioteca y abierta, un 44,6% de los públicos y 42,2 de los privados la abre 5 horas o menos a la semana y otro 17,4% de los públicos y 24,5% de los privados la abre entre 5 y 10 horas a la semana, lo que determina que en el 62% de los centros públicos y el 64,7% de los centros privados la biblioteca esté abierta 2 horas al día o menos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Esta situación empeora, en el caso de las escuelas públicas, a medida que el programa de bibliotecas (Departamento de Educación, 1995) ha ido perdiendo maestros especializados en la gestión de las bibliotecas, sin que las propias escuelas hayan previsto un reemplazo de su función profesional. Se trata de una realidad que muestra que la biblioteca escolar y sus funciones, no es una prioridad de la administración educativa, ni posiblemente de una parte de la comunidad educativa, incluidos los padres, que no ha reclamado atención para este recurso tan esencial. El primer informe estadístico en el que aparecen datos de las bibliotecas escolares vascas es del curso 2015-2016, mientras que las tecnologías de la información y la comunicación han sido objeto de análisis desde el curso 2008-2009 (Departamento de Educación, 2010, 2017). Hay excepciones a este panorama pues existen escuelas cuyas bibliotecas cuentan con excelentes indicadores de funcionamiento y con sendos programas de colaboración con las bibliotecas municipales tales como las escuelas públicas del municipio de Markina-Xemein, la escuela privada concer-



tada de las Jesuitinas en Bilbao, o las escuelas públicas del sistema Amara Berri cuyas bibliotecas son un recurso educativo central para promover la lectura y la escritura.

En segundo lugar, el hábito de la lectura voluntaria se consigue con la implicación de todos los ámbitos socioculturales, especialmente de la familia puesto que puede empezar a crearse mucho antes de la entrada a la escuela y con independencia de ésta (Clark y Hawkins, 2010). Algunas características de los hogares donde es probable que los niños desarrollen el hábito lector son la presencia de padres con estudios universitarios y más importante aún, hogares con un rico ambiente literario donde los adultos leen con frecuencia novelas, prensa, material relacionado con su trabajo y poseen al menos 25 libros infantiles en el hogar (Bus, IJzendoorn y Pellegrini, 1995; Durkin, 1966; Himmelweit y Swift, 1976; Morrow, 1983). Este ambiente lector es propio de hogares de clases medias y altas, pero incluso, en estas clases es probable que la lectura compartida con niños, como primer paso para la creación del hábito lector, sea una práctica minoritaria puesto que la lectura de libros infantiles y juveniles la realiza entre el 2,1% y el 13,2% de los mayores de 15 años españoles que declaran leer algún libro en el último trimestre (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Desafortunadamente, muchos niños viven en la pobreza: el 10,6% de los menores de 14 años en el País Vasco (Departamento de Empleo y Políticas Sociales, 2017); y un alarmante 35% en algunas autonomías españolas. Las consecuencias adversas de la pobreza en el desarrollo del lenguaje y cognitivo han sido bien documentadas (Evans, 2004) así como en los hábitos de lectura en el hogar (Evans, 2004; Jaeger, 2011) y en el uso de las bibliotecas públicas (Japzon y Gong, 2005; Meyer, 2018). Además, un alto porcentaje de los niños vascos en situación de pobreza son extranjeros. De los 8 522 (6,6%) niños de primaria extranjeros en el País Vasco en el curso 2015-2016, el 75,6% de ellos está escolarizado en escuelas públicas, provienen de hogares cuya tasa de pobreza supera el umbral del 20% en el caso de los no europeos, y casi tres cuartas de estos niños provienen de países (Norte de África y resto de África, Asia, Unión Europea y resto de Europa) cuyas lenguas oficiales no son ni el euskera ni el castellano<sup>2</sup>, lenguas de escolarización en el País Vasco (Departamento de Educación, 2017). En esta población hay que considerar el efecto del perfil lingüístico de los estudiantes en el apren-

---

2. A lo largo de este artículo hacemos uso de dos términos diferentes para referirnos a la lengua común de España y de muchas naciones de América, hablada también como propia en otras partes del mundo. Estos términos son «castellano» y «español». Empleamos el término «español» cuando nos referimos a la lengua en contraposición a lenguas extranjeras y el término «castellano» cuando nos referimos a la lengua con relación a otras lenguas que también son españolas como el euskera.

dizaje y hábito lector, apenas estudiado en nuestra comunidad vasca, pero sí en otras comunidades como Melilla donde la investigación revela cuán importante es un dominio suficiente de la lengua de escolarización para alcanzar un buen rendimiento académico y reducir el fracaso y abandono escolar entre el alumnado inmigrante (Jiménez, Rico y Sánchez, 2015; Mohamedi, 2015). Lamentablemente, el fenómeno de la aculturación, único de familias inmigrantes, apenas ha sido considerado en los estudios sobre las prácticas de lectura en el hogar, pero sí ha sido estudiado que la escuela ofrece a estos niños menos oportunidades de dedicar tiempo a la lectura voluntaria que a niños nacionales, según un estudio con muestra norteamericana (Yeigh, 2014).

En tercer lugar, la lectura voluntaria exige motivación y un buen dominio de la lectura para cada nivel de edad. En nuestro entorno, lamentablemente, se encuentran niños y niñas que desde la primaria son empujados a una vida de bajo rendimiento académico debido a la pobre destreza de lectura y a la pobre comprensión de lo que leen (Goikoetxea y Ferrero, 2019a; Romano, Babchishin, Pagani y Kohen, 2010). Muchos de los niños con problemas de lectura provienen de clases desfavorecidas o presentan diferencias lingüísticas. El fracaso lector habitualmente se inicia con un deficiente aprendizaje del descifrado y se alimenta, en un círculo vicioso, del rechazo a leer, lo que reduce la práctica, refuerza el escaso aprendizaje y termina en una pobre comprensión lectora que se alimenta del resto de factores mencionados (Snow, Burns y Griffin, 1998). Es lo que llamó Stanovich (1986) el «efecto Mateo», en alusión al contenido del evangelio según San Mateo (Mateo, 25: 29), para describir que los lectores que empiezan como lectores pobres continúan siéndolo en el futuro, mientras que los lectores buenos solo van a mejor. Incluso manteniendo algo de interés por leer, para un mal lector es difícil e insatisfactorio leer. La investigación reciente demuestra también que la baja motivación lectora puede iniciarse incluso antes del aprendizaje lector (Morgan, Fuchs, Compton, Cordray y Fuchs, 2008). Los niños poco motivados por leer, leen fuera de la escuela aproximadamente un tercio de lo que leen los niños motivados por leer (Wigfield y Guthrie, 1997). Esta pobreza lectora, tanto en aptitud como en motivación, no solo los prepara mal para el futuro académico y laboral, sino que elimina la lectura como una fuente importante de desarrollo emocional y moral (Denham, Blair, DeMulder, Levittas, Sawyer y Auerbach-Major, 2003; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman y Youngstrom, 2001; Kidd y Castano, 2013) y de disfrute personal.

En suma, el escaso hábito de la lectura por placer y el reducido número de programas que incorporan esta práctica en las escuelas públicas y privadas que acogen a niños con desventajas socioeconómicas o socioculturales y/o diferencias lingüísticas fueron los principales motivos que dieron origen al programa que se

presenta aquí. El conocimiento de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la investigación sobre el efecto positivo de programas de voluntariado en la prevención del bajo rendimiento lector y la escasa motivación por la lectura (e.g., Burns, Senesac y Silberglitt, 2008; Dolman y Boyte-Hawryluk, 2013) contribuyeron a poner las bases de un programa enfocado a aumentar el hábito de la lectura por placer con la colaboración de voluntarios capaces de ofrecer una atención personalizada a cada niño o niña, ayudándolos a descubrir el placer de la lectura, modelando, estimulando, y compartiendo la lectura con ellos.

El primer formato del programa se crea el curso 2009-2010 con la idea de formar a adultos con niños y niñas a su cargo (madres, padres, abuelos, tíos, cuidadores u otros) en la lectura compartida dialógica. Sin embargo, esta primera idea resultó fallida ante el fracaso de reunir a familiares que estuvieran disponibles para recibir esta formación. El programa se reformuló, entonces, como un programa de voluntarios lectores con la principal actividad de la lectura compartida, como se explica a continuación.

## I. El programa de fomento de la lectura voluntaria *Un libro contigo*

### 1. Descripción y actividad principal del programa *Un libro contigo*

El programa *Un libro contigo* es un programa de promoción de la lectura por placer o voluntaria (o recreativa) destinado a niños y jóvenes de primaria y de secundaria, y realizado por voluntarios universitarios a través de la lectura compartida. La lectura por placer o voluntaria podríamos definirla como la lectura que no tiene otra finalidad que ella misma (Cerrillo, 2007). Es la lectura que hacemos por propia voluntad porque nos ofrece satisfacción (Clark y Rumbold, 2006). Puede equipararse a la lectura literaria (Cerrillo, 2007) porque generalmente se trata de un lector de literatura.

La principal actividad del programa es leer libros de literatura infantil y juvenil y dar oportunidad para que el niño lector pueda dialogar sobre los textos leídos. El programa parte de la investigación que demuestra que la práctica lectora surge de la motivación y ésta, a su vez, se desarrolla a través de experiencias positivas de lectura (Guthrie y Alvermann, 1999). La lectura en este programa se inicia con la llamada lectura compartida de libros. La lectura compartida es la lectura en voz alta que un adulto realiza en compañía de un niño o joven. Se trata de una práctica que espontáneamente y, en algunos casos, rutinariamente,

realizan los adultos con niños y jóvenes, en el propio hogar y en la escuela, empleando libros usualmente narrativos. Pero a medida que progresan las sesiones, la lectura en voz alta puede trasladarse al niño, siempre con la compañía del voluntario o voluntaria que estará dispuesto a retomar la lectura cuando así lo prefiera el niño. La importancia de la lectura en voz alta, ya sea por parte del voluntario adulto o del niño, radica en que facilita que el niño reciba ayuda para construir una estructura de la historia, una característica importante de la buena enseñanza de la lectura (Reutzel y Cooter, 1996).

## 2. *Objetivos*

El programa *Un libro contigo* tiene como objetivo desarrollar la práctica de la lectura por placer de niños y jóvenes. Los objetivos específicos del programa son: (a) aumentar las horas semanales de lectura voluntaria de los niños y jóvenes participantes; (b) mejorar o mantener una buena actitud hacia la lectura en los niños y jóvenes participantes; (c) ofrecer, a los niños y jóvenes participantes, una selección de libros de literatura infantil y juvenil de calidad y entretenidos; y (d) aumentar el número de iniciativas con evidencia empírica que fomentan la lectura voluntaria.

