

MASTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



**Universidad
Antonio de Nebrija**

**Fundamentos teóricos para la elección de las
técnicas glotodidácticas**

María Cecilia Ainciburu

Dirección de la Memoria: Prof. Marta Baralo

Julio 2004

Índice

Parte I:

Hacia una teoría integrada de los procesos de aprendizaje de las lenguas

| | |
|--|----|
| 1- Glotología y Glotodidáctica en el panorama académico italiano | 3 |
| 2- Robert Lado como punto de referencia internacional para la Glotodidáctica | 9 |
| 3- Principales teóricos de la glotodidáctica italiana | |
| 3.a Giovanni Freddi y la psicolingüística | 13 |
| 3.b Renzo Titone y la psicopedagogía del lenguaje | 18 |
| 3.c Danesi y la neurolingüística | 24 |
| 3.d Balboni y la multiculturalidad | 29 |
| 4- Temas de la glotodidáctica italiana | |
| 4.a Las metas de la educación lingüística | 33 |
| 4.b Destrezas y competencias | 39 |
| 4.c Una didáctica de la gramática | 46 |
| 4.d Técnicas e integración de las técnicas glotológicas | 53 |

Parte II:

Las técnicas glotodidácticas

| | |
|--|-----|
| 1- Integración de las técnicas en la unidad didáctica | 57 |
| 2- Catálogo razonado de las técnicas glotodidácticas | 72 |
| 3- Confiabilidad de las técnicas glotológicas en la evaluación | |
| 3.a La evaluación integrada en la unidad didáctica y en el currículo | 100 |
| 3.b Las técnicas glotodidácticas en la evaluación | 102 |
| 3.c Enfoque estadístico en el tratamiento de datos provenientes de la evaluación | 109 |

Parte III:

Una propuesta didáctica

| | |
|---|-----|
| 1- Consideraciones previas a la planificación curricular | 113 |
| 2- Planificando un curso de lengua española | 120 |
| 3- Planificando una unidad didáctica para el curso de lengua española | 124 |
| 4- Propuesta para una evaluación en clave glotodidáctica | 149 |

Conclusiones

158

Bibliografía

163

Parte I

Hacia una teoría integrada de los procesos de aprendizaje de las lenguas.

1- Glotología y Glotodidáctica en el panorama académico italiano.

La enseñanza de las ciencias del lenguaje conserva en algunas sedes de la Universidad italiana el nombre de Glotología y el Ministerio llama “glotología y lingüística” al grupo de materias que estudian el lenguaje.

Graziadio Isaia Ascoli¹, que era el lingüista de mayor renombre en el panorama italiano del siglo XIX, utilizó por primera vez el término “glottologia” realizando un calco del alemán a través de lemas griegos². En 1961 la Academia de Ciencias y Letras de Milán le había creado la primera cátedra de “Lingüística de la Historia de Italia”, mientras que las cátedras que, por esos años, se ocupaban de ciencias del lenguaje se llamaban de “gramática comparada” o de “Historia comparada de las lenguas clásicas” y comprendían el estudio del sánscrito, porque era sobre la observación de las lenguas clásicas que se había formado el método científico. La materia universitaria de Ascoli se llamó *Grammatica comparata delle lingue classiche e neolatine* porque aplicaba el método de estudio histórico-comparativo, que hasta el momento se usaba con fines “reconstructivos”, al análisis de los fenómenos gramaticales propios de las lenguas vivas neolatinas o romances.

Las cátedras de Glotología se instituyeron a partir de 1935 y cuando al final de la segunda guerra mundial se fundaron cátedras de Lingüística se consideró que las primeras debían limitarse a los temas propios de la lingüística histórica: la regularidad de los cambios lingüísticos y la reconstrucción de los fenómenos lingüísticos de las lenguas muertas. El método de estudio de los lingüistas históricos era el que gozaba de la aprobación general desde el punto de vista científico. El modelo de ciencia natural reconocido en el siglo XIX encontraba un objeto de estudio preferencial en la lingüística histórica porque el área del cambio fonológico resultaba aquel sobre el cual se podían formular teorías que encontraban apoyos empíricos para reconstruir las lenguas del pasado, para sostener vínculos de

¹ Para un estudio de la importancia de Ascoli en el desarrollo de los estudios lingüísticos italianos puede verse Morpurgo Davies (1997)

² Dado que en el siglo XIX la lingüística alemana tenía una posición dominante en el panorama europeo el lingüista Ascoli realizó un calco del original “sprachwissenschaft” sumando los términos griegos que denominaban la lengua (glott-) y el sufijo usado para indicar las diferentes disciplinas de estudio. En griego, como hoy en muchas lenguas, la palabra glotta indicaba ya sea el órgano físico que la facultad del habla y también formas particulares de hablar. Se note que el alemán Sprache, como el inglés language cubren el significado de dos palabras que tienen diferente significado en las lenguas neolatinas: *lengua* y *lenguaje* en español (*lingua* y *linguaggio* en italiano, *langue* e *langage* en francés, *lingua* e *linguagem* en portugués).

familiaridad entre lenguas y para demostrar la proveniencia etimológica de las palabras.

En los años cincuenta se empezó a incluir bajo el nombre de glotología³ el estudio de las lenguas vivas porque la comunidad científica admitió como posible método de estudio el análisis sincrónico de los fenómenos gramaticales.

Se dice que fue Titone quien acuñó el término Glotodidáctica e inició a difundirlo desde su cátedra de Didáctica y Psicolingüística y como asesor de los Centros Didácticos del Ministerio de la Educación durante los años sesenta.

La primera cátedra de Glottodidattica, esto es, de “metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, se instaura en Venecia al inicio de los años setenta y la ocupa Giovanni Freddi. Por primera vez las didácticas de las lenguas extranjeras y del italiano L2 se reconocen oficialmente como destinatarias de una didáctica que no implica la simple derivación de las técnicas aplicadas a las lenguas clásicas. De todos modos, todos los autores de este movimiento se dedicarán también a la metodología de las lenguas clásicas que, aún en la actualidad, son obligatorias en las escuelas medias y en los liceos italianos.

El desglose de la cátedra de glotodidáctica en Italia se produce al inicio de los años setenta, con mucha anticipación respecto a otros países latinos, dado que la enseñanza del italiano como lengua extranjera se vuelve interés prioritario para el Gobierno Italiano y fuente de recursos para la Universidad cuando los inmigrantes italianos de segunda generación ya enriquecidos –en Latinoamérica, en EEUU y en Australia- solicitan cursos oficiales de lengua⁴.

Observemos que en un sentido general y dentro de la lengua italiana la palabra glotodidáctica tiene el mismo significado que damos en español a la “didáctica de las lenguas extranjeras”:

³ En el resto del mundo se utilizan para denominar esta disciplina formas adaptadas de la forma latina “linguística” (en inglés *linguistics*, en francés *linguistique*, en alemán *Linguistik*, etc.). En las lenguas de origen germánico también encontramos compuestos análogos como *Sprachwissenschaft* “ciencia del lenguaje”.

⁴ Baste saber que la cadena de institutos Dante Alighieri se crea a través de un edicto real el 18 de julio de 1893, mientras que “el Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana” (copia del membrete institucional de las páginas web del instituto).

En Italia se fundaron a principios de los ochenta dos Università per Stranieri, respectivamente en Siena y Perugia, que se dedican exclusivamente a los cursos de italiano como lengua extranjera y a la formación de profesores.

En estas decisiones políticas influye seguramente el hecho que la inmigración italiana se produce a países de lengua extranjera, mientras el grueso de la inmigración española va hacia Latinoamérica.

Fino agli anni '60 la Glottodidattica si è limitata ad elaborare metodi per insegnare più efficacemente la grammatica normativa e la "corretta" formulazione di enunciati: il metodo naturale, il metodo diretto, i metodi audio-linguale ed audio-visivo e via discorrendo. Poi, negli anni '70, l'enfasi si è spostata sull'efficacia e l'appropriatezza di un discorso in lingua: la didattica delle lingue è diventata "comunicativa". Con gli anni '80 si è fatta strada la consapevolezza che "imparare a fondo una lingua" significa ANCHE introiettare parametri culturali nuovi. (Solo così, infatti, possiamo reagire autenticamente ad un "testo" in lingua, orale o scritto, e produrre a nostra volta, nei limiti dettati dal nostro ruolo di non-nativi, discorsi che suonano autentici.) La didattica delle lingue, cioè, è diventata "comunicativo-culturale." Infine, negli anni '90 è emersa un'ulteriore esigenza nell'insegnamento delle lingue, particolarmente sentita da chi insegna l'inglese, vale a dire l'esigenza di rendere gli studenti capaci di comunicare interculturalmente. Questa esigenza non nega i traguardi formativi dei decenni precedenti: correttezza grammaticale, appropriatezza situazionale, autenticità culturale. Ma aggiunge l'esigenza di saper usare l'inglese -in quanto lingua pluriculturale ed internazionale- con chi non parla il cosiddetto "Queen's English" e anche con chi non è nemmeno di matrice culturale anglosassone⁵.

Se ve claramente que el autor está hablando de una secuenciación de propuestas metodológicas. El problema es que fuera de Italia, cuando hablamos de Glottodidáctica nos referimos a otra cosa, hablamos de una corriente teórica, así dice Visentin (2003):

Al hablar de glototecnologías y de aprendizaje de lenguas extranjeras, estamos hablando de Glotodidáctica o Ciencia de la Educación Lingüística. Esta ciencia, la cual se forjó en Italia alrededor del 1970, tiene como finalidad la de estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, segundas, étnicas, clásicas, de lenguas sectoriales y de lenguajes.

Pero, ¿Qué es la Glotodidáctica?

En síntesis, podemos afirmar que si la Lingüística Teórica y la Aplicada siguen todavía afirmando que al estudiar científicamente las lenguas y los lenguajes, podemos estudiar unas técnicas o unos métodos adecuados para el aprendizaje de los mismos, la Glotodidáctica se presenta como una ciencia más práctica que en lugar que estudiar el objeto del proceso, produce su mayor esfuerzo en el estudio del mismo proceso y de sus actores principales, estableciendo con las demás ciencias del Lenguaje, Lingüística incluida, y de la Persona, una relación de afinidad e intensa colaboración con el objetivo de solucionar el problema pedagógico que se manifiesta en el estudio de lenguas, culturas y lenguajes.⁶

Comencemos diciendo que hablar de ciencias y de "ciencia más práctica" nos pone enseguida en problemas. Aceptemos que en las ciencias sociales se pueda llamar ciencia en un sentido muy amplio lo que sería más correcto llamar disciplina, pero hablar de ciencias teóricas y prácticas resulta bastante problemático. Dejemos igualmente el problema de discriminar entre lo que es ciencia y lo que no lo es y volvamos al concepto de glotodidáctica como disciplina general de las ciencias pedagógicas o como movimiento cultural.

⁵ Boylan (2001), pg.37

⁶ Visentin (2003), pg. 2.

Ya hemos hablado de lo que Glottologia y Glottodidattica significan en el ámbito académico italiano. Mientras el primero de los términos está siendo abandonado por el general “Linguistica”, el segundo se ha ido asociando -fuera de Italia- con un grupo de lingüistas que, a partir de los años setenta, abrieron su formación a escuelas anglosajonas y dieron lugar a una fuerte renovación del sector, iniciando la búsqueda de una forma de integración humanística de las técnicas didácticas que no encontraban en la predominante escuela anglonorteamericana. Otras circunstancias de tipo político, como la necesidad de reprogramar los ciclos educativos a nivel local y en sede europea, dieron impulso a un cambio de perspectiva en la didáctica de las lenguas. En este sentido es correcto decir que un grupo de estudiosos (Balboni, Freddi, Danesi, entre otros) busca en contemporánea una vía italiana al estudio de la didáctica de las lenguas y la encuentran en una visión más pragmática que la que articulaba los programas de enseñanza en los decenios precedentes. Lo que desde el exterior parece un movimiento compacto en realidad no lo es; existen corrientes diferentes que conviven integrándose en propuestas alternativas. Como decía anteriormente Visentin (2003) los autores que se consideran dentro de esta perspectiva italiana proponen una visión pragmática del problema de la didáctica de las lenguas; veremos más adelante que formas adquiere este pragmatismo en cada uno de los autores que estudiaremos.

La identidad del movimiento se construye principalmente con la individualización de un objeto y de una metodología de estudio diferente a la de la “Lingüística aplicada”. Sería injusto decir que la glotología italiana olvida las corrientes teóricas que estudian los temas de adquisición o que no considera los métodos didácticos generales -que están siempre ordenados como capítulo histórico en los manuales- pero es cierto que la mirada se centra en los problemas concretos de la programación y del aula. Hay que considerar que, superado el capítulo teórico de rigor, y probablemente porque imperaba ya la metodología comunicativa -que invita al eclecticismo-, los manuales afrontan sobre todo problemas prácticos como el rol de la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras, cómo extraer correctamente las informaciones sobre el grupo meta, las formas de programación, etc.

La fuerza que ha determinado la difusión de la glotodidáctica está en la intención política de algunos de sus sostenedores y en la capacidad atracción que muchos de sus líderes han tenido en la formación de escuelas y de profesores en

las diferentes universidades italianas. Por intención política se deberá entender aquí una forma de persuasión estructurada hacia una determinada convicción metodológica:

La gran parte della ricerca glottodidattica è descrittiva: contribuisce cioè alla conoscenza del suo oggetto specifico, l'educazione linguistica, nonché dei processi psicolinguistici che le sottostanno e delle procedure operative che la realizzano.

Pochi sono invece in glottodidattica i saggi politici, quelli che propongono una direzione e invitano a seguirla: lo furono i saggi di J.L.M.Trim, Wilkins e colleghi in cui lanciavano il Progetto Lingue Moderne negli anni Sessanta innovando l'oggetto dell'insegnamento linguistico (la direzione indicata era quella di porre come meta la competenza comunicativa in luogo di quella linguistica); lo furono i saggi di Freddi e Titone negli anni Settanta, laddove essi rivalutavano la dimensione formatrice dell'acquisizione di una lingua straniera in tempi in cui tutti sembravano raccolti intorno ad una prospettiva strumentale di marca britannica; lo furono gli interventi di molti giovani direttori di Centri linguistici -tra cui Andrea Csillaghy- che si battevano perchè l'uso di tecnologie didattiche non fosse più gestito dal mercato (le aziende offrono delle macchine e sta ai centri linguistici inventarne un uso glottodidattico) ma dai glottodidatti, sulla base di una logica progettuale: "nel mio Centro vorrei fare questo: che tipo di macchina posso chiedere al mercato di inventare?".⁷

Para seguir con orden el nacimiento y el desarrollo de las corrientes glotológicas seguiremos el esquema apenas propuesto por Balboni, agregando otros autores y, donde posible, el marco internacional de referencia.

⁷ Balboni (2003)

2- Robert Lado como punto de referencia internacional para la Glottodidattica

Existe una fuerte vinculación entre la obra de Robert Lado⁸ y la glotodidáctica italiana. Aún después de diez años de la publicación de su obra principal, *Language Teaching*, en la década de los setenta continuaba a representar un punto de referencia para los estudiosos italianos. La necesidad de una búsqueda de pautas científicas en los criterios de constitución de una didáctica de las lenguas representaba para los especialistas italianos un punto de partida en la reflexión, e históricamente constituía la conclusión crítica de un proceso de elaboración didáctica que en EEUU había durado veinte años. Una experiencia en la cual confluyeron antropólogos y lingüistas prestigiosos⁹ condensando los aportes de la lingüística taxonómica, las hipótesis explicativas del behaviorismo y parte de las posibles sugerencias de la antropología cultural.

Algunas razones de índole personal aumentan este sentido de paternidad intelectual: Giovanni Freddi, el primer exponente de la moderna glotodidáctica italiana, escribió varios libros en colaboración con Lado en el periodo que va desde 1967 a 1972 y Renzo Titone, otro de los autores significativos del movimiento, trabajó junto a él en la Georgetown University de Washington¹⁰. Otras circunstancias también contribuyeron a la difusión de su pensamiento, como la creación de las

⁸ Robert Lado fue profesor de lingüística y «Dean» de la School of Languages and Linguistics de la Georgetown University di Washington D.C. Es conocido en el campo internacional por sus aportaciones a los sectores de la lingüística aplicada, a la didáctica de las lenguas y del «language testing».

Es el autor de *Linguistics across Cultures* (1957), *Language Testing* (1962) y *Language Teaching* (1964). Ha publicado además numerosos ensayos y artículos sobre problemas relativos a la lingüística aplicada y a la lingüística contrastiva, de la cual se considera uno de sus padres. Es coautor de *Contemporary Spanish*, *Galeria Hispanica*, *Tesoro Hispanico*, *Español: Lengua y Letra* y editor de *Current Trends in Linguistics* y *Lado English Series* (1980), 6 volúmenes.

Robert Lado ha nacido en Tampa, Florida, el 31 de mayo de 1915, ha recibido el B.A en el Rolling College (Florida), el M.A en la Universidad di Austin y el Ph.D. en Ann Arbor, Universidad del Michigan (1950). Ejerció como profesor de inglés y director del English Language Institute en dicha Universidad y se transfirió en 1960 a la Georgetown University como profesor de lingüística.

⁹ F. Boas y E. Sapir inician la experiencia, pero se consideran parte de la misma reflexión cultural otros famosos autores como L. Bloomfield, B. Skinner, J.B. Carrol, Ch Fries y el mismo R. Lado; ver Freddi (1970).

¹⁰ El fruto de la colaboración son cuatro libros, publicados entre los años 1961 y 1972, ver. Bibliografía de Titone en el capítulo I, 4.

revistas *Homo Loquens* y *Rassegna italiana di Lingüística Applicata*¹¹ donde se publicaron muchos artículos de Lado en lengua italiana, y la participación del autor norteamericano en varios Congresos que se realizaron en Italia durante los años setenta¹².

Lado representaba para los autores italianos, tanto un proyecto de sistematización de investigaciones y experiencias, como un esfuerzo de reflexión para la superación del modelo behaviorista. No hay que olvidar que la crítica de Lado coagulaba a partir de las innovaciones propuestas por la gramática generativo-transformacional y de las teorías cognitivas; era entonces un modo de superar la nueva corriente sin suprimir sus aciertos. Esto porque Lado, como discípulo de Fries, reconocía a su maestro los méritos de una impostación metodológica de la didáctica de las lenguas y la individualización del problema de la lingüística contrastiva. Por otra parte, Fries había señalado¹³ que, aunque los “estudios de área” propuestos por el A.S.T.P. constituían una respuesta demasiado nocional al problema de la componente cultural, representaban al menos una respuesta didáctica a un concepto inclusivo y omnicomprendivo de la cultura que derivaba de los métodos tradicionales o de lectura.

Fries había creado en Ann Arbor un grupo de investigación que se reconocía en las premisas teóricas formuladas por Lado en *Linguistics across Cultures*¹⁴. En esta obra, además de las premisas del enfoque contrastivo, se propone la existencia de unidades constitutivas de la realidad cultural insitas en los elementos lingüísticos. La forma y el significado tienen una distribución diferente de lengua a lengua y por eso, si queremos que el alumno tenga una experiencia auténtica de la cultura extranjera no podemos dejar de transmitirle el significado cultural ligado a las unidades lingüísticas.

La obra de Lado comienza a ser criticada fuertemente al inicio de los setenta porque el análisis de errores propuesto por la perspectiva contrastiva se presentaba

¹¹ Ambas revistas fundadas por R. Titone respectivamente para las editoriales Radar de Padua y Bulzoni de Roma.

¹² Fundamentalmente los promovidos por C.L.A.D.I.L. (Centro de Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue) que era un centro muy activo, dirigido por Freddi y patrocinado por el Ministerio de la Instrucción.

¹³ Fries (1945), pg.9.

¹⁴ Lado (1957). Nickel (1971) considera esta obra el verdadero punto de partida para la lingüística contrastiva y recalca este sentido de lingüística aplicada porque reconoce a esta perspectiva tres áreas de interés: la didáctica, la traducción automática y la tipología lingüística. Se señala este punto porque en el próximo punto I,3 podremos ver cómo Freddi rechaza la etiqueta de Lingüística Aplicada en relación a los estudios glotológicos.

como un enfoque demasiado mecánico del proceso de aprendizaje y porque ya había demostrado que su valor de predicción era muy parcial¹⁵. La glotología italiana reconoce la validez de las críticas pero considera que la vía sugerida por Lado, el estudio del “problem of learning”, resulta la única posibilidad de propuesta científica del problema.

Ricordato che la linguistica applicata non esaurisce la sua funzione nella predizione degli errori occorre aggiungere che la nozione di problem of learning resta ancor oggi l'unica base per fondare una rigorosa «scienza degli errori». Quando gli accenni che ora si fanno alla fisiologia e alla psicologia cesseranno di essere delle semplici intuizioni per tradursi in precisi strumenti concettuali, il quadro teorico risulterà certamente più ricco: allora ci renderemo meglio conto del valore della proposta di Lado, in quanto essa - relativamente alla didattica linguistica - risulterà il nucleo centrale attorno al quale si organizzeranno gli altri apporti (...). Egli esprime l'avviso che ulteriori progressi nella didattica delle lingue possono venire da tre direzioni:

- (i) dalla scienza linguistica, anche se essa, essendo limitata dai suoi stessi postulati, non è in grado di esaurire la descrizione di tutti i fatti di lingua;
- (ii) dalla 'macchina', anche se essa «non potrà mai sostituirsi alla vitalità e alla complessità dell'essere umano»;
- (iii) da una visione scientifica più approfondita dei processi dell'insegnamento e dell'apprendimento. Da questa direzione dovrebbero venire i maggiori progressi¹⁶.

Siempre en la óptica de una visión humanizada de la lingüística, Lado expresó en los trabajos publicados en los años setenta sobre las innovaciones incorporadas por Chomsky y por la aplicación extensiva de la informática como tecnología aplicada a la didáctica de las lenguas. En el primer caso Lado observó que aunque la existencia de una estructura profunda y una superficial de la lengua resultaba muy sugestiva, ésta dicotomía no explicaba la formación de todas las categorías lingüísticas en el aprendizaje de la lengua materna. En cuanto a la construcción de lenguajes artificiales y la consiguiente experimentación informática, Lado parte de una hipótesis de base: el lenguaje humano no puede ser reducido a reglas combinatorias; su estudio de las unidades culturales, al que ya nos hemos referido, invalida desde su nacimiento esta posibilidad.

Señalamos una paternidad intelectual de Lado respecto a los autores italianos que afiliaremos a la glotodidáctica. Es obvio que a fin de los años sesenta la glotodidáctica tenía como experiencia de respaldo los treinta años de elaboración norteamericana; el método audio-oral, integrado con técnicas de manipulación lingüística de tipo estructural (las funciones de Martinet, por ejemplo), representaba

¹⁵ La obra de Nickel (1971) ya citada contiene un extracto de las tesis que muchos expertos presentaron en la segunda Conferencia Internacional de Lingüística Aplicada que se había efectuado en Cambridge en 1969 y en donde Pit Corder y también Nickel criticaban el enfoque contrastivo y la obra de Lado.

¹⁶ Freddi (1976), p. XVIII.

el punto de cohesión metodológico más alto en la historia de la didáctica de las lenguas. Las nuevas sugerencias de tipo situacional-comunicativa ya se filtran entre las líneas del debate sociolingüístico y etnolingüístico italiano de esos años, pero no se definen en campo didáctico. Los aportes de Halliday y Wilkins aún deben producir frutos en Italia; pero para entender el desarrollo de la glotodidáctica italiana debemos empezar a analizar el pensamiento de sus autores.

3- Principales teóricos de la Glotodidáctica italiana

3.a- Giovanni Freddi y la psicolingüística

Giovanni Freddi fue el primer profesor titular de Glottodidattica de la universidad italiana con cátedra en la Universidad de Venecia. Comienza a publicar en el año 1966 y los títulos de sus publicaciones de los siguientes cuatro años son suficientemente claros acerca del problema central de su producción: superar el estructuralismo, ofrecer un método que dé cuenta de las características del alumno y que en este sentido pueda ser “integral” o presentarse como una zona de contacto de disciplinas diferentes: la psicología, la pedagogía, las ciencias del lenguaje.

La obra de Freddi tiene como primera necesidad la fijación del ámbito de trabajo de la glotodidáctica, de lo que él llama el “específico” de su estudio. Esta delimitación del objeto de la disciplina se produce en la contraposición con la Glotología o Lingüística, explicando por oposición – su modo preferido de razonamiento- que en ambas disciplinas metas, objetivos y método difieren.

Anche la scienza linguistica si prefigge di spiegare la natura e il funzionamento della lingua, di comprendere *how language works*; non per questo la glottodidattica è una disciplina ancillare della linguistica o, peggio ancora, una sorta di linguistica applicata. Non c'è bisogno di menti particolarmente coltivate per riconoscere che ogni disciplina ha un proprio *specifico* (in questo caso: descrizione della lingua vs. insegnamento-apprendimento della lingua), delle *mete* e degli *obiettivi* propri (si veda in particolare il precedente capitolo), una *coerenza logico-sintattica del proprio discorso scientifico* (che in linguistica è monodisciplinare, mentre in glottodidattica è *interdisciplinare*) e, soprattutto, un'originale *metodologia*. C'è da aggiungere che se la linguistica può permettersi di ignorare il soggetto parlante nella sua realtà esistenziale, la glottodidattica dovrà costruire proprio su misura di costui il suo corpo di principi, di metodi e di tecniche; la linguistica può inoltre permettersi di ignorare il contesto sociale dove la lingua viene parlata, ma ciò non è affatto consentito alla glottodidattica che, da tale contesto, trae invece delle indicazioni primarie.¹⁷

La glotodidáctica se coloca entonces en un punto de confluencia entre lo que llamamos ciencias del lenguaje y ciencias de la educación, como bien indica el nombre de la disciplina. No ocupa –y esto es central en el discurso de Freddi- el lugar de la lingüística aplicada y, por esta razón, no puede ser considerada una disciplina ancilar de la Lingüística o una aplicación de las disciplinas pedagógicas. La interdisciplinariedad que caracteriza los estudios glotológicos es común a muchas otras disciplinas como la medicina o la ingeniería que no por eso se consideran ramas de la biología o de la matemática. Por esta misma razón se

¹⁷ Freddi (1968).

puede deducir que la didáctica de las lenguas no debe constituir una forma de *collage* sino que se señalan dentro de la disciplina dos líneas de reflexión diferentes: la glotodidáctica teórica y la praxis glotodidáctica que se retroalimentan la una con la otra en un esquema de hipótesis y confirmación de las hipótesis. Es obvio para Freddi que la confusión impuesta por la forma inglesa *applied linguistics* que utilizaron a principios del siglo veinte los lingüistas y metodólogos anglosajones aludía a la necesidad de “hacer salir a la enseñanza de las lenguas del empirismo recurriendo a una descripción científica de los hechos de lengua”¹⁸.

