

118.2
L56
2005

LINGÜÍSTICA aplicada al aprendizaje de lenguas / Edición a cargo de J. M. Oro, Jesús Varela Zapata y JoDee Anderson. - Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2005. - 379 p.; 24 cm. - D. L. - LU-44-05 - ISBN 84 - 9750 - 397 - X

1. Linguaxe e Lenguas - Estudo e Ensino. 2. Linguaxe - Adquisición. I. Oro, J. M., ed. lit. II. Varela Zapata, Jesús, ed. lit. III. Anderson, JoDee, ed. lit. IV. Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, ed.

800.7

© Universidade de Santiago de Compostela

Edita:

Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela
Campus Universitario Sur

Imprime:

Unicopia Artes Gráficas, S.L.

ISBN: 84 - 9750 - 397 - X

D. Legal: LU-44-05



LINGÜÍSTICA APLICADA AL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Edición a cargo de:

J. M. Oro, Jesús Varela Zapata y JoDee Anderson.

2005

Universidade de Santiago de Compostela

INDICE

AVANCES EN LA METODOLOGÍA DE LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS JOSÉ M. ORO	9
LINGÜÍSTICA BASADA EN EL ANÁLISIS DE CORPUS Y ENSEÑANZA DE LENGUAS GUILLERMO ROJO	13
EL USO DE ESTRATEGIAS DE SOBRE-GENERALIZACIÓN EN LA INTERLENGUA ORTOGRÁFICA DE APRENDICES DE INGLÉS COMO L2 SUSANA M. DOVAL SUÁREZ	35
INNOVACIÓN LÉXICA: COMPUESTOS NOMINALES EN LA INTERLENGUA DE APRENDICES ESPAÑOLES DE INGLÉS COMO L2. ELSA GONZÁLEZ ÁLVAREZ	49
LA ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN Y LA MORFOLOGÍA INGLESAS EN CONTEXTOS DE L1 Y L2. ARSENIO JESÚS MOYA GUIJARRO, JOSÉ I. ALBENTOSA HERNÁNDEZ, CHRISTINE HARRIS	61
LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN EUSKARA, CASTELLANO E INGLÉS: BILINGÜISMO E INTERDEPENDENCIA LINGÜÍSTICA. M^a PILAR SAGASTA ERRASTI	75
SOBRE LA NATURALEZA DE LOS PROBLEMAS QUE PRESENTA LA ADQUISICIÓN DE LOS ARTÍCULOS Y LOS PRONOMBRES ÁTONOS DEL ESPAÑOL. C. SENN, K. T. SPRADLIN, R. PÉREZ-TATTAM, M. SIKORSKA, J. M. LICERAS, R. FERNÁNDEZ FUERTES Y S. MUÑIZ FERNÁNDEZ	85
LA PLANIFICACIÓN TEXTUAL. DIFERENCIAS OBSERVADAS DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. MATILDE SAINZ OSINAGA	103
LA PRODUCCION ESCRITA EN LOS ESTADIOS INICIALES DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS (LE) EN LA ESCUELA PRIMARIA. M. ROSA TORRAS	115
LA ESTANDARIZACIÓN DE LAS PRUEBAS EN UN ESTUDIO SOBRE LOS EFECTOS DE LA MOVILIDAD (ESTANCIA EN EL PAÍS DE LENGUA META) EN LA COMPETENCIA ORAL Y ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS UNIVERSITARIOS. M. TERESA TURELL, J. BEATTIE, J. M. FONTANA, M. FORCADELL, M. GONZÁLEZ, M. JUAN, L. MCNALLY, J. C. MORA, C. PÉREZ VIDAL, E. VALLDUVÍ, J. R. VARELA	127
¿QUE NOS DICEN LOS JUICIOS DE GRAMATICALIDAD SOBRE LA COMPETENCIA GRAMATICAL Y EL PROCESAMIENTO DE LOS COMPUESTOS DEVERBALES DEL ESPAÑOL? RAQUEL FERNÁNDEZ FUERTES, T. SPRADLIN, J. M. LICERAS, A. DESROCHERS, S. MUÑIZ	145
ACTITUDES HACIA EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU APRENDIZAJE DAVID LASAGABASTER	161
LA NOCIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y PAUTAS PEDAGÓGICAS DERIVADAS DE SU APLICACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS. RAMIRO DURÁN MARTÍNEZ, M^a SONSOLES SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA	173

LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES.

IGNACIO M. PALACIOS MARTÍNEZ	
LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL TEMA EN DOS DEBATES CON JÓVENES: CONSIDERACIONES PARA LA CARACTERIZACIÓN Y LA ENSEÑANZA DEL DEBATE. IDIAZABAL, L. M. LARRINGAN	
REFLEXIONES ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LENGUA Y CULTURA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS. MERCÈ PUJOL BERCHÉ	
PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN E.S.O. LUIS ORDÓÑEZ DE CELIS	
DICCIONARIO DE TÉRMINOS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS ROSA ALONSO ALONSO, M. CAL, P. LÓPEZ RÚA, I. M. PALACIOS, J. R. VARELA PÉREZ	
ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE VOCABULARIO ESPECÍFICO A PARTIR DE CORPORA DE TEXTOS ESPECIALIZADOS RELATIVOS AL TURISMO. ANA ISABEL PÉREZ SAUCEDO	
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EUIT DE TELECOMUNICACIÓN. MARGARITA MILLÁN VALENZUELA	
LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE LA TELECOMUNICACIÓN EN EL SIGLO XXI: UN ENFOQUE INTEGRADO DE LA COMPRESIÓN LECTORA. INMACULADA ÁLVAREZ DE MON Y REGO	
ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN FONOLÓGICOS DE CORPUS DE HABLA INFANTIL CON EL PROYECTO CHILDES: ERRORES DE OMISIÓN EN EL DESARROLLO NORMAL Y EN EL SÍNDROME DE DOWN. ELISEO DIEZ-ITZA, VERÓNICA MARTÍNEZ, MANUELA MIRANDA	
ESTRUCTURA SILÁBICA: SU PAPEL EN EL PROCESO DE ACCESO AL LÉXICO EN NIÑOS CON Poca EXPERIENCIA LECTORA. NICOLÁS GUTIÉRREZ PALMA, ALFONSO PALMA, ISABEL BENAVIDES	
LA FRECUENCIA LÉXICA Y EL EFECTO DE TRANSFORMACIÓN VERBAL. UN ESTUDIO PRELIMINAR EN ESPAÑOL. ALFONSO PALMA REYES, CARMEN M^a ESCALONA, NICOLÁS GUTIÉRREZ	
PROCESAMIENTO FONOLÓGICO EN NIÑOS CON LENGUA MATERNA ESPAÑOLA Y TAMAZIGHT. LUCÍA HERRERA, SYLVIA DEFIOR	
ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LOS LOGROS INICIALES EN LA LECTOESCRITURA. SYLVIA DEFIOR, GRACIA JIMÉNEZ	
EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS. JOSÉ MÁRQUEZ, PATRICIA DE LA OSA, SYLVIA DEFIOR, EXPIRACIÓN AGUILAR	
LA CONTINUIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE LA SINTAXIS. VICENÇ TORRENS	
LA EMERGENCIA DE LA CONCIENCIA FONÉMICA EN NIÑOS PRELECTORES ESPAÑOLES. FRANCISCA SERRANO, M^a CARMEN GONZÁLEZ-TRUJILLO, SYLVIA DEFIOR, M^a VILLA CARPIO	