## 3. *Destinatarios del programa*

El programa se dirige a niños y jóvenes que asisten desde infantil a secundaria, esto es en edades comprendidas entre los 3 y 16 años. El único requisito de selección de los participantes, por parte del programa, es que se trate de niños que no practican apenas la lectura por placer, ya sea por ser prelectores (en cuyo caso debe tratarse de niños a quienes sus cuidadores apenas les leen) o por otras razones como la de pertenecer a familias con desventaja socioeconómica y/o diferencia lingüística y cultural. Habitualmente las escuelas tienen más niños candidatos de los que es posible incorporar al programa, por lo que las propias escuelas suelen establecer criterios adicionales para hacer la selección tales como el pobre rendimiento lector, problemas conductuales, y pobre desarrollo lingüístico.

Puesto que el programa se dirige a niños sin hábito de lectura voluntaria siendo una razón frecuente la desventaja social y/o económica y la diferencia lingüística, los centros educativos a quienes se invita a participar en el programa son mayormente, pero no exclusivamente, de titularidad pública. Con el propó-

sito de hacer un uso eficiente de los recursos humanos y materiales del programa, las escuelas destinatarias están situadas en el área geográfica del Gran Bilbao, y particularmente en el municipio de Bilbao. Pero no se excluyen escuelas de otras áreas si es posible asignar voluntarios. Actualmente, en Bilbao existen 34 escuelas públicas que atienden a una población aproximada de 11 473 niños en infantil (40,09 %) y primaria (59,91 %) de los cuales 1445 (12,59 %) son extranjeros; y 27 escuelas privadas concertadas que atienden a 16254 niños de infantil (41,19 %) y primaria (58,81 %) de los cuales 722 (4,41 %) son extranjeros (Eustat, 2018). En las escuelas públicas de primaria, cuatro escuelas ofrecen el modelo lingüístico A (enseñanza en castellano salvo las asignaturas de euskera e inglés), una escuela el modelo B (enseñanza de lengua y matemáticas en castellano, y el resto en euskera salvo la asignatura de inglés), y 30 escuelas ofrecen el modelo D (enseñanza en euskera salvo las asignaturas de castellano e inglés). En las escuelas privadas concertadas, ninguna escuela ofrece el modelo A, 17 escuelas ofrecen el modelo B, 5 ofrecen el modelo D, y 5 ofrecen los modelos B y D (Departamento de Educación, 2018). También existen 16 bibliotecas municipales que admiten usuarios a partir de los 8 años de edad. Con una población de 343 072 personas, la lengua de comunicación del 85,5 % de los bilbaínos (mayores de 2 años) es el castellano, del 5,1 % es el euskera, el 4,6 % se comunica en castellano y euskera, y el 4,8 % en otras lenguas (Eustat, 2018). De las ocho comarcas del País Vasco, Bilbao presenta la mayor tasa de pobreza de acumulación (4 %), es la tercera en pobreza de mantenimiento (8,8 %) y la segunda en ausencia de bienestar (14,2 %) (Departamento de Empleo y Políticas Sociales, 2017).

#### 4. Recursos

El programa utiliza dos tipos de recursos. Por una parte, personas voluntarias. Los requisitos para colaborar en el programa son: ser estudiante o trabajador universitario, tener un demostrable aprecio y práctica de la lectura, leer en voz alta con buena entonación, y disponer de dos horas semanales durante todo un curso escolar. Por otra parte, empleamos libros de literatura infantil y juvenil. La selección de los libros por parte del programa se hace consultando el canon escolar de lecturas y las consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil de expertos españoles (p. ej., Cerrillo, 2013; Mata, 2014; Mata y Villarubia, 2011; Tejerina, 2003), listados de libros recomendados y premiados por editoriales y organismos varios, y cualesquiera otras fuentes nacionales y extranjeras. El programa está abierto también a leer algunos libros propuestos por los niños, con in-

dependencia de la calidad literaria de las obras, si esto sirve para iniciar el gusto por leer. Una parte de los libros que empleamos son propiedad de los voluntarios universitarios y otra parte son propiedad de las escuelas donde desarrollamos el programa.

##### 5. *Formato (actividades del programa y detalles de su realización)*

El formato del programa responde a los objetivos del mismo y, por lo tanto, incluye tres principales componentes, que son: (a) la lectura compartida como principal actividad que se realiza junto al niño; (b) la personalización de la sesión de lectura, teniendo un ratio de uno a uno con niños de infantil, primero y segundo de primaria y aumentando según la demanda a 2 o 3 niños hasta aproximadamente 6 niños, a partir de 3º de primaria, lo que permite adaptarse a las decisiones sobre qué leer de cada niño aumentando así la motivación (Patall, Cooper y Robinson, 2008); y (c) el establecimiento de una relación en la que el niño se sienta motivado y competente en la actividad ya sea leer o dialogar.

El programa está basado en hacer de la lectura compartida una práctica idónea para el desarrollo del hábito lector. Ahora bien, el contexto socioemocional en el que ocurren las experiencias de lectura es particularmente influyente en el gusto por leer (Baker, Scher y Mackler, 1997). Aunque menos explorada que los aspectos cognitivos y lingüísticos de la lectura compartida, la evidencia sugiere que un clima afectivo-emocional cálido y sensible a las señales del niño durante la lectura, aumenta en el niño la atención al texto, la cooperación con el adulto y el entusiasmo por leer (Landry, Smith, Swank, Zucker, Crawford y Solari, 2012). Para muchos niños y jóvenes del programa, la lectura que compartan con el voluntario de *Un libro contigo* va a determinar su actitud hacia la lectura. Es importante pues crear un buen clima de entendimiento en estos encuentros. A la creación de este clima vienen en ayuda el componente de la personalización, pues en la relación o en pequeños grupos es más fácil adaptarse a las particularidades e intereses de cada niño, y la consigna de hacer sentir a cada niño como un lector competente por la mera razón de estar en una sesión de lectura de libros y ser capaz de dialogar sobre lo leído con un adulto.

La lectura la realizamos en la lengua en la que el niño prefiere leer, en la que se siente más cómodo y puede disfrutar en mayor medida de la lectura. Por el momento, el programa solo cuenta con voluntarios bilingües en castellano y euskera.

Las sesiones de lectura se realizan en las bibliotecas de las propias escuelas de los niños y jóvenes participantes en el programa, en horario lectivo, pero no de clase, esto es, horas de descanso del mediodía u horas de descanso en la tarde.

Las sesiones de lectura compartida tienen una duración aproximada de 30 minutos con cada niño, habitualmente dos veces por semana. En cada sesión se realizan las siguientes tareas: (a) saludo y preparación de la lectura que se realizará (se presenta el libro si se va a iniciar o se resume lo leído hasta el momento si es que se continúa con una lectura ya iniciada en sesiones anteriores); (b) lectura compartida con estrategias de la lectura dialógica; (c) diálogo sobre la lectura y despedida.

Los voluntarios dedican una gran cantidad de tiempo a procurar hacer un buen emparejamiento entre el lector y el libro. Para ello se cuenta con varios libros en cada sesión y se mantiene una actitud muy flexible dejando elegir al niño y a ejercer su derecho a leer lo que le gusta.

El programa tiene tres fases –inicial, intermedia, final– y se realiza entre septiembre y junio del curso escolar. Durante el periodo inicial (mes de septiembre) se toma contacto con las escuelas, se realiza la selección de los niños que desean participar solicitando el permiso de la familia, se registran los datos que permiten evaluar el programa, así como la captación, formación y asignación de los voluntarios. Durante el periodo intermedio (entre los meses de octubre a mayo) se llevan a cabo las sesiones de lectura compartida. Durante las dos primeras sesiones se toman datos de la actitud lectora del niño y de los libros leídos o que le han leído hasta el momento. En esta fase se realiza la búsqueda del primer libro que se leerá de forma compartida. Esta decisión suele exigir el tanteo de varios libros y suele dar lugar a la lectura incompleta de más de un libro. Durante esta fase se siguen proponiendo lecturas variadas buscando adaptarse a los intereses del participante. En la fase final (mes de junio), se realiza una única sesión de celebración con niños y voluntarios, el registro de los datos finales que permiten la evaluación del curso y se elabora y envía un informe de evaluación a las escuelas participantes. En la sesión de celebración además de hacer la entrega a cada niño de un diploma donde consta el número y título de libros leídos, se hacen actividades planeadas junto a ellos tales como merendola, sesión de películas de los libros leídos, fiesta de disfraces, o la visita de algún miembro destacado de la localidad que interese a los niños (por ej., autores, deportistas).

## 6. *Evaluación*

En los seis años de actividad del programa *Un libro contigo* se han realizado evaluaciones sumativas al final de cada curso, recogiendo tres tipos de datos relacionados con los objetivos del programa: los referidos a los participantes del

programa, a la lectura realizada con los niños (cantidad y tipo de libros), y a las actitudes hacia la lectura de los niños.

En cuanto a los participantes, han participado 69 niños de infantil y de primaria (24 varones y 45 mujeres) que cursaban sus estudios en una escuela privada y en cinco escuelas públicas. Los datos de los niños participantes se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos de los niños participantes en el programa *Un Libro Contigo*

País de origen Curso	Nacional		Nacional minoría étnica		Norte y resto de África		América del Sur y Centro		Europa del Este		Total	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Infantil												
3º		1										1
Primaria												
1º	1		4	3				1			5	4
2º		1	3	4							3	5
3º	2	3			1	3	1	3			4	9
4º	2	13			3			4			5	17
5º	1	1			1						2	1
6º	3	6					2	1		1	5	8
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>		<b>1</b>	<b>24</b>	<b>45</b>

Las escuelas participantes estaban ubicadas en entornos urbanos, cinco en el municipio de Bilbao (distritos de Abando, Otxarkoaga-Txurdinaga, Uríbarri) y una en el municipio de Getxo. Una escuela pública ofrecía el modelo lingüístico A, una escuela privada ofrecía el modelo B, y cuatro escuelas públicas ofrecían el modelo D. Una de las escuelas públicas servía a niños de familias cuyo índice socioeconómico y cultural estaba clasificado como de nivel muy bajo, según la clasificación de la OCDE.

En cuanto a las horas de lectura de libros, los resultados muestran un aumento del número de libros leídos durante el programa en comparación con los leídos en la vida escolar de los niños antes del programa y, por ende, del tiempo de lectura por placer (véase Tabla 2). Para conocer la significación estadística y el tamaño del efecto de la diferencia de medias del número de libros leídos antes de iniciar el programa y al finalizar el mismo, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas. Este análisis reveló un efecto significativo del programa,



$F = 241,758$ ,  $gl(1,44)$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta = 0,846$ . Como se puede observar en la Tabla 2, es llamativo que el 32% de los niños no haya leído un libro jamás o solo un libro, pues es una cifra que supera a la ya alta tasa de no lectores de Mendoza y otros (2014) en su estudio sobre hábitos lectores. Si además se tiene en cuenta el 34,8% de niños que no recuerda si ha leído o no, es evidente la escasa o nula práctica del hábito de la lectura voluntaria en los niños participantes en el programa.