[La Glotología]Es la ciencia de la educación lingüística, literaria y microlingüística y abarca el estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, segundas, étnicas y clásicas, de microlenguas y lenguajes sectoriales. Por muchos años fue identificada torpemente con la lingüística aplicada (estado del arte en México y por lo general en Latinoamérica), es decir con la simple transposición en los materiales didácticos y en las actividades de clase de las indicaciones que provenían de la lingüística teórica: el abordaje formalístico que aplica a la enseñanza de lenguas la gramática descriptiva (y en los casos más extremos, la traduce en gramática normativa) basada sobre el modelo la Grammaire Raisonnée de Port Royal; el abordaje estructuralista que plantea la lingüística taxonómica americana y algunas realizaciones del abordaje comunicativo que son meras aplicaciones de la pragmalingüística y de la sociolingüística. En otros casos la glotodidáctica fue considerada como aplicación de metodologías típicas de la sicología (abordaje y métodos clínicos). En Italia, este *trend*, fue puesto bajo una severa crítica epistemológica alrededor de los años sesenta. Se objetó que la lingüística fuese una ciencia finalizada al conocimiento, una ciencia igual que la biología o la química. El efecto de este debate fue el nacimiento de la Glotodidáctica, de una nueva ciencia dirigida a la solución de un problema, la adquisición de la lengua, igual que la medicina, que intenta solucionar problemas de carácter biológico a través de fármacos de esencia química. Igual que el médico quien al solucionar problemas decide cuáles implicaciones *importar* de la biología y de la química, así el glotodidacta decide cuáles llevar de las ciencias del lenguaje, de la antropología, de las ciencias psicológicas y de las teorías pedagógicas¹⁹.

Para Freddi, el punto crucial en la historia de la enseñanza de las lenguas, lo que presenta la disciplina como un unidad diferente por método y objetivo, se encuentra en el proyecto ASTP de Bloomfield y Boas. Un período de tiempo en el cual convergen en el método directo ya sea el método analítico de la lingüística taxonómica que las técnicas pedagógicas neobehavioristas; período durante el cual quince mil soldados estudian las lenguas extranjeras con un programa intensivo de treinta horas semanales²⁰.

El inicio de la glotodidactica moderna es un caso histórico especial, crea por un lado una masa crítica suficiente y una base de datos bastante homogénea

¹⁸ Freddi cita entre estos lingüistas a Sweet, Jespersen, Palmer, Jones, Firth, una descripción de los principios metodológicos sostenidos por estos lingüistas puede verse en Halliday et al.(1964) o en Widdowson (1979). La traducción de la cita que sigue, Freddi (1970) p. 20, es mía.

¹⁹ Vinsentin (2002), pg.3.

²⁰ Para un análisis del Army Specialized Training Program afín a la postura de Freddi puede utilizarse Lado (1964), para un punto de vista menos crítico Diller (1978). También Kondo et al. (1997)

y controlable para el estudio del proceso de enseñanza de las lenguas, pero las motivaciones instrumentales que condicionan el nacimiento de este fenómeno son lo más lejano posible de necesidades formativas o educativas, propias de la educación lingüística. Esta tensión entre naturaleza instrumental y naturaleza formativa constituyen el punto central de la reflexión de la Glotología italiana. Un punto de fuerza sobre el cual se contrastará no sólo el método directo sino, en el momento del nacimiento del comunicativismo y al principio de la producción científica de Freddi, la postura anglosajona.

Si tenemos que individualizar fuentes teóricas para la filiación de las teorías de Freddi nos encontramos ante un problema evidente: si bien existen referencias claras en la psicolingüística, en la pedagogía y en la antropología, tendremos que reconocer que Freddi ha construido su base teórica digiriendo líneas de investigación no siempre homogéneas entre sí. No es conveniente hablar de períodos diferentes, dado que el eclecticismo no es un abandono de una postura por otra, sino la integración en una forma personal.

En cada una de las décadas que constituyen el período de producción científica de Freddi el autor publica un “manual” que recoge las sugerencias de artículos y colaboraciones publicados en diferentes sedes²¹. Se puede observar que el último no posee grandes elementos de contradicción respecto al primero y que, a su vez, el primer manual de los años setenta contiene *in nuce* muchos de los temas que luego encuentran apoyo sistemático en teorías neuro-lingüísticas o sociológicas surgidas *a posteriori*.

En el panorama europeo –y esto resulta fundamental para entender la variación de los puntos de interés en la obra de Freddi- los años setenta son los años de cristalización de las aportaciones del comunicativismo. El Proyecto “Lenguas Modernas” del Consejo de Europa, que buscaba individualizar las necesidades del estudiante de lenguas y fijar el *nivel umbral* de sobrevivencia²², induce a Freddi a definir lo que él llama “las valencias” del aprendizaje y a remarcar la necesidad de indagar en los procesos individuales de aprendizaje antes de definir

²¹ Dichos manuales se señalan con un color diferente en la bibliografía del autor contenida al final de este capítulo.

²² Los niveles umbral sugeridos para el inglés (Van Ek, 1980), el español (Slatger 1979), el italiano (Galli 1981) y el francés (Coste, 1976) siguen una serie de principios comunes, pero se diferencian entre sí por la tipología de adultos que eligen como grupo de referencia. En los años noventa el Proyecto “Lenguas Modernas” se sustituyó por el proyecto CEF (Common European Framework) que prevé un modelo curricular común a todas las lenguas europeas, a partir de tres niveles de competencia diferentes y con explicitación de los objetivos lingüísticos, pragmáticos y situacionales.

los contenidos de un curso. La reelaboración de las funciones de Halliday se transforma en una idea fija en el ámbito de la glotología italiana, por esa razón trataremos este argumento en sede separada intentando especificar la visión de cada uno de los autores que contrastaremos.

Los años ochenta constituyen el centro de la producción de Freddi. Resultan temáticas fundamentales en su producción: el estudio de adquisición y desarrollo de las estructuras lingüísticas en edad infantil (LM), afrontados en la óptica psicolingüística con especial atención a los fenómenos de bilingüismo, la sociedad multilingüe y los proyectos de didáctica de las lenguas a nivel nacional y europeo.

En esta década la glotología italiana ha absorbido ya el impacto del comunicativismo y de la pragmática. Ha encontrado el modo de superar el concepto de instrumentalidad de las lenguas y desde el multilingüismo se va orientando hacia la multiculturalidad que es, sin dudas, el argumento clave de los años noventa.

El concepto clave, que después retomaremos en los diferentes autores, es de la educación lingüística; un concepto que llevará todo el movimiento glotológico italiano hacia una idea de "teoría integrada". Por un lado óptica interdisciplinaria, como ya hemos tenido ocasión de señalar, y por otro patrón que permite integrar diferentes modalidades didácticas en una heterogeneidad capaz de superar los errores de los diferentes enfoques.

Cuando Freddi estudia las diferentes teorías de aprendizaje de las lenguas – behaviorista, cognitiva, constructivista, etc.- no las considera alternativas entre sí, sino que considera que cada una trabaja sobre aspectos particulares y parciales del fenómeno y que por lo tanto no se invalidan entre sí, sino que pueden ser integradas en la descripción de un proceso complejo. Así, las estrategias de aprendizaje personales, ligadas a la construcción de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, no excluyen la existencia de áreas donde el condicionamiento y la construcción del automatismo revelan un rol fundamental. Queda claro que los mecanismos de aprendizaje de la fonación, de las rutinas o esquemas cristalizados (patterns) y de muchos de los esquemas sintagmáticos, como la conjugación verbal por ejemplo, se adquieren en modo mecánico. Se puede suponer que un sujeto construye su aprendizaje consciente de una nueva lengua manipulando y

organizando las unidades lingüísticas según las reglas que la “caja negra” filtra en el corpus de entrada.²³

Freddi propone un modelo de adquisición de la LM que ayuda a delinear el rol del adulto-docente en el aprendizaje de una LE²⁴. Dicho modelo se basa en la consideración no de uno, sino de una pluralidad de lenguajes que se integran en la comunicación entre el adulto y el niño, que a su vez interactúan en otros contextos con otros adultos y niños, y que proporcionan ya sea input que feedback sobre la producción del niño. La dimensión semiótica de este modelo en perspectiva didáctica invita a considerar las posibles implicaciones de la pluralidad de lenguajes disponibles para permitir la transformación de input en conocimiento. En este sentido el profesor no es sólo un proveedor de input sino un director del proceso que lleva a generalizar las reglas de uso. Este modelo retoma, y lo veremos en los sucesivos capítulos con más detalle una perspectiva humanístico-afectiva y la coloca en una dimensión semiótica y no sólo lingüística de la comunicación humana.

²³ Halliday (1975) había expuesto ya en sede internacional el concepto de “ruled-governed behaviour”.

²⁴ Una exposición detallada del modelo semiótico-transaccional B-A-B, en Freddi (1990^a).

3.b Renzo Titone y la psicopedagogía del lenguaje

Renzo Titone constituye el primer enlace directo entre el movimiento que hemos llamado Glotología italiana y el panorama internacional²⁵. Recordemos que Freddi ha hecho toda su carrera en Universidades italianas y ha publicado con autores extranjeros sólo después de los años setenta y sin haber trabajado en Universidades en el exterior, Titone ha realizado en cambio sus estudios y la primera parte de su actividad profesional en los EEUU.

La característica fundamental de la vastísima obra de Titone es la aplicación del modelo de descripción psicológica al aprendizaje lingüístico, en este sentido ha sabido integrar ambos aspectos: glotología y glotodidáctica²⁶. Como el resto de los integrantes de la glotodidáctica bregó por un modelo político de educación que introdujese el bilingüismo en edad temprana y por una educación integral a través de la lengua. Lo que en otros autores era una convicción inducida por estudios científicos, en Titone era la constatación de los buenos resultados que la didáctica bilingüe había obtenido en Canadá.

Los centros temáticos que afronta Titone, y que constituyen el objeto de la aplicación de esquemas de investigación psicológica aplicados a la glotología, son:

- La adquisición infantil de la lengua materna,
- La adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera,
- El bilingüismo
- La formulación de modelos integrados de adquisición desde el punto de vista psico-didáctico.

²⁵ Renzo Titone fue de Psicopedagogía del Lenguaje y de la Comunicación en la Università "La Sapienza" de Roma y profesor honorario de Psicolingüística pedagógica en la Toronto University (Canadá); ha comenzado su carrera docente en disciplinas psicológicas y pedagógicas en Estados Unidos desde 1947 hasta 1969. A su regreso en Italia ha enseñado en las Universidades de Catania y Venecia hasta 1973 y luego pasó a la Universidad de Roma. En 1965 había fundado en dicha ciudad el Centro Italiano di Linguistica Applicata y ,como editor en 1968, la Rassegna Italiana di Linguistica Applicata.

Ha enseñado en varias Universidades: de España a Argentina, México, EEUU, Canadá, Moscú, Yugoslavia, Gran Bretaña, Portugal y Japón. Ha publicado, desde 1953, 113 volúmenes y más de 500 artículos en italiano, inglés, francés, español, portugués y croato. Entre sus obras más conocidas figuran *Le lingue estere: Metodologia didattica* (1963), *La psicolinguistica oggi* (1964), *Psicolinguistica applicata* (1971), *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue* (1971), *Grammatica e psicopedagogia* (1990), *Psicopedagogia e glottodidattica* (1994), además de varias obras en inglés como por ejemplo, *Studies in psychology of second language learning* (1964), *Applied psycholinguistics* (1985), *On the bilingual person* (1989).

²⁶ La mayor parte de los libros de Titone describen el fenómeno de la adquisición desde el punto de vista del desarrollo psicológico del niño varios artículos están orientados a la aplicación en sede de políticas educativas de su teoría y sólo unos pocos tratan temas de glotodidáctica. Como veremos en el capítulo sucesivo algunos de estos libros los elabora junto a Marcel Danesi.

Nuestro interés nos lleva a explicitar los aspectos más ligados con la metodología de enseñanza de las lenguas. En este ámbito Titone analizó muchas veces las diversas propuestas metodológicas que surgían históricamente: los métodos audio-orales, estructurales clínicos y sus diferentes combinaciones, como el método audio-global, el nocional-funcional, etc²⁷; atribuyó al constante cambio de modelos una tendencia de los profesores a refugiarse en los métodos más llanos y trillados de la educación lingüística como la explicación gramatical y el análisis filológico de la lectura.

Dado que es evidente que la adquisición del lenguaje implica una serie compleja de fenómenos, la historia de los métodos de enseñanza de las lenguas es la búsqueda de procedimientos siempre más adaptables, multilaterales y flexibles para adaptarse a ese proceso. Titone identifica en la exageración de uno o varios aspectos de las hipótesis sobre la adquisición la responsabilidad del estado de rápida proliferación de métodos, tanto más pernicioso cuando éstos se presentan como únicos, verdaderos y válidos.

Los profesores bien dispuestos y los estudiosos de mente amplia están convencidos de que no hay ningún factor que por sí solo explique y guíe el aprendizaje lingüístico como proceso evolutivo. Por lo tanto para una filosofía del aprendizaje más amplia se hace necesario postular un enfoque multidimensional que mantiene, por consiguiente, constantemente abierta la programación metodológica a contribuciones y adaptaciones nuevas provenientes de los campos más diversos de la teoría y de la experiencia. Integrar una variedad de procedimientos en el mismo método puede basarse en razones de pura experiencia, o precientíficas, o bien en premisas y criterios científicos.²⁸

En este sentido podremos observar metodologías eclécticas desde el punto de vista funcional, abierta a todas las sugerencias, pero sin un planteamiento científico y, por otra parte, enfoques científicos integrados en los cuales la incorporación de elementos provenientes de diferentes fuentes científicas o de la experiencia misma se integran a partir de un planteamiento de base²⁹.

Es importante notar que Titone atribuye a la experimentación didáctica una importancia fundamental en la constitución de un enfoque científico.

La última palabra, empero, no la tienen los investigadores sino los profesores en

²⁷ El estudio histórico de las corrientes metodológicas es el tema central de Titone (1980), (1984).

²⁸ Titone (1984), p. 30.

²⁹ Titone ejemplifica la existencia de un enfoque múltiple desde el punto de vista científico estudiando diferentes metodologías como la de Palmer (1921) o como el enfoque nocio-funcional de Wilkins (1976) o del "nivel umbral" (Estrasburgo, 1975).

conjunto con sus alumnos. La ciencia sin el sentido común y sin la experiencia será siempre estéril. Sólo quienes utilizan el método, profesores y alumnos, pueden controlar si el modelo sugerido y presentado se adapta concretamente y con eficacia a la situación individual y colectiva del aprendizaje.³⁰

Los instrumentos necesarios en una investigación científica de tipo glotodidáctico -método, paradigma y diseño experimental- provienen según nuestro autor de la pedagogía experimental y de la experimentación psicológica. La observación sistemática de los comportamientos lingüísticos, las escalas de evaluación, las parrillas de observación de rasgos de la personalidad, los test pronósticos y diagnósticos, la aplicación de la estadística, etc., pueden contribuir en el reforzar científicamente los estudios glotodidácticos. Esto cuando dichos procedimientos se usen con un criterio respetuoso de los objetivos y los procesos de aprendizaje de las lenguas y no impliquen un abuso de la psicología comportamental que lleva a una metodología mecanicista.

Ne hanno fatto un abuso la psicologia comportamentistica (Guthrie, Skinner, Thorndike, Tolman, ecc), alleandosi a una didattica meccanicistica, che aveva trasformato il laboratorio linguistico in una sala robotica, utile semmai per l'addomesticamento di gazze e pappagalli, ma indigesta perfino ai bambini, pur se assuefatti alla ripetizione verbomotoria. Il pericolo è sempre presente. Occorre avere una coscienza "umanistica" della sperimentazione, ed evitare di cadere nella "fallacia tecnologistica". (...) Ma è importante mantenere vivi i criteri "umanistici" – mi si perdoni l'insistenza-, se vogliamo fare dell'apprendimento linguistico opera autenticamente *educativa*³¹.

Cuando Titone estudia la historia de la glotodidáctica indica dos líneas que permiten un enfoque integrado desde el punto de vista humanístico o sea integralmente dedicados al proceso de enseñanza. Estos enfoques son el modelo funcional ecléctico, o *multiple approach* en la concepción de Harold Palmer, y el modelo modular que, siempre basado en la importancia de la contribución multidisciplinar en la formulación de estrategias glotodidácticas, se cristaliza en el modelo modular como ciclo de aprendizaje a tres fases: percepción global, refuerzo y control³². El primer modelo es el fruto de la intuición y del sentido práctico, mientras que el segundo hace propias las numerosas investigaciones de matriz psicopedagógica que se fueron integrando en los años setenta y ochenta.

³⁰ Titone (1984), p. 35.

³¹ Titone (1991) p.30

³² El estudio del modelo modular, en la forma aquí propuesta por Titone (1979), y las posteriores variaciones propuestas por otros autores constituye el objeto de análisis del punto c del siguiente capítulo.

Alla base del Modello modulare sta il modello Olodinamico, che rappresenta un modello triplanare della personalità del comunicante/discente, secondo cui ogni attività di apprendimento, anche linguistico, ha luogo simultaneamente sui piani ego-dinamico, strategico, tattico. Apprendere una lingua è dunque compito dell'lo cosciente e decidente, del pensiero strategico e insieme, ultimamente, delle tattiche di decodificazione e codificazione.³³

Titone realiza una amplia experimentación en el campo del bilingüismo³⁴ y de la planificación, preferentemente escolástica, de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En este segundo ámbito se orienta hacia una programación comunicativa por funciones señalando los posibles errores metodológicos que conlleva³⁵:

1. Aborto de la comunicación: cuando los alumnos se entrenan a trabajar con actividades comunicativas, la inserción de prácticas mecánicas fosilizan e hacen árida la comunicación. La forma de desarrollo de una unidad didáctica, para evitar este problema, requiere que la progresión vaya de las actividades más controladas a las libres o lo que es igual "la producción espontánea y creativa es una meta avanzada".³⁶
2. La actividad comunicativa como juega: ni toda la actividad comunicativa debe ser vista como juego, dado que el alumno necesita el momento de reflexión para que el aprendizaje perdure, ni el juego se reduce a pura motivación sino que en la experiencia espontánea del comunicar existe un provecho formativo para el estudiante.
3. Utilización inadecuada de las actividades comunicativas: los ejercicios librescos y las secuencias de preguntas con respuesta predecible no poseen elementos de originalidad o motivación. Pueden ser actividades de iniciación pero a largo andar producen el aborto de la comunicación verdadera, para evitarlo el profesor debería estar dotado de una cierta capacidad histriónica que induzca la creatividad del alumno.
4. Ausencia de prerrequisitos: se tiende a introducir las actividades comunicativas en clase antes de que los alumnos posean los elementos necesarios para realizar una determinada actividad. El

³³ Titone (1991) p.32

³⁴ Los resultados en este campo provienen de la acción combinada de distintos grupos de investigación que Titone coordinaba en España (Andalucía y Asturias), Canadá (Toronto, Montreal y Ottawa), Bélgica (Gand) e Italia (Roma, Bolonia, Venecia); una reseña en Titone (1994).

³⁵ Para especificarlos se vale de las notas de Butzkamm y Dodson sobre el tema.

³⁶ Titone (1997), p. 18

análisis psicolingüístico hace notar que el alumno encuentra dificultad en la actividad más simple que es la de imitar las frases pronunciadas por el profesor, que el proceso primario necesita ejercitar e interiorizar las cadenas verbales básicas y que sólo en un segundo momento se pueden proponer actividades comunicativas³⁷. Se aconseja subdividir en muchas microsituaciones iniciales o aceptar la artificiosidad inicial de la situación de base y admitir expresiones formalmente imperfectas pero contextualmente significativas o inteligibles.

El necesario pasaje desde la manipulación a la comunicación es un proceso, no constituye momentos aislados y puede presentarse en formas alternadas en el interior de una misma unidad didáctica.

Cuando Titone habla de unidad didáctica hace referencia a Vjatjutnev que pone el centro de la unidad didáctica en el acto verbal o sea en una unidad mínima del acto comunicativo. El acto verbal tiene siempre una causa y se completa a sí mismo constituyendo una unidad autónoma de significado. Por esta razón se puede decir que el acto lingüístico comprende la intención verbal de al menos dos interlocutores (lo que en otra sede se llama función), una situación particular (condiciones, lugar, tiempo, circunstancia, contexto) y una cantidad de medios lingüísticos. El grupo total de los actos verbales constituye el programa glotodidáctico y la articulación de los mismos en “mínimos comunicativos” progresivos se trasvasa en el manual o libro de texto. Esto tiene de extraño la propuesta de Vjatjutnev que coloca el manual al centro de la actividad didáctica como el elemento que proporciona:

- La información acerca de cuáles son las **intenciones verbales** que se pueden expresar en una determinada L2.
- El conocimiento de cuáles **condiciones** presuponen la explicitación de una intención verbal
- La individualización de los **roles verbales** y relaciones sociales que determinan un determinado tipo de acto verbal
- La conciencia de los **medios lingüísticos** que sirven para reflejar un determinado acto verbal.

Si bien queda claro que no se concibe el manual como un tratado sistemático

³⁷ Sobre este punto ver Dodson (1967), pg.56 y s.

sino como un plan de acción, el peso del material lingüístico organizado es muy grande. Titone intenta tomar la estructura sugerida por Vjatjutnev y suavizar las implicaciones didácticas, pero queda claro que existe una especie de desconfianza de base en la competencia de planificación individual de cada docente.

3.c Danesi y la neurolingüística

A partir de la mitad de los años ochenta algunos conceptos consolidados en el campo de la investigación neurológica empiezan a buscar una aplicación en campo didáctico; a este campo, el de la neurolingüística aplicada, adscribimos a Marcel Danesi³⁸. La neurolingüística en general da cuenta del funcionamiento de las áreas del cerebro cuando la intención es la de construir un discurso coherente, las nociones resultantes de estos estudios pueden ser incorporadas a la práctica docente.

Los tres principios básicos de esta neurodidáctica son la direccionalidad, la formalización y la afectividad, y los tres derivan del concepto de bimodalidad neurológica, el cual considera el funcionamiento psíquico humano como una expresión de la actividad integrada de los dos hemisferios cerebrales y no como la expresión de un sólo hemisferio dominante.

El concepto de predominancia de los hemisferios cerebrales se formalizó para el lenguaje en el siglo XIX³⁹, pero el interés por encontrar bases neuropsicológicas para el lenguaje se difunde en los años sesenta y cristaliza en la famosa publicación de Lenneberg⁴⁰ que concentra el debate multidisciplinario sobre la relación entre el funcionamiento cerebral y la teoría de la mente y del funcionamiento psíquico. Históricamente todos estos estudios nacen a partir del estudio de la afasia, esto es de un conjunto de lesiones cerebrales y no fonatorias que impiden o modifican la capacidad de articular sonidos. La observación de estas lesiones dio origen a una localización de las diferentes actividades humanas en áreas diferentes del cerebro y casi inmediatamente a una hipótesis de lateralización.

La **lateralización** consiste en una especialización de cada uno de los dos hemisferios cerebrales y el consiguiente predominio de éstos en la gestión de

³⁸ Marcel Danesi es profesor ordinario (full professor) de Lingüística italiana y Psicolingüística en el Departamento de Estudios Italianos y en el Departamento de Educación de la Universidad de Toronto (Canadá).

³⁹ Paul Brocca formaliza en 1861 una teoría de la lateralización que se basa en la observación de pacientes afásicos; lo hace a través de un artículo "Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé suivies d'une observation d'aphémie" en Bulletin de la Société d'Anatomie, 36, p. 330-357. En los años que siguieron muchos neurólogos han realizado aportaciones de gran valor para la didáctica de las lenguas, es el caso de los estudios rusos de Vigotsky y Lurija y sus sucesivas reelaboraciones que, por problemas de brevedad, nos limitamos a citar.

⁴⁰ Lenneberg (1967)

determinados aspectos de las actividades humanas. Según diferentes estudios neurológicos parece posible afirmar que existe una “modalidad izquierda” y una “modalidad derecha”, según la cual algunas facultades y operaciones intelectuales corresponden al uso preponderante del respectivo hemisferio cerebral en los individuos diestros y en un cierto número de aquellos que usan la mano izquierda para escribir. Anotemos en forma de cuadro las características más generales:

| <i>Rasgos modalidad izquierda</i> | <i>Rasgos modalidad diestra</i> |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Lenguaje | Comprensión del lenguaje metafórico |
| Memoria verbal | Percepción visiva |
| Significado denotativo | Memoria visiva |
| Actividades intelectuales | Actividades intuitivas |
| Pensamiento convergente | Pensamiento divergente |
| Abstracción | Concretización |
| Análisis | Síntesis |

Podemos también referirnos con mayor especificidad al lenguaje verbal⁴¹

| <i>Características verbales de la modalidad izquierda</i> | <i>Características verbales modalidad derecha</i> |
|---|---|
| Fonología, morfología y sintaxis | Estructura prosódica |
| Relaciones formales entre las partes de una frase | Intención expresiva de la frase (declaración, orden, etc) |
| Significado literal | Significado metafórico |
| Variantes estilísticas | Humorismo verbal |

El problema que surge a partir del concepto de la lateralización es el derivado concepto de dominancia. Los neurólogos del siglo pasado designaron el hemisferio izquierdo, sede de la función verbal, como hemisferio dominante y el derecho como hemisferio débil o menor. Esto conlleva una evaluación errada del problema en términos socioculturales y educativos ya que no es cierto que un modo de pensar verbal sea mejor que una no-verbal. Las destrezas verbales y no verbales deben

⁴¹ Ver Danesi en Porcelli e Balboni 1991:54-55

ser desarrolladas conjuntamente porque existe verdaderamente una forma de inteligencia no verbal que complementa el funcionamiento del hemisferio izquierdo para efectuar funciones cognoscitivas de rango más elevado.

La observación de las características de los hemisferios señaladas en el cuadro anterior demuestra claramente que se trata de funciones simétricas y complementarias, dado que trabajan simultáneamente para interpretar y organizar los estímulos. En este sentido se propone un modelo holístico del aprendizaje de las lenguas, ya sea como adquisición que como aprendizaje.

Queda claro que la mayor parte de las actividades de aprendizaje lingüístico y, sobre todo, las técnicas con apoyo multimedia, tienen como potencialidad un elevado nivel de bimodalidad, dado que pueden utilizar simultáneamente:

- la percepción visiva (imágenes fijas o en movimiento, caracteres especiales, títulos corridizos o formatos especiales para la presentación de los textos)
- la prosodia en la audición de textos orales, y
- los mensajes en sentido estricto.

Obviamente las potencialidades que son inmanentes a las actividades y al medio a través del cual estas se realizan deben ser evaluadas por el docente caso por caso. Además, a partir de la bimodalidad se presentan otros tres principios que tienen consecuencias en el plano glotodidáctico: la direccionalidad, la formalización y la afectividad⁴².

Las funciones que residen en el hemisferio derecho parecen proceder en un primer momento respecto a las funciones ejecutadas por el hemisferio izquierdo, sobre todo en el aprendizaje lingüístico. Esto quiere decir, por ejemplo, que:

- Se procede del contexto al texto;
- Se procede desde un ámbito plurisensorial (vista, oído, tacto y sus posibles combinaciones) al monosensorial –sólo audición, sólo lectura, etc.;

⁴² Se presentará a continuación una visión sintética de los tres principios, para una versión más detallada ver Danesi 1991:62 ss.

- El acercamiento global a un texto, escrito u oral, precede cualquier tipo de actividad analítica o de ejercitación sobre el texto dado;
- La prosodia (entonación, ritmo, acentos) antecede la comprensión y la producción de sonidos segmentados, esto es, de las vocales y de las consonantes.

Esta secuenciación implica una **direccionalidad** de los procesos cognoscitivos; direccionalidad sobre la cual se basan los modelos de unidad didáctica que propondrán los autores de la glotodidáctica, como un movimiento que presenta la secuencia globalidad-análisis –síntesis y que es propia de los enfoques inductivos.⁴³

Como corolario del principio de direccionalidad surge el de formalización. Dado que llamamos formalización al proceso según el cual se produce un análisis reflejo y sistemático de lo que se aprende paso a paso, parece obvio que la este paso tenga que realizarse después y no antes de la adquisición global. Así las operaciones de observación, reconocimiento de analogías y diferencias, la generalización y la abstracción no pueden anticiparse ni mucho menos sustituir las operaciones del hemisferio derecho. Por esta razón no resultarían correctos, o respetuosos de la forma mental del alumno, los métodos deductivos o de matriz gramatical, porque no proceden en conformidad con el principio de direccionalidad ni tampoco los enfoques que quisieran excluir todo tipo de reflexión sobre la lengua y de sistematización del conocimiento que de ella surge.