LA ESTANDARIZACIÓN DE LAS PRUEBAS EN UN ESTUDIO SOBRE LOS EFECTOS DE LA MOVILIDAD (ESTANCIA EN EL PAÍS DE LENGUA META) EN LA COMPETENCIA ORAL Y ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS UNIVERSITARIOS.

M. Teresa Turell (UPF), John Beattie (UPF), Josep M. Fontana (UPF) , Montserrat Forcadell (UPF), Montserrat González (UPF), Maria Juan (UIB), Louise McNally (UPF), Joan Carles Mora (UB), Carmen Pérez Vidal (UPF), Enric Vallduví (UPF), José Ramón Varela (UPF).

Este trabajo presenta el proyecto BFF2001-0820 (Los efectos de la movilidad (estancia en el país de lengua meta) en la competencia oral y escrita de los estudiantes de Inglés universitarios: la variación en la adquisición y en el aprendizaje de la lengua inglesa a nivel avanzado) y considera el proceso de pilotaje y refinamiento de las pruebas utilizadas en la recogida de datos de la investigación. El objetivo último del proyecto es obtener información acerca del interés lingüístico de la movilidad (estancia en el país de lengua meta), para poder demostrar de forma fiable que dicha movilidad constituye un ejemplo de buena práctica en la enseñanza y aprendizaje del Inglés en el contexto universitario. El planteamiento general del proyecto implica la realización de un estudio longitudinal con tres tiempos de medición: a) un pre-test de entrada (T1) antes de empezar la instrucción formal del Inglés en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera, es decir, cuando empiezan sus estudios universitarios, b) un test intermedio (T2) antes de la estancia a través del cual se medirá el nivel de competencia después del periodo de instrucción formal que abarca 100 horas, y c) un post-test (T3) después de la estancia, en que se medirán sus efectos. Se analizan distintas habilidades (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita) y tipos de competencia (fonológica, morfosintáctica, léxico-semántica, sociolingüística, pragmática y discursiva). Los sujetos se han seleccionado a partir de unos criterios que permitirán el control de una serie de variables. Se espera que haya diferencias significativas entre los sujetos que durante la estancia han recibido clases de Inglés en un contexto de instrucción,

y los que sólo han aprendido la lengua en un contexto natural durante esa estancia. Si se demostrara un efecto positivo de la movilidad, en el sentido de que la estancia en el país de lengua meta mejora substancialmente la competencia oral y escrita de los estudiantes, la inclusión de dicha movilidad en los planes de estudio universitarios podría plantearse de forma generalizada.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Consideraciones generales

Cada curso académico miles y miles de estudiantes universitarios participan en programas educativos de intercambio en un país diferente al suyo. En Europa esta movilidad se ha materializado estos últimos 15-20 años a través de los programas ERAMUS, en una primera etapa, y SÓCRATES, en una segunda etapa. En general, esta movilidad, que se concreta en una estancia en el país de lengua meta, redonda, entre otras cosas, en el aprendizaje de dicha lengua. La Adquisición de lenguas (SLA) es la disciplina que considera el estudio de los procesos de aprendizaje de una lengua, en términos del alcance de dicho aprendizaje, de la fluidez y corrección en su uso, y del dialecto o variedad que se adquiere. Esta disciplina se ha ocupado del estudio científico de la adquisición y aprendizaje, a partir sobre todo de las diferencias según el contexto de aprendizaje, ya sea en un contexto de instrucción *formal* (que usualmente es el más común en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera), o en un contexto *natural* (que es el más común en situaciones de aprendizaje de una segunda lengua en el país en que se habla, y que puede en ocasiones incluir un componente de instrucción formal). Este último contexto describe la situación en que se hallan los estudiantes acogidos a programas de movilidad.

En el contexto de dichos programas que se concretan en estancias en el país de lengua meta (indistintamente denominadas en Europa y EE.UU. *stay abroad*, *study abroad*, *year abroad*) la distinción entre aprendizaje de una lengua en contextos formales (lengua extranjera) y en un contexto de inmersión (segunda lengua) no es tan nítida, ya que por regla general esta estancia suele combinar el aprendizaje de lengua instrumental o por contenidos, en un contexto de instrucción formal, con la inmersión en la comunidad de habla nativa. Por tanto, cualquier estudio sobre movilidad debe tomar en consideración la asunción – muy extendida entre científicos, profesores y gente de la calle – de que el contexto de aprendizaje más favorable se deriva precisamente de la integración de la inmersión en la comunidad de habla nativa en el contexto de instrucción formal en la clase. La creencia popular compartida por alumnos y profesores, familias y responsables educativos se concreta en que los estudiantes que salen al extranjero son los que alcanzan un nivel de competencia más elevado en el uso de su lengua de especialidad.