Respecto a la actitud hacia la lectura, medida con una adaptación al español de la escala de Actitudes hacia la Lectura (Goikoetxea y Ferrero, 2019b; McKenna, Kear y Ellsworth, 1995) que evalúa la lectura obligatoria en la escuela y la lectura voluntaria con una escala de 1 (muy infeliz) a 4 (muy feliz), la media de la actitud hacia la lectura voluntaria de los niños al final del programa ha mejorado respecto al inicio del programa (véase Tabla 2). Para conocer la significación estadística y el tamaño del efecto de la diferencia de actitud hacia la lectura voluntaria antes de iniciar el programa y al finalizar el mismo, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas con las variables programa y sexo como factores. Este análisis reveló un efecto significativo del programa,  $F = 14,41$ ,  $gl(1,20)$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta = 0,435$ , y ningún efecto de la variable sexo,  $F < 1$ , lo que revela que las actitudes mejoraron en una magnitud parecida tanto en niñas como en niños. Merece atención que, a pesar de la escasa práctica de la lectura de los niños participantes en este programa, sus actitudes hacia la lectura son ligeramente positivas coincidiendo con los hallazgos sobre la buena actitud lectora de los niños de primaria, al menos hasta el grado 4 (Goikoetxea y Ferrero, 2019b; McKenna et al., 1995). No obstante hay que ser cautos con estos resultados, primero, porque se trata de un diseño preexperimental y, segundo, porque los datos recogidos sobre las actitudes son de una muestra muy pequeña debido a la dificultad para obtener respuesta de los padres o tutores a la petición de consentimiento informado necesario para hacer esta medición. Las actitudes hacia la lectura merecen ser investigadas en el futuro por su importancia para el mantenimiento del hábito lector.

En cuanto al voluntariado, participaron 16 universitarios (3 varones y 13 mujeres; edades entre 20 y 58 años; 13 estudiantes y 3 profesores) de dos facultades: Psicología y Educación y Teología de la Universidad de Deusto. Las titulaciones de origen de los voluntarios estudiantes eran Magisterio, Psicopedagogía, o Psicología. Un resultado interesante del programa es la vivencia positiva que manifiestan los voluntarios de su actividad en el mismo, recogida a través de una entrevista al finalizar su participación. La oportunidad de desarrollar un voluntariado a través de la lectura y destinado a niños con desventajas o diferencias permite tomar consciencia de las desigualdades de origen y del impacto positivo que puede tener el voluntariado en la construcción de sociedades más justas.

Tabla 2. Media (y desviación típica) y rango de los libros leídos y de las actitudes hacia la lectura antes y después del programa

	Libros leídos (en su vida) antes del programa (n = 69) M (Dt) Rango f (%)	Libros leídos en el programa (n = 69) M (Dt) Rango f (%)
<b>Libros leídos</b>		
Varones	1,7 (3,1) 0-10	4,9 (1,3) 2-7
Mujeres	1,4 (1,6) 0-8	5,2 (1,6) 3-12
No sabe si ha leído	24 (34,8%)	–
Ningún libro	18 (26,1%)	–
Un libro	11 (15,9%)	–
Dos libros	8 (11,6%)	1 (1,4)
Tres libros	3 (4,3%)	2 (2,9)
Cuatro libros	2 (2,9%)	10 (14,5)
Cinco libros	1 (1,4%)	25 (36,2)
Seis libros	–	–
Siete libros	–	8 (11,6)
Ocho libros	1 (1,4%)	–
Nueve libros	–	–
Diez libros	1 (1,4%)	–
Más de diez libros	–	1 (1,4)
<b>Actitudes hacia la lectura*</b>		
Varones	30,3 (6,5)	34,3 (4,0)
Mujeres	33,2 (3,9)	35,6 (3,1)

\* Datos de 22 niños.

## II. Conclusión y desarrollo futuro

El programa *Un libro contigo* ha ofrecido a niños y niñas con escaso o nulo hábito de lectura por placer o voluntaria la oportunidad de leer acompañados de un adulto que ofrecía modelo, ayuda y diálogo sobre lo leído. El balance del programa es positivo, pues no es previsible que niños con escaso hábito lector y, en su mayoría, con desventajas socioeconómicas o diferencias lingüísticas lean voluntariamente. Además, algunos niños participantes han mejorado su actitud hacia la lectura por placer. Es muy importante también que la mayoría de los libros empleados en el programa tienen la calidad literaria necesaria para ser una fuente de aprendizaje, desarrollo personal y disfrute.

El programa *Un libro contigo* tiene como reto alcanzar a un mayor número de niños. El País Vasco es una región con una renta per cápita que la sitúa en los pri-

meros puestos de riqueza de España y, a la vez, pionera en la creación de un plan de lucha contra la pobreza (véase Aguirre, 1990) sostenido desde el año 1993 hasta hoy. Pero, en la actualidad, se enfrenta al reto de lograr la equidad educativa y promover el éxito escolar especialmente entre niños y niñas con desventajas socioeconómicas y/o diferencias lingüísticas y culturales. Ante este desafío son necesarios programas como el presentado aquí, junto a otros esfuerzos semejantes. El segundo reto del programa es incorporar actividades en el verano. La investigación ha atribuido la brecha en el rendimiento lector de niños de alto y bajo nivel socioeconómico a la calidad de la enseñanza (Institute for Education Sciences, 2014). Sin embargo, recientemente se ha identificado la cantidad de lectura en verano como una causa potente en la explicación de la brecha lectora debida a la clase social (Allington y McGill-Franzen, 2017). Para ello es necesario contar con voluntarios y voluntarias sensibles a estas necesidades.

## Referencias

- Adkins, D. (2014). U. S. students, poverty, and school libraries: What results of the 2009 programme for International Student Assessment tell us. *School Library Research*, 17. Recuperado de <http://www.ala.org/aasl/slr/volume17/adkins>.
- Aguirre, J. A. (1990). La lucha contra la pobreza en la CAPV: evaluación del primer año de implantación del salario social en el País Vasco. *Zerbitzuan*, n° 12-13, 17-25.
- Allington, R. L., y McGill-Franzen, A. (2017). Summer reading loss is the basis of almost all the rich/poor reading gap. En R. Horowitz y S. J. Samuels (eds.), *The achievement gap in reading: Complex causes, persistent issues, possible solutions* (pp. 170-184). New York: Routledge.
- Baker, L., Sher, D., y Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Burns, M. K., Senesac, B. J., y Silbergliitt, B. (2008). Longitudinal effect of a volunteer tutoring program on reading skills of students identified as at-risk for reading failure: A two-year follow-up study. *Literacy Research and Instruction*, 47, 27-37.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., y Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Madrid: Octaedro.
- (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, vol. XVIII, 17-31.
- Clark, C., y Hawkins, L. (2010). *Young people's reading: The importance of the home environment and family support*. Londres: National Literacy Trust.
- Clark, C., y Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. Londres: National Literacy Trust.

- Denham, S. A., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238–256.
- Departamento de Educación. (1995). ACEX Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares del Gobierno Vasco. Recuperado de <http://www.acex.hezkuntza.net/web/guest>.
- (2010). Datos de la enseñanza no universitaria en Euskadi. Curso 2008/2009. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/informacion/publicaciones-dae/web01-a2hestat/es/>.
- (2017). Datos de la enseñanza no universitaria en Euskadi. Curso 2015/2016. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/informacion/publicaciones-dae/web01-a2hestat/es/>.
- (2018). Estadísticas del sistema educativo. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/estadisticas-educacion/>.
- Departamento de Empleo y Políticas Sociales (2017). *Encuesta de pobreza y desigualdades sociales. EPDS 2016*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Dolman, H., y Boyte-Hawryluk, S. (2013). Impact of the reading buddies program on reading level and attitude towards reading. *Evidence Based Library & Information Practice*, 8, 35-46.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early: Two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press.
- Eustat (2018). Banco de datos (base de datos en línea). Recuperado de [http://www.eustat.eus/banku/id\\_2320/indexLista.html](http://www.eustat.eus/banku/id_2320/indexLista.html).
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Goikoetxea, E., y Ferrero, M. (2019a). Dos métodos de entrenamiento de la lectura de palabras en pobres lectores. Sometido a revisión.
- (2019b). Adaptación al español de la Escala de Actitudes hacia la Lectura en Primaria. Sometido a revisión.
- Guthrie, J. T., y Alvermann, D. (eds.) (1999). *Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press.
- Himmelweit, H. T., y Swift, B. (1976). Continuities and discontinuities in media usage and taste: A longitudinal study. *Journal of Social Issues*, 32, 133-156.
- Institute for Education Sciences (2014). *Do disadvantaged students get less effective teaching?* Report n° NCEE 2014-4010. Washington DC: National Center for Educational Evaluation.
- Izard, C., et al. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18–23.
- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84, 281-298.
- Japzon, A. C., y Gong, H. (2005). A neighborhood analysis of public library use in New York City. *The Library Quarterly*, 75(4), 446–63. doi: 10.1086/502786.
- Jiménez, M. A., Rico, A. M., y Sánchez, S. (2015). Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. *Publicaciones*, 45, 65-82.

- Kidd, D. C., y Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380.
- Lance, K. C., y Hofschire, L. (2012). School librarian staffing linked with gains in student achievement, 2005 to 2011. *Teacher Librarian*, 39(6), 15-19.
- Lance, K. C., Welborn, I, y Hamilton-Pennell, C. (1992): *The impact of school library media centers on academic achievement*. Denver, CO: Colorado Department of Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353989.pdf>.
- Landry, S. H., et al. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48, 969-986.
- Lonsdale, M. (2003). *Impact of school libraries on student achievement: A review of the research*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school. Evidence-based services for students*. Nueva York: Springer.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, 8, 104-121.
- Mata, J., y Villarubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., y Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Mendoza, R., et al. (2014). La lectura voluntaria de libros en el alumnado español de 10 a 18 años: diferencias territoriales, de género y características asociadas. *Erebea Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4, 91-416.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., y Peacock, G. G. (2012). *School psychologist for the 21st century. Foundations and practices*. Nueva York: The Guildford Press.
- Meyer, J. (2018). Poverty and public library usage in Iowa. *Public Library Quarterly*, 37(1), 53-60. doi:10.1080/01616846.2017.1312193.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- (2017): Estadística de bibliotecas escolares. Curso 2015-2016. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/bibliotecas-escolares/2015-2016.html>.
- Mohamedi, A. (2015). Evaluación de la comprensión lectora al término de la educación primaria. Estudio descriptivo en un contexto bilingüe. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Morgan, P. L., et al. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387-404.
- Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). PISA 2009 results: What students know and can do—student performance in reading, mathematics, and science (Volume I). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.