Danesi ha realizado una amplia experimentación en el campo de la enseñanza de lengua extranjera en ámbito universitario⁴⁴ y habría demostrado que los grupos en los que se aplicó el método bimodal obtuvieron mejores resultados finales respecto a los de control en los que se aplicaron metodologías que privilegiaban el hemisferio izquierdo o derecho en modo separado. Este experimento evidencia también la dificultad para estandarizar el material didáctico según el principio de un silabo bimodal, donde se deja espacio a la fantasía del docente y del alumno y donde no todos los aspectos pueden ser codificados en forma lógica y secuencial. Uno de los aspectos interesantes de esta experimentación está en el hecho de que el autor no propone un manual específico para la enseñanza bimodal,

⁴³ El tema se analiza en el capítulo cinco de esta primera parte.

⁴⁴ Los resultados se presentan en Danesi, Mollica (1988) pero en sede del Ministerio de la instrucción italiana existe una infinidad de material comparativo que procede de esta experimentación.

sino que sugiere principios mínimos aplicables a cualquier tipo de libro de texto. Es más, en la experimentación los grupos bimodales y monomodales usan el mismo manual de corte funcional porque la bimodalidad exige sólo que el instrumento permita tener en cuenta la realidad neurológica del aprendizaje y era el docente quien introducía el control del proceso mental. En este sentido el principio de la direccionalidad bimodal extiende el concepto de inducción más allá de las estructuras gramaticales e inserta las formas en contextos significativos desde el punto de vista práctico.

Las actividades que se presentan para la forma bimodal activan las funciones sintéticas del hemisferio derecho en la adquisición de los esquemas que presupone la tarea:

Quindi, presentare un nuovo concetto in modo bimodale implica l'uso di contesti semantici realisti (attraverso dialoghi, simulazioni, etc.). La sensorialità è una modalità altamente bimodale. Essa implica l'attivazione dell'apparato sensoriale del discente. La visualizzazione in particolare filtra e integra le esperienze delle altre modalità sensoriali e consente, quindi, di ottenere il massimo delle informazioni in arrivo con il più piccolo sforzo nel minimo tempo.⁴⁵

Queda para analizar el último de los tres conceptos introducidos por Danesi, la **afectividad**, en el cual se subraya el hecho de que el aprendizaje está controlado por la estructura de la identidad personal de cada alumno. La actividad de esta componente afectiva, asociada también a las operaciones efectuadas por el hemisferio derecho, implicará que se debe asegurar la gratificación al interno del proceso de aprendizaje y que los contextos en que se produce la presentación de los nuevos elementos tienen que basarse sobre elementos familiares en la experiencia del alumno. Volvemos a los principios de ambiente familiar, consideración de la propia interioridad, etc., al que nos habían habituado los métodos basados sobre la afectividad – en Italia la referencia va dirigida siempre hacia Gattegno- pero a diferencia de estos no constituye una forma de enfoque sistemático, ya que el principio de afectividad implica que “el organismo humano aprende a través de filtros cognitivos y afectivos, los cuales han de considerarse como complementarios y no como antagonistas”⁴⁶.

⁴⁵ Porcelli, Balboni (1991), p. 62.

⁴⁶ Porcelli, Balboni (1991), p. 73.

3.d Balboni y la multiculturalidad

Balboni⁴⁷ representa un caso especial en la Glottología italiana, empieza a producir en la mitad de los años ochenta, cuando Titone y Freddi tienen ya elaborada su línea de investigación, y se acoda a esta línea aportando otras energías y reelaborando conceptos desde la óptica del multilingüismo en los años ochenta y de la multiculturalidad en los noventa.

No es fácil realizar un resumen esquemático de las aportaciones de Balboni al movimiento que hemos llamado glotología italiana, lo que sorprende en Balboni es la capacidad de realizar síntesis significativas a partir de los presupuestos ya enunciado por otros autores como Titone y Freddi, por ejemplo. En este sentido muchos de los temas que se afrontarán en el capítulo siguiente encontrarán una última configuración de análisis en la exposición dada por Balboni. Por esta razón y a fin de no repetir los contenidos, examinaremos aquí dos problemas que no se analizarán en el capítulo siguiente y que tienen mucha importancia en la visión de conjunto de este autor: el problema de la formación del docente y de la educación lingüística en la multiculturalidad.

El profesor de una lengua extranjera debe conocer, según Balboni⁴⁸, no sólo la lengua del cotidiano, sino también la cultura de la cual el medio lingüístico es vehículo, dado que lengua y cultura son dos elementos que influyen recíprocamente. Gran parte de las dificultades que conlleva el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está determinada por factores de tipo cultural y el impacto que se crea entre similitudes y diferencias de la lengua meta influyen el proceso de aculturación. En la óptica de un enfoque intercultural se debe dar prioridad a las diferencias interculturales en la comunicación y en la modalidad dialógica, porque estas formas son las que estimulan en mayor grado la motivación de los alumnos. Además es fundamental que el profesor de L2 conozca la metodología didáctica específica -porque enseñar L2 no requiere un método similar

⁴⁷ Paolo Balboni nace en 1948, termina la carrera de Literatura Inglesa en 1971 en la Universidad de Venecia. Ha recibido una beca Fulbright para estudiar en la UCLA (1981) y en la NYU (1986) donde ha investigado sobre didáctica de las lenguas extranjeras. Fue profesor titular de Glottología en la Università per Stranieri de Siena y ahora ejerce en la Universidad de Venecia. Fue por muchos años Presidente de la Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere. Ha publicado en Italia y en el extranjero sobre temas de didáctica de las lenguas (ver Bibliografía al final de este capítulo).

⁴⁸ El tema de la preparación del profesor y de la progresión institucional de la educación lingüística está desarrollado fundamentalmente en Balboni – Luise (1994), pero se halla diseminado en toda la obra de Balboni. Seguimos aquí el desarrollo específico del libro de referencia indicado.

a LM- y que reflexione sobre los mecanismos que regulan su propia lengua. No es suficiente ser nativo de una lengua sino que es necesario haber estudiado las reglas que estructuran la propia lengua. En este sentido no es correcto decir que un profesor nativo sea mejor que uno que no lo es; en los primeros niveles, sobre todo, puede resultar peor si el profesor no logra aislar en el interior de su propia lengua los mecanismos que la identifican y que la hacen funcionar.

A nivel institucional, Balboni brega por una interdisciplinariedad de la educación lingüística que intercomunique la lengua materna con las lenguas extranjeras y con las clásicas, cuya enseñanza es aún obligatoria en la mayor parte de las escuelas italianas.

Come si è detto, il punto di incontro non può essere trovato sui contenuti, perché l'insegnante di italiano opera su livelli di competenza che, anche nella scuola elementare, sono più alti di quelli raggiunti in molti casi nell'insegnamento delle lingue straniere o classiche al Liceo. Quindi gli insegnanti "entrano" nella dimensione funzionale del curriculum, attraverso "porte" differenti: l'insegnante di lingua italiana vi entra attraverso i generi, quello delle lingue straniere attraverso gli atti comunicativi. L'insegnante di lingue classiche di solito apre in un altro settore, cioè nel lavoro sulla competenza linguistica.

Mano a mano che la competenza degli allievi aumenta, tuttavia, è proprio la dimensione testuale, in particolare nella sua attenzione ai generi comunicativi, che unifica il lavoro e che costituisce il contenuto dell'educazione linguistica e che quindi può essere oggetto di programmazione comune.⁴⁹

La llamada glotología de la interculturalidad⁵⁰ es un enfoque que tiende a una mayor sensibilización respecto a los problemas ligados con las relaciones interculturales y con una formación de tolerancia de la diversidad que tiene como intención crear un clima de diálogo que dé como resultado el enriquecimiento recíproco. En este sentido es como viene aplicado el concepto de globalización de la cultura: no como una pérdida de valores, sino como una adquisición de instrumentos y medios para observar la realidad en manera productiva con la voluntad de intervenir en la evolución social. La educación lingüística dotará al alumno no sólo de la lengua, sino de una serie de parámetros y estructuras conceptuales que le permitan afrontar al otro y a su diversidad en modo crítico y constructivo. En este sentido, el enfoque contiene la competencia lingüística pero sus efectos recaen en todos los aspectos de la personalidad del alumno.

⁴⁹ Balboni (1994), p.62.

⁵⁰ En Italia este tipo de reflexión teórica ha tenido como consecuencia la creación de una carrera universitaria de "mediador cultural" que prepara a la comunicación cultural en ámbitos como el de la cooperación internacional, la sanidad, la escuela, etc. Y que tiene implicaciones específicas en el control de los flujos inmigratorios. Esta carrera se ha añadido en los últimos cinco años a las ya existentes de traductor y de lenguas para el turismo en todas las Universidades para extranjeros de Italia.

El tema de la multiculturalidad se afronta también desde el punto de vista de la educación lingüística precoz, de la cual ya hemos hablado en el caso de Titone, y que adquiere aquí una complejidad mayor. El bilingüismo no es un tema para el debate –descubrir si una lengua atenta o no contra el mecanismo de la otra- sino una realidad que en el mundo se impone como normalidad; un poco porque es cada vez mayor la cantidad de países que por razones políticas admiten el bilingüismo desde su Constitución. Resulta obvio además que si consideramos la lengua como forma de estratificación social aumentamos también el número de hablantes que se expresan ya sea con el dialecto familiar que con la lengua nacional⁵¹. Para Balboni muchos aspectos de la convivencia entre las lenguas están impregnados de política, existe un colonialismo, un imperialismo y una democracia lingüística que asumen en distintos países rasgos diferentes de existencia⁵².

En el pasado la vida de una persona estaba toda cerrada en una cierta área y se le podía adscribir un número limitado de elecciones en ámbito musical, artístico, científico, religioso, etc. En la actualidad la decisión se hace más articulada y en algunos casos electiva, aunque obviamente ciertos rasgos siguen siendo impuestos por la sociedad en la que se realiza el primer ciclo de aculturación. Mientras Europa aseguraba un modelo centrado en la existencia de los Estados nacionales y dado que este modelo era dominante, la definición de pueblo o de masa –según la vertiente política- se basaba en el hecho de compartir una lengua, una organización social y una determinada cultura. En segunda mitad del siglo veinte los inmigrantes se encontraban con una Europa que imponía la cancelación de la propia individualidad y la adopción más completa posible de los usos y costumbres, la lengua y la escala de valores locales. Al final de los años ochenta se comprueba que los intereses que aglutinan los diferentes pueblos empiezan a superar los confines de Europa y el continente mismo adquiere un aspecto diferente a nivel político.⁵³ La

⁵¹ Balboni (2002, pg.32) hace notar que la concepción de una lengua nacional compacta, cuando no monolítica, parte de una concepción del mundo colonialista y de la necesidad de dar una identidad compacta a regiones que por historia y cultura, cuando no por razones geográficas, se encuentran profundamente distanciadas.

⁵² Ver Balboni “Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto” in *Scuola e lingue moderne*, 5/6, 1997, pp. 5-8. Actualmente colocado en la red en la dirección www.ameritalia.id.usb.ve/ar/amerit.arretra/amerit0/articoli/balbo1.htm. En el artículo pone en evidencia cómo la convivencia de dos lenguas no quiere decir necesariamente bilingüismo y cómo las normas de prestigio de una y otra lengua pueden reducir la relación a una mera convivencia en ámbitos diferenciados

⁵³ Balboni (2002) interpreta la caída de la URSS y del muro de Berlín como partes de un proceso más vasto, que no llamará globalización para evitar las consecuencias ideológicas del término.

Unión Europea se encuentra en los años noventa con la necesidad de dar una respuesta política a las nuevas agregaciones y separaciones de pueblos europeos. No es que, en realidad, el concepto de masa desaparezca, sino que se supera con formas vinculares transversales: la masiva incorporación de la Internet y el aflujo continuado de inmigración transforman los pueblos y el inmigrado no parece tener como primer objetivo el de integrarse completamente en la nación que lo acoge sino que se forman comunidades transversales como la de los nigerianos en Inglaterra, los “curdos” de Europa o los hispánicos en EEUU. En una sociedad compleja puede suceder que varias naciones convivan en un mismo territorio, que los pueblos y sus lenguas se agreguen en torno a intereses momentáneos y se reagreguen en forma diferente cuando consideran otros intereses; la comunicación entre las diferentes culturas empieza a ejercer un papel determinante porque constituye un punto de partida en estos procesos de nueva agregación.

4-Temas fundamentales de la Glotología italiana

4.a *Las metas de la educación lingüística*

El primero de nuestros autores que define las metas específicas de la educación lingüística desde una perspectiva personal es Freddi, fijando para la lengua cuatro valencias específicas que se espejaron luego en otras tantas metas de carácter glotodidáctico⁵⁴:

- 1- Valencia comunicativa: es la propiedad original de la lengua porque con ella el hombre entra en contacto con los demás y es capaz de descifrar mensajes de naturaleza verbal;
- 2- Valencia pragmática: la lengua es una forma de acción social porque tiende a actuar sobre la realidad;
- 3- Valencia matética: la lengua como vehículo de construcciones culturales, esto es, nociones, informaciones, código primigenio e último al que se refieren los demás códigos humanos;
- 4- Valencia expresiva: la lengua como modo de expresar las propias ideas, el mundo interior, los sentimientos, el modo de existencia, etc.

Por eso enseñar una lengua extranjera significará una forma de:

- Comunicar con los demás en la lengua meta;
- Interactuar en L2 teniendo en cuenta las intenciones propias y las convenciones contextuales (sociopragmáticas);
- Incorporar contenidos que permitan analizar los fenómenos de naturaleza lingüística y sociocultural, en modo de aprender a

⁵⁴ A continuación presentaremos la versión de definición de las metas de la educación lingüística que Freddi elabora en los años ochenta (1987^a); anteriormente había definido dichas metas a partir de los objetivos de la educación general (1975), colocamos esta definición en nota por razones de economía. La educación general se define como un macroproceso que se caracteriza por obtener la aculturación y la socialización del individuo: en el plano lingüístico las metas generales se transformaban en:

- Autorrealización del sujeto
- Aculturación
- Socialización
- Relativismo lingüístico-cultural

Se note que Freddi habla de valencias, transponiendo un término del ámbito físico-químico, dado que lo que pretende resaltar es la natura combinatoria de estos elementos. Así, por ejemplo, cuando una maestra habla con un alumno (valencia comunicativa) lo hará frecuentemente para influir en su comportamiento (valencia pragmática) y para demostrar su autoridad (valencia expresiva).

aprender una lengua extranjera siendo conscientes del estado de evolución de la propia interlengua;

- Expresar en la lengua meta los sentimientos, ideas y modo de ser personales en modo que no se creen malos entendidos con los nativos de la lengua meta.

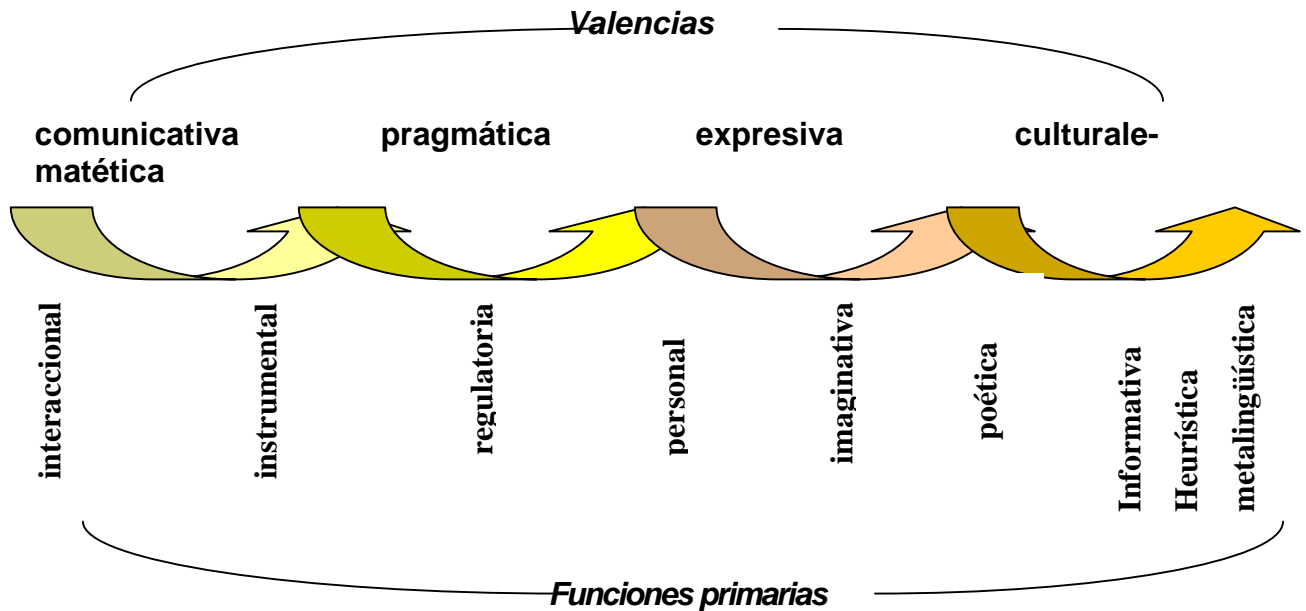
Freddi nos dice que estas son metas y no objetivos de la comunicación lingüística, dado que cada una de estas valencias están implicadas en diversa medida en cada uno de los actos comunicativos. Ninguna de estas funciones está cristalizada ni se encuentra pura, sino que las encontramos combinadas entre sí. Esta salvedad, que ahora puede parecer banal, tendrá sus consecuencias en el ámbito de evaluación, dado que Freddi considerará que, sobre la base de las características de personalización y de la imposibilidad de “abstraer” cada una de estas características por separado, dichas metas se evalúan en modo integrado y por lo tanto no pueden ser sometidas a pruebas de análisis objetivo.

Freddi considera después las funciones comunicativas propuestas por Halliday:

Modelo funcional de Halliday (adaptado de Freddi, 1994)

| <i>Funciones comunicativas primarias</i> | <i>Fines de la comunicación</i> |
|---|---|
| Instrumental | Satisfacer las propias necesidades comunicativas |
| Interaccional | Interactuar con los demás |
| Regulatoria | Controlar el comportamiento de los demás |
| Referencial-informativa | Intercambiar informaciones y opiniones |
| Heurística | Descubrir el mundo |
| Personal | Manifestarse uno mismo |
| Imaginativa | Expresar la propia creatividad |
| Poética | Usar la lengua con fines expresivos |
| Metalingüística | Describir la lengua y su funcionamiento |

Y las incorpora como subgrupo a la definición de las metas lingüísticas que ya habíamos visto, con el siguiente resultado:



Definir metas y funciones en ámbito educativo y de didáctica de las lenguas implica una perspectiva metodológica; esto es que el enfoque teórico busca una metodología, la más económica posible en términos de esfuerzo, que lleve a conseguir los objetivos prefijados. En este sentido la pedagogía general contiene la didáctica de las lenguas como el concepto de educación contiene el concepto de instrucción. Para los autores de la glotodidáctica esta dicotomía puede vincularse a tantas otras en donde nacen y se revelan los problemas de la disciplina. La relación entre educación e instrucción o entre metas y objetivos es un movimiento del virtual al real, del posible al concreto o del saber al “saber hacer” que puede compararse con la distinción chomskyana entre competencia y performance, entre usage y uso, entre habilidad y competencia. Esto porque el primero de los términos, las metas, la competencia chomskyana o la habilidad de Widdowson, son finalidades a largo plazo y, como tales ligadas a la activación de procesos que no son directamente sometibles a evaluación. Los objetivos glotodidácticos, en cambio tienen que poder ser verificados a través de términos visibles y “medibles” cuando el alumno realiza un acto de habla.

El concepto de función estaba suficientemente elaborado en ámbito lingüístico cuando viene reutilizado en el ámbito de la didáctica de las lenguas. La

glotodidáctica reutiliza el concepto sobre la base de las funciones ya elaboradas por Jakobson (1966) y Halliday (1975)⁵⁵.

Modelo funcional de Jakobson (Adaptado de Porcelli, 1994)

| Componentes de la comunicación | Funciones comunicativas |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Referente ↓ Emisor → mensaje → destinatario ↑ Código ↑ Canal</p> | <p style="text-align: center;">Referencial</p> <p style="text-align: center;">Emotiva Poética Conativa</p> <p style="text-align: center;">Metalingüística</p> <p style="text-align: center;">fáctica</p> |

Porcelli⁵⁶ vuelve a proponer un modelo con seis funciones, partiendo de la base del modelo ofrecido por Jakobson, tal modelo se aplica sobre todo a situaciones de aprendizaje de la lengua materna y no ofrece una reelaboración completa para los casos de didáctica de las lenguas extranjeras.

Freddi, en cambio, como ya hemos visto, proponía nueve funciones primarias relacionadas con las cuatro metas iniciales. En la reelaboración toma las siete primeras funciones basándose en las sugeridas por Halliday y atinentes al desarrollo de la lengua materna y las integra con otras dos, pertenecientes al modelo de Jakobson, en modo que el modelo se adapte en modo más coherente a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Balboni⁵⁷ dará una última reinterpretación a las funciones en un modelo que, aunque no se separa de las seis funciones señaladas por Porcelli, integra los dos modelos ofrecidos por los autores anglosajones en “macro-scopi” (macrofines) que se solapan uno al otro cuando la lengua viene contextualizada o cristaliza en un acto de habla.

⁵⁵ Las elaboraciones de los distintos autores italianos se encuentran respectivamente en Freddi (1994, 1999), Porcelli (1994), Balboni (1994, 1999).

⁵⁶ (1994), p. 77-80.

⁵⁷ (1994), p. 41-47.

Modelo funcional integrado adaptado de Balboni (1994)

| <i>Funciones comunicativas</i> | <i>Fines de la comunicación</i> |
|----------------------------------|--|
| Personal | Hablar de uno mismo |
| Interpersonal | Interactuar con los demás |
| Regulativa – Instrumental | Actuar sobre el comportamiento de los demás |
| Referencial | Describir o explicar la realidad |
| Poético-imaginativa | Actuar sobre la forma del mensaje |
| Metalingüística | Reflexionar sobre la lengua |

Así llegamos a un modelo que está pensado para transformarse en objetivos de didáctica de las lenguas, porque cada función puede vincularse con una valencia principal y, a partir de esta, a otras valencias secundarias. Así por ejemplo las dos primeras funciones, personal e interpersonal, se vuelven a integrar en la comunicativa y, en forma secundaria, a valencias como la pragmática o la expresiva. Veamos este ejemplo aplicado a objetivos del Plan curricular del Instituto Cervantes

| | | |
|---|--|--|
| Objetivo funcional del Plan curricular | El alumno será capaz de saludar y presentar/se (usos sociales de la lengua – nivel inicial) | |
| Funciones gramaticales propuestas | ¡Hola! ¿Hola! ¿Qué tal? ¡Buenos días! ¡Buenas tardes! ¿Cómo vamos? Buenas, ¿Qué hay? | Soy (...) / Me llamo (...) ¿Conoce(s) a ...? Te/Le presento a (...) Mira/e, éste es (...) Quiero presentarte /le a (...) Aquí está (...) |
| Funciones glotodidácticas (modelo de Balboni a partir de las funciones de Halliday) | Personal e interpersonal | |

| | | |
|---|--|---|
| Valencias glotodidácticas (modelo de Balboni a partir de las metas de Freddi) | primaria comunicativa | Secundarias Pragmática expresiva |
|---|--|---|

El modelo de Balboni, que probablemente es el que más respeta la postura inicial de Freddi, porque considera la división entre metas y objetivos y su directa consecuencia en términos de posibilidades de evaluación, no viene adoptado por todos los estudiosos italianos que se han ocupado de didáctica de las lenguas. En algunos casos metas y objetivos se consideran una misma cosa, como en el caso de Ciliberti⁵⁸; en otros, como en Galli de' Paratesi, la traductora-promotora italiana del "nivel umbral", los objetivos de aprendizaje coinciden con los contenidos de la enseñanza porque son

Quelle forme linguistiche che si ritiene vadano insegnate ad un determinato discente o gruppo di discenti o destinatari, perché essi siano in grado di comunicare valendosi della lingua che viene a loro insegnata, secondo i loro bisogni⁵⁹

Porcelli, más fiel a lo propuesto por Freddi y Balboni, habla de objetivos generales, intermedios y finales de un curso⁶⁰ que se pueden poner en relación con las metas educativas o con el sistema de valores en el cual se inspira el docente planificador.

⁵⁸ (1994), p. 139.

⁵⁹ Galli de' Paratesi (1981), p. 5.

⁶⁰ Porcelli (1994), p. 131 y ss.

4.b Destrezas y competencias

El más importante entre los objetivos de la didáctica de las lenguas es el de poner al estudiante en condiciones de manejar la lengua a través del desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas: comprensión y producción oral, y producción oral y escrita⁶¹. Este modelo, por cuanto simple, resulta muy productivo a la hora de su aplicación en el campo glotológico.

La glotología italiana adoptó este punto de partida de la didáctica anglosajona de las lenguas y, como sucedió en otras partes del mundo, se demoró en la distinción entre destrezas activas y pasivas; llegando a la conclusión de que esta distinción no sólo era inútil sino que resultaba injusta sobre la base de los conocimientos psicolingüísticos y pragmáticos. Freddi usa el ejemplo de la recepción auditiva para demostrar que los procesos que se involucran en la comprensión llevan al oyente a cotejar todos los conocimientos del mundo que posee para decodificar el mensaje. La interrelación que sociolingüística y ciencias de la educación aportan a la glotología permiten iluminar aspectos que quedan en sombra si consideramos únicamente el modelo de las cuatro destrezas. Por esa razón, aquí como en el punto anterior, nuestros autores toman como referencia modelos más complejos que dan cuenta del juego existente entre emisor y receptor (y su mayor o menor grado de compromiso comunicativo), los canales posibles de comunicación, etc.

Considerada, entonces, cada actividad como un fenómeno complejo la glotodidáctica hablará de aspectos dominantes de cada actividad y no de destrezas separadas; o sea que se parte de la observación-constatación del hecho que en la realidad comunicativa la separación entre formas de destreza aisladas es muy rara y se postula que exista una forma diferente de utilizarlas en clase y en la realidad comunicativa. En la clase de lengua se pueden ejercitar las destrezas en forma separada, cuando se prevea que el alumno tenga que hacer el punto sobre los procesos que regulan la recepción o la producción lingüística, pero no se puede esperar que en la realidad comunicativa, aún la destreza más requerida, la capacidad de dialogar, sea la simple suma de destrezas de comprensión y producción oral. Las

⁶¹ Los autores italianos suelen partir de la distinción realizada por Widdowson (1978) (trad.it. 1983, p.64 y ss.) que distingue *speaking/hearing* y *saying/listening*; observando que el primer par demuestra un conocimiento profundo de las reglas de la lengua (*usage*) mientras que el segundo demuestra el grado de propiedad de ejecución (*use*).

actividades implican siempre una destreza superior y más compleja que implicará no sólo el factor lingüístico sino una serie de factores verbales y no verbales.