1.2 Estudios específicos anteriores

El primer estudio acerca del efecto de la estancia en el país de lengua meta en la mejora de la competencia lingüística de los aprendices de una lengua, en este caso de francés, alemán, italiano y ruso, fue el de Carroll (1967), aunque este estudio no revela cambios cualitativos reales observados en dicha competencia. En Inglaterra, durante la década de los años 70 (1969-1975) se llevaron a cabo toda una serie de trabajos (Willis et al. 1977), encaminados a observar el avance lingüístico en tres habilidades lingüísticas (expresión oral, comprensión oral y lectura) en un contexto de estancia en el país de lengua meta, que demostraron el efecto positivo de dicha estancia. Este mismo efecto positivo ha quedado demostrado en estudios de planteamientos lingüísticos más recientes (Dysson 1988), que sin embargo no son concluyentes debido a la falta de validez interna por no aportar datos comparativos con otros sujetos que sólo han recibido instrucción en un contexto formal.

Durante la década de los años 80, se llevaron a cabo toda una serie de estudios de caso (*case studies*) acerca de los cambios que se producían en la competencia oral de los estudiantes que habían realizado una estancia en el país de lengua meta (francés, español, portugués y ruso) utilizando el instrumento conocido como *Oral Proficiency Interview (OPI)*. A partir de la década de los 90 se empezaron a llevar a cabo estudios que aún se están realizando. En particular, cabe destacar el *European Language Proficiency Survey* (Coleman y sus colaboradores [1994]), que ha implicado hasta ahora a alrededor de 35.000 estudiantes y 100 instituciones, y en la actualidad su continuación se ha visto integrada en el trabajo llevado a cabo por el *Languages Fund for the Development of Teaching and Learning*, con sede en diversas universidades y centros europeos. Destaca la tesis doctoral de DeKeyser (1986).

Los principales temas abordados en los estudios iniciados en la década de los 90, algunos en curso de ser estudiados en este comienzo de nuevo siglo y milenio, son las actitudes hacia la estancia en el país de lengua meta (Meara 1994), la fluidez global, la variación individual (Guntermann, 1992a, 1992b), la competencia inicial de los estudiantes de francés anglófonos en Canadá (Hart et al. 1994), la adquisición de competencia sociolingüística (Enomoto y Marriott, 1994) por parte de estudiantes de japonés australianos, los problemas discursivos planteados por estudiantes de inglés finlandeses debido a las diferencias culturales (Ylönen, 1994). Por otro lado, hay que destacar el trabajo realizado por Freed (1993) para establecer los procedimientos de recogida de datos y llevar a cabo un análisis de la competencia y prácticas lingüísticas en el pre-test y post-test, y compensar así la falta de información acerca de las habilidades lingüísticas reales de los aprendices. El libro editado por Freed en 1995 – en el que se abordan temas relacionados con la medición significativa, con trabajos contrastivos en diversas lenguas, con el enfoque sociolingüístico, y con el uso del *diario personal* para estructurar la movilidad desde el punto de vista

de los objetivos culturales – tampoco aporta datos acerca del uso lingüístico real antes y después de la estancia en el país de lengua meta.

Por tanto, no existe hasta la fecha ningún estudio que haya descrito el efecto de la estancia en el país de lengua meta en el conjunto de variables relacionadas con la competencia lingüística (fonológica, morfosintáctica, léxico-semántica), sociolingüística, pragmática y discursiva en la adquisición y aprendizaje de una lengua determinada. A nuestro entender, el estudio que se presenta parcialmente en esta comunicación viene a cubrir este vacío científico y disciplinar, ya que los resultados pueden servir para a) conocer mejor el impacto lingüístico (y también pragmático y sociolingüístico, el que se produce sobre el desarrollo del aprendiz, y el actitudinal) de esa estancia, b) comprobar su idoneidad, c) llevar a cabo propuestas metodológicas y de producción de materiales y d) en última instancia, hacer propuestas de planificación lingüística relacionadas con la enseñanza, adquisición y aprendizaje de una segunda o una lengua extranjera, en este caso el inglés, en los contextos nacionales y europeos. Nuestra propuesta concreta se plantea precisamente porque los estudios de la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) en su primer ciclo incluyen como materia troncal del Plan de Estudios una estancia en el país de habla de la lengua B (en este caso, Inglés como primera lengua extranjera). Ello comporta la organización de un programa de movilidad de gran envergadura, que en el caso de Inglés se concreta en la participación de alrededor de 100 estudiantes (bilingües y monolingües) con estancias en universidades del Reino Unido, EE.UU. Australia y Canadá, que incluyen por lo general cursos de diversas materias impartidas en lengua inglesa.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo último de proyecto VALAL es obtener información acerca del interés lingüístico de la movilidad (estancia en el país de lengua meta), para poder demostrar de forma fiable que dicha movilidad constituye un ejemplo de buena práctica en la enseñanza y aprendizaje del Inglés en el contexto universitario. Es bien sabido que los esfuerzos europeos (programas ERASMUS/SOCRATES) y nacionales de los últimos años han movilizadado un número muy elevado de estudiantes. Sin embargo, en el contexto universitario español no se ha llevado a cabo hasta la fecha, tal como reclaman las instituciones europeas, ningún tipo de medición sobre los efectos, en el ámbito lingüístico, cognitivo, sociocultural, pragmático, y actitudinal, de los esfuerzos invertidos en una estancia de varios meses en el país de lengua meta, en este caso el inglés. Además, y puesto que la movilidad implica un contexto de aprendizaje en situación natural y/o instrucción formal, en el que la lengua meta se adquiere como lengua segunda y no como lengua extranjera, nuestra investigación servirá para definir mejor esta situación, y la información obtenida podrá ser utilizada para hacer propuestas metodológicas y pedagógicas que permitirían optimizar el aprendizaje de la lengua meta en el contexto universitario.

Por tanto, el objetivo más inmediato que se persigue tiene que ver con el estudio del efecto de la movilidad (estancia en el país de lengua meta) sobre la competencia oral y escrita de los estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la UPF que cursan la lengua inglesa como primera lengua extranjera (lengua B) y realizan una estancia obligatoria de 3 meses en un país anglófono.