- Organización Mundial de la Salud (2017). *Aceleración mundial de las medidas para promover la salud de los adolescentes (Guía AA-HA!): Orientación para la aplicación en los países. Anexos del 1 al 6 y apéndices del I al IV*. Washington, DC: OMS. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/49181>.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300.
- Reutzell, D., y Cooter, R. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., y Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46, 995-1007.
- Snow, C. E., Burns, M. S., y Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council, National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Strein, W., Kuhn-McKearin, M., y Finney, M. (2014). Best practices in developing prevention strategies for school psychology practice. En A. Thomas y P. Harrison (eds.), *Best Practices in School Psychology VI: Systems-level services* (pp. 137-148). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Tejerina, I. (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33 (abril-mayo-junio), 104-117.
- Teravainen, A., y Clark, C. (2017). *School libraries. A literature review of current provision and evidence of impact*. Londres: The National Literacy Trust.
- Wigfield, A., y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Yeigh, M. (2014). Does voluntary reading matter? The influence of voluntary reading on student achievement. Tesis doctoral, Portland, Oregon, Portland State University.

# Teachers' beliefs about oral corrective feedback: a comparison of secondary and adult education

Hanne Roothoof

Universidad Pública de Navarra /Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)  
hanne.roothoof@unavarra.es

**Abstract:** Although there is a large number of studies showing the effectiveness of oral corrective feedback (CF) for second language acquisition, it is not clear to what extent teachers believe in its usefulness. A few survey studies have found that students want to be corrected much more than their teachers believe to be desirable. However, other aspects of oral CF, such as CF-types and timing, have hardly received any attention in those studies. Therefore, the present study compares the views of private language school and secondary school EFL teachers about questions such as: how to correct students, when to correct them and what types of errors to correct. Despite the difference in teaching context, both groups of teachers largely agreed that CF is important, but that too many corrections might interfere with fluency development and students' confidence. Most of the teachers also seemed to prefer more implicit types of CF. These findings point to the need for more teacher training on oral CF.

**Keywords:** oral corrective feedback; beliefs; attitudes; EFL.

**Resumen:** Aunque existe un gran número de estudios que demuestran la eficacia del *feedback* oral para la adquisición de una segunda lengua, no está claro hasta qué punto los profesores creen que el *feedback* es útil. Algunos estudios han mostrado que los alumnos generalmente quieren que se les corrija mucho más de lo que sus profesores estiman necesario. Sin embargo, otros aspectos relacionados con el *feedback* oral, como por ejemplo los tipos de *feedback* y el momento adecuado de dar *feedback*, han recibido muy poca atención en dichos estudios. Por eso, el presente estudio compara las creencias de dos grupos de profesores de inglés como lengua extranjera sobre: cuándo corregir, cuánto corregir y qué tipos de errores corregir. A pesar de las diferencias de contexto, los dos grupos estaban de acuerdo en que el *feedback* es importante, pero que demasiadas correcciones pueden interferir con el desarrollo de la fluidez y la confianza de los alumnos. La mayoría de los profesores también preferían tipos más implícitos de *feedback*. Estos resultados indican que existe la necesidad de incrementar la formación del profesorado en el tema del *feedback* oral.

**Palabras clave:** *Feedback* oral; creencias, actitudes; inglés como lengua extranjera.

## I. Introduction

Even though scholars such as Krashen (1982) and Truscott (1999) advise against correcting learners' spoken errors, the last twenty years have produced a substantial number of experimental studies which support the effectiveness of oral corrective feedback (CF) for the acquisition of grammar, vocabulary and pronunciation (Lyster, Saito & Sato, 2013). Apart from experimental studies, there are a number of observational studies which show that teachers tend to give oral feedback to their students, although the quantity and types of feedback given differ depending on teaching contexts and even on individual teachers (Lyster & Ranta, 1997; Lochtman, 2002; Loewen & Philp, 2006). A recurrent finding in such studies is that teachers tend to use one type of feedback, namely recasts, much more than any other (Sheen, 2004). At the same time, it has been suggested that learners may benefit from more explicit ways of correcting, as well as from receiving a variety of feedback types on their oral errors (Lyster & Saito, 2010).

To find out why teachers provide corrective feedback in this way, it is necessary to look at their attitudes and beliefs. According to Borg (2003), teachers' beliefs can influence their classroom practice, although the two do not always correspond. As far as teachers' and students' beliefs about corrective feedback are concerned, it is generally assumed that there is a mismatch between the two, since some studies have shown that students want to be corrected much more than their teachers believe to be desirable (e.g., Jean & Simard, 2011; Schulz, 2001). However, these findings are based on a small number of studies, which have usually been conducted within an ESL context and have not taken into account certain aspects of corrective feedback. Moreover, Schulz (2001) and Jean and Simard (2011) focused on beliefs about grammar instruction and only included a few questions related to corrective feedback.

The present study focuses exclusively on oral corrective feedback, including issues related to types of CF and affective responses to CF. Moreover, since beliefs about teaching and learning may also vary according to context (Borg, 2003), this study includes both secondary school EFL teachers and EFL teachers working in adult education. To the best of our knowledge, no study on beliefs about CF has compared the attitudes of these two groups of teachers. The results of this study may be of interest to teachers who want to learn more about the different options at their disposal for providing oral CF, and who want to reflect on their own CF practice. The study also hopes to inform teacher trainers about the need for further training on this important aspect of foreign language teaching.



## II. Research on oral CF

### 1. *The effects of oral CF on second language acquisition*

Since Lyster and Ranta (1997) published their seminal study on oral corrective feedback, a considerable number of studies have investigated if oral corrective feedback positively affects the acquisition of grammar and, to a lesser extent, vocabulary and pronunciation. Most of these studies focus on one or two specific grammar items such as the past tense (Doughty & Varela, 1998) or articles (Sheen, 2007). They have been carried out in either laboratory or classroom settings and have typically investigated the provision of immediate oral CF during meaning-focused activities such as storytelling tasks. These studies have given rise to various meta-analyses, which conclude that oral CF has positive effects on second language acquisition (Li, 2010; Lyster & Saito, 2010; Mackey & Goo, 2007; Russell & Spada, 2006). However, disagreement still exists about which type of correction works best. The type of oral CF which has been investigated the most is recasts, i.e. «the teacher's reformulation of all or part of the student's utterance, minus the error» (Lyster & Ranta, 1997: 46). Although Mackey and Goo's (2007) meta-analysis of 28 studies shows that recasts are effective, Lyster and Saito's (2010) meta-analysis of 15 classroom-based studies indicates larger effects for prompts, a group of CF-types which induce the learner to self-correct his or her error.

However, both input-providing CF-types such as recasts and output-pushing types or prompts can be more or less explicit. Recasts are generally described as the most implicit type of CF, but they can be more explicit if they are reduced and/or stressed (Ellis & Sheen, 2006). In the case of prompts, clarification requests are much more implicit than metalinguistic feedback (also called metalinguistic clues). Research comparing implicit to explicit CF tends to find larger effects for the explicit types (Sheen, 2007; Yilmaz, 2012), although researchers such as Li (2010) suggest that implicit CF may have larger effects in the long term. Table 1 provides a classification of oral CF-types with examples of possible reactions to a past tense error (see example below). It is important to note that degree of explicitness is a continuum, and that it is possible to classify some types, for instance, elicitation, as more explicit.

#### **Example of past tense error:**

- Teacher: What did you do last weekend?
- Student: I watch a film with my friends.

Table 1: Classification of CF-types with examples

	Input-providing (reformulations)	Output-pushing (prompts)
<b>Implicit</b>	<i>Recast</i> : Oh, you watched a film. Which one?	<i>Clarification request</i> : I'm sorry? <i>Repetition</i> : I WATCH a film? <i>Elicitation</i> : Last weekend, I...?
<b>Explicit</b>	<i>Reduced recast</i> : watched <i>Explicit correction</i> : No, not watch, watched.	<i>Metalinguistic feedback/clue</i> : You need to use the past tense.

## 2. Research on oral CF practices and beliefs

The term «teacher's beliefs» (also «teacher cognition») refers to the complex system of beliefs, knowledge and attitudes which teachers possess and which potentially influence their classroom practice (Borg, 2003). While beliefs can influence practices, they are not always acted upon by teachers, since several contextual factors can stand in the way, for instance school policies and curriculum mandates, but also internal factors such as teachers' knowledge and self-awareness (Borg, 2003; Buehl & Beck, 2015). Teachers' attitudes have been found to be shaped by a combination of factors such as practical experience, but also the teachers' own experience as language learners (Borg, 2003). The study of teachers' beliefs can help researchers gain insight in the decisions teachers make in the classroom. It is also vital that teacher training programmes take teacher cognition into account, since research has found that for teaching practice to change, one first needs to address teachers' beliefs, which are resistant to change (Baily, 1992; Golombek, 1998).

As stated in the Introduction, a number of studies have observed teachers' oral CF practices, sometimes in combination with interviews or questionnaires to compare their practices to their beliefs. While it is generally agreed that most teachers rely heavily on recasts (Havranek, 2002; Panova & Lyster, 2002; Sheen, 2004), and use other types of CF far less frequently, in some specific settings researchers actually found the reverse trend. For instance, in Lochtman's (2002) study of German as a foreign-language classes in Belgian secondary schools, the teachers mainly used prompts.

Studies focusing exclusively on attitudes and beliefs about oral CF are few in number and have mostly been conducted in ESL contexts. A general questionnaire study on teachers' beliefs about foreign language teaching carried out by Bell (2005) with teachers of French, German and Spanish in the United

States included several items related to corrective feedback. Bell (2005) noted that corrective feedback seemed to be an aspect which caused considerable disagreement among teachers. For instance, on the question of whether foreign language learners should be corrected when making grammar mistakes, 34% agreed, 36% disagreed and 28% were not sure. On the other hand, the majority of respondents in Bell's (2005) study disagreed with the statement that it is essential to correct most errors.

A study which focused exclusively on beliefs about oral corrective feedback is Cathcart and Olsen (1976), who compared the attitudes of ESL students and teachers in higher education in the US. These authors found that students expressed a wish to be corrected all the time, which most teachers did not agree with. Some differences were also found between teachers' and students' views towards CF-types. For instance, explicit correction was viewed more negatively by the teachers than by the students. Schulz (2001) found a similar mismatch between teachers and students with regard to how often they want to be corrected in her study of university teachers and students in Colombia and the US. While this author found some cultural differences regarding the importance of grammar instruction, agreement about the importance of error correction was high between Colombian and American students, on the one hand, and Colombian and American teachers on the other hand.