De este modo las destrezas pueden ser presentadas como integradas sobre la base de los grados de diferente participación del hablante y de su interlocutor:

Ejemplos de destrezas integradas (adaptado de Balboni, 1994)

| | Comprensión oral + producción oral | Comprensión escrita + producción escrita | Comprensión oral + producción escrita | Comprensión escrita + producción oral |
|---|---------------------------------------|--|--|---|
| Dialogar | ⊕ | | | |
| Resumir o parafrasear | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| Tomar apuntes | | ⊕ | ⊕ | |
| Escribir bajo dictado | | | ⊕ | |
| Hablar sobre la base de un esquema escrito | | | | ⊕ |

Sobre este primer tipo de categorización de las destrezas trabajará Ciliberti⁶² considerándolo descriptivamente útil, pero insuficiente al momento de su aplicación didáctica porque no revela “destrezas abstractas y transversales” propias de los procesos psicológicos que subyacen a las actividades propiamente lingüísticas. El autor está pensando específicamente a la capacidad de negociación y de interpretación del significado.

Senza le conoscenze di negoziazione l'apprendente potrà non sapere quando e come prendere il turno di parola, come cambiare argomento di conversazione, come aprire o chiudere una conversazione, altresì le conoscenze interpretative permetteranno di compiere inferenze, cioè formulare ipotesi su quanto è implicito nel testo o nell'enunciazione orale dell'interlocutore⁶³.

Esta visión de las destrezas introduce en forma anticipada lo que enunciará posteriormente el *Marco de referencia europeo para las lenguas* (1996) en el cual se introducen bajo la forma de actividades lingüísticas comunicativas⁶⁴ las destrezas de mediación, entendida como la capacidad del usuario de la lengua para actuar como

⁶² Ciliberti (1994), p 74 y s.

⁶³ Ciliberti (1994), p 79.

⁶⁴ Marco..., cap. 4.

intermediario entre dos interlocutores que no son capaces de llegar a un acuerdo o que no se entienden entre sí, ya sea que estos usen (o no) lenguas diferentes.

Balboni, a partir de la adición de Ciliberti, propondrá otras dos dicotomías propias de las destrezas:

- Destrezas de manipulación / interactivas
- Destrezas intralingüísticas / extralingüísticas

En el primer caso la distinción parte de la “contraparte” comunicativa, cuando el estudiante está frente a un texto desarrolla actividades de manipulación con las cuales puede actuar sobre las estructuras superficiales de un texto, prescindiendo de sus posibilidades comunicativas, por esta razón dicho tipo de actividades resulta más aplicable a las actividades de refuerzo o reflexión sobre la lengua. Las actividades interactivas, en cambio, tienen su foco en el contenido y comprenden sobre todo formas integradas de las cuatro destrezas básicas.

En el segundo caso consideramos actividades que involucran un solo sistema lingüístico y las que necesitan conocimiento y destrezas de dos o más lenguas. Esta división se inspira a la existencia de las destrezas de mediación lingüística de las que ya hemos tenido ocasión de hablar. A partir de esta nueva distinción las actividades podrían integrarse a partir de nuevos parámetros, a saber:

Ejemplos de destrezas integradas a partir del empleo de la lengua materna o la lengua meta.

| | Comprensión oral + traducción oral | Comprensión escrita + traducción escrita | Comprensión oral + traducción escrita | Comprensión escrita + traducción oral |
|--|---|--|---|---|
| Traducir (de y en la L2) | Traducción simultánea | Traducción escrita de un texto | Traducción escrita de una conferencia | Traducción oral de un texto escrito |
| Tomar apuntes (de y en la L2) | | Apuntes de un texto | Apuntes de clase | |
| Resumir y parafrasear (de y en la L2) | Interpretación consecutiva base mnemotécnica. | Toma de notas a partir de un texto | Toma de notas a partir de una conferencia | Interpretación consecutiva sobre la base de notas |

Ser capaz de reconocer las diferentes destrezas lingüísticas que aplicamos en los actos comunicativos puede o no ser el objetivo de una programación de curso, pero consiste en un conocimiento fundamental para quien deba planificar un curso, porque permite individualar las técnicas más adecuadas para integrar una unidad didáctica, para pasar del objeto al método de enseñanza. Diremos que se pueden distinguir dos niveles de competencia: uno de base, más didáctico que real, que comprende las destrezas aisladas (escritas, orales, receptivas, productivas, de manipulación o intralingüísticas) y uno superior en el cual estas actividades de base se combinan constituyendo las llamadas destrezas integradas. Dado que no es posible integrar las actividades sin poseer las destrezas básicas, estas se desarrollarán en sede didáctica como actividades propedéuticas. Las destrezas integradas no son sólo un horizonte al que se tiende, sino una necesidad básica y constituyen el centro de la posibilidad comunicativa del alumno. Consideremos también que algunas de estas actividades, las interlingüísticas por ejemplo, no sólo implican la suma de las destrezas básicas, sino también un grado de interacción y de manipulación que corresponden a una competencia de grado superior en ambas lenguas.

Per l'insegnamento della lingua materna il modello [delle quattro abilità] pare sufficiente; per l'insegnamento delle lingue seconde, etniche straniere e classiche, tuttavia, è necessario notare che le lingue in gioco sono due⁶⁵.

Estas destrezas de tipo interlingüísticas pueden ser estimuladas en forma explícita en algunas metodologías mientras otras no las consideran un objetivo didáctico. En algunos casos se sigue una lógica similar a la que estimula el aprendizaje infantil de la lengua materna, con la consiguiente supresión de estímulos interlingüísticos, como en el caso del método directo, que prevé el uso exclusivo de la lengua meta en clase o la didáctica comunicativa basada en el role-play y en el uso de materiales auténticos⁶⁶. En algunos casos (la clase plurilingüe, por ejemplo) se trata de una alternativa casi obligada. En otros casos, desde el método tradicional basado en el estudio de la gramática y la traducción o en la didáctica específica de cursos para intérpretes y

⁶⁵ Balboni (2003), p.15.

⁶⁶ En los primeros estadios de la interlingua, sobre todo, pero aún en niveles altos de lengua, no es posible la "supresión" completa de la referencia a la lengua materna. Aquí se habla solamente se supresión planificada de los estímulos que pueden llevar a la comparación de las estructuras de la lengua entre L2 y L1.

traductores, las destrezas interlingüísticas son un objetivo central de la programación⁶⁷. En este sentido los estudiosos de la glotodidáctica hacen hincapié en la necesidad de estimular las capacidades interlingüísticas: en el niño reclamando una solución política que prevea la iniciación al bilingüismo, en la edad adolescente y adulta como un modo de aprovechar conocimientos previos y fomentar aspectos de comprensión multicultural. Como ya se ha visto en la presentación de los autores existe una predilección continua por estos temas desde el estudio del bilingüismo en la vertiente más psicolingüística del grupo (Freddi, Titone, Danesi) al proceso que va del multilingüismo a la interculturalidad en los autores más sociopragmáticos (Balboni, Santipolo).

Como último tema y para integrar lo que hemos dicho hasta ahora podemos individualizar los ámbitos propios de la competencia comunicativa, de modo de dejar para el próximo capítulo el tema de la competencia sobre el uso –metacompetencia o competencia macrolingüística-. Para esto reelaboraremos en modelo propuesto por Ciliberti⁶⁸ porque está elaborado desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas extranjeras y da cuenta de las corrientes pragmática e intercultural, que serán tan importantes en la evolución reciente de la glotología italiana.⁶⁹

⁶⁷ Los procesos que se estimulan en la adquisición de las destrezas interlingüísticas no están presentes en el aprendizaje de la lengua materna, no sólo porque falta “la lengua de comparación”, sino porque muchas de estas destrezas son extraneas a nuestras normales actividades comunicativas. No sólo un hablante de varias lenguas puede no tener las destrezas propias del interpretariado, sino que un hablante monolingüe puede tener dificultades en actividades como la toma de apuntes o en el referir “literalmente” un diálogo en su propia lengua. Esta es la razón por la cual normalmente se critican los objetivos de los niveles C1 y C2 del *Marco de referencia europea para las lenguas*, notando que serían pocos los hablantes de lengua materna a conseguir tan alto nivel de competencia.

⁶⁸ Ciliberti (1994), p. 45.

⁶⁹ Además de la competencia al uso u la competencia sobre el uso, en los años noventa se ha introducido el concepto de competencia microlingüística para hablar de la competencia especializada en los campos de ciencia, tecnología, negocios, etc. Algunos autores, como Balboni (1994) plantean la posibilidad de que la competencia traductiva y la competencia “cross-cultural”: En nuestro caso se ha preferido considerar las competencias microlingüísticas dentro de las competencias de uso y las dos propuestas por Balboni dentro de las metalingüísticas, según veremos en el próximo apartado.

Las competencias en el uso

| Competencias en el uso | Subcompetencias | Capacidades operativas |
|------------------------|--|--|
| lingüística | <ul style="list-style-type: none"> • <i>fonológica</i> • <i>morfosintáctica</i> • <i>lexical</i> • <i>textual</i> • <i>grafémica</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y realizar fonemas - Reconocer y realizar correctamente las formas lingüísticas a nivel de palabra, frase y período - Conocer los vocablos y su significado, saber generar nuevos a partir de las reglas de formación de palabras; distinguir entre el significado de una palabra y su valor en un contexto. - Reconocer en los textos las características de cohesión formal y de coherencia lógico-semántica; comprender y producir texto coherentes y cohesionados y no sólo frases aisladas; conocer las reglas constructivas propias de las diferentes tipologías textuales. - Comprender y producir los signos gráficos de la lengua escrita. |
| paralingüística | <ul style="list-style-type: none"> • <i>entonación</i> • <i>tono</i> • <i>sonidos no verbales</i> • <i>ritmo y pausas</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Usar las curvas de entonación de forma que no se generen errores de comprensión e interpretarlas correctamente (tonos regionales, tonos interrogativos, afirmativos y suspensivos del español estándar) - usar e interpretar correctamente el tono de la voz, según su significado psicológico o social en relación al contexto. - usar e interpretar correctamente los sonidos no articulados. - Adecuar la velocidad del habla al contexto e interpretarla correctamente. |
| extralingüística | <ul style="list-style-type: none"> • <i>kinética</i> • <i>proxémica</i> • <i>cronémica</i> • <i>objetual</i> • <i>olfativa</i> • <i>táctil</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender los significados de los movimientos del cuerpo (gestos, postura) y evitar los gestos tabú. - Comprender los valores atribuidos a la distancia entre interlocutores en la interacción, desde el contacto de la mirada, los gestos de grande y pequeño, etc. (relaciones espaciales) - Comprender los valores atribuidos al tiempo en términos de puntualidad, posibilidad de interrumpir al interlocutor mientras habla, horario de las comidas, duración de las conversaciones (relaciones temporales). - Comprender las reglas de uso de los objetos usados (vestido, joyas, maquillaje) y los presentes en el ambiente (tipos de casa, objetos símbolo, etc.) - Comprender los significados atribuidos a los olores y relativos tabú (perfumes masculinos, olores corporales, etc.) - Comprender los valores atribuidos al contacto físico entre interlocutores y al relativo tabú (contacto entre hombres y mujeres, entre hombres en público, beso entre hombres, tocar la cabeza de una persona, etc.). |
| sociopragmática | <ul style="list-style-type: none"> • <i>estratégica</i> • <i>sociolingüística</i> • <i>cultural</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Relacionarse con el interlocutor para lograr los propios fines comunicativos, alcanzando el objetivo según las reglas de organización del discurso específicas de la cultura y la lengua meta. - Elegir las variedades del repertorio lingüístico más adecuadas al contexto comunicativo - Comunicar en manera apropiada respecto al contexto cultural en el cual se realiza el evento comunicativo, demostrando el conocimiento de los valores, de los tabú, de los modos de vida y los modelos de organización social que forman el telón de fondo del evento comunicativo. |

3.c Una didáctica de la gramática

Existen dentro del movimiento que llamamos glotología dos publicaciones que concentran las ideas del movimiento sobre el rol de la enseñanza de la gramática en la metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras: *Gramática e Glottodidattica* di Renzo Titone (1992) y *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica* di Balboni e Luise (1994). El primero es importante porque explica el rol de las reglas en los procesos cognitivos y el segundo porque explica como dichos procesos tienen relación con los métodos utilizados en la enseñanza de las lenguas.

Titone parte con el definir falsa una dicotomía que estuvo al centro de la discusión en los albores de la práctica didáctica comunicativa: gramática vs comunicación. El problema en realidad debería estar planteado en otros términos, porque si bien una gramática “mecánica” no parece necesaria para aprender un idioma, no se puede considerar que el habla sea una actividad intuitiva y sin reglas. Para evitar el malentendido generado por la palabra “comunicación” Titone propone la fórmula “expresión” que define como una forma de exteriorización de lo subjetivo a través de los recursos socialmente objetivados que proporciona la lengua. En este sentido la gramática no es una ciencia encapsulada, sino un conjunto de reglas que hacen que la comunicación sea eficaz.

Titone a través de una crítica a la primera forma del comunicativismo y a la exclusión de la gramática llega al mismo punto del grupo de expertos del Consejo de Europa (Trim, Wilkins, van Ek).

La grammatica, di conseguenza, non viene obliterata né vanificata, bensì ricuperata nella sua giusta funzione costruttiva o organizzatrice dell'atto linguistico. Una grammatica dunque per la comunicazione.

Ma ciò non toglie che la grammatica conservi insieme la sua funzione più strettamente pedagogica (e non solo didattica) di sostegno al pensiero, di guida all'analisi, di ordinatrice degli atti linguistici e pertanto comportamentali.⁷⁰

El punto de partida del rol de la gramática en la glotodidáctica está en el hecho que no sea considerada como un objeto de atención reservado a la lingüística⁷¹, dado que la gramática didáctica se presenta como un problema de naturaleza multidisciplinar.

⁷⁰ Titone (1994), p.48.

⁷¹ En este punto se introduce el ya tratado “pecado original” de la didáctica de las lenguas, el ser considerada el ramo principal de la *lingüística aplicada* y no un problema de naturaleza psicopedagógica.

Un modelo analítico completo de la lengua, capaz de dar cuenta de todos los aspectos no sólo lingüísticos sino también sociolingüísticos es una utopía, porque tendría que cristalizar la lengua en un determinado momento histórico, en un determinado uso, etc. Una gramática didáctica⁷², en cambio, es imprescindible si se desea:

1. Definir la función formativa de una reflexión sistemática sobre la lengua;
2. precisar el nivel de desarrollo cognitivo-lógico en el cual es posible, o útil, realizar dicha reflexión;
3. individualizar los procesos de aprendizaje relativos a dicho objeto y encontrar estrategias didácticas adecuadas para estimularlos;
4. elegir funciones comunicativas y cognitivas (perceptivas y conceptuales) correspondientes a la experiencia comunicativa real del alumno, según su edad, haciéndoles corresponder las formas lingüísticas más apropiadas desde el punto de vista individual y social.

En la constitución de una interlengua Titone cree la comprensión gramatical va desde el aspecto funcional al formal⁷³; por esta razón habla de adaptar las funciones a la experiencia comunicativa del alumno según su edad.

Quanto ai libri di testo correnti, penso che il difetto principale consista nel vano tentativo di tradurre le nozioni della nuova linguistica (anche della più avanzata) in nozioni" accessibili alla mente dell'alunno, più che in abilità comunicative e linguistiche utilizzabili strumentalmente sia per la lingua che per il pensiero⁷⁴.

Siguiendo una organización secuencial de la gramática desde el punto de vista de la construcción de mensajes gramaticalmente aceptables, esto es de un proceso más o menos concientes de formación de los automatismos:

- Primer estadio (**asociación de unidades lingüísticas elementares**) una adecuada percepción y conocimiento racional de la tarea que se quiere realizar, precedida o acompañada por la intención motivada de ejecutar esa precisa tarea. Dicha tarea puede ser representada por grados diferentes de operaciones lingüísticas: desde la pronunciación de un sonido o de una palabra a la construcción de una frase o de alcanzar un determinado tipo de efecto estilístico.

⁷² Titone (1994), p. 54.

⁷³ Titone cita como respaldo de su posición teórica la experimentación de Wittwer (1959), Davydov (ed. It.1979) y Vygotskij.

⁷⁴ Titone (1994), p. 55.

- Segundo estadio (**inducción e integración**): repetición de una secuencia regular de expresiones. La repetición se basa sobre la reconstrucción de modelos que mantienen la estructura del modelo de base. El número de repeticiones necesarias para una perfecta ejecución de la tarea depende del grado de motivación o interés del sujeto y de la comprensión de los elementos que constituyen la tarea.
- Tercer estadio (**deducción y aplicación**): En estas condiciones, cada producción genera una forma de retroalimentación, o sea de autoestimulación que deriva de la percepción del acto mismo en curso de ejecución. Esta autopercepción da origen a una estimulación posterior para la reproducción del mismo elemento. Al principio la retroalimentación interesa elementos mínimos pero luego se amplía hasta abarcar unidades amplias y complejas.
- Cuarto estadio (**competencia gramatical**): a medida que las secuencias de actos expresivos se realizan con creciente rapidez y seguridad, los intervalos entre reacción y producción de las secuencias se abrevian gradualmente para permitir la formación de integraciones centralizadas en el plano neurofisiológico y representaciones cognitivas más complejas y establemente organizadas de la estructura dinámica de la capacidad gramatical. La producción pasa automáticamente del plano estratégico al plano táctico porque el alumno ha alcanzado el nivel de competencia gramatical.

Una vez reconocidas las etapas que llevan a la construcción de una competencia gramatical a nivel individual queda por identificar el tipo de metodología didáctica que puede incentivar este tipo de procesos. Titone pasa revista a una serie de experimentaciones realizadas en los años sesenta y setenta llegando a varias conclusiones sobre “lo que conviene” y “no conviene” hacer en el campo de la enseñanza de la gramática de las lenguas extranjeras. Concluye finalmente en las siguientes afirmaciones: que la gramática debe ser funcional (no finalizada en sí misma, favorecer el aporte multidisciplinario, etc.), que el modelo didáctico tendría que integrar las visiones más modernas (una perspectiva estructural reformada en ámbito funcional-operativo), que debe tener en cuenta la condición del alumno (su edad, la posibilidad de llegar a ciertos procesos cognitivos, etc.). Estos procesos cognitivos que llevan a la adquisición del “sentido de la lengua” se efectúan en un primer momento por asimilación

directa de las estructuras pero necesitan de un segundo momento de explicitación e inducción, como habíamos visto en la descripción de los cuatro estadios. La consideración de estos procesos es lo que hace que tengamos un modelo de gramática fisiológico y no anatómico.

El proceso de aprendizaje de la gramática lleva necesariamente a la conciencia metalingüística, conciencia que para Titone representa un objetivo importante en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. En su trabajo político ministerial Titone creó una serie de pruebas que evaluaban el objetivo de conciencia metalingüística⁷⁵. Este tipo de pruebas estaba formado por seis partes en las cuales se intentaban medir los alcances de dicha conciencia, a saber, la comprensión, la sinonimia, la aceptabilidad, la ambigüedad, las funciones gramaticales y la segmentación fonémica. Tales pruebas diagnosticaban si el alumno se encontraba en un nivel pre-analítico, al inicio del análisis o si, en cambio, eran capaces de un análisis exhaustivo. No analizaremos aquí el tipo específico de pruebas ni sus resultados, sino que la intención es subrayar este interés en la creación de una conciencia metalingüística en el alumno; una necesidad según Titone, porque su presencia asegura en el alumno “la capacidad de producir construcciones analógicas con fluidez y seguridad en situaciones lingüísticas familiares y sobre la base de un material poseído en la memoria”⁷⁶

En los años que siguen la publicación y los experimentos de Titone muchos de sus colegas se muestran en duda sobre algunos aspectos de su teoría. Así Freddi, por ejemplo, aún aceptando el modelo de los cuatro estadios e integrando las sucesivas aportaciones pragmáticas, concluye con la constatación de la falta de modelos en la producción de gramáticas adecuadas a estos modelos.

Il corpus di competenze lingüístico-comunicative che il soggetto deve possedere per pianificare a livello strategico e tattico i propri atti linguistici ha condotto alcuni studiosi di formazione linguistica a elaborare la nozione di grammatica pedagogica (GP). Questa GP dovrebbe essere tale da facilitare l'insegnamento-apprendimento delle lingue. Se dal punto di vista teorico la GP resta una nozione abbastanza confusa, l'obbiettivo che ad essa viene riconosciuto è tuttavia di immediata evidenza, e cioè psicologizzare l'insegnamento linguistico così da passare dal piano della linguistica applicata al piano

⁷⁵ Las pruebas, realizadas por la cátedra de Psicolingüística de la Universidad de Roma se validaron en grupos de niños de 8 a 10 años para la LM y de 12 a 14 para la L2, francés e inglés.

⁷⁶ Titone (1994), p. 104.

della psico-glottolinguistica determinando dunque uno spostamento del fuoco dall'oggetto dell'insegnamento al protagonista dell'apprendimento.⁷⁷

La óptica de Balboni invita a la observación de las reglas convencionales que estructuran el sistema que llamamos lenguaje. La fase de adquisición de estas reglas se presenta según una secuencia que semeja la presentada por Titone⁷⁸:

1. Formación de las hipótesis: Dada una muestra el alumno busca una forma de regularidad en el campo fonológico, lexical, morfo-sintáctico, textual e hipotiza un mecanismo de uso.
2. Verificación del fundamento de la hipótesis: con el cotejo de diferentes muestras.
3. Fijación de las reglas inducidas y verificadas, con actividades de reutilización intensiva.
4. Reutilización de las reglas verificadas y fijadas: con actividades que consienten una mayor libertad respecto a los modelos.
5. Reflexión sobre la lengua⁷⁹

El aspecto más útil de la reflexión de Balboni sobre el proceso de adquisición de las reglas es su vinculación con los diferentes tipos de actividades, necesarias para que todas las fases del proceso se realicen durante el acto didáctico. La relación entre procesos de adquisición de las reglas y actividades constituye la parte dos de esta Memoria, por esta razón nos limitaremos, por ahora a los aspectos didácticos más generales.

Para Balboni las operaciones que llevan a la inducción de las reglas se inducen a través de la observación guiada y esta puede ser guiada por el docente ya sea a priori que *in itinere*. En el primer caso el docente solicita a los alumnos a que realicen previsiones sobre cuanto puede ocurrir en una determinada situación, el alumno concentra la atención sobre un punto específico y el input se presentará como una forma de primera verificación de las hipótesis. En el segundo caso la guía del docente se manifiesta cuando la muestra o las

⁷⁷ Freddi (2002), p. 56

⁷⁸ Balboni, Luise (1994) p.89.

⁷⁹ Balboni retoma las líneas fundamentales de movimientos pedagógicos como el *Mouvement pour l'éveil au langage* o el *Language Awareness Movement* que individualizan en la reflexión lingüística un verdadero proceso cognitivo ya presente en edad preescolar y no sólo el "valor adjunto" que la escuela puede dar en comparación con otros aprendizajes no reglados.

muestras de lengua se han proporcionado y se pide al alumno que infiera las reglas a partir de las regularidades presentes en input. La primera modalidad facilita la tarea del alumno, pero lo priva del ejercicio de la capacidad cognitiva inmanente en la búsqueda autónoma; en el segundo caso el alumno queda obligado a una actividad cognitiva más intensa, pero se ejercita menos la destreza que permite realizar hipótesis y que es necesaria para que el alumno se haga autónomo en su proceso de aprendizaje. Aunque en principio queda claro que un balance de los dos tipos de formas de guía son necesarios y que en un segundo momento muchas informaciones pueden llegar al alumno a partir del contacto con sus compañeros de clase, es obvio que las fases iniciales del aprendizaje de las lenguas no consienten el uso de una gran variedad de técnicas.

La fijación y la reutilización de las reglas proponen otros problemas teóricos. Superada la didáctica del método directo o de los *pattern drills*, Balboni invita a reconsiderar su utilización en perspectiva comunicativa dado que este tipo de ejercicios permite:

- Romper con el condicionamiento del LAD de la lengua materna y fijar establemente las de la lengua extranjera;
- Introducir, no sólo contenidos de naturaleza lingüística, sino también de tipo pragmático que ayudan a obtener la competencia comunicativa⁸⁰;
- Crear seguridad afectiva y bajar el ansia porque los alumnos “prefieren, y necesitan, una permisividad limitada y no ilimitada, un mundo estructurado y generalizado y no un mundo sin organización”⁸¹.

Mientras estas técnicas son útiles y vienen rehabilitadas como uso comunicativo en la fijación y reutilización de las reglas, se puede notar que sirven cuando se requiere una supervisión estricta del proceso, en un segundo momento, cuando se quiera tender hacia formas de reutilización más libres no encontraremos una correspondencia directa entre tipología de técnicas glotológicas y objetivos.

⁸⁰ Es lo que Balboni propone, como pasaje intencional del *pattern drill* al *pattern game*. Ver Balboni (2002) p.102

⁸¹ Balboni (2002) p. 98

Vorremmo trarre una duplice conclusione dalle riflessioni condotte finora:

Da un lato, quella relativa all'inutilità delle posizioni "puriste" di molta retorica glottodidattica, che si concretizzano in prese di posizione preconcepite regolarmente smentite in glottodidassi quotidiana: le attività utili vengono comunque svolte in classe.

Dall'altro, la considerazione dell'utilità degli esercizi strutturali purché sentiti nella cornice concettuale della glottodidattica contemporanea e nell'ambito di un approccio "comunicativo" da definire non solo in quanto opposto agli approcci precedenti, ma anche in quanto sa attingere a quelli traendone spunti vitali e innestandoli nel proprio universo concettuale.⁸²

Las actividades no estructurales que se emplean en la segunda fase de reemplazo son libre sólo como objetivo final. En términos de proceso de verificación de las hipótesis generalmente resulta más necesario que el profesor introduzca un feedback útil. Si el alumno produce muchos errores en una actividad comunicativa libre es probable que ésta se concluya rápidamente o porque el alumno no sabe proceder o porque el interlocutor no lo comprende. En un ejercicio libre, aún cuando el profesor no corrija explícitamente, sino que repita la frase bien construida, se proporcionará siempre un soporte al mecanismo de adquisición lingüística.

Como último segmento del proceso de adquisición de las reglas encontramos la reflexión sobre la lengua que Balboni toma la precaución de separar del concepto de enseñanza de la gramática. Varios factores dividen los dos conceptos:

| | Enseñanza de la gramática | Reflexión sobre la lengua |
|----------------------------|---|---|
| Sujeto | El docente | El alumno |
| Área de competencia | Lingüística | comunicativa |
| Momento didáctico | Aislada (generalmente punto de partida o de llegada) | In itinere |
| Forma esquemática | Cerrada (dada por el manual o por el profesor) | Abierta (resulta una hipótesis del alumno) |
| motivación | Escolástica (utilidad y precisión) | descubrimiento |

⁸² Balboni (1994) p.105

La enseñanza de la reflexión sobre la lengua construida a través de este formato teórico requiere una serie de técnicas glotodidácticas especiales que veremos en la parte dos de este trabajo; la consecuencia práctica de este tipo de enfoque es que la unidad didáctica se construye en un modo diferente, previendo no sólo un momento de ejercitación en este tipo de objetivo sino consiguientemente también su evaluación.

4.d Técnicas e integración de las técnicas glotológicas.

En el párrafo b habíamos hablado de las competencias lingüísticas y de su necesidad de integración; esto es, no sólo conocer la lengua o varias lenguas, sino “saber hacer” con la lengua. Esto nos lleva desde el problema las funciones lingüísticas al problema del contexto comunicativo real, entendiendo este proceso una como forma de pasar de un nivel virtual de conocimiento a un nivel realmente operativo, de lo estrictamente lingüístico a niveles pragmalingüísticos y sociolingüísticos.