Las preguntas de investigación que nos proponemos responder son de naturaleza distinta: **lingüísticas**, en el sentido de determinar a) si mejorará o no la competencia de los estudiantes a partir de la estancia en el país de lengua meta, y si es así, si lo hará o no de forma significativa estadísticamente, b) el medio (oral/escrito), el tipo de competencia (lingüística, sociolingüística, pragmática, discursiva), y el alcance de esa mejora, c) si esa mejora se producirá en el ámbito de la *fluidez* (medida por el léxico, la complejidad sintáctica, los nódulos verbales) y/o en el ámbito de la *corrección*, d) si se producen diferencias significativas entre la competencia de los estudiantes antes y después de la estancia, e) si hay algún tipo de diferencia en la competencia entre los sujetos que han recibido clases de inglés y los que no han recibido; por otro lado, preguntas **socioculturales y pragmáticas**, en el sentido de establecer si se produce a) un “shock” cultural durante la estancia, y en qué medida, y qué tipo de impacto tiene este hecho en la competencia del aprendiz; b) cambios en cuanto a la motivación y las actitudes de los estudiantes tanto hacia el estudio del inglés como hacia los aspectos socioculturales de la estancia, y ver como estos factores de aprendizaje se correlacionan con la mejora lingüística; c) una apropiación de las costumbres y aspectos culturales del país de la lengua meta, alcanzando los sujetos un cierto grado de conciencia sociolingüística y pragmática durante su estancia; preguntas **sobre el desarrollo del aprendiz**, que permiten a) considerar si se produce alguna mejora desde el punto de vista de la autonomía del aprendiz por parte de los estudiantes que conocen los objetivos académicos de la estancia, b) identificar qué tipología de estudiante sabe y puede aprovechar mejor la estancia desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje, es decir, cual es el “buen aprendiz” por excelencia en la situación de estancia en el país de lengua meta, y c) finalmente establecer si existe o no variación individual y de qué tipo; preguntas **sobre la situación de monolingüismo/bilingüismo**, en el sentido de establecer si existe variación en la mejora de la competencia lingüística por el hecho de que el Inglés sea una L2 o una L3 para los aprendices, es decir, por el hecho de que los sujetos sean monolingües o bilingües.

3. HIPÓTESIS

Las principales hipótesis generales que se han formulado quedan resumidas en los siguientes puntos:

- a) Se espera que después de la estancia en el país de lengua meta mejore la competencia oral de los sujetos de forma significativa, sobre todo en los casos en que éstos cuentan con una buena base gramatical y de comprensión lectora.
- b) Se postula que esa mejora será estadísticamente significativa también en el caso de la competencia sociolingüística, pragmática y discursiva oral.
- c) Se espera que haya diferencias significativas entre los sujetos que han recibido clases de Inglés en un contexto de instrucción, y los que sólo han aprendido la lengua en un contexto natural durante esa estancia.
- d) Se postula que después de la estancia los sujetos aumentarán su grado de conciencia sociolingüística y pragmática durante su estancia a partir de los diarios personales.
- e) Se espera que aumente el grado de autonomía del aprendiz en el marco de los objetivos académicos de la estancia.
- f) Se postula que existirá un elevado grado de variación individual para cada uno de los niveles lingüísticos que se van a considerar, con tipología de estudiantes diferenciados por el saber y poder aprovechar mejor la estancia desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje.
- g) Se espera mayor mejora en todos los ámbitos de competencia en el caso de los sujetos bilingües, es decir, de aquellos para quienes el Inglés es su L3.
- h) Se espera una correlación positiva entre la estancia y los factores actitudinales y de motivación.

4. METODOLOGÍA

4.1 Sujetos

A los estudiantes que forman parte de este estudio se les pasó previamente, antes de la estancia, un cuestionario de datos personales para controlar toda una serie de variables: edad, sexo, nacionalidad de los padres, tipo de escuela donde realizaron sus estudios, lengua materna, segunda o tercera lengua, tipo de contacto previo con el inglés, otras visitas a países de habla inglesa, etc. En general, los sujetos que participan en este estudio quedan caracterizados, a partir del cuestionario que se ha pilotado, de la forma siguiente (véase punto 6):

- Son sujetos del mismo grupo de edad: 18-19 años.
- Empiezan el primer curso de la licenciatura de Traducción e Interpretación de la UPF.

- Tienen un nivel equiparable de competencia lingüística que ha sido definido a través de la prueba de acceso obligatoria en la FTI, y que en el caso de los estudiantes que optan por el Inglés como lengua B (primera lengua extranjera) está establecido en el Advanced Level (Cambridge Examination Board).
- Son sujetos cuyos padres no son nativos en habla inglesa.
- Son sujetos no nativos.
- Son sujetos sin ningún problema de lenguaje.
- Son sujetos monolingües en español, o bilingües en catalán-español, o español-cualquiera de las otras lenguas del Estado Español.
- Son sujetos que podrán o no recibir instrucción formal y/o por contenidos en lengua inglesa.

4.2 Diseño

El planteamiento general del proyecto implica la realización de un estudio longitudinal, ya que se están analizando los mismos sujetos a lo largo de dos años, con tres tiempo de medición (véase el Cuadro 1):

- Un *pre-test* de entrada (T1) antes de empezar la instrucción formal del Inglés de sus estudios universitarios, en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera (septiembre-octubre del 2002)
- un *test intermedio* (T2) antes de la estancia, es decir, en junio del 2003 (ya que ésta se produce durante el primer trimestre del segundo curso), a través del cual se medirá la mejora de la competencia durante el periodo de instrucción formal que abarca las 100 horas impartidas durante el primer curso.
- un *post-test* (T3) después de la estancia (enero del 2004), en que se medirán sus efectos.

Cuadro 1. Temporalización de las pruebas

PRUEBAS	CONTENIDO	TEMPORALIZACIÓN
T1 (septiembre 2002)	Comprensión oral y escrita Expresión oral y escrita	Al iniciar sus estudios en la FTI
T2 (mayo/junio 2003)	Comprensión oral y escrita Expresión oral y escrita	Antes de la estancia en el país de lengua meta tras 100 horas de instrucción formal
T3 (enero 2004)	Comprensión oral y escrita Expresión oral y escrita	Después de la estancia en el país de lengua meta

Coincidiendo con las pruebas T2 y T3 (justo antes y después de la estancia), los estudiantes completarán un cuestionario previo a partir del cual se medirán los factores de actitud y motivación. Finalmente, en la prueba T3, los estudiantes rellenarán otro cuestionario a partir del cual se controlará el contexto de la estancia, es decir, el tipo de contacto que los estudiantes han tenido con la lengua. Con ello pretendemos discriminar entre los estudiantes que durante la estancia hayan utilizado el inglés mayormente en contextos naturales y aquellos cuya experiencia se haya centrado en el estudio y las clases de lengua.