A fourth questionnaire study carried out in an ESL context is Jean and Simard's (2011), whose findings confirm that students expect to be corrected much more than teachers are inclined to do. In an EFL context (private language schools in Iran), Rahimi and Zhang (2015) surveyed 20 novice and 20 experienced teachers of English regarding their beliefs about oral CF and carried out follow-up interviews with 10 participants. They found that inexperienced teachers were significantly less inclined to correct spoken errors than experienced teachers, and inexperienced teachers also claimed to favour more indirect types of oral CF such as recasts. Experienced teachers, in contrast, believed in using a range of CF-types, depending on the students' level, students' anxiety and types of errors. With regards to CF timing, the inexperienced teachers did not believe in interrupting students with immediate CF. Rahimi and Zhang's (2015) study thus shows that teacher factors such as their experience may influence their beliefs about oral CF. Instead of using surveys, Lasagabaster and Sierra (2005) used a focus group of 11 undergraduate students and 10 teachers, who offered their views about oral CF based on a videotaped lesson. Both the teachers and the students in this study appeared to believe that oral CF can cause negative emotional reactions from students and that teachers should, thus, take care of when and how they correct errors.

Yoshida (2010) observed two language teachers at a university in Australia and conducted stimulated-recall interviews with them. Similar to the teachers in Lasagabaster and Sierra (2005), these teachers expressed their concern that CF can cause embarrassment or anxiety, and therefore they preferred implicit CF. Critics of oral CF such as Truscott (1999) also warn about the possibility of some students getting frustrated or embarrassed as a result of being corrected when speaking in the target language. However, despite these concerns voiced by scholars and teachers, hardly any CF-studies have taken affective factors into account. To the best of our knowledge, only one survey study has investigated the possible relationship between students' affect and their beliefs about CF: Zhang and Rahimi (2014). These authors compared the beliefs about oral CF of a group of high and low anxiety students, and concluded that there were not many differences between the two groups.

Other aspects of error correction which may be of interest to teachers include the right moment to provide CF, either immediately or after finishing a communicative activity. In their case study of three teachers' oral CF beliefs and practices at a language school in New Zealand, Basturkmen, Loewen and Ellis (2004) found that all three teachers preferred not to correct students in the middle of communicative activities, unless the meaning of the message was compromised. As explained above, the novice teachers in Rahimi and Zhang's (2015) study had similar beliefs about CF timing. However, as discussed in section II.1, all experimental studies have investigated the impact of immediate CF, while no study so far has looked at the effects of delayed CF on language development.

There is clearly a need for more studies on teachers' and students' attitudes towards CF, which address important questions such as the effectiveness of different CF-types, affective responses to CF and the right time to provide CF. Moreover, as far as we are aware, no study has directly compared teachers and students in secondary and post-secondary education in an EFL context. The different ages and maturity levels of the students, as well as the obligatory versus the non-obligatory character of each educational level can potentially affect the views of teachers and students regarding error correction. For instance, it could be hypothesized that adult students, who tend to be more motivated to learn the L2 (Kormos & Csisér, 2008), would display more positive attitudes towards oral CF than teenage students. Similarly, it is possible that teachers of adult students, working in private language schools, have different attitudes regarding CF than teachers working in secondary education. Therefore, this study compares the views of language school teachers and secondary school teachers regarding how often, when and how students'

spoken errors should be corrected. The main research question guiding this study is thus:

What are EFL teachers' attitudes to oral corrective feedback, and is there a difference between teachers working in adult education (language school teachers) and those working with secondary school students (secondary school teachers)?

This question can be divided into three sub-questions:

**Sub-question 1:** Do language school teachers and secondary school teachers believe it is important to provide oral CF, and what do they think their students' expectations are regarding oral CF?

**Sub-question 2:** What are language school teachers' and secondary school teachers' beliefs about oral CF-types, the preferred target of oral CF and the timing of oral CF?

**Sub-question 3:** Which factors do language school teachers and secondary school teachers believe have the greatest impact on their oral CF practice?

### III. Methodology

#### 1. *Participants*

The participants are 54 teachers, 31 language school teachers versus 23 secondary school teachers, working in six different secondary schools and six private language schools in Spain. The teachers' personal background data are presented in Table 2. It can be noted that the teachers in both settings vary considerably according to their ages, teaching experience and qualifications. In both settings, the majority of the teachers are native speakers of Spanish, but in the language school teacher group there are considerably more English native speaker teachers. Another important difference is related to the teachers' qualifications. Twelve of the language school teachers have a *Cambridge Celta* certificate, while 11 have a degree in philology or education and five teachers did not report having any specific preparation to teach English. In the secondary schools, most of the teachers have a degree in English philology and/or education. Another striking difference lies in the average number of students per class, which is much higher in secondary schools.

Table 2: Background information about teachers

	Language school teachers (n=31)	Secondary school teachers (n=23)
Gender	14 male, 14 female, 3 unknown	8 male, 11 female, 4 unknown
Age	Between 24 and 57, mean age 38	Between 24 and 59, mean age 43.5
Mother tongue	14 Spanish, 12 English, 5 other	19 Spanish, 3 English, 1 other
Years of experience	Between 1 and 23 years, mean 9.2 years	Between 1 and 38 years, mean 18.3 years
Qualifications	12 Celta, 5 philology, 6 education, 8 other	6 philology, 8 education, 4 other, 5 unknown
No of students per class	Between 4 and 25, mean 8.2	Between 8 and 34, mean 23.8

## 2. Instrument

The data on teachers' beliefs were collected by means of a questionnaire consisting of five closed-ended Likert-type questions and four open-ended questions. Part of the questions were adapted from previous survey studies (Catchcart & Olsen 1976, Schulz 2001), in particular the question about CF-types, while others were written in response to gaps in the research on oral CF, for example, a question regarding students' affective responses to corrections and a question about how to deal with errors during different classroom activities. After piloting a first version of the questionnaire with 11 teachers, we decided to change the scale for the closed-ended questions from a three-point to a four-point scale in order to allow for more nuanced answers and to add more space for comments.

Since the open-ended questions were not adapted, we decided to include eight language school teachers from the pilot study who had answered these questions in the analysis. (As the scale of the Likert-type questions on the pilot questionnaire was a three-point scale, these eight language school teachers' answers to the closed-ended questions were not included). This means that there were slightly more teachers responding to the open-ended questions, namely 31 language school teachers versus 23 secondary school teachers, than teachers responding to the closed-ended questions, i.e., 23 teachers in each group.

### 3. *Data collection and analysis*

The teachers who responded to the questionnaire were contacted through the researcher's professional network. They were all volunteers and they either completed the questionnaire on paper or they e-mailed an electronic version to the researcher.

The answers to the closed-ended questions were introduced into a database and analysed statistically with Excel and Vassarstats ([www.vassarstats.net](http://www.vassarstats.net)). For the questions in which a 4-point scale was employed, the mean and standard deviation was calculated in Excel and Mann-Whitney tests were computed in Vassarstats in order to compare different groups. The Mann-Whitney test is described as the non-parametric alternative to an independent-samples t-test (Larson-Hall, 2010). Since a four-point Likert-type scale was used in this study, we are dealing with ordinal data (Larson-Hall, 2010) and one of the assumptions of the t-test, i.e. that «the scale of measurement for both samples has the properties of an equal interval scale» ([vassarstats.net/textbook](http://vassarstats.net/textbook)), has been violated. For this reason it is advisable to use the Mann Whitney U-test instead (see also Hatch & Lazaraton 1991; Brown, 1988). For all calculations, the significance level was set at  $\alpha = 0.05$  and the  $p$ -values reported are the results of a two-tailed test.

The answers to the open-ended questions were analysed qualitatively following the method of content analysis (Krippendorff, 2004; Zacharias, 2012). For each question, the answers of the respondents were compared, so that recurrent themes could be identified. Answers were also colour-coded according to whether they expressed positive, negative or mixed attitudes. An answer was coded as positive when it contained only positive adjectives and verbs, such as «grateful, happy, appreciate», while negative words such as «not helpful, demotivating, embarrassed» were interpreted as indicative of a negative attitude. Finally, mixed attitudes are those that express both positive and negative views, for instance: «The majority are happy to receive it. There might be some students that do not accept correction very well.» The frequency of occurrence of the different themes was then calculated. Unfortunately, the data could only be coded by one rater, so interrater reliability could not be established.

## IV. Results

### 1. General attitudes to oral CF and beliefs about students' attitudes

First of all, we present the analysis of the answers to the following open-ended questions:

- Do you think it is important to give students feedback on language mistakes when they speak? Why/why not?
- Do you think your students expect to get feedback on their oral mistakes?
- How do you think your students feel when you give them feedback on their oral mistakes?

As mentioned in III.3, the respondents' answers were coded and divided into three categories: positive, negative and mixed views. Examples of each category are provided below. When considering all 54 teachers, regardless of their teaching context, we found that more than half of them (55.6%) expressed reservations about the importance of oral CF, which puts them in the «mixed views» category. Thirteen teachers (24%) voiced a concern for possible negative affective responses in their students and 11 (20%) referred to the importance of promoting fluency rather than accuracy when practicing speaking, as illustrated by the following quote by a language school teacher:

- (1) *It is essential, in my opinion, to prioritize fluency instead of grammar/vocabulary perfection.*

A few teachers also referred to students' personalities as having an impact on their CF-practice:

- (2) *I think it is better to combine. Not to correct when you are working on fluency. And correct in other moments. Also depending on the student, if he is a shy student or not etc.*

If we look at the teachers' views according to the setting they teach in (secondary versus language school), it appears that the majority in both groups also expressed mixed views about oral CF, as Table 3 shows.

However, as Table 3 indicates, a higher percentage of secondary school teachers offered an entirely positive answer to this question: only 32.3% of the language school teachers displayed a completely positive attitude to correction, compared to 43.5% of the secondary school teachers.



Table 3: Teachers' beliefs about the importance of providing their students with CF on speaking

Language school teachers	Secondary school teachers
Negative: 1/31 (3.2%)	Negative: 1/23 (4.3%)
Positive: 10/31 (32.3%)	Positive: 10/23 (43.5%)
Mixed: 19/31 (61.3%)	Mixed 11/23 (47.8%)
Other: 1/31 (3.2%)	Other: 0/23 (0%)
No answer: 0/31 (0%)	No answer: 1/23 (4.3%)

A clear majority of the language school teachers thus manifested a mixture of positive and negative beliefs about feedback, as exemplified in the following quotes:

- (3) *It is important at intermediate levels and beyond. This is a personal opinion but is based on my experience. If you keep interrupting beginners when they speak, this might discourage them, make them feel too self-conscious and therefore result in students being reluctant to speak*
- (4) *Yes but not in a way that will hinder the pace of the lesson. I prefer to do it after they speak as a group so as not to focus on individual mistakes.*

In the case of the secondary school teachers, on the other hand, this mixed view was only slightly more prominent than the positive attitude of these teachers, which is exemplified below:

- (5) *Yes, I think [feedback is important]. I understand they need a guidance to be able to improve their productions. When if not?*
- (6) *It is important to help them improve their spoken English.*

Finally, completely negative views of the importance of CF were rare in both contexts. There was only one teacher in each group who replied negatively to the first question:

- (7) *No, as I want them to speak fearless.* (Secondary school teacher)
- (8) *No, I do this at the end of the speaking session.* (Language school teacher)

In fact, the last teacher only seems to be opposed to immediate feedback, but not to feedback in general.