En los niveles iniciales del aprendizaje de las lenguas extranjeras la competencia se enseña a través de un repertorio de actos comunicativos y sus correspondientes exponentes lingüísticos. Tales actos comunicativos se seleccionan sobre la base de las necesidades del estudiante y a medida que crece el nivel de competencia del alumno se preferirá trabajar sobre estructuras más complejas como los géneros comunicativos y los exponentes lingüísticos desde el punto de vista textual. Así se integran algunos ejemplos de actos y géneros comunicativos con las seis funciones fundamentales que habíamos señalado en el punto b:

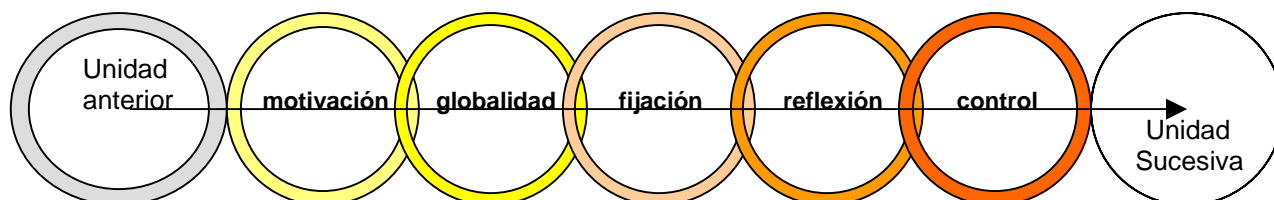
Formulación de actos y géneros comunicativos (adaptado de Balboni, 1994)⁸³

| funciones | actos | géneros |
|--------------------------------|--|---|
| personal | Presentarse, hablar del propio estado físico o psíquico, de los propios gustos, decir la edad, etc. | Confianza informal y formal, entrevista, carta, diario, etc. |
| Interpersonal | Saludar, despedirse, ofrecer, aceptar, rechazar, atraer la atención, abrir o cerrar cartas. | Interacción cara a cara, telefónica, por correspondencia, etc. |
| Regulativa-instrumental | Dar y recibir instrucciones, ordenes, etc | Instrucciones para el uso, avisos, recetas, consejos, etc. |
| referencial | Entender y dar información, explicar, describir, etc. | Descripción, crónica, informe, teorema, descripción técnica, etc. |
| Poético-imaginativa | Entender y producir variaciones respecto a la norma, describir mundos imaginarios, etc. | Narración, poesía, canciones, películas, publicidad, chistes, etc. |
| Metalingüística | Definir una palabra, hablar de la gramática, de la comunicación, de otras ciencias | Definición, perífrasis, explicación gramatical, etc. |

⁸³ Balboni (1994), p. 44.

Existe, una vez fijados los objetivos de un curso de lengua de acuerdo con las necesidades del alumno y en asonancia con las metas pedagógicas, la necesidad de planificar. Freddi define el modo de planificación esencial que precede el acto didáctico en la unidad didáctica⁸⁴. Dicha unidad no es un segmento de la planificación del curso, sino que debe pensarse como un momento táctico de la estrategia curricular; esto es como una unidad coherente y suficientemente cohesionada en grado de vincularse a los contenidos de las unidades antecedentes y consecuentes⁸⁵.

Existe un esquema de base de tipo sintagmático que propone un itinerario específico –aunque sea posible la reintroducción de variaciones- para asegurar al proceso de enseñanza-aprendizaje el alcanzar los objetivos propuestos.⁸⁶



A cada uno de estos momentos corresponderá como esquema paradigmático una cantidad de datos lingüísticos, de operaciones didácticas y una cierta instrumentación glottotecnológica. En este modelo cada uno de los pasos corresponde a un conjunto de conocimientos psicológicos que podrían avalar la eficacia del esquema:

1. No existe aprendizaje sin **motivación** adecuada. En este sentido, como la naturaleza de la motivación es prejudicial, se coloca al inicio de la secuencia reconociéndole un significado más amplio que en las técnicas instrumentales. Hay que incluir la motivación en el área afectiva del alumno, considerando intereses y personalidad. Conviene también incluir momentos de consideración respecto al pueblo que habla la lengua meta y en este sentido consideraremos que existe una motivación inicial, pero

⁸⁴ Freddi (1968), pg.34.

⁸⁵ Freddi (1994) aconseja no programar unidades que excedan las 4-6 horas de clase, dado que una extensión mayor priva la unidad de su posibilidad de autosuficiencia.

⁸⁶ Reelaboración del esquema propuesto por Freddi (1994), pg.112.

que conviene crear momentos de motivación secundaria a lo largo de toda la unidad.

2. El término **globalidad** que designa el segundo momento comprende las actividades de análisis y síntesis descritas por la psicología de la Gestalt, donde el trinomio globalidad -análisis- síntesis corresponde a las tres fases de la exploración sensorial del mundo y del conocimiento humano. Este hecho que se comprueba cada vez que estamos frente a una nueva experiencia: se construye una imagen de conjunto, se exploran las partes y los detalles y luego se recompone el todo como una visión de síntesis. Dicha secuencia resulta compatible también con los procesos inductivos que permiten descubrir las reglas internas de un proceso, como sucede con las gramáticas provisorias en la creación de la interlengua, en la generalización de las reglas, en el empleo de esquemas psicolingüísticos, etc.
3. El momento de la **reflexión gramatical** asegura no sólo la decodificación de los datos en entrada, sino también la planificación de los datos de salida. Existen varios estudios que parecen demostrar que la competencia metalingüística asegura un mayor tiempo de persistencia de la L2 respecto a las situaciones de aprendizaje espontáneo.⁸⁷
4. El control es el momento conclusivo de la unidad didáctica y responde a exigencias de racionalización y optimización institucionales y no a instancias psicológicas. En todos los casos se evaluará, pero si posible se evitarán las formas de evaluación sumativa dado que representan un fuerte estrés para el alumno.

En cada uno de los cinco momentos que constituyen la unidad didáctica se deben señalar los materiales lingüísticos que se utilizarán, las operaciones que se realizarán y los recursos técnicos o tecnológicos que harán posible el desarrollo de las actividades. No explicitaremos aquí las actividades que se consideran más o menos útiles para cada uno de estos momentos, dado que será el argumento central de la segunda parte de este trabajo. Nos limitamos aquí a reflexionar sobre las reelaboraciones del modelo de construcción de la unidad de Freddi que se conserva en sus fundamentales aún en las publicaciones más recientes. Así Balboni propone

⁸⁷ Una reseña de tales experimentos en Pallotti (2000)

el mismo modelo excluyendo el momento de motivación que no viene considerado como un momento en la unidad, sino una fase que se repite en cada presentación de las muestras. No es un modelo nuevo, ya que no sólo conserva todas las fases enunciadas por Freddi, sino que se basa también en los momentos de reflexión previstos por la Gestalt.

En mayor o menor grado todos los autores que hemos adscrito a la glotodidáctica se han ocupado de planificación de la enseñanza de las lenguas a nivel europeo, nacional y escolástico; pero ninguno de ellos ha realizado manuales de lengua extranjera. Muchos trabajos se dirigen hacia los criterios de selección del silabo y hacia la planificación de cursos a partir de objetivos prefijados. La intención de este trabajo es concentrarnos en la construcción de una unidad didáctica que respete los principios de la glotología italiana⁸⁸; por eso hemos centrado la atención sobre los puntos teóricos que consideramos centrales, luego estudiaremos las técnicas didácticas que permiten actuar y evaluar cada una de las fases del proceso de adquisición ya explicitadas y finalmente construiremos una unidad didáctica.

⁸⁸ Parte tres de este trabajo.

Parte II

Las técnicas glotodidácticas

II-1. La integración de las técnicas glotodidácticas

La investigación propia de la glotodidáctica italiana ha dedicado su atención especialmente a la teoría y al enfoque de la educación lingüística, en algunos casos a la investigación metodológica para reflexionar sobre la unidad didáctica o sobre el rol de las tecnologías aplicadas, pero pocos autores han prestado una atención sistemática a las técnicas. En realidad, sería injusto decir que no existe reflexión sobre las técnicas, porque en este caso la literatura abunda en experiencias de docentes, es sólo que no constituyen una reflexión sistemática.

En la investigación anglosajona, en cambio, las técnicas se proveen a los profesores como “recetarios” que pretenden contraponer una visión concreta e instrumental de la lengua y del acto didáctico a la verbosidad de la investigación teórica⁸⁹. En estos casos el catálogo de técnicas, no sólo es ideológico, no sólo cubre el problema de la individuación de los objetivos pedagógicos, sino que llama “enfoque” a lo que se presenta como un sistema de “técnicas”. El caso más evidente es el de Anthony⁹⁰ que se presenta a la crítica americana como el paladín del enfoque concreto e instrumental frente a la “intangibilidad” de los enfoques teóricos y termina viendo las técnicas como un “arte”. El riesgo es que se renueve en modo superficial la forma de enseñar, pero que los objetivos del proceso didáctico no superen la adquisición de las estructuras lingüísticas instrumentales; en este caso se continuará a enseñar en el mismo modo cambiando un poco el maquillaje de la unidad didáctica.

Trent'anni di ricerca, di riflessione, di dibattito, insieme a trent'anni di esperienze e talvolta, di sperimentazioni hanno portato la glottodidattica (quella italiana *in primis*) ad una crescita qualitativa che ha pochi paralleli in altri ambiti scientifici: la glottodidattica si è costituita come scienza autonoma, si è dotata di strumenti concettuali originali, ha definito i propri campi applicativi, ha delineato modelli operativi adeguati per tradurre la riflessione teorica in metodiche coerenti garantendone la traduzione pratica.

⁸⁹. Se vea Celce-Murcia-McIntosh (1979), Rivers,-Temperley (1978), Larsen-Freeman (1986). En estos casos el catálogo de técnicas, no sólo es ideológica, no sólo cubre el problema de la individuación de los objetivos pedagógicos, sino que llama “enfoque” a lo que se presenta como un sistema de “técnicas”. El caso más evidente es el de Anthony que se presenta a la crítica americana como el paladín del enfoque concreto e instrumental frente a la “intangibilidad” de los enfoques teóricos y termina viendo las técnicas como un “arte”. El riesgo es que se renueve en modo superficial la forma de enseñar, pero que los objetivos del proceso didáctico no superen la adquisición de las estructuras lingüísticas instrumentales; en este caso se continuará a enseñar en el mismo modo cambiando un poco el maquillaje de la unidad didáctica.

⁹⁰ Anthony (1972), p. 30-34.

In questo sforzo collettivo, tuttavia, l'ultimo settore su cui la ricerca si è focalizzata è quello dell'individuazione di tecniche glottodidattiche abbastanza coerenti, o quanto meno non troppo incoerenti, con le premesse teoriche dei metodi o degli approci.⁹¹

Las técnicas se definen entonces como los procedimientos operativos que sirven, como conjunto, a poner en práctica un método o lo que es igual, a traducirlo en modo que constituya un acto didáctico. Como las técnicas resultan el aspecto externo que más resalta en los procedimientos didácticos, se han sobrevaluado y cargado de un valor político: los patterns drills fueron el caballo de batalla de los años sesenta, los roleplays el de los ochenta y en cada período algún método se ha considerado superado o indigno para la aplicación.

Cada técnica, sin embargo, puede ser vista en relación a sus características didácticas –a los procesos cognitivos que supone y a la autonomía mayor o menor que concede como modo de gestión de una clase- y no en términos ideológicos como “buena” o “mala”. Es obvio que dado un determinado objetivo una técnica puede presentar un grado mayor o menor de coherencia, que puede resultar más o menos eficaz, pero esto no cambia la naturaleza de la técnica que, en cuanto instrumental, debe ser considerada neutra.

Como hemos visto en el último párrafo de la parte uno de este trabajo la sede de integración de las técnicas, que el profesor puede utilizar para inducir cada una de las fases de aproximación a la lengua meta, es la unidad didáctica. En formas diferentes los autores posteriores a Freddi han retomado su modelo de unidad didáctica, lo han integrado pero no superado y por eso nos referiremos a él en las páginas siguientes.

En cuanto a las técnicas glotodidácticas que integran la unidad y cuyo catálogo realizaremos en el próximo apartado encontramos formas de clasificación ligeramente diferentes, aunque no contradictorias, entre los autores de este movimiento. Recordemos que Freddi proponía una división de las técnicas según su inserción en la unidad didáctica y que no proporcionaba una división estricta entre técnica y recurso didáctico:

⁹¹ Balboni (1998), p. 1. Con los años la distinción de glotología y glotodidáctica de la que hemos hablado en la primera parte de este trabajo empieza a incluir una nueva distinción, la del término glotodidaxis. Si definimos la glotodidáctica como la investigación teórica sobre la educación lingüística, opondremos a esta la glotodidaxis como búsqueda de los modelos operativos. En la teoría general de la educación lingüística se incluye el estudio de los enfoques y los métodos (la glotodidáctica propiamente dicha) y la reflexión sobre las técnicas y el uso de las tecnologías aplicadas (que se empieza a llamar a partir de los años noventa glotodidaxis)

| Operaciones glotodidácticas posibles | Recurso y técnica pertinente |
|---|---|
| <p>Motivación (aunque es un momento inicial, la motivación debe repetirse en cada hora de planificación de la unidad didáctica)</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del contexto en el cual se presenta el texto usado como pivote. • Descripción del texto lingüístico pivote (contenido, función y género del texto) • Dinámica de la secuencia comunicativa global. • Ilustración de los elementos situacionales: los hablantes, sus relaciones y roles, el argumento, el lugar, etc. • Exploración del significado cultural (en sentido antropológico) del “setting”, de la ocasión, de los personajes, de comportamientos y objetos que rodean la situación. • Descripción o llamado de los conocimientos y presuposiciones que se dan por adquiridas. | <ul style="list-style-type: none"> . visión guiada de videotapes sobre el tema . audición de cintas sobre el tema . Visión de libros y revistas que tratan el argumento del texto pivote . colección de materiales iconográficos que se relacionan con el texto . Colección de <i>realia</i> (posters, postales, objetos, boletos, cuadros, etc.) sobre el tema elegido. |
| <p>Globalidad</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • presentación, audición y fijación del texto pivote que puede ser: <ul style="list-style-type: none"> - Un diálogo-situación - Un artículo de crónica - Un noticiero televisivo - Un noticiero de radio - Un cartel de publicidad - Un folleto técnico - Una carta comercial - Un texto literario - Una escena de teatro - Etc. | <ul style="list-style-type: none"> . visión y audición de un video (que contenga la secuencia comunicativa, el noticiero, la escena teatral, etc.) . Audición de un texto en una cinta . lectura por parte del profesor . lectura por parte de los alumnos |
| <p>Fijación (los ejercicios se distribuyen sobre la totalidad de las horas de desarrollo de la unidad didáctica)</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se individualizan los aspectos a fijar dentro del texto pivote, a saber: <ul style="list-style-type: none"> - funciones comunicativas de naturaleza práctica - estructuras gramaticales - léxico y locuciones - elementos prosódicos (entonación, ritmo, acento) y los elementos fonéticos segmentados (vocales, semivocales, consonantes) • Ejercitación sobre los materiales hasta que el alumno se apropia de las estructuras con la siguiente secuencia: <ul style="list-style-type: none"> - fijación por imitación y repetición - reutilización de las estructuras en textos o situaciones diferentes al punto de partida. - Uso personalizado y creativo de la lengua meta. - | <ul style="list-style-type: none"> . recursos técnicos: video registrador, laboratorio lingüístico, magnetófono, ordenador, pizarra luminosa, <i>realia</i>, etc. . técnicas: varían según la tipología de ejercicios: <ul style="list-style-type: none"> - sobre el oral o el escrito - receptivos o productivos - funcionales o gramaticales <ul style="list-style-type: none"> - textuales o fraseales - socializantes o individuales, etc. |
| <p>Reflexión (ninguna forma de gramática explícita se presenta antes de haber logrado la apropiación funcional de los mecanismos lingüísticos por parte del alumno)</p> | |
| <p>La reflexión marca el pasaje de la gramática implícita a la gramática explícita con dos fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inventario de los mecanismos lingüístico-comunicativos individualizados en el texto pivote y ya fijados en la fase anterior: <ul style="list-style-type: none"> - naturaleza y estructuración del texto - funciones lingüístico-comunicativas - estructuras morfosintácticas - materiales lexicales (palabras y locuciones) | <ul style="list-style-type: none"> . recursos técnicos: <ul style="list-style-type: none"> - ordenador - pizarra luminosa - fichas o posters - etc. . técnicas: funcionales, por sistemas sucesivos. |

- elementos retóricos y estilísticos
- Reflexión y sistematización de los mecanismos “por sistemas sucesivos”, a espiral, que lleven a lograr gradualmente un conocimiento siempre más extenso y completo de la lengua.

Control (la verificación de los objetivos de breve plazo en cada unidad didáctica y de aquellos a medio y largo plazo con la debida distancia)

- Se controla que se hayan alcanzado los siguientes objetivos:
 - Las competencias lingüístico-comunicativas (competencia semiótico-cultural, textual, lingüística, sociolingüística, paralingüística y extralingüística) relativa a los materiales contenidos en la unidad didáctica.
 - Competencias estrictamente lingüísticas (comprender, hablar, leer, escribir, competencia microlingüística o traductiva, metalingüística).
 - Operaciones lingüísticas (destrezas integradas como conversar, tomar apuntes, resumir, etc.; funciones prácticas y tareas)
- Recursos: video registrador, laboratorio lingüístico, magnetófono, ordenador, pizarra luminosa, *realia*, etc.
- técnicas: las pruebas objetivas del “language testing” que repitan los ejercicios y las actividades propias de la fase de fijación.

Elaborado a partir de Freddi (1994)

Aunque el cuadro que relaciona los objetivos y las técnicas glotodidácticas propuestas por Freddi es claro está lejos de ser exhaustivo y, sobre todo, mezcla en algunos puntos las técnicas con su soporte tecnológico. Esto genera confusión desde el punto de vista de un punto de partida psicolingüístico o neurolingüístico, porque las operaciones cognitivas que presupone, por ejemplo, una actividad de comprensión auditiva son las mismas si se parte de la lectura por parte del profesor o de la audición de un fragmento radiofónico. Pueden aducirse diferencias de tipo afectivas pero no cognitivas. De todos modos algunos esquemas que subyacen a la clasificación (los momentos de la unidad didáctica y la secuencia selección-fijación-reutilización) quedan como elementos fijos en las catalogaciones que estudiaremos a continuación.

En el año 1988 Danesi publica dos libros: uno sobre los principios de la neurolingüística aplicados a la glotodidáctica (1988^a) y otro sobre la aplicación de las técnicas glotodidácticas (1988^b). El primer libro presenta los criterios científicos para la selección de las actividades en modo que se articulen en modo coherente a los procesos de adquisición del lenguaje. El segundo libro presupone que estos criterios guíen la selección dentro de la unidad didáctica, pero no repiten la argumentación. La tarea más importante para la neurolingüística aplicada, después de haber precisado los conceptos de base⁹², está en el individualizar las técnicas que responderán a la realidad del aprendizaje lingüístico. Los principios indicados por

⁹² Tema explicitado en la parte uno de este trabajo.

Danesi para la selección de las actividades que derivarán en técnicas bimodales son:

- La direccionalidad: o sea que el aprendizaje debe proceder desde el hemisferio cerebral derecho al izquierdo, o lo que es igual, de modalidades contextualizantes y sensoriales a otras más formales y mecánicas.
- El “modal focusing”: es un corolario según el cual habrá que concentrarse en algunos momentos sobre el modo izquierdo del aprendizaje que es el que analiza y ordena las facultades sintéticas del modo diestro.
- La contextualización: que traduce en la práctica el principio de direccionalidad neurológica ya que proporcionar un contexto seleccionado permite evidenciar una relación concreta entre el lenguaje y el mundo de los objetos.
- La creatividad potencia el uso de la modalidad derecha cuando la fase inicial del aprendizaje se supera y en este sentido hace que el aprendizaje sea verdaderamente bimodal.
- La personalización: la individualidad de cada estudiante debe respetarse en el mayor grado posible dentro de las posibilidades del docente, porque aunque el esquema de aprendizaje bimodal sea único los tiempos de procesamiento de los estímulos y las modalidades de acercamiento afectivo son completamente personales.

En el segundo libro publicado en el mismo año Danesi (1988b) introduce sobre el esquema de unidad didáctica formulado por Freddi una catalogación diferente de las técnicas que no resultan “correspondientes” a un momento u otro de la unidad didáctica. Es, como su autor explica, una tipología descriptiva, que precisa sobre todo las fuentes del aprendizaje del alumno según principios psicopedagógicos⁹³. Se proponen entonces cuatro categorías de técnicas glotodidácticas:

1. Técnicas estructurales: centradas sobre las estructuras lingüísticas y comunicativas de la lengua meta. Son las técnicas más comunes y se aplican también a las funciones comunicativas porque buscan que el alumno adquiera

⁹³ En este sentido se vincula con el libro que ha publicado anteriormente, porque las técnicas neuropedagógicas que Danesi describe como necesarias para la recuperación de los enfermos de diferentes tipos de afasia, recurren a las mismas entradas sensoriales y afectivas a las que se recurre en esta clasificación.

la conciencia de la correspondencia entre un comportamiento comunicativo y los elementos estructurales que le corresponden.

2. Técnicas visivas: se centran en el aprovechamiento de la relación imagen-palabra.
3. Técnicas lúdicas: que se basan sobre el juego.
4. Técnicas humorísticas: aquellas que ponen en primer plano los aspectos de diversión.

En un segundo momento Danesi propone un suborden de distinción entre las técnicas que resultan perceptivas, en cuanto involucran las destrezas propias del reconocimiento y de la discriminación, y las técnicas productivas que desarrollan las correspondientes destrezas.

A la clasificación de Danesi sigue un catálogo que ejemplifica algunas de las técnicas posibles. Aunque la intención de orientar al docente sobre los procesos que llevan a la adquisición de la lengua meta sea válida, la catalogación a la cual se llega no resulta completamente productiva. En primer lugar Danesi se extiende con minucia en la ejemplificación de las actividades que considera estructurales en modo que el contenido de las técnicas señaladas en el punto uno tiene una extensión prácticamente igual a la de la suma de los otros tres puntos. Además, habiendo elevado la categoría de ejercicios estructurales a una visión más general (funcional-comunicativa), termina por incluir en ella las técnicas de role-playing o de personalización. No cabe la menor duda que estas técnicas puedan ser consideradas estructurales, según su definición, pero me parece que complican inútilmente la comprensión de un lector que asocia la idea de técnica estructural con las técnicas de *drill* con o sin significado. Las técnicas que Danesi considera estructurales son aquellas que “se suceden en forma regulada y el pasaje de una a otra se efectúa teniendo presente la entera situación, la visión de conjunto del problema”⁹⁴. La definición se hace tan general que a cierto punto no se entiende por qué al partir por ejemplo de una historieta –que el autor considera obviamente una técnica humorística- no estamos aplicando una técnica estructural, dado que lo que se pide en la mayor parte de los casos es el relleno de lagunas. Da la impresión que la idea de técnica y la de soporte de dicha técnica se hallen mezcladas, y que la división no respetuosa de estos elementos coagule en una forma de clasificación que termina por complicar y no por simplificar el conjunto de las técnicas posibles.

⁹⁴ Danesi (1988) p. 103

Sería injusto que la obra de Danesi quedase reducida a las consideraciones negativas del párrafo anterior; en realidad es el primer caso dentro de la glotodidáctica en el cual cada técnica se ejemplifica en el uso de varias lenguas extranjeras y con una cantidad de material visual que lo hacen un excelente libro de consultas como catálogo de técnicas. El autor dice que no ha considerado todas las técnicas, pero la verdad es que es el material más completo producido por el movimiento desde este punto de vista. A semeja mucho el libro de diseño de tareas de Nunan (1988) que trabaja sobre la relación tarea/desarrollo de destrezas, pero que sin embargo busca la integración de las actividades específicamente en la tarea, mientras que Danesi queda en un enfoque en el cual lo importante es la diversidad de las actividades y la integración en la unidad didáctica sin otro sostén como estructura de soporte. La integración según Danesi presupone una voluntad del docente planificador que, asumido el fracaso del concepto de “método” y conciente de las premisas psicolingüísticas, da una unidad multidimensional en el suministro de las técnicas.

L'insegnante che ha a sua disposizione una tipologia di tecniche multidimensionali sarà più in grado di preparare strategie di istruzione e di esercitazione che gli permetteranno di sviluppare le tre abilità psicolinguistiche fondamentali: le abilità tattiche (cioè, le abilità di esecuzione di tipo comunicativo, di coordinamento e integrazione dei circuiti sensoriomotori, e di operazioni di autoregolazione), le abilità strategiche (ossia, la capacità di formulare regole, processi di selezione, di programmazione, e di autoregolazione cosciente), e le abilità egodinamiche (cioè, la capacità di usare la lingua per esprimere la propria personalità). Oltre a queste premesse psicolinguistiche, la didattica integrata considera il fenomeno linguistico nel suo insieme, e cioè, come un fenomeno verbale, comunicativo, euristico, sensoriale, ecc. Questa è una premessa pedagogica che si traduce nella sincronizzazione e nella contestualizzazione delle diverse tecniche. Ogni tecnica deve essere sincronizzata con i parametri psicologici dei discenti e con le esigenze del corso, e, inoltre, col test utilizzata ad altre tecniche, all'esperienza reale degli allievi, e alla realtà psicoculturale della L2.⁹⁵

Una clasificación más cuidadosa desde el punto de vista teórico la realiza Balboni (1998) siguiendo las bases de Freddi y agregando la división por competencias de Danesi que hemos ya analizado, pero separando técnicas glotológicas y glototecnologías.