4.3 Variables

La variable independiente del estudio es la estancia en el país de lengua meta en una situación de inmersión. La variable dependiente es la mejora o no de la competencia al final de esa estancia. Una segunda variable independiente de rango menor es la consideración del efecto de las 100 horas de instrucción formal que van a recibir los sujetos antes de la estancia en el país de lengua meta. La variable dependiente es la mejora de la competencia después de ese periodo de instrucción formal. Las variables de control son: la edad, el curso académico, el nivel de competencia de entrada, el número de horas de instrucción formal, padres no nativos, sujetos no nativos, sin problemas de lenguaje.

4.4 Instrumentos

Se utiliza la misma prueba para todas las etapas de temporalización (T1, T2 y T3). De hecho, se trata de diferentes instrumentos de recogida de datos para cada una de las habilidades y niveles lingüísticos que se van a estudiar. Para cada uno de los niveles lingüísticos se han establecido unas matrices de medición a partir de toda una serie de unidades lingüísticas que permiten valorar la competencia última alcanzada por los aprendices después de las 100 horas de instrucción (T2) y después de la estancia en el país de lengua meta (T3). En los cuadros 2 y 3 se reflejan los dos tipos de pruebas que hemos realizado: a) pruebas integradas; y b) pruebas de elementos discretos. En el caso de las pruebas integradas, las hemos relacionado tanto con las 4 habilidades como con los distintos tipos de competencia comunicativa:

Cuadro 2. Pruebas integradoras: habilidades y competencias

COMPETENCIA	COMPRENSIÓN ORAL	COMPRENSIÓN ESCRITA	PRODUCCIÓN ORAL	PRODUCCIÓN ESCRITA
Fonológica	<i>Minimal Pairs</i> <i>Stress</i> <i>Sentence</i> <i>Repetition Task</i>		Narrativa <i>Role Play</i> Lectura Texto	

Morfosintáctica	<i>Listening Comprehension</i>	Test cloze	Narrativa <i>Role Play</i>	Composición
Léxico-semántica	<i>Listening Comprehension</i>	Test cloze	Narrativa <i>Role Play</i>	Composición
Pragmática	<i>Listening Comprehension</i>		Narrativa <i>Role Play</i> Lectura Texto	
Sociolingüística	<i>Listening Comprehension</i>		Narrativa <i>Role Play</i>	
Discursiva	<i>Listening Comprehension</i>	Test cloze	Narrativa <i>Role Play</i>	Composición

En el Cuadro 3 se han detallado las dos pruebas de elementos discretos que no se relacionan de forma directa con ninguna de las cuatro habilidades, pero sí con distintos tipos de competencias:

Cuadro 3. Pruebas de elementos discretos: competencias

COMPETENCIA MORFOSINTÁCTICA	COMPETENCIA FONOLÓGICA, MORFOSINTÁCTICA Y LÉXICO-SEMÁNTICA
Prueba de gramática (transformaciones)	Entrevista guiada oral

5. ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS, RECOGIDA DE DATOS Y RESULTADOS REFERIDOS AL GRUPO DE CONTROL

La primera fase de la investigación consiste en la elaboración de pruebas, la recogida de datos del grupo de control, identificada como T2 GC, y el proceso de pilotaje y posterior refinamiento de los instrumentos de recogida de datos con la finalidad de: a) decidir de entre dos opciones de un mismo formato la mejor; b) cambiar enteramente una prueba; c) eliminar o cambiar ítems que no discriminan. Todo ello se ha efectuado a partir del análisis de las pruebas preliminares administradas al grupo de control (17 sujetos): Test de Pares Mínimos y Acentuación, Test de Comprensión Oral, Entrevista Oral Guiada, Lectura de Texto, Narrativa, Juego de Rol, Rellenar Espacios en Blanco, Gramática y Composición (véase el Cuadro 2).

5.1 Competencia oral: resultados preliminares del pilotaje

5.1.1 Prueba de discriminación auditiva de pares mínimos ("minimal pairs")

En este test de percepción se examina la capacidad de los sujetos de discriminar entre dos palabras que se distinguen únicamente por el contraste de un fonema vocálico o conso-

nántico. La capacidad de percibir un contraste fonológico se mide mediante la percepción o no de la diferencia entre dos palabras que se distinguen por dicho contraste. Si las dos palabras de un par mínimo se perciben como "iguales" significa que no se percibe el contraste fonológico que en realidad las distingue.

Los sujetos tuvieron que determinar, a partir de 150 pares mínimos si las palabras de cada par eran "iguales" o "diferentes" en relación con 6 contrastes vocálicos y 4 consonánticos siguientes del inglés británico estándar ("Standard Southern British English"): (1) *feet vs. fit*; (2) *began vs. begun*; (3) *back vs. bark*; (4) *illusion vs. allusion*; (5) *cheese vs. cheers*; (6) *belly vs. barely*; (7) *card vs. cart*; (8) *loose vs. lose*; (9) *breathing vs. breeding*; (10) *choke vs. joke*. El test contenía un 20% de distractores, es decir, 30 pares mínimos falsos de palabras "iguales" y 120 pares mínimos reales de palabras "diferentes". Estos datos aparecen en la Figura 2.

El porcentaje de pares mínimos reales percibidos como palabras iguales por los sujetos, es decir de errores, oscila entre el 10,1% y el 42% tal y como muestra la Figura 1. La media de pares mínimos no percibidos como tales es de 29,47 sobre un total de 120. Estos resultados demuestran que todos los sujetos presentan cierto grado de dificultad en la percepción de determinados contrastes fonológicos. Puede esperarse, por lo tanto, que el efecto de la estancia en el país de lengua meta conlleve una mejora en la percepción y como consecuencia se reduzcan sustancialmente los porcentajes de la Figura 1 de forma general para todos los sujetos.