Despite some doubts about the benefits of oral CF expressed by most of the teachers, almost all of them believed their students expect to be corrected. As can be seen in Table 4, 33 of the 53 teachers replied «yes» to the question of wheth-

er they thought their students expected to get feedback on their oral mistakes, and only four teachers replied negatively. The remaining 15 believed their students want to be corrected, but with some reservations, as illustrated in responses such as «yes, but not always» or «yes, however it's not always welcomed by the weakest students». Table 4 shows a comparison of the answers given by language school and secondary school teachers. Note that one secondary school teacher did not answer this question and another one gave an unclear answer. Interestingly, a clear majority of the language school teachers (77.4%) believed their students want to be corrected, while in the case of the secondary school teachers 40.9% answered positively and another 40.9% expressed some doubts about their students' willingness to be corrected. Although in both groups nearly all teachers stated their students want to be corrected («yes» or «yes, but»), slightly more secondary school teachers than language school teachers stated their students do not want to be corrected (13.6% versus 3.2%), as Table 4 shows.

Table 4: Teachers' beliefs about their students' expectations to be corrected

Language school teachers	Secondary school teachers
Yes: 24/31 (77.4%)	Yes: 9/22 (40.9%)
Yes, but...: 6/31 (19.4%)	Yes, but...: 9/22 (40.9%)
No: 1/31 (3.2%)	No: 3/22 (13.6%)
Other: 0/31 (0%)	Other: 1/22 (4.5%)

As mentioned above, 13 of the 54 teachers already referred to the issue of emotional responses to feedback when discussing how important they think error correction is. The third open-ended question explicitly asked teachers to state how they think their students feel when they are corrected. The teachers' replies were again grouped into three categories according to whether they referred to only positive feelings, only negative feelings or a mixture of both.

As shown in Table 3, the secondary school teachers tended to be slightly more positive about the benefits of oral feedback than their colleagues working in private language schools. Table 5 displays the classification of the two groups of teachers' beliefs about their students' emotional responses to feedback. The results in Table 5 reveal an even clearer difference between the two groups, as 43.5% of the secondary school teachers estimated their students would react positively to being corrected while speaking, whereas only 22.6% of the language school teachers felt the same way. Some of the positive reactions anticipated by the secondary school teachers include: «They are pleased to be helped», they

feel «fine» and «comfortable». The vast majority of the language school teachers were apparently not so sure their feedback is accepted so willingly, as the following statements, classified as «mixed» in Table 5, indicate:

- (9) *Adults appreciate it very much. But too many corrections can be frustrating.*
- (10) *Depending on the student he might be grateful, feel ashamed or something in between.*

On the other hand, slightly more secondary school teachers expected their students to react negatively to feedback (four of the 23 secondary school teachers versus only one language school teacher). For instance, one teacher wrote: «they don't like it if they are in front of the class», whereas another reaction referred to the students' preoccupation with getting a bad mark: «they feel that their mark might decrease».

Table 5: Teachers' beliefs about how their students feel when they are corrected

Language school teachers	Secondary school teachers
Completely positive: 7/31 (22.6%)	Completely positive: 10/23 (43.5%)
Completely negative: 1/31 (3.2%)	Completely negative: 4/23 (17.4%)
Mixed: 21/31 (67.7%)	Mixed 6/23 (26.1%)
It depends: 2/31 (6.5%)	It depends: 2/23 (8.7%)
No answer: 0/31 (0%)	No answer: 1/23 (4.3%)

## 2. Attitudes regarding CF-types, error-types and timing of CF

We now turn to the analysis of the closed-ended questions, which deal with the effectiveness of different CF-types, the types of errors teachers believe they should focus on, how to provide CF during various classroom activities and the factors that might influence the amount and type of CF provided.

### a) Attitudes to CF-types

To find out what types of CF teachers believe to be effective, the respondents were asked to rate seven examples of oral CF on a 4-point scale, ranging from «very effective» to «not effective»(see Table 6). Rather than giving them the names of the CF-types, they were shown the examples dealing with a past

tense error that can be found in Table 1. For the quantitative analysis of the data, «very effective» was given the value of 4 and «not effective» the value of 1. Table 6 displays the means and standard deviations for each CF-type. The higher the mean, the more positive the rating the CF-type received.

Table 6: Language school teachers' (LT) and secondary school teachers' (ST) beliefs about feedback types

	Mean LT's (n=23)	SD LT's	Mean ST's (n=23)	SD ST's	Mann Whitney U	p-value (two-tailed)
Explicit correction	2.05	0.90	2.05	0.74	241	0.8181
Recasts	2.57	1.08	2.91	1.12	196.5	0.2937
Partial recasts	2.52	0.98	2.27	0.88	260.5	0.4839
Clarification requests	2.33	1.02	2.22	0.67	253.5	0.7872
Metalinguistic feedback	2.67	0.97	2.17	1.07	305.5	0.1362
Elicitation	3.14	0.77	2.65	0.83	333	0.0703
Repetition	2.32	1.09	2.04	0.82	285	0.4715

As Table 6 shows, the language school teachers gave the most positive rating to elicitation, an output-pushing type of oral CF, while the secondary school teachers rated recasts as the most effective CF-type. However, a Mann Whitney U test revealed no significant differences between the two groups for any of the CF-types, even though the difference for elicitation was nearly significant ( $p=0.0703$ ), with language school teachers giving a higher rating to elicitation than secondary school teachers.

The types of CF that received the lowest ratings were explicit correction for the language school teachers, and repetition and explicit correction for the secondary school teachers (see Table 6). When the standard deviations are taken into account, Table 6 shows that elicitation has the lowest standard deviation for the language school teachers, which implies close agreement between the individual teachers about the effectiveness of this technique. The secondary school teachers, on the other hand, gave the highest rating to recasts, but there were no significant differences with the language school teachers' evaluation of this technique. When the high standard deviations for recasts are considered (1.08 and 1.12), it can also be noted that recasts provoked a range of reactions from individual teachers.

b) *Attitudes to error-types*

Table 7 presents the results of the comparison of the two groups of teachers' reactions to the question of which error types they tended to provide feedback on. The teachers were asked how often they give individual students feedback on different types of mistakes, rating them from «usually» to «never». For example, if they usually correct grammar errors, this would correspond to a value of 4, and if they never correct pronunciation errors, it would correspond to a value of 1. Apart from grammar, pronunciation and vocabulary errors, the categories were: «when they make a mistake against a structure we have just studied», «when they make mistakes against something I think they should know» and «when the mistake makes the student's message difficult to understand.» Looking at Table 7, we can observe that both groups of teachers gave very high ratings to mistakes which interfere with understanding. On the other hand, grammar errors were rated as less important by both language school and secondary school teachers. It can also be noted in Table 7 that only one significant difference between the two groups was found: the secondary school teachers rated pronunciation errors significantly higher than the academy teachers did.

Table 7: Language school teachers' (LT) and secondary school teachers' (ST) opinions about error types

	Mean LT (n=23)	SD LT	Mean ST (n=23)	SD STs	Mann Whitney U	p-value (two-tailed)
Grammar	2.91	0.87	3.00	0.82	227	0.7339
Pronunciation	2.83	0.65	3.32	0.78	345	<b>0.0375</b>
Vocabulary	3.26	0.75	3.38	0.86	269.5	0.5157
Just studied	3.74	0.54	3.43	0.75	187.5	0.2077
Should know	3.40	0.72	3.05	0.84	195.5	0.1971
Difficult to understand	3.70	0.56	3.73	0.55	261	0.865

c) *Giving CF during various classroom activities*

Table 8 presents the results of the teachers' preferred reactions to students' spoken errors in various situations such as class discussions, pair work or class correction of a grammar exercise. As indicated in Table 8, the teachers were pro-

vided with the following options for dealing with a possible learner error in the given situation: they could choose to ignore the error or treat it, either immediately or after the activity, or they could opt for correction only if the error interfered with communication. Finally the option «it depends» was also included, with the possibility of providing further explanation in a comments box.

Table 8. Secondary school teachers' (ST) and language school teachers' (LT) attitudes to CF in various situations

Situations	No feedback	Only if the message is not clear	Immediate feedback	Feedback after the activity	It depends
1. A student expresses his/her opinion during a class discussion	1 ST 0 LT	14 ST 8 LT	2 ST 1 LT	3 ST 5 LT	1 ST 5 LT
2. Students are discussing a topic in pairs or small groups	4 ST 2 LT	5 ST 5 LT	3 ST 1 LT	4 ST 11 LT	6 ST 1 LT
3. A student asks you a question in front of the whole class	1 ST 2 LT	4 ST 4 LT	8 ST 10 LT	1 ST 1 LT	7 ST 3 LT
4. A student answers a question about a text you are discussing as a class	1 ST 0 LT	4 ST 5 LT	8 ST 11 LT	1 ST 1 LT	7 ST 3 LT
5. A student gives the answer to a grammar exercise you are correcting and makes a pronunciation mistake.	1 ST 3 LT	1 ST 3 LT	12 ST 8 LT	1 ST 2 LT	5 ST 5 LT
6. A student reads a text aloud and makes a pronunciation mistake.	0 ST 1 LT	2 ST 0 LT	7 ST 7 LT	3 ST 6 LT	9 ST 7 LT
7. You are playing a language game to practice the present perfect and a student makes a mistake against a different grammar item.	3 ST 0 LT	4 ST 2 LT	3 ST 6 LT	7 ST 9 LT	5 ST 5 AT

The results in Table 8 indicate that there were many similarities between the two groups of teachers, as the majority of each group, highlighted in bold in Table 8, usually opted for the same solution. It also becomes apparent that the option of ignoring the error was seldom chosen, which suggests that some feedback on errors was generally considered necessary by the teachers, even though several teachers also chose the «it depends» option. A few teachers felt the need to clarify

their answers by explaining that they find it difficult to generalize and that their treatment of errors depends on several factors such as the proficiency level of the students or the aims of the activity. This is illustrated in the following examples:

- (11) *It always depends on the immediate objectives of the task in hand and how I feel this relates to their overall language competence.*
- (12) *In cases 6-7, it will depend on the student's level and the type of mistake.*

The results in Table 8 reveal that most of the teachers preferred not to interrupt students when they are expressing opinions, whether in whole class or pair work. In class discussions, it seems that most of the teachers would only provide feedback if the error might cause misunderstanding. When it comes to errors committed during pair discussions, the secondary school teachers' opinions were more divided, but hardly any of them would interrupt the students with feedback. The language school teachers, on the other hand, tended to agree on giving feedback at the end of a pair or group activity.