De las primeras ya hemos señalado el carácter neutro y la necesidad de considerarlas partiendo de sus características cognoscitivas e indicando sus usos operativos en sede didáctica. Balboni (1998) las estudia colocándolas dentro de tres contextos:

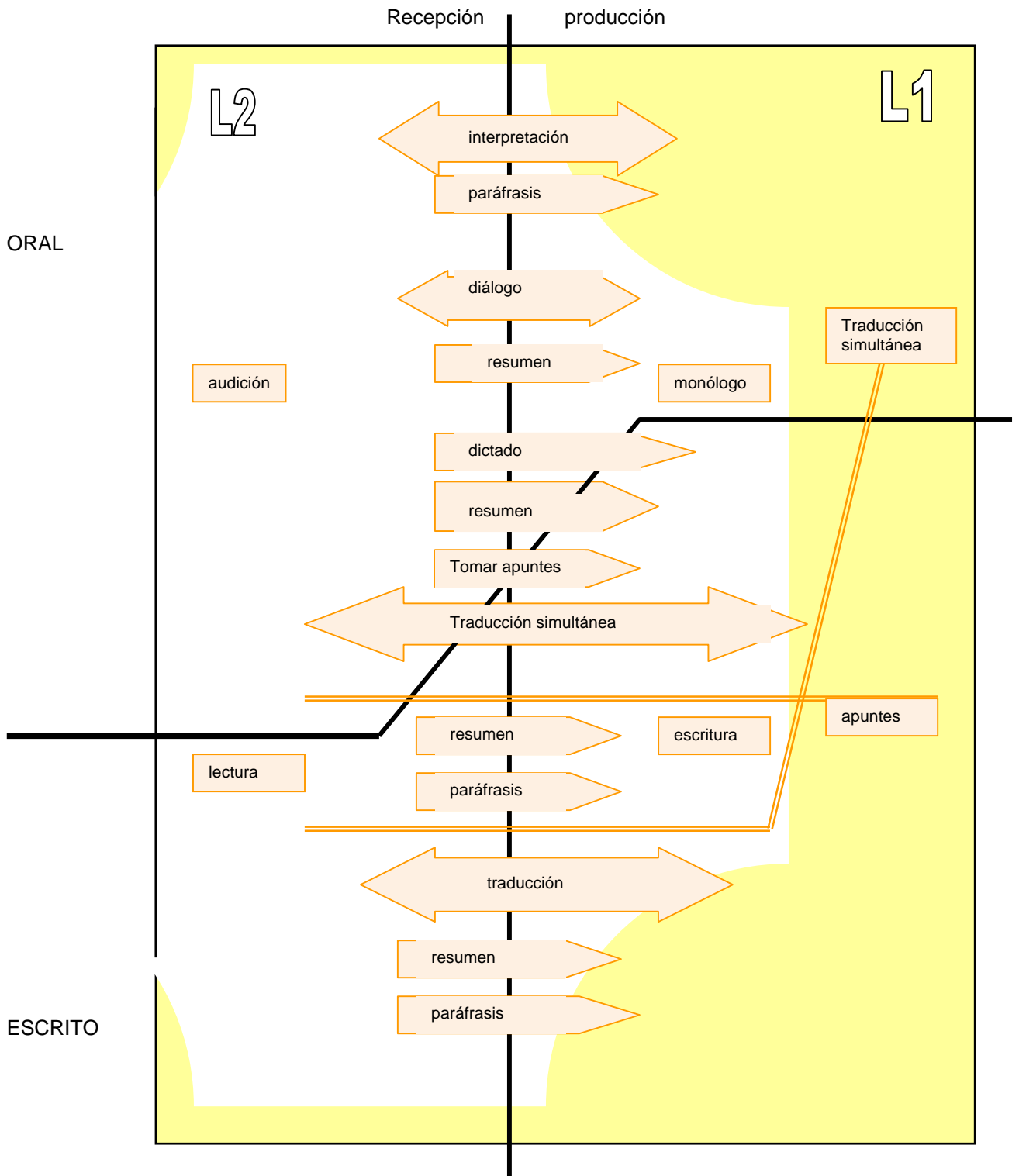
⁹⁵ Danesi (2001) p.197.

- El cuadro de las cuatro destrezas lingüísticas para individualizar los procesos cognoscitivos que supone cada técnica y demostrar que la ejercitación es parte de un proceso “no mecánico” de formación.
- Las “reglas” o mecanismos generales que desarrollan la competencia comunicativa. Esto es, no sólo la reflexión comparativa entre los sistemas gramaticales de las varias lenguas, sino la posibilidad de utilizar las técnicas de individuación y fijación en modo de reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje verbal dentro de modelos homogéneos.
- La unidad didáctica porque permite integrar las técnicas en el plano directamente operativo.

El primer contexto señalado remite a las técnicas que sirven para ejercitar las destrezas propias del *escuchar, hablar, leer y escribir*. No hacemos hincapié en la distinción entre destrezas separadas y destrezas integradas, que Balboni llama *primarias* e *integradas*, porque la bibliografía internacional es pródiga en este tipo de estudios⁹⁶. Señalamos, en cambio, una idea un poco menos trillada: el hecho de que el alumno ha trabajado ya durante el desarrollo de su lengua materna y de la primera escolarización con la mayoría de estas técnicas –ya sea que éstas se le hayan presentado en modo sistemático o no-, pero que existe un conjunto de destrezas, que Balboni llama interlingüísticas y que se activan sólo ante la presencia de la lengua extranjera. Éstas en sede didáctica son las técnicas de traducción e interpretación que, dado que introducen un nivel más alto de complejidad, se tratarán con el debido espacio en sede de catalogación de las técnicas.

⁹⁶ Si escuchar, leer, hablar y escribir son las destrezas primarias, las actividades propias del dialogar, parafrasear, resumir, tomar apuntes o escribir bajo dictado deben considerarse como destrezas integradas. Más aclaraciones en Danesi (2001)

Mapa de las destrezas lingüísticas (elaboración a partir de Balboni, 1999)



Las destrezas de audición y de lectura son, para Balboni, parte del mismo proceso cognitivo: el de la comprensión, que puede ser explicado con la ayuda de varios apoyos teóricos –Krashen, la “expectancy grammar”, las teorías del discurso

que integran “texto”, “cotexto” y “contexto”, etc.⁹⁷- Pero como la glotodidáctica, “además de definir las metas y objetivos generales de la educación lingüística, debe indicar esquemas en los cuales las metas y los objetivos estén dispuestos jerárquicamente”⁹⁸, se podrán especificar dos órdenes de prioridad en el presentar las actividades de comprensión:

1. Las destrezas receptivas prevalecen inicialmente sobre las productivas y las integradas⁹⁹
2. las destrezas de recepción oral prevalecen sobre las de escritura, dado que el código escrito deriva del oral históricamente en todas las lenguas y en la experiencia individual de cada ser humano¹⁰⁰.

Además de considerar las técnicas que refuerzan el proceso de comprensión y que nosotros estudiaremos en el capítulo siguiente¹⁰¹, Balboni considera los contextos en los cuales dichas técnicas pueden ser utilizados, a saber, la comprensión general, la comprensión del texto literario y la comprensión de los textos microlingüísticos o de especialidad. Cada uno de estos contextos requiere un nivel de comprensión que debe responder a objetivos diferentes y que, por tanto, debe inducir a la elección de técnicas escogidas en el respeto del género.

En el caso de las destrezas productivas se puede constatar fácilmente que el “saber hablar” y el “saber escribir” tienen un peso poco balanceado en el caso de la LM y de la LE, parece que el alumno nativo entra a la escuela sólo para aprender a escribir y aprende las lenguas extranjeras fundamentalmente para hablar. Esto es un aspecto muy importante cuando se considera que la integración de las técnicas tiene que advertirse no sólo a nivel de la didáctica de una lengua sino en un currículo educativo más extenso. Del mismo modo en las situaciones de enseñanza institucional son más frecuentes los monólogos o la escritura “como ejercitación” y

⁹⁷ Una panorámica de las teorías de la comprensión, referidas a la lectura, pero fácilmente extensibles a la audición, en Weaver (1980)

⁹⁸ Balboni (1998), p. 21.

⁹⁹ Porque así sucede en la adquisición de la lengua materna y porque la práctica oral diferida (*delayed oral practice*) es un modo de bajar el filtro afectivo.

¹⁰⁰ La secuencia “del oral al escrito” se evidenciaba en las primeras obras de didáctica de las lenguas como en Palmer, Sweet o Jespersen y se confirma siempre en la secuencia metodológica que va del método directo, al audio-oral hasta las formas de método comunicativo situacional y nocio-funcional (ver Kondo-Fernández-Higueras 1997) Sin embargo, en la aplicación de la didáctica de casi todos los manuales en comercio, la simultaneidad entre audición y lectura es una norma.

¹⁰¹ Sólo para mencionarlas: cloze, parejas y encastres, pregunta-respuesta, formas estructuradas (cuadros, parrillas), verdadero/falso, respuesta múltiple, transcodificación. Balboni (1998) p. 21-28.

en muchos casos la corrección se realiza en sede de verificación cuando no se ha realizado en sede de clase¹⁰².

Balboni hace suyas las consideraciones de Rivers y Temperley¹⁰³ que realizan la siguiente división del tiempo para las actividades lingüísticas de un adulto:

| | |
|--------------------------|------------|
| Escuchar | 45% |
| Leer | 16% |
| Hablar y dialogar | 30% |
| Escribir | 9% |

Obviamente se trata de promedios y las necesidades en ámbito profesional pueden considerarse según otras reglas, pero queda claro que existe una relación que induce a pensar que las actividades de producción resultan menos utilizadas aunque esto no quiere decir que sean menos importantes. El uso de la escritura en contextos no educativos está cambiando además por el uso de otros sistemas de comunicación como los SMS telefónicos o los e-mail que parecen requerir una estructura diferente respecto al lenguaje epistolar clásico.

Balboni divide las destrezas productivas en primarias (monólogo y escritura no-creativa) e integradas (diálogo y escritura creativa) y a partir de esta división sugiere técnicas didácticas diferentes:

¹⁰² El *Marco...*(2002) recalca, aún cuando habla de tareas, que existen actividades que son de tipo pedagógico y que no poseen correlación directa en el mundo “real”; dichas actividades son igualmente necesarias en el proceso de aprendizaje. Ver *Marco...* (2002) “Capítulo siete: las tareas y su papel en la enseñanza de las lenguas”.

Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto

¹⁰³ Rivers-Temperley (1978), p.62.

Destrezas primarias

- **Proyecto de escritura de textos (foco en el proceso de escritura y no en el producto escrito):**
 - para destinatarios específicos
 - para diferentes géneros
 - para crear historias
 - para planificar el diario de clase o textos de comunicación grupal.
- **transcodificación**

Destrezas integradas

- **para el diálogo:**¹⁰⁴
 - **dramatización**
 - **role-taking, role-play y role-making**
 - **escenario**
 - **diálogo abierto**
 - **roleplay literario o histórico**
- **para el trabajo sobre textos:**
 - **parafrasear**
 - **tomar apuntes**
 - **resumir**
 - **dictado**
- **para las actividades interlingüísticas:**
 - **traducción**

Hemos especificado hasta aquí el uso de las técnicas según el esquema de las cuatro destrezas, pensemos ahora a lo que Balboni definía como “adquirir las reglas” y que es una actividad que obviamente se superpone al esquema según destrezas ya citado. La adquisición de las reglas, de las que hemos hablado abundantemente en el capítulo anterior, debe –dada la estructura de la unidad didáctica- seguir un movimiento que va desde la hipótesis de su existencia hasta su utilización en contexto¹⁰⁵. En este caso Balboni considera que las diferentes técnicas que se consideran dentro de la forma a *pattern*, y que nosotros llamamos estructurales, son las más adecuadas para afrontar este proceso que se aplica a ámbitos de naturaleza diferente como la fonética, la sintaxis, el léxico, etc. En este sentido Balboni sigue la línea ya presentada por Freddi a la que agrega un catálogo de dichas técnicas que servirán sea para inducir la hipótesis de regla que para guiar la reflexión sobre la lengua. En la presentación se evidencia la necesidad de entender los procesos cognitivos que se activan en cada caso y por esta razón las técnicas se dividen según criterios psicodidácticos en:

¹⁰⁴ para la especificación de cada una de las técnicas que implica el proceso didáctico que lleva a la adquisición de cada destreza remitimos al catálogo contenido en el capítulo siguiente.

¹⁰⁵ Los pasos de formación de la hipótesis, verificación, fijación, reutilización y sucesiva reflexión sobre la estructura de la lengua constituían el tema central de la reflexión sobre el rol de la gramática en la enseñanza de las lenguas que hemos afrontado en la parte uno de este trabajo.

- Técnicas de conjunto (como las utilizadas en matemática de conjuntos y basadas en criterios de homogeneidad y heterogeneidad): inclusión y exclusión, subconjuntos, seriación y secuenciación de los elementos de un conjunto.
- Técnicas basadas en la explicitación (subrayado realizado por el profesor, evidenciación en el libro de texto, etc.)
- Tablas de combinación y substitución
- Lagunas
- Identificación del error

En la obra de Balboni, según habíamos puntualizado, el último contexto de estudio de las técnicas es la unidad didáctica. Creemos que en este punto la variación respecto a lo ya expuesto para Freddi es mínima y se reduce a una clasificación un poco más cuidadosa de las técnicas con referencia a las etapas propuestas para la planificación de la unidad didáctica, por esta razón, reducimos dicha clasificación a un cuadro. Como se verá el cuadro no es exhaustivo, probablemente porque Balboni considera que ha explicado ciertas técnicas suficientemente dentro de los otros dos contextos ya afrontados: el de las cuatro destrezas y el de las reglas.

| Técnicas para las fases de motivación y de enfoque global | Técnicas para el análisis, la reflexión y la síntesis | Técnicas para el control, el refuerzo y la recuperación |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Elicitación - Exploración de las palabras claves - Guía a la comprensión - Elección múltiple - Esquemas y parrillas - Transcodificación - Audición/repetición - Audición/lectura silenciosa o audición/lectura/repetición en voz alta. - dramatización | <ul style="list-style-type: none"> - cloze - reordenar - dictado | <p>Las mismas propuestas en la fase global.¹⁰⁶</p> |

¹⁰⁶ Al uso de las técnicas en el momento de la evaluación se dedica el último capítulo de esta parte del trabajo.

Hemos hablado del uso de las técnicas didácticas aplicables a la enseñanza de las lenguas, siguiendo la propuesta del Balboni, nos queda especificar la contribución de las tecnologías en el desarrollo de las técnicas. No lo haremos aquí detalladamente, porque consideramos que es un tema suficientemente conocido, pero señalaremos por un lado los apoyos tecnológicos que Balboni cita y por otro referiremos un discurso sobre los prejuicios que acompañan el uso de dichos auxiliares y que nos parece interesante desde el punto de vista teórico.

Balboni¹⁰⁷ señala como glototecnologías el uso en clase de los siguientes instrumentos:

1. El grabador audio (cinta, CD, etc.)
2. el grabador video-audio
3. el ordenador
4. la pizarra luminosa y el episcopio

En nuestro caso realizaremos una nota dentro del catálogo de las técnicas dedicado al uso de estos instrumentos, pero pensamos que sea innecesario explicarlos en esta sede. Creemos, sin embargo, que Balboni realiza un buen análisis de los prejuicios que acompañan el uso de estos instrumentos y que refuerza el sentido de integración de los estudios glotológicos respecto a las demás materias que se afrontan en ámbito institucional.

Se in una scuola si vede passare un insegnante con un registratore si pensa immediatamente ad un docente di lingua straniera, ma anche il collega di lettere potrebbe usare il registratore per vedere quanto realmente si comprende di un radiogiornale o per fare ascoltare il Canto notturno (...) Se passando lungo il corridoio di una scuola intravediamo , da una porta semiaperta, un'aula piena di computer pensiamo immediatamente che lì possiamo trovare il docente di matematica o fisica, mentre potrebbe esserci il collega di italiano che fa eseguire un tema, quello di latino li fa lavorare su un ipertesto dedicato ad Orazio, quello di lingue che fa da tutor in un corso in autoapprendimento su multimediali ...¹⁰⁸

Consideramos que ciertos prejuicios que interesan las tecnologías en la enseñanza de las lenguas se están superando progresivamente, pero es obvio que mientras la penetración de estas ayudas es más consistente en la enseñanza de L2 no lo es para LM. Para las técnicas como para las tecnologías vale un principio: el descubrimiento del nuevo es el estímulo del conocimiento y si situaciones de completa novedad pueden desubicar al alumno, la repetición infinita del uso de las

¹⁰⁷ Balboni (1998), p.34-40.

¹⁰⁸ Balboni (1998), p.34

mismas técnicas y las mismas tecnologías producen un efecto que atenta contra la motivación y el aprendizaje.

En los últimos años la publicación del *Marco de referencia... (2000)* ha impuesto como clasificación de las técnicas en actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación. Este es un criterio de orden que se encontraba ya en algunos de los trabajos de Freddi (1990), no porque se trate de una apropiación de los conceptos sino porque éste trabajó en ámbitos cercanos al proyecto umbral y al grupo de lingüistas de la Comunidad europea y recibió una influencia de los autores anglosajones, aún antes de que los textos fuesen publicados en forma oficial.

Como procesos, la **comprensión** y la **expresión** (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. En este *Marco de referencia*, no obstante, el uso de estos términos para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada. Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos). Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales).

En la **interacción**, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación.

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de **mediación**, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.¹⁰⁹

¹⁰⁹ en Marco (2002), capítulo dos "Enfoque adoptado"

II.2 Catálogo razonado de las técnicas glotodidácticas.

El catálogo que se realiza a continuación se compone de una ficha por cada una de las tipologías de actividad propuesta, no se incluyen los ejemplos sino una breve descripción de la técnica para no recargar estas páginas¹¹⁰. Lo que consideramos más importante en cada caso es:

- indicar en que parte de la unidad didáctica conviene insertar una técnica dada (colocación) y especificar en qué nivel conviene utilizarla¹¹¹,
- señalar si en su desarrollo involucramos una destreza primaria o integrada (pertinencia),
- Individualizar los procesos cognitivos que la técnica desarrolla en el alumno (aspecto psico-cognitivo) y en el caso específico el grado de aceptación de parte de éste (aceptación).
- Marcar los aspectos de la técnica que requieren atención de parte del docente como la preparación de los materiales, su reutilización, el tiempo de corrección, etc. (economía)
- Identificar el grado de confiabilidad de una técnica cuando se usa para evaluar (capacidad informativa)
- Especificar el uso de sostenes tecnológicos en el caso que la técnica permita variaciones en este sentido (aspecto tecnológico).

Cada ficha contendrá entonces en el margen superior el nombre dado a la técnica y a seguir los puntos que hemos señalado anteriormente. En la última parte del trabajo afrontaremos los problemas de la utilización de las técnicas cuando se usan para evaluar, por lo que en las fichas dicha información será sólo enunciada y el espacio mayor se concederá a las informaciones sobre el uso de dichas técnicas en clase. En muchos casos se incluirá a pie de página el material bibliográfico al cual

¹¹⁰ En la individuación y selección de las técnicas se utiliza una serie de catálogos: . Dichos catálogos contienen las técnicas y su ejemplificación, nuestro trabajo, en cambio, busca ampliar el estudio de los vínculos entre cada técnica y el contexto donde puede ser utilizada en modo que pueda proponerse una verdadera integración de las mismas. Los manuales de Balboni (1991) y Danesi (1988) no contienen todas las técnicas aquí citadas. Hemos intentado aislar la técnica a partir de los otros catálogos y sugerir para cada una la colocación, la capacidad informativa, etc, siguiendo el modelo propuesto por la glotodidáctica.

¹¹¹ La indicación del nivel es opinable porque una misma técnica puede requerir niveles de producción nulos (parrillas, columnas, flechas, etc.) o de alta complejidad (textos con género preestablecido, por ejemplo). El nivel debe considerarse entonces sólo una indicación.

se puede recurrir en el caso de querer profundizar el conocimiento de una técnica particular¹¹².

Cuando sea posible se usará para denominar la técnica el verbo con el cual las actividades se proponen en sede didáctica, por ejemplo “rellenar” en vez de *lagunas* o “emparejar” en vez de *parejas*, etc. No se considerará el uso de las técnicas aplicadas a la lengua materna o al estudio de lenguas clásicas, sino a la sola didáctica de las lenguas extranjeras¹¹³.

Con un recuadro de color azul se señalarán las fichas que pertenecen a un género y no a una técnica particular. No se ha querido dejar de lado material de uso amplio y de motivación segura, como las canciones o los juegos de mesa pero, aunque en casi todos los catálogos se presentan unidos a las técnicas, nos parece causa de confusión teórica el mezclarlos, dado que se trata de material particular sobre el cual se podrían aplicar técnicas diferentes, a pesar de que generalmente se utilicen siempre en el mismo modo.

¹¹² Se ha elegido como criterio de selección de la bibliografía indicar en primer lugar la obra “monográfica” que se considere más útil para el estudio de la técnica y al final una anotación más moderna que permita contextualizar y agregar formas de interacción a dichas actividades.

¹¹³ En la glotodidáctica italiana todos los autores articulan la enseñanza de la lengua materna, las lenguas clásicas y las extranjeras en un único sistema, como propuesto por la realidad educativa italiana. Nosotros hemos elegido obviar las alusiones a la lengua materna y a las clásicas y realizar un fichaje personal que contiene la síntesis de lo que presentan los autores ya estudiados, pero sin seguir ninguno de ellos en especial. La idea es que la descripción de las técnicas se integre en un sistema general.

Agrupar

Descripción¹¹⁴: puede realizarse creando subconjuntos en un grupo de palabras o creando diagramas a forma de araña (los mapas mentales). Favorece la vinculación de palabras o conceptos por asociación y puede ser utilizada como técnica propedéutica a la escritura creativa.

Colocación: Se puede usar en los momentos de globalización y de recuperación y se adapta a varios contenidos lingüísticos: campos semánticos, grafica de la tormenta de ideas, realización de esquemas para la escritura o de formas de reducción de un texto dado, etc.

Pertinencia: es una actividad primaria de comprensión pero puede requerir niveles de producción más o menos complejos según la modalidad en que se proponga la actividad.

Aspecto psico-cognitivo: involucra los procesos cognitivos de selección y jerarquización de contenidos. No existen investigaciones especiales sobre el nivel de aceptabilidad por parte de los alumnos pero como se trata de una técnica con limitada producción y recurso a la gráfica tiene todas las premisas para ser fácilmente aceptada.

Economía: se puede realizar individualmente, en grupos o a clase unificada sobre la pizarra, la corrección y el comentario se realizan en tiempos breves.

Capacidad informativa: No se adapta al *testing*.

Aspecto tecnológico: existen algunos intentos de realizar este tipo de actividades en el ordenador, aprovechando los esquemas propios de las redes neuronales, pero los resultados son escasos y no permiten la autocorrección.

Audición multilingüística

Descripción¹¹⁵: es una técnica reciente porque basada en la recepción de programas vía satélite. Consiste en seguir, sea en directa que como material registrado, un evento presentado en Eurovisión lo que significa que trabajamos con material verdaderamente comunicativo. Cambia el audio en diferentes idiomas sobre una imagen idéntica. Puede prever una visión única o sucesivas visiones.

Colocación: se podría utilizar en la fase de motivación pero su colocación propia es la de técnica de refuerzo de la comprensión auditiva. Podría utilizarse también para evidenciar las diferentes convenciones retóricas en sistemas lingüísticos diferentes o como muestra intercultural, pero en este caso la recepción directa queda descartada.

Pertinencia: actividades primarias de comprensión general por el apoyo de las imágenes y en especial de comprensión auditiva (obviamente el texto puede ser utilizado como base de otras técnicas).

Aspecto psico-cognitivo: obliga al alumno a relacionar la comprensión con el contexto y a utilizar los conocimientos previos sobre el mundo que lo rodea. Como el contenido es generalmente ameno, no requiere producción inmediata y el desafío está puesto generalmente en la velocidad, resulta motivador para el alumno.

Economía: necesita el apoyo del aula lingüística debidamente equipada pero no presenta problemas de corrección o suministro. En niveles básicos la grabación y la visión previa del material por parte del profesor son imprescindibles.

Capacidad informativa: no es útil con miras a la evaluación y sobre todo no proporciona resultados comparables objetivamente en el tiempo, esto es, que el alumno puede decir que entiende más que la vez anterior pero que dicha percepción no resulta objetivable.

¹¹⁴ Brodine (1990), Coppola (2003)

¹¹⁵ Nida (1965), Piazza (2002)

Aspecto tecnológico: necesita un equipo de recepción satelital, asociado preferiblemente a un video registrador o materiales preparados como por ejemplo hipertextos proporcionables con el trabajo sobre ordenadores. Especial atención se prestará a la explotación del material comercial en DVD donde las pistas no han sido elaboradas por la misma compañía de traducción y se puede prever que las versiones plurilingües y los subtítulos diferirán aún cuando se trate de la misma lengua.

Audición selectiva

Descripción¹¹⁶: Se solicita el reconocimiento de segmentos de la cadena fónica. Puede reducirse a una audición única o a audiciones sucesivas, según el nivel de comprensión requerida a los alumnos. El material puede ser real o tratarse de material manipulado con fines didácticos.

Colocación: ideal en las fases de motivación y globalización, pero igualmente aplicable en sede de refuerzo.

Pertinencia: es una actividad primaria de comprensión auditiva.

Aspecto psico-cognitivo: desarrolla la capacidad de reconocer fragmentos y de usarlos para crear hipótesis contextuales. Las características del *selective listening* lo imponen como paso previo a las actividades de *scanning* sobre la lectura.

Economía: Normalmente no requiere actividades de presentación y motivación de parte del profesor. En los casos en los cuales el texto se seleccione de acuerdo al nivel de los alumnos necesita de audiciones sucesivas y de mucho tiempo dedicado dentro de la programación.

Capacidad informativa: muy baja y muy difícil para objetivar sus resultados cuando se usa para evaluar.

Aspecto tecnológico: indispensable el uso del grabador o de otros sistemas de reproducción audio.

Cambiar de género

Descripción¹¹⁷: se requiere que el alumno cambie de género un texto inicial, una conversación telefónica en carta, una poesía en narración, un telegrama en mensaje de correo electrónico, etc. Sirve para reflexionar sobre las reglas que caracterizan un género.

Colocación: como fijación en la enseñanza de los géneros o como ejercicio de recuperación o reflexión. La progresión de los géneros que pueden ser seleccionados la hacen apta para todos los niveles de aprendizaje. Es útil en fase de recuperación individual.

Pertinencia: implica una destreza integrada de comprensión en el tratamiento de textos.

Aspecto psico-cognitivo: implica procesos cognitivos complejos. Los alumnos aceptan mal la técnica porque la consideran una simple manipulación escolástica.

Economía: el tiempo de ejecución depende de la complejidad de los géneros elegidos. La corrección es siempre trabajosa.

Capacidad informativa: Los resultados son bastante difíciles de juzgar porque implican procesos complejos y estrategias individuales cuya valoración por parte del profesor puede resultar subjetiva.

Aspecto tecnológico: en el caso que el género meta sea oral se requiere la grabación para poder evaluar y cotejar los resultados cuando el género elegido sea escrito un programa de procesamiento de textos podría facilitar la corrección del elaborado.

¹¹⁶ Ver Nida (1952), Piazza (2002)

¹¹⁷ Harman (1990), Bowen (2002)

Cambiar de modalidad

Descripción: son técnicas que implican el cambio de modalidad de un texto: del discurso directo al indirecto y viceversa, de una orden a un pedido, etc.

Colocación: implican el conocimiento de estructuras morfosintácticas y de modalidades pragmáticas diferentes. La progresión de dificultad la hace apta para todos los niveles de aprendizaje y preferible su colocación como actividad de fijación o reflexión.

Pertinencia: implica una destreza integrada de producción aplicable a textos o a la capacidad de dialogar, según la producción que se solicite.

Aspecto psico-cognitivo: se desarrollan actividades cognitivas complejas. El alumno puede considerar la actividad como escolástica por lo cual es necesario explicitar en modo claro los objetivos de la actividad.

Economía: el tiempo de preparación y de ejecución depende de los textos y las modalidades elegidas; la corrección se hace siempre larga.

Capacidad informativa: la información obtenida también depende de los textos y las modalidades elegidas.

Aspecto tecnológico: En el caso que la modalidad meta sea oral la grabación permite evaluarla o constituir un portfollio.

Canciones

Descripción¹¹⁸: Pueden ser usadas para aplicar las técnicas propias de la audición posteriormente para aquellas que implican el análisis del texto. Se trata por definición del trabajo con un material real y comunicativo.

Colocación: Como se trata de un texto particular la colocación depende de las actividades que se le asocien (se note que normalmente requieren un conjunto de ellas: previas, simultáneas y posteriores a la audición). La fase de motivación y globalización parece la colocación principal del género, pero por su capacidad de solicitar la atención del alumno puede ser usada en sede de recuperación individual.

Pertinencia: siempre ligada al tipo de actividades que se proponen. La destreza de audición implica la aceptación de un texto con grandes interferencias debidas a la intervención de la pista instrumental y a la distorsión fonológica propia de la melodía. Por esta razón no se trata nunca de una actividad "fácil". La destreza de producción que implica la ejecución coral de la canción es una ocasión que obliga al alumno a seguir el ritmo y hablar con una rapidez que normalmente se evita.