Figura 1
Resultados por sujetos

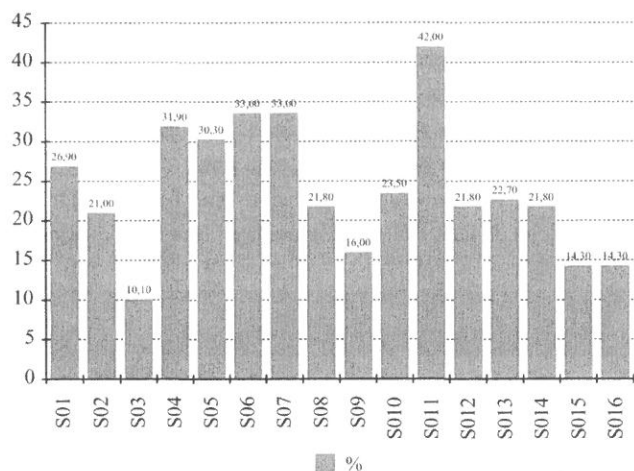
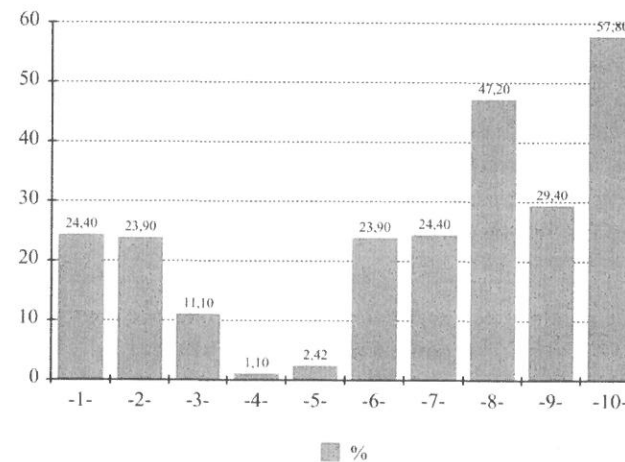


Figura 2. Resultados por tipo de contraste fonológico



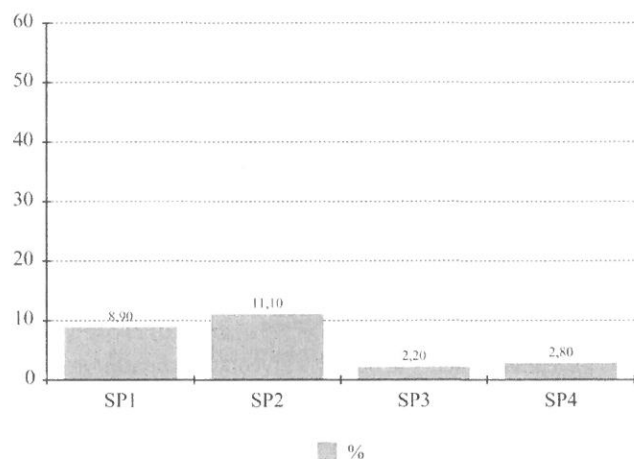
Tal y como se puede observar en la Figura 2, los errores de discriminación en los contrastes vocálicos (4) *illusion vs. allusion* y (5) *cheese vs. cheers* son prácticamente nulos, mientras que el porcentaje de pares mínimos no percibidos en los contrastes vocálicos (1) *feet vs. fit*; (2) *began vs. begun*; y (6) *belly vs. barely* se sitúa en torno al 24%. Por lo que se refiere a los contrastes consonánticos (7)-(10), la distinción sonoro / sordo, tal y como esperábamos, no fue percibida por nuestros sujetos en un gran número de casos: 24% para (7) *card vs. cart*, 47% para (8) *loose vs. lose* y 57% para (10) *choke vs. joke*. El contraste fonológico entre la fricativa dental y la oclusiva alveolar (9) *breathing vs. breeding*, no fue percibido en el 29% de los casos debido, presumiblemente, al hecho de que estos dos sonidos pertenecen a una sola categoría fonológica en español pero a dos distintas en inglés. Esperamos que los sujetos mejoren en la discriminación de contrastes fonológicos vocálicos y consonánticos, sobre todo en aquellos que parecen percibirse con mayor dificultad (sonoro / sordo) después de su estancia en el país de lengua meta, es decir en el tiempo 3 de recogida de datos (T3).

5.1.2 Test de discriminación auditiva de acento léxico ("word stress")

Este test contiene 36 palabras de tres / cuatro sílabas que pueden clasificarse según cuatro patrones acentuales ("Stress Patterns") diferentes: SP1('σσσ[vv](σ): *organized, calculator*), SP2(.σσ'σ(σ): *economic, application*), SP3('σσσ(σ): *interesting, government*), SP4(σ'σσ(σ): *translator, antique*). Los sujetos debieron identificar la sílaba más fuertemente acentuada de las palabras que se les presentaron auditivamente eligiendo de entre tres posibilidades (APplication, appLIcation, appliCAtion). Como ilustra la Figura

3, y aunque los sujetos no tuvieron en general dificultades, los patrones acentúales SP1 y SP2 presentan un porcentaje considerablemente mayor de error. Estos resultados sugieren, por un lado, desestimar los patrones acentúales SP3 y SP4, ya que a priori el bajo número de errores no permitiría observar una mejora de los sujetos (al menos no significativa) en este ámbito de la fonología después de su estancia en el país de lengua meta (T3). Por otra parte, puede aumentarse el número de ítems de los patrones SP1 y SP2, que son los que presentan un grado de dificultad mayor, para así poder obtener resultados más fiables y con un margen de error de percepción del acento léxico que nos permita poder observar mejoras más significativas de este aspecto fonológico.