In the case of situation number 7, playing a language game, the opinions of the teachers varied considerably, even though the majority would also wait until after the game to provide feedback. The teachers were also rather unsure about how to deal with pronunciation mistakes made while reading aloud, as most of them opted for «it depends» in this case. On the other hand, if the pronunciation mistake is made during class correction of a grammar exercise, most of the teachers thought immediate feedback would be appropriate. Immediate feedback was also preferred by most of the teachers in situation 3, «a student asks a question in front of the whole class» and 4, «a student answers a question about a text you are discussing as a class». A possible reason for this is that the discussion of a text is seen as a more traditional, language-oriented activity, whereas giving one's opinion in a group or pair discussion might be seen by most teachers as a fluency-oriented activity in which interruption is not desirable. The teachers' belief in the importance of promoting fluency and their reluctance to interrupt students was already revealed by their answers to the open-ended questions (see IV.1). Two teachers repeated this idea in a comment on the closed-ended question about different classroom activities:

- (13) *In cases 1-2 giving feedback could sometimes interrupt an interesting discussion, so I just give feedback if the message is not clear to understand.*
- (14) *It is difficult to generalize in this area as my corrective feedback is generally repeating what they say in the correct form (passive correction) so most often it is immediate but without stiling communication.*

d) *Teacher beliefs on factors affecting their feedback practices*

Table 9. The teachers' beliefs about the influence of different factors on amount and type of CF

	Importance for <i>amount</i> of CF		Importance for <i>type</i> of CF	
	Mean	SD	Mean	SD
	All teachers (n=46)	All teachers	All teachers (n=46)	All teachers
SS's level	3.12	1.03	3.41	0.76
SS's personality	3.24	0.76	3.30	0.80
No of ss	2.36	1.10	2.30	1.13
Programme	1.72	0.96	1.91	0.96
Time constraints	1.91	0.92	2.10	1.06
Type of activity	3.07	0.66	3.05	0.75

When we presented the teachers' answers to the open-ended questions about the importance of feedback and the teachers' beliefs about their students' reactions to feedback, it became apparent that for most of the teachers the question of how to deal with their students' spoken errors depended on a number of factors such as the aim of the activity, the type of mistake or the type of student, for instance (see IV.1). In order to establish which aspects of the teaching context teachers feel to have the greatest effect on their choices when giving oral feedback, six possible factors influencing teachers' decisions were identified based on previous research (e.g., Mori, 2011), and teachers were asked how important these were when they needed to decide how much and what type of feedback to provide. Two of these factors, as can be seen in Table 9, concern the students, whereas the others are the size of the class, the programme or syllabus that needs to be followed, time constraints and the type of activity. In the following paragraphs, the opinion of the teachers in general is reported, followed by a comparison of the language school and secondary school teachers' answers.

On a scale from very important to not important, the highest mean values were obtained for the student's personality, the student's English level and the type of activity, both for the choice of how much and what type of feedback to give (see Table 9). Therefore, these three factors were considered to be very important by the majority of the teachers. The number of students was only thought to be of limited importance, whereas the programme and time constraints hardly seemed to influence the teachers in their decisions about oral



corrective feedback. One difference which can be noted in Table 9 is that the student's personality was found to be more important than the student's English level when deciding how much feedback to provide, whereas the student's English level obtained a higher mean than the student's personality for the question about the type of feedback that needs to be given. This is consistent with the answers to the open-ended questions, where several teachers stated that the decision to provide immediate oral CF depends on the students and how confident they are perceived to be (see IV.1).

Table 10. Language school (LT) and secondary school (ST) teachers' beliefs about the influence of different factors on *amount* of CF

	Mean LT's (n=23)	SD LT's	Mean ST's (n=23)	SD ST's	Mann Whitney U	p-value (two-tailed)
SS's level	3.24	1.22	3.00	0.82	299.5	0.0989
SS's personality	2.85	0.75	3.59	0.59	104	0.0036
No of ss	2.18	1.18	2.55	1.01	294.5	0.2225
Programme	1.48	0.87	1.95	1.00	167.5	0.126
Time constraints	1.76	0.83	2.05	1.00	196	0.4009
Type of activity	2.91	0.68	3.23	0.61	302	0.1615

After considering the importance of these factors for all the teachers, possible differences between secondary school teachers' and language school teachers' beliefs were analyzed. Even though certain factors such as class size or the different ages and maturity level of the students might have been expected to have an influence on teachers, the Mann Whitney U-test results comparing the two groups of teachers did not reveal any significant differences between their beliefs as far as the impact of these factors on the type of feedback chosen was concerned (see Table 11), and only one significant difference in the case of the amount of feedback was found (see Table 10). As Table 10 shows, the secondary school teachers attached significantly greater importance to students' personality than the language school teachers. In fact, according to the language school teachers, the student's level was thought to be the most important influence on both the decision of how much and what type of feedback to provide, which means that the higher mean for student's personality for amount of feedback in Table 9 is due to the importance given to this factor by the secondary school teachers.

**Table 11.** Language school (LT) and secondary school (ST) teachers' beliefs about the influence of different factors on *CF type*

	Mean LT's (n=23)	SD LT's	Mean ST's (n=23)	SD ST's	Mann Whitney U	p-value (two-tailed)
SS's level	3.45	0.91	3.36	0.58	275	0.4473
SS's personality	3.18	0.91	3.41	0.67	269.5	0.5287
No of ss	2.14	1.17	2.45	1.10	197.5	0.303
Programme	1.86	0.94	1.95	1.00	253	0.8026
Time constraints	2.14	1.04	2.05	1.12	220.5	0.8103
Type of activity	2.95	0.72	3.14	0.77	203.5	0.3735

## V. Discussion

These results indicate that, notwithstanding the difference in educational level, the English teachers working in secondary schools with teenage students did not on the whole profess different beliefs about oral corrective feedback from the teachers working in private language schools with adult students. The majority of the teachers believed their students expect to receive oral CF and also believed some amount of CF is useful. Indeed, survey studies taking into account students' beliefs have generally found that the vast majority of students would like to be corrected, preferably all the time (Jean & Simard, 2001; Schulz, 2001). The teachers thus seemed to be aware of students' wishes, but nonetheless disagreed with constant correction, as was also noted by Jean and Simard (2011). In their survey study of secondary ESL students and teachers, most of the students said they wanted to be corrected all the time, while most of the teachers opted for correcting students «only when they cannot make themselves understood» (Jean & Simard, 2011: 474). When looking at the types of errors teachers claimed to focus on, errors which impede communication were also thought to be more important than grammar errors by the teachers in this study (see also Basturkmen et al., 2004).

The reservations expressed by the teachers with regard to oral CF were related to two factors: students' emotional responses and the importance of fluency. The fact that teachers tend to connect the topic of oral CF to their students' emotional wellbeing has been noted in previous studies (Lasagabaster & Sierra, 2005; Yoshida, 2010). As mentioned in the Introduction, opponents of oral CF such as Krashen

(1982) and Truscott (1999) also refer to the danger of provoking negative reactions in students when correcting them. However, so far there have hardly been any empirical studies which show that students indeed feel bad when corrected, and that negative feelings about correction interfere with the benefits of CF.

As far as fluency is concerned, it might be that teachers are influenced by methodology courses, which tend to advise them to correct students when the focus is on accuracy, but not to interrupt them when the focus is on fluency, in more open-ended communicative activities (e.g., Harmer, 2006). When looking at how teachers claim to deal with errors during different classroom situations, we also noted that most of the teachers stated they would not interrupt students during group or pair discussions, while immediate feedback was thought to be more appropriate during accuracy-focused activities such as correcting a grammar exercise. However, nearly all experimental CF-studies have investigated the benefits of immediate oral CF, provided during communicative activities, and most of these studies were carried out within the framework of the interaction hypothesis and form-focused instruction. Long's (1996) interaction hypothesis states that language learners develop their second language proficiency through meaningful interaction with others, during which they receive feedback from their interlocutor. Form-focused instruction (e.g., Williams, 2005) applies this idea to classroom learning, which means that learners must be engaged in meaningful, communicative tasks, while at the same time their attention is drawn to specific language forms by means of CF. Whether or not immediate CF is compatible with fluency development still needs to be investigated, but immediate corrections do seem to be useful for second language acquisition, as the results of experimental research show (Li, 2010; Lyster & Saito, 2010; Mackey & Goo, 2007; Russell & Spada, 2006).

With regard to CF-types, explicit correction was not thought to be very effective by the teachers under investigation, nor by the teachers in Cathcart and Olsen's (1976) study or the novice teachers in Rahimi & Zhang's (2015) survey (even though the experienced teachers in their study had more positive beliefs about explicit CF). On the other hand, recasts were thought to be more effective by secondary school teachers and elicitation by language school teachers. This preference for more implicit types of CF may be influenced by the aforementioned beliefs about not embarrassing students and not interrupting their «flow», as was also noted by Yoshida (2010). While some experimental studies have found positive effects of recasts for second language acquisition (e.g., Leeman, 2003; McDonough & Mackey, 2006), there is also evidence in favour of more explicit CF-types (e.g., Sheen, 2007; Yilmaz, 2012). Moreover, a survey study on Spanish students' beliefs about oral CF (Roothoof & Breeze, 2016) has shown that students preferred more explicit types of CF such as explicit

correction and metalinguistic feedback. It thus seems the teachers in this study may not be informed about recent research findings related to oral CF.

Even though there was high correspondence between the views of language school and secondary school teachers, a few differences were nonetheless observed. The secondary school teachers seemed to be slightly more positive about the need for oral feedback and the expected reactions from their students than the language school teachers. On the other hand, almost all language school teachers were sure that their students expect oral CF, while about half of the secondary school teachers did not think all of their students wished to be corrected all the time. The type of feedback that was rated the highest also differed, as the secondary school teachers tended to rate recasts as more effective, whereas the language school teachers rated elicitation higher than their colleagues did, and this last difference was nearly significant. With regard to the target of oral feedback, secondary school teachers were found to attach significantly more importance to pronunciation errors than language school teachers. Finally, although both groups of teachers appeared to agree on which factors influence them most when they decide how to treat a spoken error, the student's personality was found to be of more importance for the amount of feedback that should be given by the secondary teachers, while the adult teachers indicated that the student's English level is the most important factor influencing their choices regarding oral corrective feedback.