El texto de las canciones permite una introducción al estudio del texto poético más cercana a la sensibilidad del alumno. Dada la existencia de estructuras repetitivas en los textos pueden ser utilizadas en la fase de fijación.

Aspecto psico-cognitivo: los procesos cognitivos activados dependen de las actividades que se proponen. El éxito del género en la clase de lengua extranjera depende seguramente del alto índice de aceptación que el género obtiene por parte de los alumnos.

Economía: las actividades requieren normalmente la entera hora de clase. El profesor planifica las actividades con la debida anticipación pero el suministro no presenta problemas. El docente deberá considerar que el género brinda una forma de satisfacción estética que no debe sufrir la "perversión" de una pesada carga de actividades. El sentimiento del alumno se podría transformar en el futuro en animadversión, lo mismo si el profesor obliga a cantar individualmente y a *capella*.

Capacidad informativa: Mientras las actividades de verificación de la comprensión auditiva se podrían testar, esto no es posible en el caso de las técnicas de producción. La interferencia de la melodía y del timbre innatural de la voz del cantante aconseja que no se utilice el género cuando se usa para evaluar.

Aspecto tecnológico: uso de soportes audio o de video clips.

Carteles

Descripción¹¹⁹: Los carteles tienen dos ámbitos de uso: como ayuda a la comprensión y a la fijación o como forma de reflexión sobre la lengua. Los carteles pueden constituir una estructura dinámica a través de la secuencia, con el uso de pizarras con folios móviles o de estructuras plastificadas sobre las cuales es posible escribir con marcadores. En este último caso son varias las técnicas que se pueden utilizar sobre ellos y los consideramos entonces un género.

Colocación y pertinencia: Depende de la actividad propuesta y de la permanencia del cartel en el aula pero normalmente se utilizan con técnicas de fijación y recuperación. En niveles elementares y básicos. Pueden usarse como técnica de recuperación de errores fosilizados.

Aspecto psico-cognitivo: los procesos cognitivos estimulados dependen de la técnica escogida. Los adultos y adolescentes rechazan la infantilización propuesta por un género que normalmente se utiliza en sede institucional y con niños.

Economía: requieren cierto tiempo en la confección gráfica del material.

Capacidad informativa: proporciona feedback pero no material apto para evaluar

¹¹⁸ ver Braem (1977) , Murphey (1991).

¹¹⁹ Cuadrado (1999)

Aspecto tecnológico: no posee

CLOSE ver **RELLENAR**

Clusters (constelaciones) ver **agrupar**

COMPLETAR

Descripción: Se trata siempre de lagunas pero estas adquieren una extensión sintagmática que no permite la reconstrucción a partir del contexto. Puede aplicarse a nivel oral o escrito y convertirse en un ejercicio creativo cuando se solicita completar finales de un texto, por ejemplo.

Colocación: puede ser propuesta en sede de globalización o de recuperación y no debe ser ejecutada necesariamente en clase sino que puede utilizarse como tarea para la casa.

Pertinencia: completar un texto escrito supone una competencia integrada en la cual el alumno debe poner en juego no sólo la coherencia global, los mecanismos de cohesión propios del género, etc. Implica comprensión y producción a nivel oral o escrito, según se utilice.

Aspecto psico-cognitivo: requiere una compleja articulación de las capacidades cognitivas porque se acerca a un proceso creativo. Los alumnos no siempre aceptan bien esta técnica dado que requiere tiempo y concentración en su ejecución, sobre todo en la versión escrita, atribuye al docente la figura de juez, etc. Cuando se basa sobre textos ya trabajados el alumno podría considerarlo como un inútil ejercicio de memorización.

Economía: fácil como ejecución y preparación del material, pero difícil de corregir aunque en algunos casos puede ser sugerida la corrección grupal.

Capacidad informativa: es una técnica muy usada en evaluación pero no exenta de problemas de medición: si se asigna un valor a la mejor composición y se saca un punto por cada error la corrección se hace simple, pero no tiene valor la distinción entre errores de adecuación, sintácticos, morfológicos, etc. Si se establece una parrilla de corrección el riesgo es el de poner en un mismo plano los errores simples o previsibles y aquellos que requieren operaciones conceptuales complejas.

Aspecto tecnológico: no parece relevante.

Composición escrita

Descripción¹²⁰: en la versión tradicional el docente impone un tema o argumento para desarrollar. Es más útil cuando se articula conforme a géneros que permiten adecuarlos más fácilmente a las funciones lingüísticas conocidas por el alumno.

Colocación: Puede presentarse en sede de globalización pero normalmente se utiliza para activar los procesos de recuperación y fijación.

Pertinencia: se trata de una destreza integrada que debe ser presentada sólo después de la debida preparación a través de destrezas primarias.

Aspecto psico-cognitivo: es una de las actividades más complejas desde el punto de vista cognitivo porque requieren además de capacidades de deducción y síntesis, la adquisición

¹²⁰ Para el argumento en general ver David-Fayol (1996) y para el uso de la tecnología en el proceso de escritura y su respectiva corrección Maragliano-Vitali (1989), Roblyer-Ekholm (2000). Para el español Cassany (2001).

de informaciones no lingüísticas y el conocimiento de múltiples funciones del sistema lingüístico. Es difícil motivar al alumno para realizar este tipo de actividad.

Economía: si la ejecución se realiza en clase roba mucho tiempo a la didáctica normal por lo cual generalmente se transforma en una tarea para la casa (esto respeta más los tiempos de información y elaboración del alumno).

Capacidad informativa: La composición indica el grado de madurez del alumno solo si se da al alumno el tiempo de informarse con anticipación al acto de la escritura, si se le define el objetivo de la composición y se le indica el destinatario. La corrección es compleja y generalmente opinable.

Aspecto tecnológico: algunas características de los programas de procesamiento de textos los hacen útiles para estimular una tercera fase de reescritura del texto como forma de reflexión individual sobre la lengua y fijación de algunas estructuras.

Contraer un texto

Descripción¹²¹: es una actividad propedéutica a la actividad de **resumir** y consiste en la eliminación de períodos, frases, sintagmas o palabras que no contienen una información esencial dentro de un texto. Normalmente se establece un porcentaje de “corte” (normalmente entre el 50% y el 70%) o un número de palabras al cual llegar.

Colocación: como es una operación que se realiza sobre el plano cognitivo antes de pasar al propiamente lingüístico es óptima en fase de recuperación y se considera propedéutica en fase de globalización a la técnica del resumen.

Pertinencia: es una técnica que estimula la destreza primaria de comprensión a un nivel más elevado respecto a las actividades de “rellenar”. Se usa sólo sobre la destreza de comprensión escrita (las técnicas de **interpretación** requieren operaciones complejas sobre el plano de la producción)

Aspecto psico-cognitivo: desarrolla las operaciones que llevan a jerarquizar las informaciones contenidas en un texto y el alumno acepta su ejecución dado que no prevé producción.

Economía: la técnica es interesante pero prevé una preparación particular por parte del profesor dado que no todos los textos pueden contraerse porque de por sí son textos sintéticos o porque tal acción desvirtúa su naturaleza (ej: un teorema, una poesía, etc.). Se sugiere la corrección colectiva de los textos para que cada alumno pueda justificar sus decisiones.

Capacidad informativa: dado que el valor de la actividad no está en el producto final, sino en el proceso y en la posibilidad de justificar las decisiones, el nivel de capacidad informativa es bajo si se propone para evaluaciones sumativas.

Aspecto tecnológico: pueden usarse la pizarra luminosa o el episcopio para la discusión grupal de las decisiones. Además es posible utilizar los programas de procesamiento de textos en el ordenador, dado que ofrecen posibilidades de contracción automática del texto, en ese caso el docente deberá conocer la lógica de las operaciones computacionales (podría ser muy útil a nivel de comparación entre la lógica del ordenador que procede por categorías y la del alumno).

Conversación telefónica

Descripción¹²²: la conversación telefónica puede ser utilizada como base para diferentes tipos de actividades de simulación o de toma de apuntes. Se emplean diferentes modos de producción desde la forma cara a cara hasta aquella que impide la visión del otro

¹²¹ ver Maragliano-Vitale (1989), Altun (2003)

¹²² Tempesta (1989), Coppola (2003)

participante (más respetuosa de la situación comunicativa real) que invita a prescindir de todos los soportes extralingüísticos.

Colocación: la simulación de la llamada ejercita aspectos específicos del género, las destrezas generales del diálogo y aspectos importantes de la adecuación pragmática.

Pertinencia: permite desarrollar las destrezas integradas de diálogo (simulación) o de comprensión textual (note-taking).

Aspecto psico-cognitivo: las facultades cognitivas empleadas dependen de la actividad que se asocie al género. La modalidad de juego, que es característica del género, hace que los alumnos acepten bien la técnica. Puede usarse en todos los niveles, aunque normalmente se utiliza en los iniciales o básicos.

Economía: Se prepara y se ejecuta bastante rápidamente. La simulación presenta problemas complejos de corrección. La versión espalda con espalda o el uso de soportes técnicos como teléfonos verdaderos o aparatos de recepción a distancia requieren un tiempo mayor de organización.

Capacidad informativa: para que el análisis del material sea válido deben individualizarse parámetros de corrección justos para la actividad propuesta.

Aspecto tecnológico: Pueden seleccionarse modalidades compatibles con el uso de teléfonos, walkie-talkie o en videoconferencia. En algunos casos la ausencia de indicaciones visivas acerca la destreza comunicativa a formas reales, en todos los casos la transmisión electrónica de la voz atenúa las frecuencias reales y agrega interferencias sonoras útiles para concentrar la actividad sobre las estructuras puramente lingüísticas.

CRUCIGRAMAS

Descripción¹²³: este género caracterizado por palabras dispuestas gráficamente como “cruzadas” se esconden varios tipos de técnicas. Los crucigramas pueden ser utilizados como un conjunto homogéneo (crucigramas temáticos), como forma de **cloze** a partir de un texto, como ejecución de una serie de definiciones (horizontales y verticales), como sopa de letras en la cual evidenciar palabras conocidas, etc.

Colocación: pueden usarse en todas las fases de la unidad didáctica, incluso para la reflexión lingüística y aplicarse a campos diferentes como la ortografía, los campos semánticos, como actividad previa a la lectura sobre un tema, etc.

Pertinencia: es una actividad primaria de comprensión fundamentalmente escrita.

Aspecto psico-cognitivo: según la variante de técnica utilizada podrá activar los procesos de asociación, síntesis, abstracción, etc. Como para el alumno tiene la gráfica de un juego la actividad se acepta fácilmente.

Economía: Los crucigramas se construyen fácilmente utilizando programas gratuitos de Internet a los cuales se proporciona una serie de palabras que el programa ordena según parámetros de gráfica¹²⁴. Se corrige fácilmente incluso automáticamente si se dispone del programa adecuado. Como trabajo de recuperación puede ser utilizado como deber.

Capacidad informativa: puede ser utilizado para evaluar, especialmente cuando las técnicas requeridas semejen a las de **rellenar**.

Aspecto tecnológico: el ordenador no es esencial pero simplifica la construcción y la corrección de los crucigramas.

¹²³ Danesi (1988)

¹²⁴ Nos referimos al programa EclipseCrossword (47KB) que se baja en <http://www.greenclipsesoftware.com/eclipsecrossword/download-full.html>

DEFINIR

Descripción¹²⁵: es una frase o un período breve que define, en forma oral o escrita, el significado de una palabra. Puede ser efectuado en forma inversa (columnas, crucigrama, etc.) o solicitando la definición.

Colocación: en el proceso de fijación y reutilización de estructuras como en el de recuperación. Nivel intermedio y avanzado.

Pertinencia: destreza primaria de comprensión que puede integrarse según el nivel de producción requerida.

Aspecto psico-cognitivo: desarrolla las capacidades de estudio y comunicación. Se acepta mejor cuando propuesta como adivinanza o palabras cruzadas.

Economía: fácil de preparar, ejecutar y corregir.

Capacidad informativa: las informaciones interesan la capacidad metalingüística son útiles en la comparación vertical, pero no en la horizontal.

Aspecto tecnológico: lo dicho para los crucigramas.

Descubrir el error

Descripción: se solicita al alumno que descubra los errores en un texto previamente manipulado. Puede ser actuada como técnica en la corrección de textos de los diferentes alumnos (intercorrección). Puede incluir errores de tipo gramatical, textual, etc. En el oral como en el escrito. No se debe implementar si el tiempo dedicado a la corrección no puede ser el debido porque podría actuar como fuente de fijación de los errores.

Colocación: es una técnica de reflexión y podría constituir un primer paso en la educación a la autoevaluación. Sirve como actividad grupal o en la recuperación individual.

Pertinencia: el grado de complejidad depende del aspecto del lenguaje que se elija corregir, lo mismo se diga como aplicación de una destreza primaria o integrada.

Aspecto psico-cognitivo: el cambio de roles entre estudiante y profesor lo convierte en una técnica bien aceptada.

Economía: es una actividad que requiere tiempo, ya sea en la individualización del error que en la discusión posterior, sobre todo cuando se usa para educar a la autoevaluación.

Capacidad informativa: los datos obtenidos con la técnica son precisos, puntuales y comparables horizontal y verticalmente.

Aspecto tecnológico: las variantes orales necesitan el soporte de un grabador, el ordenador se indica como soporte en la recuperación individual (puede usarse un programa de tratamiento de textos avanzado) y se necesita el retrovisor cuando se trata de correcciones grupales.

Diálogo abierto

Descripción¹²⁶: se trata de una forma afín a la del completar, ejecutada dentro de un texto dialogado donde se presentan las frases de uno sólo de los dialogantes mientras se espera que el alumno complete como personaje con frases que conservarán la coherencia y la cohesión necesaria con las intervenciones precedentes y siguientes ya dadas. Los manuales usan esta técnica en forma escrita lo cual desde el punto de vista didáctico no es lo mejor, dado que el escrito acepta formas morfo-sintácticas que la lengua hablada excluye. Se sugiere partir con un texto videograbado o en interacción con otro alumno.

Colocación: en las fases de motivación y globalización.

Pertinencia: el diálogo como ya especificado es una destreza integrada oral.

¹²⁵ Danesi (1988), Egbert (2001).

¹²⁶ Vázquez (2000)

Aspecto psico-cognitivo: la técnica interesa los procesos cognitivos activados por las destrezas textuales (integradas) y la competencia pragmática del alumno. Es una técnica que puede generar ansia cuando se propone en interacción con un objeto tecnológico; resulta más motivadora cuando propuesta como *problem-solving*, en interacción con un compañero que sigue un guión prefijado.

Economía: no requiere mucha preparación pero implica una ejecución que se complica con el sucesivo análisis de la realización.

Capacidad informativa: puede utilizarse como portfolio cuando se ha grabado. La corrección en contemporánea no puede considerar todos los aspectos formales y estratégicos que el alumno debe poner en juego. La ejecución escrita parte de un presupuesto falso por lo cual se revela no confiable (puede serlo para la competencia escrita, pero no para la evaluación de la competencia oral).

Aspecto tecnológico: la grabación es imprescindible para la evaluación y puede ser indicativa cuando se construye un *portfolio* oral.

Diálogo a cadena

Descripción: el docente o un alumno hace una pregunta y su compañero responde y hace a su vez una pregunta que responderá un tercero. Se puede plantear como juego fijando una temática o una respuesta determinada (del tipo todas las respuestas deben ser "no" o deben ser con pretérito perfecto, etc.)

Colocación: Es una técnica que sirve para ejercitar y fijar las estructuras comunicativas propias de una determinada intención comunicativa.

Pertinencia: implica la destreza integrada del diálogo a niveles bajos de complejidad.

Aspecto psico-cognitivo: Interesa la producción lingüística y, de acuerdo a como sea propuesta, también el sentido de adecuación. Es un buen juego con niños pero es poco aceptada si los alumnos son adultos.

Economía: preparación y corrección simples.

Capacidad informativa: Los resultados no son significativos para la evaluación.

Aspecto tecnológico: presentado a través del ordenador pierde la característica de velocidad de la pregunta-respuesta.

Dibujar

Descripción: después de leer o escuchar un texto o proporcionando instrucciones se invita al alumno a realizar un dibujo. Puede ser realizada a partir de textos dados por el profesor, entre compañeros, con otras fuentes de información.

Colocación: es una buena técnica de verificación de la comprensión y puede utilizarse como propedéutica en la educación semiótica. Puede utilizarse en todos los niveles pero normalmente se usa en los iniciales.

Pertinencia: es una destreza primaria de comprensión.

Aspecto psico-cognitivo: utiliza los procesos cognitivos propios de la comprensión sumados a las habilidades propias del tratamiento espacial. Normalmente se acepta bien porque no implica la producción lingüística.

Economía: fácil de preparar pero de ejecución lenta.

Capacidad informativa: sirve para entender si el alumno ha entendido o no, pero el análisis fino de la información depende en parte de condiciones artísticas que no es justo que el profesor de lenguas evalúe.

Aspecto tecnológico: no es indispensable.

Dictado

Descripción¹²⁷: los alumnos transcriben un texto que se le proporciona a través de una grabación o que el docente lee. Puede constituir una transcripción completa, un cloze cuando no faltan todas las palabras del texto original o como forma del completar cuando se trata de un resumen guiado o de reescritura (el dicto-comp anglosajón en el cual el docente dicta el inicio de la frase y el alumno la completa creativamente).

Colocación: es un género cuya colocación varía según la técnica a la cual se lo someta y a la temática a la cual el texto de base hace referencia. Es útil como actividad de recuperación que se realiza en casa sobre las grabaciones de los textos utilizados en clase.

Pertinencia: es una técnica que estimula la destreza de comprensión y generalmente las habilidades de transcripción del oral al escrito.

Aspecto psico-cognitivo: Como el ansia es el peor enemigo de la adquisición, al alumno le será más fácil aceptar la técnica, y que le sea productiva, si la corrección es grupal o si se utiliza la autocorrección.

Economía: rápido en la ejecución y en la autocorrección; poco económico si el profesor corrige uno por uno.

Capacidad informativa: Mínima, porque es posible escribir palabras de las cuales no se conoce el significado, por lo cual la actividad no evalúa necesariamente el proceso cognitivo, muchas veces impone el análisis sintáctico del texto (en el caso de las concordancias, por ejemplo) y porque el nivel de corrección depende en parte de quien lee el texto, muchas veces a un ritmo y con una entonación no frecuentes en el acto comunicativo.

Aspecto tecnológico: no es relevante. El grabador es útil para presentar pronunciaci

Dramatización

Descripción¹²⁸: es una forma de simulación que no concede libertad porque se debe recitar (leyendo o a memoria) un texto propuesto.

Colocación: Sirve a fines de fijación de las estructuras lingüísticas y usando una grabación como punto de partida para la reflexión sobre aspectos fonológicos y paralingüísticos.

Pertinencia: Es una de las actividades preferidas de la "educación lingüística" propuesta por la glotología porque no sólo propone un nivel de destrezas integradas sino que puede predisponerse partiendo de otros textos narrativos como cambio de género y analizando los personajes sobre la base de sus roles sociales, culturales y psicológicos.

Aspecto psico-cognitivo: No es una actividad que cause ansia porque se basa en un guión negociado. Es óptima en clases de adultos y puede ser aplicada con las debidas modificaciones en clases de niños. Los problemas de imagen y auto-percepción de los adolescentes aconsejan que sea aplicada sólo en forma negociada.

Economía: Requiere mucho tiempo de preparación y de corrección.

Capacidad informativa: proporciona demasiada información, compleja y difícil de analizar. No se aconseja su uso para la evaluación.

Aspecto tecnológico: la video grabación es útil en sede de análisis o cuando se quiera utilizar la actividad para la reflexión grupal.

Ejercicios estructurales (patterns)

Descripción¹²⁹: fueron impuestos como actividad privilegiada en el enfoque audio-oral de los

¹²⁷ Oller (1979)

¹²⁸ Revel (1979)

años cincuenta. Se basan en la existencia de un estímulo registrado seguido por un espacio vacío donde el alumno debe proporcionar una respuesta que será confirmada o corregida en la grabación siguiente. Se realiza preferentemente en el laboratorio lingüístico, sobre todo cuando en la dotación existe la posibilidad de comparación activa para las respuestas dado que es esta variante la que proporciona una retroinformación productiva. Normalmente los ejercicios se concentran sobre un esquema fonético y difícilmente plantean problemas morfo-sintácticos o pragmáticos.

Colocación: en los casos en los que la atención deba concentrarse sobre elementos mínimos ya sea en fase de adquisición, memorización o reutilización. No poseen valencia comunicativa. Pueden ser útiles para la recuperación individual.

Pertinencia: son actividades para la memorización de estructuras.

Aspecto psico-cognitivo: No se puede decir que implican facultades cognitivas complejas, dado que se basan en el principio de estímulo-respuesta. Como se gobiernan con una cinta preconfeccionada resultan monótonos y no admiten la posibilidad del juego cuando se prolongan en el tiempo.

Economía: fáciles de presentar y de corregir, en aulas multimedia prevén normalmente la autocorrección aunque normalmente es un modo poco eficiente de utilizar nuevas tecnologías.

Capacidad informativa: No son útiles como fuente de información comunicativa.

Aspecto tecnológico: en los años sesenta se preveía su aplicación en aulas lingüísticas, hoy pueden desarrollarse en aulas multimedia o con el uso de ordenadores.

Emparejar

Descripción¹³⁰: se realiza presentando imágenes que pueden relacionarse con textos o audiciones o viceversa (relación lengua-imagen), dando palabras y definiciones que deben relacionarse entre sí (relaciones intralingüísticas), evidenciando relaciones entre imágenes (actividad no lingüística), etc. La actividad puede efectuarse en modo individual o grupal o como competencia entre grupos. No es necesario que todos los elementos tengan su par correspondiente dado que la actividad podría usarse para descubrir al mismo tiempo "intrusos".

Colocación: puede ser utilizada en todas las partes de la unidad didáctica aunque su colocación preferencial es en la motivación-globalización. La técnica permite usos muy directos (asociación entre imágenes) o muy complicados (instrucciones para la colocación de elementos dentro de un ámbito, por ej. muebles en una habitación o descubrimiento de intrusos en un sistema).

Pertinencia: se utiliza generalmente como actividad primaria de la destreza de comprensión y es particularmente útil porque no requiere producción y puede utilizarse sin recurrir al apoyo en lengua materna. Adaptando la presentación puede utilizarse en ámbito fonético, léxico, sintáctico, gramatical, etc.

Aspecto psico-cognitivo: utiliza los procesos cognitivos de asociación y disociación propios de la teoría de conjuntos, dado que el alumno mide sus propias capacidades y no tiene que escribir, normalmente es una técnica bien aceptada.

Economía: es una técnica de rápida suministro y corrección, pero requiere la preparación de materiales de parte del profesor. Dado que los materiales no son necesariamente lingüísticos pueden ser utilizados por varios profesores y reutilizados en momentos diferentes del mismo programa.

¹²⁹ Robyed-Ekholm (2000)

¹³⁰ Por la importancia de la técnica y la frecuencia de uso es una de las técnicas más estudiadas en los manuales, para un estudio de los esquemas cognitivos que desarrolla, incluso en el tratamiento de las afasias, se vea Danesi (1988^a). Para su uso en modo interactivo, Egbert (2001)

Capacidad informativa: sirve a verificar la comprensión global y de los detalles de una relación (imágenes con diferencias). La misma actividad presentada a distancia permite evaluar progresos lingüísticos.

Aspecto tecnológico: El uso de los medios tecnológicos no es indispensable pero aumenta el grado de motivación de la técnica y la posibilidad de socializarla, por eso será mejor recurrir a la pizarra luminosa para las imágenes y no a las fotografías de un manual, a una grabación, en vez de a la lectura del profesor. El tipo de ejercicio de emparejar por sus características de corrección esquemática es un favorito del autoaprendizaje multimedia.

Escenario

Descripción¹³¹: se trata de un juego de roles muy estructurado sobre un tema sobre el cual se pueda imaginar un conflicto de intereses o de convicciones: un negociado sindical, una discusión frente a un juez, etc.

Colocación: la preparación de la actividad desarrolla la gramática de la previsión, la fase siguiente las capacidades comunicativas del role-play.

Pertinencia: es una destreza integrada de diálogo.

Aspecto psico-cognitivo: implica una actividad cognitiva compleja. Necesita que los alumnos estén acostumbrados a trabajar en grupos y a exhibirse, normalmente funciona en niveles avanzados de lengua.

Economía: es una actividad que requiere mucha preparación y que resulta difícil para corregir.

Capacidad informativa: no es fácil evaluar individuos con una técnica de desarrollo grupal, pero se puede utilizar para construir un portfolio grupal.

Aspecto tecnológico: la grabación es fundamental si se prevé evaluar.

Esquemas, grillas, matrices

Descripción¹³²: Se basa sobre la elección de posibilidades dadas por la intersección de dos variables puestas sobre ases diferentes, puede ser usada con niveles mínimos de lengua porque la respuesta muchas veces se reduce a una cruz.

Colocación: en todos los momentos en que se necesite comprobar la comprensión.

Pertinencia: es una técnica que pone a prueba una destreza primaria de comprensión, la elaboración o menos de la respuesta podría convertirla en una destreza integrada pero normalmente la técnica no asume rango de complejidad.

Aspecto psico-cognitivo: la ejecución requerida puede ser mínima, pero la grilla puede reemplazar **preguntas** inferenciales de alta complejidad. Normalmente el alumno prefiere esta actividad a la pregunta tradicional.

Economía: Debe prepararse con tiempo para evitar intersecciones obvias, ambiguas o banales. Rápida la ejecución y corrección.

Capacidad informativa: da resultados comparables y normalmente se corrige dando un punto a cada respuesta correcta.

Aspecto tecnológico: Como para las preguntas: son realizables usando el ordenador o el retroproyector si prevén respuestas cerradas.

Esquemas sonoros (Ti-ti-tá-ti)

¹³¹ Dorrego (1997)

¹³² Balboni (1991)

Descripción¹³³: Se propone un esquema de sílabas tónicas y átonas que los alumnos repiten en frases del mismo esquema de entonación. En inglés se utiliza el esquema señalado entre paréntesis (“did you find her?”, “did you see her?”, etc.). En inglés el acento de la frase predomina sobre el de la palabra, no así en el español, pero teniendo que enseñar esquemas tonales para diferenciar, por ejemplo, oraciones afirmativas e interrogativas, esta actividad podría presentarse como propedéutica a los esquemas lineares más utilizados en formas tipo tá-ti-ti (“¿Quién es él?”, “¿qué hace aquí?”, etc). En español estos esquemas pueden ayudar a evidenciar las relaciones entre vocales a principio y fin de palabra y las consonantes deformadas o asimiladas. Por esta razón puede ser utilizada también en la enseñanza de esquemas ritmados propedéuticos a la métrica poética.

Colocación: generalmente tiene una inclusión muy acotada a la enseñanza de esquemas fónicos por lo cual se utiliza en niveles iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera. Puede utilizarse en sede de presentación, fijación o reutilización de dichos esquemas; se utiliza con provecho para la recuperación individual. La forma propedéutica a la métrica poética se utiliza también en niveles avanzados.

Pertinencia: no implica destrezas integradas

Aspecto psico-cognitivo: se acepta bien porque es una técnica que de por sí es lúdica.

Economía: Necesita una buena preparación de parte de los alumnos o del profesor, pero la ejecución es rápida. Los alumnos pueden usar la autocorrección si se dispone previamente la grabación de la actividad.

Capacidad informativa: no es significativa.

Aspecto tecnológico: no es indispensable, pero puede utilizarse con grabaciones o en aula lingüística como si fuese un pattern.