Figura 3
% de palabras con acento léxico incorrectamente identificado según patrón acentual (SP)



5.1.3 Prueba de comprensión oral

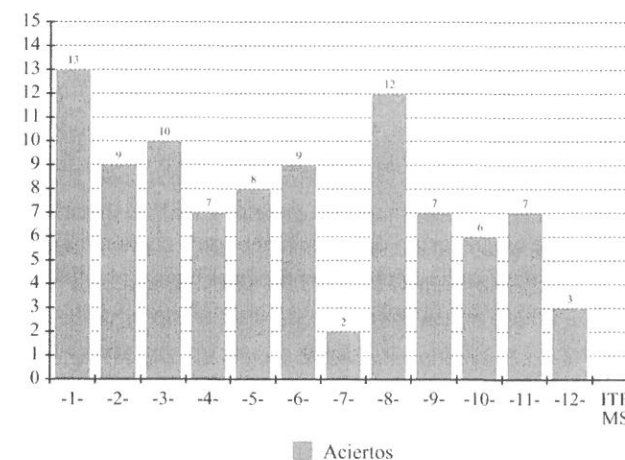
En esta prueba los sujetos tuvieron que escuchar una entrevista grabada con el grupo femenino de música pop ETERNAL en dos ocasiones y después contestar a las preguntas del test de comprensión oral, que incluyen tanto preguntas de comprensión general como específicas y de verdadero/falso.

5.1.4 Entrevista oral guiada

La prueba de Entrevista Oral Guiada es un test de preguntas mediante las cuales se elicitán (y se graban) respuestas que potencialmente contienen las estructuras gramaticales específicas cuyo uso se quiere comprobar. Según los resultados obtenidos a partir de los

datos de los sujetos de este grupo no parece ser una prueba que discrimine suficientemente, ya que según puede observarse en la Figura 4 más de la mitad de los sujetos se sitúan en una franja de competencia muy por encima de la media.

Figura 4
Correlacion sujetos-ítems con mayor número de aciertos en la prueba Scripted Interview



Sin considerar por el momento el ítem 7, en esta figura se puede observar que hay tres preguntas (10, 11 y 12) que obtienen el número más bajo de respuestas acertadas, y esto puede deberse al hecho de que mientras que las primeras preguntas de la prueba están relacionadas con la vida de los sujetos y éstos, por lo general, son capaces de contestarlas sin gran dificultad, estas tres últimas preguntas no guardan relación con las anteriores ni con la experiencia personal de los sujetos, y tienden a provocar desconcierto y confusión. Se sugiere por tanto eliminar estas preguntas de la prueba e incluir una nueva pregunta, de manera que la prueba quede reducida a un total de 10 ítems.

5.2 Competencia escrita: resultados preliminares del pilotaje

5.2.1 Prueba de rellenar espacios en blanco (Cloze)

Este test es una prueba “integral” o “global”, pues requiere del estudiante el uso de diversas destrezas lingüísticas de forma simultánea para comprender un texto. Después de haber eliminado 20 palabras de un texto, se pide al sujeto que rellene cada hueco con una palabra apropiada al contexto. Para nuestro proyecto se ha utilizado el llamado “método

de la palabra aceptable”, por el cual se contabilizó como válida cualquier palabra juzgada como correcta por un hablante nativo integrante de nuestro grupo de investigación. Para rellenar cada hueco con una palabra aceptable es necesario frecuentemente ir más allá del contexto inmediato; predecir la palabra necesaria implica que el candidato ha de utilizar destrezas que subyacen a toda su actuación lingüística. De hecho, se ha apuntado que existe un alto grado de correlación entre las puntuaciones obtenidas globalmente por los candidatos en el Cloze que va incluido en el *Cambridge Proficiency Examination* y las obtenidas por esos mismos candidatos en dicho test en su conjunto (Hughes 1989: 66). En todo caso, se trata de determinar dos tipos de competencia:

- a) La competencia léxico-gramatical, en el sentido de que muchos de los ítems miden la corrección gramatical y léxica, ya que las respuestas que se piden forman parte de una estructura morfosintáctica, de un elemento léxico o de una frase idiomática.
- b) La competencia discursiva, en el sentido de que se mide la capacidad de determinar los mecanismos de organización del texto (cohesión y coherencia) necesarios para la construcción del significado. Para ello ha de hacer un uso efectivo de las estrategias de lectura, así como de los rasgos del contexto lingüístico y extralingüístico.

En este sentido, la prueba representa dos de los objetivos principales de los cursos de lengua en una facultad de traducción: a) la utilización apropiada del contexto para reconocer y saber utilizar elementos léxicos; y b) la aplicación de conocimientos y funciones gramaticales en el discurso.

Asimismo, un resultado óptimo en una prueba de tipo *Cloze* implica no sólo un uso correcto de las habilidades receptivas (lectura) sino también de las productivas (escritura). Es interesante determinar en qué medida tanto la enseñanza impartida en los cursos de lengua inglesa, como la estancia en el extranjero, tienen un efecto en una mejora de estas dos habilidades. Al mismo tiempo, parece interesante medir la relación entre los resultados de cada estudiante en una prueba global o integradora como ésta y otras pruebas más específicas como la de gramática o la de composición escrita.

Para nuestro grupo de control se utilizaron dos tests de 20 ítems o preguntas cada uno. El *Cloze A* lo escogieron 8 sujetos, y el *Cloze B* 7 sujetos. Los dos son adaptaciones de pruebas ya publicadas y adaptadas al nivel de *Proficiency* de la Universidad de Cambridge. Utilizar un test ya probado de antemano ha permitido establecer el nivel de dificultad de forma objetiva. Además, de esta manera nos aseguramos de que la prueba contaba con un alto índice de fiabilidad (*reliability*) y validez (*validity*).

De las dos opciones se escogió el *Cloze B* (Harrison y R. Kerr 1998), después de descartar dos ítems, por los siguientes motivos: en primer lugar, se constató que contenía un mayor número de ítems cuya resolución dependía específicamente del contexto lingüístico,

co, y no tanto de conocimientos generales. En segundo lugar, constatamos que los resultados de dicho Cloze reflejaban una mayor dispersión (puntuación mínima = 6 / puntuación máxima = 16) con respecto a la media (10,28/20) que en el caso del *Cloze A* (puntuación mínima = 11 / puntuación máxima = 16), con lo cual se discriminaba mejor a los estudiantes con las puntuaciones más altas de los que habían obtenido peores resultados.