In order to find out the reasons for the observed differences between language school and secondary school teachers' beliefs about oral CF, we would need to conduct further research, for example by adding follow-up interviews to the research design. However, in general we can conclude that there are more similarities than differences between the two groups of teachers, and that the findings point to the need for further teacher training on oral CF. As mentioned earlier, it seems that teachers may not always be aware of the results of oral CF research. This study can be of interest to teachers, who may be stimulated to reflect on their own oral CF practices and beliefs. It is also hoped that studies such as this one inform teacher trainers, who need to be conscious of the need to deal with teachers' beliefs before attempting to impact on their practices.

## VI. Conclusion

Survey studies on beliefs about error correction have mainly focused on the disagreements between students and teachers about whether or not spoken errors should be corrected. The present study has attempted to broaden our under-

standing of teachers' attitudes and beliefs about various aspects of oral CF such as the best way to correct, when to provide correction and which factors potentially influence choices made about how to deal with students' spoken errors. Moreover, as far as we know this is the first study which directly compares the views of language school teachers to those of secondary school teachers. It is also one of the few studies on teachers' beliefs about oral CF set in an EFL context. Despite the difference in educational level, both groups of teachers held very similar beliefs with regard to oral CF. While the vast majority felt oral CF is important, most of them also took into account their students' personalities, possible negative reactions to oral CF and the focus of the activity. Many of these teachers seemed to think that immediate CF is not compatible with a focus on fluency, although the opposite is claimed by proponents of form-focused instruction. With regard to CF-types, elicitation and recasts were thought to be the most effective by language school and secondary school teachers, respectively, even though the differences were not statistically significant. The only two statistically significant differences observed were that secondary school teachers thought it was more important to correct pronunciation errors, and that secondary school teachers attached more importance to students' personalities when deciding on amount of CF.

When considering these results, it needs to be kept in mind that they are based on data obtained from a limited number of teachers working in an EFL context in Spain. Future research may benefit from considering a larger and more varied sample of teachers. Moreover, data from survey studies need to be contrasted with data from other sources such as interviews or classroom observations.

## References

- Baily, K.M. (1992). The processes of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change. In J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (eds.), *Perspectives on second language teacher education* (pp. 253-282). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.243>
- Bell, T. R. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02490.x>

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Brown, J.D. (1988). *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). New York, NY: Routledge.
- Cathcart, R., & Olsen, J. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In J. Fanselow & R. Crymes (eds.), *On TESOL '76* (pp. 41-53). Washington, DC: TESOL.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575-600. doi: <https://doi.org/10.1017/S027226310606027X>.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(2), 447-464.
- Harmer, J. (2006). *The practice of English language teaching*. (3<sup>rd</sup> ed.). London: Longman.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Havranek, G. (2002). When is corrective feedback most likely to succeed? *International Journal of Educational Research*, 37, 255-270. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00004-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00004-1).
- Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>.
- Leeman, J. (2003). Recasts and L2 development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 37-63.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). San Diego: Academic Press.
- Kormos, J., & Csisér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language : Attitudes , selves , and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York, London: Routledge.

- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). Error correction: Students' versus teachers' perceptions. *Language Awareness, 14*, 112-127. doi: <https://doi.org/10.1080/09658410508668828>.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning, 60*(2), 309-365. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research, 37*, 271-283. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00005-3).
- Loewen, S., & Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *Modern Language Journal, 90*(4), 536-556. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00465.x>.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 37-66. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition, 32*, 265-302. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching, 46*, 1-40. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>.
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (ed.), *Conversational interaction and second language acquisition: a collection of empirical studies* (pp. 407-453). New York: Oxford University Press.
- McDonough, K., & Mackey, A. (2006). Responses to recasts: Repetition, primed production, and linguistic development. *Language Learning, 56*(4), 693-720.
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly, 36*(4), 573-595. doi: <https://doi.org/10.2307/3588241>.
- Rahimi, M., & Zhang, L. J. (2015). Exploring non-native English-speaking teachers' cognitions about corrective feedback in teaching English oral communication. *System, 55*, 111-122. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.09.006>.
- Roothoof, H. & Breeze, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness, 25*(4), 318-335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1235580>.
- Russell, J. & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A meta-analysis of the research. In J. Norris & L. Ortega (eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Amsterdam: Benjamins.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal, 85*(2), 244-258. doi: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00107>.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research, 8*(3), 263-300. doi: <https://doi.org/10.1191/1362168804lr146oa>.
- Sheen, Y. (2007). The effects of corrective feedback, language aptitude, and learner attitudes on the acquisition of English articles. In A. Mackey (ed.), *Conversational inter-*

- action in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp.301-322). Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-455. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.55.4.457>.
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 671-691). Mahwah (New Jersey), London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yilmaz, Y. (2012). The relative effects of explicit correction and recasts on two target structures via two communication modes. *Language Learning*, 62(4), 1134-1169. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00726.x>.
- Yoshida, R. (2010). How do teachers and learners perceive corrective feedback in the Japanese language classroom? *Modern Language Journal*, 94(2), 293-314. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01022.x>.
- Zacharias, N. T. (2012). *Qualitative research methods for second language education: A course-book*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Zhang, L. J., & Rahimi, M. (2014). EFL learners' anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. *System*, 42(1), 429-439. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.01>.



Reseñas / Liburu aipamenak

**Orreaga IBARRA**

*El euskera de ayer y hoy: variación y contacto*

Pamplona, Editorial Pamiela, 2018, 240 pp.

Esta publicación supone un importante avance en el campo de la variación lingüística y en el de la dialectología vasca. Presta especial atención a la variación que ha experimentado el euskera y que se está registrando hoy en día. El libro está escrito en un lenguaje muy accesible, tratando de manera sencilla cuestiones que suelen ser explicadas de manera más árida en otros lugares.

En definitiva, se analiza cómo influye el hablante en la lengua, así como la importancia que tienen las relaciones interpersonales en esta evolución. En este aspecto, a lo largo del libro se pone en evidencia la diferencia entre el euskera de los jóvenes y el de los adultos. El libro se adentra en el día a día, analizando la diversidad del euskera: desde la dialectal hasta los procesos de convergencia y adaptación lingüística. Se analiza el impacto que ha provocado la convivencia secular de las lenguas que la han rodeado y la huella que han dejado unas en las otras.

Esta monografía viene a llenar un hueco en el ámbito de las investigaciones lingüísticas sobre la variación en la lengua, algo innato a ella, un signo de riqueza y una manifestación de la capacidad del ser humano. El análisis se realiza teniendo en cuenta diferentes tipos de variación: geográfica, de género, de edad, de estilo. En resumen, el paso del tiempo y sus consecuencias, su rastro en la lengua es el motor de la investigación y la base de esta publicación. La autora evita el lenguaje rebuscado y trata de acercarlo al lector común sin por ello olvidar el rigor científico. De esta manera ofrece una visión didáctica con un lenguaje llano que se adentra en cuestiones lingüísticas ligadas al uso del lenguaje en la vida diaria.

El primer capítulo está dedicado al euskera y a su diversidad, al Euskara Batua y a los dialectos dejando abiertas las puertas a la variación en todos sus aspectos. Se analiza el efecto que ha causado la unificación en el habla diaria, y en cómo lo perciben los hablantes. También se presta atención a algunas cuestiones como las ventajas y desventajas que ha traído esta unificación. La estandarización ha ocurrido en la mayoría de las lenguas; uno de los dialectos se convierte en la lengua estándar, en la lengua oficial, y los otros no llegan a ocupar ese estatus.

En la publicación se deja claro que las variedades dialectales de la lengua son sistemas tan válidos como el estándar; que no acarrearán impedimentos a la comunicación, sino que cumplen ese objetivo con creces. Ocurre sin embargo, que los dialectos son considerados hablas de menor prestigio. A lo largo del libro se explica claramente cómo el dialecto cumple una doble función: la de entenderse entre los hablantes del mismo dialecto, es decir, la comprensión mutua y la función demarcativa, es decir, la de diferenciarse de los otros, la de dotar de ‘un sentimiento de diferenciación’ a sus hablantes y de esta manera mostrar pertenencia a un grupo.

Por otra parte, Ibarra, como buena conocedora del habla cotidiana, se adentra en el lenguaje del día a día, analizando procesos como la convergencia y la adaptación lingüística. Para terminar, se analiza cómo influye el hablante en la lengua, así como la importancia que tienen las relaciones personales en esta evolución.

En el segundo capítulo se centra en la variación de la lengua. El uso hace a la lengua, y, en estos usos de los hablantes, se da una visión general de las variantes de diferentes grados. Se intenta poner en evidencia la diferencia entre el euskera de los jóvenes y el de los adultos, y en cómo, poco a poco, se está gestando un salto gradual entre el habla de unos y otros. Jóvenes alfabetizados en euskera en contraste con adultos analfabetos con dominio de la lengua oral. También se estudian los cambios lingüísticos en curso, es decir, los usos nuevos de la lengua que, poco a poco, se están generalizando. Cambios que se dan entre una generación analfabeta en euskera y otra plurilingüe que utiliza las redes sociales.

El tercer capítulo se centra en el castellano del País Vasco. Aunque este ha sufrido un proceso de convergencia con el castellano estándar, todavía el castellano de la zona en contacto con el euskera presenta rasgos singulares. El objetivo es identificarlos y rastrear la huella del euskera en el castellano actual y en el de hace unas generaciones, tanto en el vocabulario, como en la sintaxis. Al lado del euskera, en la vida diaria y en régimen de diglosia, están dos grandes lenguas: el castellano y el francés. La convivencia secular entre ellas, el impacto que provocan, las interferencias, la alternancia entre ellas, la huella de unas en las otras, lleva a la autora a dedicarles un capítulo específico. En él se estudian

los cambios que van surgiendo fruto de este proceso de convivencia y se estudia los factores que han influido en ellos.

Finalmente, se dedica un capítulo al lenguaje juvenil. El euskera de hoy en día dista notablemente del de hace un siglo; y el lenguaje coloquial de los chats de hoy no tiene mucho que ver con los textos religiosos de principios de siglo. Los jóvenes desarrollan usos nuevos, vocabulario distinto, palabras derivadas del inglés, tecnicismos, calcos y nuevas expresiones presentes en el lenguaje oral. En definitiva, según señala la autora, el desafío se basa en que una lengua pueda acoger préstamos extranjeros sin perder por ello su identidad y su encanto.

En resumen, una constante negociación entre lo local y lo global; en este campo se están desarrollando nuevos e interesantes estudios e investigaciones. Para acabar, la bibliografía es rica y actualizada. La publicación está muy bien documentada con referencias internacionales y locales, tanto de estudios relacionados con el euskera como de publicaciones relacionadas con el contacto lingüístico y la variación.

Juan Karlos Lopez-Mugartza Iriarte