5.2.2 Prueba de composición

La prueba de composición se administró en situación similar a la de un examen. Los sujetos recibieron por escrito la instrucción de redactar una composición sobre el tema “*The idea of Europe seen from Britain/the USA/Australia or seen from Catalonia*”. Se les dieron 20 minutos para ello, entendiendo que al fijar el tiempo máximo de escritura se pueden comparar los elementos gramaticales que se decide analizar en las composiciones. Para el análisis, se adaptó la matriz de medición propuesta por Celaya, Pérez-Vidal y Torras (1998), Pérez-Vidal, Torras y Celaya (2000), y también Celaya Pérez-Vidal y Torras (en prensa) incluyendo medidas de Discurso, Fluidez, Complejidad y Corrección. Resultados preliminares nos muestran que los alumnos de nivel relativamente inferior (upper intermediate) parecen mejorar más que los de nivel algo superior (advanced). El tema pareció árido y se cambió al siguiente “*When going to live abroad one must adapt to the country one is settling in*”. Finalmente, se disminuyó el tiempo de escritura de 20 a 15 minutos.

5.3 Competencia gramatical: resultados preliminares del pilotaje

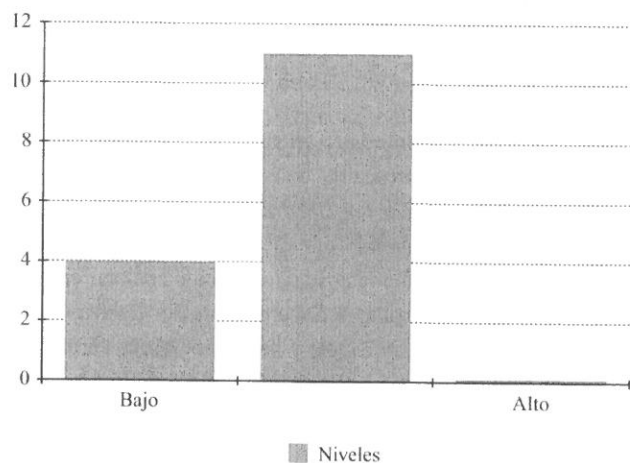
5.3.1 Prueba de transformación de oraciones

Para medir la competencia gramatical de los sujetos se diseñó y administró un test con 10 ítems. La tarea consiste en un ejercicio de transformación de oraciones, en el cual se debe completar una oración a partir de dos o tres palabras iniciales únicamente, de manera que se asemeje semánticamente tanto como sea posible a una oración previamente dada. Las diez oraciones a completar cubren un repertorio amplio de los puntos gramaticales incluidos en los programas de las tres asignaturas de lengua inglesa que los sujetos habrán cursado al final de su proceso de formación. Las dos o tres palabras iniciales dadas restringen al máximo el número de respuestas válidas posibles, lo cual permite asegurar la elicitación de estructuras gramaticales específicas.

Los resultados obtenidos permiten agrupar a los sujetos en 3 niveles de competencia gramatical: baja (0~3), intermedia (4~7), y alta (8~10). En la Figura 5 se observa que los sujetos se sitúan, mayoritariamente, en el nivel intermedio; siendo el bajo el que recoge el resto de los sujetos. Parece pues que esta prueba será útil para discriminar entre sujetos y el grado de mejora de su competencia gramatical a lo largo del estudio (T1, T2 y T3), ya

que el grado de dificultad del test presenta un umbral de mejora muy amplio, que permitirá confirmar nuestras hipótesis.

Figura 5. Distribución de niveles de competencia gramatical



6. CONCLUSIONES Y ESTANDARIZACIÓN DE LAS PRUEBAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL T2 GC

Aunque los resultados que se presentan en esta comunicación no han permitido aun confirmar las hipótesis formuladas, si han servido para alcanzar uno de los objetivos metodológicos más importantes de esta investigación, en el sentido de administrar la primera versión de las pruebas a un grupo de control para llevar a cabo la estandarización de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Carroll, J.B. 1967. "Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college". *Foreign Language Annals*, 1: 131-151
- Celaya, M. L.; Pérez -Vidal, C.; Torras, M. R. . 2000. Age and EFL written performance by Catalan/Spanish bilinguals. *Spanish Applied Linguistics. A forum for Theory and Research*, 4 (2), 267-290. En Cristina Sanz (ed.), *Monograph: The Bilingual Child*. Georgetown: University of Illinois (USA).
- Celaya, M. L.; Torras, M. R. y Pérez Vidal, C. 2001. "Written performance by young EFL beginner learners". En S. Foster-Cohern (ed.), *Eurosla 10th Conference*. Amsterdam: Walter Benjamins.

- Coleman, J. y Rouxeville, A. (eds.) 1993. *Integrating new approaches*. London: Association for French Studies in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research. Bedfordbury.
- DeKeyser, R. 1991. Foreign language development during a semester abroad. En B. Freed (ed.), *Foreign Language Acquisition research in the classroom*. Lexington, MA: DC Heath.
- Dysson, P. 1988. *The year abroad. Report for the Central Bureau for Educational Visits and Exchanges*. Oxford University Language Teaching Centre.
- Inomoto, S. y Marriott, H. 1994. "Investigating evaluative behaviour in Japanese tour guiding interaction". *Multilingual*, 13: 1-2: 124-154.
- Freed, B. 1993. "Assessing the linguistic impact of study abroad: What we currently know -what we need to learn". *Journal of Asian Pacific Communication*, 4(4): 151-166.
- Freed, B. 1995. Introduction. En B. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Guntermann, G. 1992a. "An analysis of interlanguage development over time: Part I, por and para". *Hispania*, 75: 177-187.
- Guntermann, G. 1992b. "An analysis of interlanguage development Over Time: Part II, ser and estar". *Hispania*, 75: 1294-1303.
- Harrison, M., y R. Kerr. 1998. *Proficiency Practice Tests. Four Tests for the Cambridge Certificate of Proficiency in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hart, D.S., Lapkin, S. y Swain, M. 1994. Impact of a six-month bilingual exchange program: Attitudes and achievement. *Report to the Department of the Secretary of State*. Toronto: OISE Modern Language Centre.
- Hughes, Arthur. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Labov, W. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. En Labov, W. (ed.) *Language in the Inner City*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Meara, P. 1994. "The year abroad and its effects". *Language Learning Journal*, 10: 32-38.

Willis, F., Doble, G., Sankarayya, U. y Smithers, A. 1977. *Residence abroad and the student of modern languages. A preliminary study*. Bradford: Modern Language Centre. U of Bradford.

Ylonen, S. 1994. "Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation-Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partueruniversitäten Jyväskylä und Bonn". *Finlance*, 13: 89-113.