Excluir

Descripción¹³⁴: la técnica de exclusión prevé que en un conjunto de elementos lingüísticos dados se individualice el elemento heterogéneo. Puede realizarse interesando elementos simples, incluso sólo fonemas, o complejos como los géneros literarios (cotejo de textos).

Colocación: es una técnica de reflexión y como tal va presentada en la unidad didáctica durante las fases de control o de reflexión.

Pertinencia: implica una destreza primaria de comprensión.

Aspecto psico-cognitivo: trabaja las categorías cognitivas de igualdad y desigualdad que llevan a realizar hipótesis sobre pertenencia a una categoría determinada. Puede presentarse en forma de juego y esto aumenta su aceptabilidad.

Economía: necesita tiempo para preparar la actividad pero la realización y la corrección resultan simples.

Capacidad informativa: No es relevante.

Aspecto tecnológico: Como todas las estructuras a respuesta única puede ser planteada y corregida con el uso del ordenador. Una videograbadora permite comparar segmentos de base situacional y no sólo lingüística.

¹³³ Aguilar (2000), Cortés (2003)

¹³⁴ Danesi (1988), Bowen (2002)

Explicitar

Descripción¹³⁵: se pide al alumno que una por medio de flechas o explicita en otros modos la relación existente entre un nombre y un pronombre, entre una palabra y su referente, entre un conector y la relación lógica que representa, etc. Normalmente es una actividad escrita, pero puede realizarse oralmente.

Colocación: refuerza los mecanismos de cohesión y referencia a nivel textual por lo tanto puede ser presentada durante la globalización o el control.

Pertinencia: es una destreza integrada cuando se refiere al trabajo sobre un texto.

Aspecto psico-cognitivo: implica una competencia de análisis textual que es útil con prescindencia de la lengua en la cual se desarrolla la actividad.

Economía: Es de fácil desarrollo y se puede corregir en grupo.

Capacidad informativa: se puede integrar en una batería de test, los resultados pueden compararse entre los compañeros de un mismo grupo y, longitudinalmente, en el portfolio de un candidato.

Aspecto tecnológico: los ejercicios de explicitación de pronombres y conectores integran habitualmente los programas de autoaprendizaje en multimedia. Puede utilizarse en este modo como tarea para el hogar.

Juegos de mesa o juegos sobre esquema

Descripción¹³⁶: Son juegos o sea una actividad que se basa sobre la existencia de reglas que la gobiernan caracterizada por una grilla o esquema gráfico que guía el juego. Cada uno de los juegos generalmente propuestos (oca, bingo, batalla naval, escaleras, etc.) focaliza la atención sobre instrucciones, números, etc. Son un género pero la existencia de reglas hace que la actividad propuesta en cada caso sea una sola.

Colocación y pertinencia: Depende del juego propuesto pero normalmente

Aspecto psico-cognitivo: los procesos cognitivos estimulados dependen del juego escogido pero normalmente apoyan procesos dialógicos (discutir estrategias, aceptar y rechazar roles, etc.). La aceptabilidad es alta porque se trata de juegos pero a veces adultos y adolescentes rechazan la infantilización propuesta por lo que el juego va negociado.

Economía: requieren que el material se prepare con anterioridad y se necesita un cierto tiempo para el desarrollo de la actividad.

Capacidad informativa: proporciona feedback pero no material apto para evaluar

Aspecto tecnológico: todos los juegos de mesa existen en versión informática.

Juegos lingüísticos

Descripción¹³⁷: algunas formas de trabalenguas o de cantilenas infantiles constituyen ya en la lengua materna un material de ejercitación lingüística, principalmente del nivel fonológico.

Sobre este género es posible aplicar una cierta variedad de técnicas. Se caracterizan normalmente por la reducción del componente semántico lo que los hace un género de elección en las primeras fases de la enseñanza de una lengua y con niños. En muchos casos es posible utilizarlos sobre el plano de la reflexión cultural

Otras características: hacer referencia a la actividad propuesta para el género.

¹³⁵ Balboni (1991)

¹³⁶ Danesi (1988)

¹³⁷ Finnie (1989)

INCLUIR

Descripción: se pide al alumno que incluya elementos de un conjunto caótico en subconjuntos caracterizados por un elemento aglutinante. Puede utilizarse en todos los ámbitos desde el fonológico al pragmático, con subconjuntos ya dados o en modo completamente libre.

Colocación: puede colocarse en los momentos de fijación y recuperación, pero su colocación natural es la reflexión sobre la lengua.

Pertinencia: es una actividad primaria de reflexión.

Aspecto psico-cognitivo: se basa en los procesos cognitivos que llevan a la individualización de elementos comunes y precede la formación de categorías.

Economía: la técnica puede ser improvisada en la pizarra, ejecutada con la ayuda del ordenador en los casos en que los elementos asociados sean básicos (constituye incluso una técnica de uso de la pizarra). Si los elementos son complejos requiere tiempo suficiente de elaboración.

Capacidad informativa: en la colocación como técnica de reflexión no proporciona informaciones comparables para la evaluación.

Aspecto tecnológico: se realiza ya sea con la ayuda de la pizarra luminosa que con el ordenador, en este caso puede ser ejecutada en autoaprendizaje.

Interpretar ver traducir en simultanea

Lagunas ver Rellenar

MANIPULACIÓN

Descripción¹³⁸: se pide al alumno que cambie las estructuras superficiales de un texto, normalmente sin tener un objetivo comunicativo como guía (por ejemplo: pasar todo al plural o al pasado, etc.) Es una técnica que generalmente ignora el componente pragmático y sociocultural.

Colocación: no activa procesos profundos de comprensión. Se utilizará en la fijación y reutilización de reglas.

Pertinencia: destreza primaria de comprensión.

Aspecto psico-cognitivo: no activa procesos profundos. El alumno la advierte como rutina escolástica y normalmente se aburre.

Economía: fáciles de preparar, poner en juego y corregir.

Capacidad informativa: proporciona resultados precisos y fácilmente comparables acerca del manejo por parte del alumno de elementos aislados de la competencia morfosintáctica.

Aspecto tecnológico: son las primeras técnicas que se informatizaron porque pueden prever la corrección automática. En este caso resultan útiles en la recuperación individual.

¹³⁸ El mejor modo de evidenciar los aspectos negativos y desmotivantes de esta técnica es releer Krashen (1984).

MEMORIZAR

Descripción¹³⁹: la memorización implica que el alumno sea capaz de repetir (normalmente recitar) un texto que se le ha proporcionado con anticipación. La actividad de enriquecimiento léxica, morfológica y fonológica en la que se basa queda ensombrecida porque la actividad no posee valencia pragmática y, como tal, no produce una adquisición estable de los elementos lingüísticos integrados. Es difícil pero en algunos contextos de juego es posible integrar la memorización con usos pragmáticos. Puede considerarse una actividad propedéutica a la dramatización o a las técnicas aplicables sobre el género canciones, pero en estos casos la memorización es un efecto colateral espontáneo y no un objetivo.

Colocación: difícil, alguna utilidad mínima como técnica de recuperación.

Pertinencia: no constituye destreza lingüística.

Aspecto psico-cognitivo: Los niños aceptan mejor esta técnica respecto a los adultos. Unir la memorización a patrones rítmicos o al texto de una canción resulta una buena solución.

Economía: requiere mucho tiempo al alumno y poco al profesor.

Capacidad informativa: Ninguna salvo el nivel de empeño del alumno.

Aspecto tecnológico: no es necesario.

Imitar

Descripción: después de leer o escuchar un texto o proporcionando instrucciones se invita al alumno a imitar una acción sin palabras. Puede ser realizada a partir de textos dados por el profesor, entre compañeros, con otras fuentes de información. Centra la atención sobre los aspectos pragmáticos de la comunicación y prescinde de los nocionales. Puede ser utilizado en la forma "seguir itinerarios" o en formas de acción compleja (todas las acciones propias de la mañana, por ejemplo).

Colocación: es una buena técnica de verificación de la comprensión y puede utilizarse como propedéutica en la educación semiótica. Puede utilizarse en todos los niveles pero normalmente se usa en los iniciales.

Pertinencia: es una destreza primaria de comprensión.

Aspecto psico-cognitivo: utiliza los procesos cognitivos propios de la comprensión sumados a las habilidades propias del tratamiento espacial. Normalmente se acepta bien porque no implica la producción lingüística.

Economía: fácil de preparar pero de ejecución lenta.

Capacidad informativa: sirve para entender si el alumno ha entendido o no, pero el análisis fino de la información.

Aspecto tecnológico: la grabación es indispensable si se realiza el cotejo de las actuaciones

¹³⁹ Bouchard-Spaventa (1984) p. 229-233 o Balboni (1991)

MONÓLOGO

Descripción¹⁴⁰: se trata de una breve producción oral sobre un tema precedentemente fijado de modo que el alumno sepa que decir y se concentre en el cómo decirlo. Se puede realizar proporcionando el esquema de base ya sea narrativo, científico, psicológico, etc.

Colocación: se aconseja en fase de reutilización de las reglas o de recuperación.

Pertinencia: es una destreza integrada de creación de texto.

Aspecto psico-cognitivo: Si se presenta en la forma tradicional, mientras un alumno habla los demás se distraen, sobre todo si conocen el tema. Es mejor plantearlo sobre una actividad lúdica o un juego de grupo (ej: la investigación de un delito) pero esto lo convierte casi en una dramatización.

Economía: necesita tiempo de preparación, la ejecución es larga (aunque parte de la elaboración puede ser tarea para la casa) y la evaluación lleva mucho tiempo.

Capacidad informativa: es una actividad compleja y difícil de evaluar porque muchos aspectos escapan a la corrección simultánea y otros resultan subjetivos.

Aspecto tecnológico: el uso de imágenes proyectadas puede ser útil como esquema mnemotécnico o como apoyo de motivación para la exposición.

Odd man out ver Excluir

Opción múltiple

Descripción¹⁴¹: hay varios tipos de opción múltiple sí/no, verdadero/falso, opción correcta, etc. Puede proponerse en versión gráfica como formas de **emparejar**, **subrayar**, señalar, etc.

Colocación: es una técnica muy precisa para guiar o verificar la comprensión porque concentra la atención sobre el contenido elegido por lo que se la utiliza para la ejercitación o la verificación de los conocimientos morfosintácticos y textuales.

Pertinencia: es una técnica primaria de comprensión.

Aspecto psico-cognitivo: según como esté planteada puede suponer procesos de inducción, deducción, etc. Como su procedimiento es simple los alumnos lo aceptan muy bien, aún cuando el contenido presentado pueda resultar efectivamente complejo.

Economía: la preparación del material requiere tiempo, pero la realización y la corrección son veloces.

Capacidad informativa: los resultados son objetivos pero es más difícil controlar que los alumnos se copien y los errores pueden en algunos casos generar una cadena de resultados negativos.

Aspecto tecnológico: programación y corrección son fácilmente programables. Se puede incluir un programa de intento múltiple que no dé enseguida la respuesta correcta, sino que invite a volver a probar.

¹⁴⁰ Oller (1979) p. 308-320.

¹⁴¹ Oller (1979) p. 231-259.

Ordenar

Descripción: es una técnica que puede utilizarse sobre varios géneros, como segmentación textual en un diálogo o en un texto escrito, sobre dibujos inspirados a una historia o en historietas cómicas, etc. La complejidad de la actividad está dada por el orden más o menos casual de los segmentos y por las ayudas que puedan o no presentarse (que el nombre del personaje que interviene en una conversación esté dado o no en un diálogo, que existan conectores evidentes de tiempo en una historia, etc.). La gráfica puede reducir la producción a la sola colocación de números o flechas.

Colocación: cuando se requiera una técnica de comprensión aplicada a textos o se deba verificar la competencia pragmática.

Pertinencia: es una destreza de comprensión integrada cuya dificultad puede graduarse fácilmente. Se aconseja como técnica de recuperación.

Aspecto psico-cognitivo: solicita la abstracción de secuencias temporales y capacidad de secuenciación. Normalmente tiene buena aceptabilidad porque se presenta como un rompecabezas. Deja de ser motivadora si presenta un grado de complejidad demasiado alto.

Economía: La preparación del material es un trabajo complejo si se respetan las necesidades de no-ambigüedad y claridad que permitan una solución unívoca. Si se dispone con una gráfica adecuada la corrección es muy veloz.

Capacidad informativa: La información puede adolecer de problemas cuando se trata de respuestas biunívocas que pueden generar errores a cascada. La técnica no parece adecuada para formular comparaciones horizontales o verticales.

Aspecto tecnológico: este tipo de actividad se puede programar y corregir a través del ordenador.

Parafrasear

Descripción¹⁴²: se realiza produciendo un texto que posee el mismo significado o una estructura paralela respecto a la del texto de partida. Acentúa los problemas léxicos (sinónimos, hiperónimos, locuciones idiomáticas, etc.) y requiere la explicitación de estructuras sintéticas como la metáfora y la metonimia con el necesario cambio de estructuras sintácticas.

Colocación: Junto con la perífrasis constituye una técnica preferida para la recuperación de déficit léxico y esto la hace propedéutica a la producción oral y escrita. Nivel intermedio-alto.

Pertinencia: es una destreza de comprensión que puede requerir niveles altos de producción.

Aspecto psico-cognitivo: las estrategias usadas para parafrasear son más importantes que el producto. Requieren un cierto empeño de parte del alumno y no resultan demasiado aceptadas. Conviene plantear la actividad como juego.

Economía: No requiere mucho tiempo de preparación para el profesor, pero la ejecución es larga y la corrección grupal imposible.

Capacidad informativa: en vertical como signo de maduración del alumno, pero no constituye una técnica objetiva por lo cual no se aconseja para test de colocación o certificación.

Aspecto tecnológico: el programa de tratamiento informatizado de textos puede contribuir al desarrollo más veloz de la actividad.

¹⁴² Poggii et al. (1984)

PARES MÍNIMOS

Descripción¹⁴³: los pares mínimos están compuestos por dos palabras que se diferencian por la oposición de un solo fonema. Pueden encadenarse en más de dos elementos.

Colocación: en la fijación y recuperación de destrezas orales.

Pertinencia: representan una actividad primaria para la comprensión y la distinción de palabras a nivel fonético, el nivel de producción requerido no es alto.

Aspecto psico-cognitivo: estimula los procesos de individuación y contraposición de los fonemas que constituyen la cadena fonológica propia de la lengua extranjera. Es una técnica que crea ansiedad si realizada en grupo y que no resulta particularmente motivadora. De todos modos es difícil que se proponga como actividad de larga duración, en ese caso se aconseja asociarla a conceptos como el descubrimiento del aparato de fonación, la distinción entre diferentes lenguas, etc.

Economía: no requiere mucha preparación y se prevé que el alumno realizará la autocorrección.

Capacidad informativa: Podría usarse con buenos resultados, pero normalmente no se realiza una evaluación sobre aspectos meramente fonéticos.

Aspecto tecnológico: la ejecución fonética motivada con grabaciones de hablantes nativos y la posibilidad de feedback que proporciona el laboratorio lingüístico es fundamental en esta actividad.

PERÍFRASIS ver Definir

Poesía estructurada

Descripción¹⁴⁴: la técnica consiste en la elaboración de un texto final a partir de instrucciones que simplifican su ejecución (ej: título → un sustantivo, primer verso → dos adjetivos, segundo verso → tres verbos, tercer verso → una frase libre como resumen, cuarto verso → el sustantivo del título o un sinónimo o un contrario). Normalmente la clase negocia el tema y la poesía se construye agregando todas las estrofas construidas por los alumnos en parejas. Es una de las tantas técnicas de elaboración textual sobre esquema.

Colocación: ideal en fase de reemplazo de las estructuras lingüísticas y textuales. Nivel intermedio-avanzado.

Pertinencia: destreza integrada de elaboración textual reducida a niveles accesibles según las instrucciones dadas.

Aspecto psico-cognitivo: desarrolla la capacidad de reflexionar sobre la naturaleza connotativa de las palabras y las agrupa en campos semánticos que pueden favorecer su memorización o incorporación como léxico. Normalmente la distancia entre las instrucciones y la idea de texto poético resulta una buena motivación para el alumno.

Economía: no es difícil de desarrollar pero requiere tiempo.

Capacidad informativa: como las informaciones interesan sobre todo el conocimiento metalingüístico no resultan relevantes para la evaluación.

Aspecto tecnológico: las estructuras que constituyen el esquema base pueden ser presentadas con el retroproyector, usando una red de ordenadores se facilita la discusión y la construcción del texto final.

¹⁴³ Rennan (1986)

¹⁴⁴ Mollica (1995)

Poner en orden ver Series o secuencias

Preguntar

Descripción¹⁴⁵: es la técnica más usada para evaluar en lengua como en otras materias pero requiere una reflexión sobre el modo de actuación: las preguntas pueden presentarse en lengua extranjera o en lengua materna y no debe interferir con las actividades de comprensión como la audición o la lectura. Normalmente la técnica se normaliza sobre esquemas de **respuesta múltiple**, **tablas** o esquemas de **verdadero/falso** donde el nivel de producción se reduce sensiblemente. Estos esquemas sustituyen las preguntas referenciales pero no las inferenciales porque necesitan una respuesta cerrada, mientras las respuestas a las preguntas inferenciales son abiertas.

Colocación: en todos los casos en que se necesite comprobar el proceso de comprensión.

Pertinencia: es una técnica propia de la destreza primaria de comprensión, las respuestas pueden solicitar destrezas integradas.

Aspecto psico-cognitivo: activan los mecanismos cognitivos que conducen a la comprensión. Se basa en una perversión pragmática y es que el docente no necesita la información que solicita, conoce la respuesta y pregunta sólo para evaluar. No es una técnica preferida por los alumnos.

Economía: La alternancia de preguntas abiertas y cerradas tiende a hacer que la situación de interrogatorio se acepte mejor. Las preguntas requieren cierto tiempo de preparación, de realización y de corrección (sobre todo si prevén respuesta abierta). La ejecución puede ser prevista como tarea para el hogar pero no se pueden realizar en modo contemporáneo a la audición o a la lectura.

Capacidad informativa: si lo que medimos es la comprensión será este el objeto de la puntuación y no la corrección lingüística.

Aspecto tecnológico: si las preguntas poseen una respuesta cerrada desarrollo y corrección de la técnica pueden ser realizados a través del ordenador. Si se prevé una respuesta abierta, preguntas e idea central de la respuesta pueden ser proporcionadas en momentos diferentes a través del uso de la pizarra luminosa.

¹⁴⁵ Mollica (1997)

Proyectar un texto

Descripción¹⁴⁶: es una técnica que requiere el planteamiento de un texto pero que no supone necesariamente su ejecución (escrita o dramatizada que sea). Normalmente resulta una actividad intermedia entre la tormenta de ideas y la escritura.

Colocación: apta para todas las fases de la unidad didáctica. Especial como técnica de recuperación individual o en pequeños grupos. Puede trabajarse en todos los niveles de L2 pero es obviamente más fértil cuando aplicada a niveles intermedios y superiores.

Pertinencia: implica un proceso de organización textual que trabaja especialmente sobre el nivel de coherencia.

Aspecto psico-cognitivo: trabaja sobre procesos cognitivos de selección y jerarquización de contenidos. Si los temas son motivadores el alumno prefiere esta actividad que supone un desafío mental a la actividad de escritura en sí.

Economía: necesita bastante tiempo para la ejecución y la corrección.

Capacidad informativa: no proporciona resultados comparables, sobre todo porque sujetos a evaluación subjetiva.

Aspecto tecnológico: los programas outliners hacen reflexionar al alumno sobre la estructuración de textos pero condicionan la lógica del alumno que es lo que debería estimularse.

Ranking

Descripción¹⁴⁷: realizar una secuencia de valoración aplicada a frases o a palabras.

Colocación: como actividad de motivación, dentro del análisis textual, en la fijación de campos semánticos o en actividades de recuperación y reflexión sobre la lengua. Aplicada en formas simples no requiere grandes capacidades productivas, pero la técnica no tiene sentido si no se cotejan y justifican los resultados.

Pertinencia: puede ser considerada como técnica de comprensión primaria pero se integra si los niveles de producción requeridos son altos.

Aspecto psico-cognitivo: requiere las operaciones cognitivas propias del juicio de valor (seleccionar-comparar-deslindar) y además da la posibilidad de justificar la decisión.

Normalmente se acepta bien porque permite la expresión del propio gusto y juicio.

Economía: es una técnica rápida en su preparación y en la primera fase de ejecución, la discusión siguiente puede llevar tiempo.

Capacidad informativa: no proporciona información comparable.

Aspecto tecnológico: no tiene.

Rellenar

Descripción¹⁴⁸: es un procedimiento que consiste en insertar los segmentos faltantes en un texto. Generalmente se realiza con palabras enteras, pero puede realizarse con grafemas, prefijos, signos de puntuación, etc. Cuando el elemento faltante es una secuencia suficientemente amplia la actividad se convierte en **completar** y presupone operaciones cognitivas diferentes. Además del cloze tradicional existen ejercicios con lagunas progresivas (no falta nada en los primeros renglones, después se elimina una palabra cada siete, después una de cinco y así sucesivamente) o el cloze facilitado (los elementos

¹⁴⁶ Gregg-Steinberg (1980)

¹⁴⁷ Gregg-Steinberg (1980)

¹⁴⁸ Ver Oller (1979)

faltantes se hayan en una lista como cotexto). La técnica puede ser aplicada en sede oral con los debidos silencios en una grabación audio.

Colocación: la técnica ayuda a desarrollar y a medir la capacidad de considerar un texto en su globalidad, usando los elementos de redundancia contextual o cotextual para mejorar la comprensión. Como normalmente se considera que en la comunicación habitual se pierde el 15% de lo dicho se aconseja respetar este porcentaje en la presentación del ejercicio; esto permite conservar un nivel de contextualización adecuado.

Por su capacidad de activar la competencia lingüística resulta una de las actividades preferidas en la fase de recuperación.

Pertinencia: destreza primaria de comprensión que prepara a la activación de destrezas integradas como el skimming o el diálogo.

Aspecto psico-cognitivo: las diferentes variantes pueden ser presentadas como juego y como requieren una producción nula (en el cloze facilitado) o limitada (en los demás casos) pueden presentarse con facilidad en las primeras fases del aprendizaje. La gradación de la técnica es muy fácil de controlar y el alumno está suficientemente familiarizado con la técnica.

Economía: Es una técnica fácil de ejecutar y de corregir. Si la eliminación de palabras se realiza según un patrón cuantitativo, puede ser realizada por los mismos alumnos o con un software existente.

Capacidad informativa: Es una de las técnicas más utilizadas para el *testing* porque obtiene resultados significativos. La variante oral, en cambio, debería ser usada con audición repetida porque sino los alumnos tienen a disposición sólo una parte del texto (lo ya escuchado) para realizar la hipótesis y no el texto completo. Los resultados se pueden comparar en modo horizontal, la comparación vertical es posible sólo cuando se vuelva a utilizar el mismo texto.

Aspecto tecnológico: es la técnica príncipe en los programas didácticos que se usan con el ordenador pero no admite errores de escritura (el alumno acepta con dificultad que la falta de un acento se le considere un error completo). En algunos casos el programa puede prever que, cuando errores del mismo tipo se repitan, una ventana explique el mecanismo que debe ser activado.

Repetir

Descripción¹⁴⁹: el alumno o grupo de alumnos escucha y repite partes de un texto (repetición segmentada) o sintagmas que se reconstruyen en una forma final (repetición progresiva o regresiva) (ej: “¿al cine?”, “¿cómo al cine?”, “¿cómo al cine conmigo?”, etc.). Son técnicas que se aplican al reconocimiento de patrones suprasegmentales y resultan propedéuticas a la producción oral.

Colocación: es una técnica que se aplica normalmente con alumnos de nivel inicial, los métodos que proponen prácticas con significado normalmente no la aceptan.

Pertinencia: es una destreza de reproducción por lo cual no hay consideración del significado ni del contexto.

Aspecto psico-cognitivo: No interesa procesos cognitivos. Si no se propone en modo intensivo puede ser bien aceptada.

Economía: no requiere casi preparación a menos que se desee manipular el soporte audio para obtener efectos de progresión o regresión. Puede realizarse en casa con material de autoaprendizaje.

Capacidad informativa: como *portfolio* registrado puede brindar informaciones sobre los progresos fonéticos y fonológicos del alumno.

Aspecto tecnológico: la sede ideal para su desarrollo es el laboratorio lingüístico. Pueden utilizarse también los programas informáticos ya predispuestos.

RESUMIR

Descripción¹⁵⁰: consiste en acortar un texto propuesto en forma oral o escrita preservando su núcleo informativo esencial y la coherencia formal. Puede realizarse en forma libre o con una dimensión resultante fija que puede generarse “a cadena” (una primera versión libre, luego una a doscientas palabras, luego una a cien, etc)

Colocación: puede usarse en otras fases, pero se prefiere como técnica de preparación a la escritura o de recuperación en los niveles intermedio y superior.

Pertinencia: como técnica textual da forma a una destreza de comprensión integrada.

Aspecto psico-cognitivo: Ejercita el proceso de jerarquización de informaciones primarias y secundarias. Los alumnos lo ven como una actividad demasiado escolástica por lo que necesita una motivación suplementaria como la presentación “a cadena” por ejemplo.

Economía: requiere tiempos prolongados de ejecución y de corrección individual. Puede ser una tarea para el hogar.

Capacidad informativa: da informaciones importantes para encuadrar la capacidad de estudio y comprensión semántica de un alumno, pero tales resultados no resultan comparables y no pueden ser considerados fiables como evaluación.

Aspecto tecnológico: se pueden utilizar programas informáticos de tratamiento del texto aunque no siempre resultan útiles para que el alumno desarrolle una lógica propia.

¹⁴⁹ Porcelli (1977) p.189-201.

¹⁵⁰ Rivers-Temperley (1978), p.266-270, Coppola (2003)

Series y secuencias

Descripción: las técnicas se basan en ordenar una lista de elementos que se hallan en orden casual. Se utiliza para identificar y reconducir a un orden elementos del sistema morfológico, léxico o textual. En textos narrativos se puede asociar a la secuencia temporal para explicar los fenómenos de anticipación (prolepsis) y flashback (analepsis) en la literatura.

Colocación: las técnicas inspiradas en la teoría de conjuntos pueden usarse en todas las fases de la unidad didáctica pero su colocación resulta particularmente útil en la reflexión sobre la lengua.

Pertinencia: es una actividad primaria de comprensión.

Aspecto psico-cognitivo: Se utilizan los procesos cognitivos propios de la teoría de conjuntos: identificar, asociar, disociar. Se utiliza en todos los niveles de aprendizaje y los alumnos aceptan sin problemas la actividad, dado que puede presentarse en forma de juego y no requiere producción.

Economía: requiere tiempo de preparación, la ejecución suele ser rápida cuando no se trate de textos complejos. Es fácil de corregir y se puede utilizar la corrección grupal.

Capacidad informativa: brinda datos bien comparables sea en serie vertical u horizontal.

Aspecto tecnológico: se utilizan como en las actividades de encaje, ya sea el retrovisor que los programas de ordenador.

Simular (Roleplay, role-taking, role-making)

Descripción¹⁵¹: son actividades de tipo simulativas en las cuales el texto proporcionado no constituye el texto completo de la actividad (role-taking) o que se construye a través de instrucciones (roleplay) o sin ellas (role-making). La forma extrema del roleplay es el escenario. Algunos autores incluyen en este apartado las técnicas de comunicación telefónica.

Colocación: puede utilizarse en todas las fases de reutilización y recuperación, especialmente en el ámbito de la educación literaria o histórica.

Pertinencia: engloban un conjunto de técnicas que ejercitan la destreza de diálogo y los componentes situacionales y pragmáticos por lo que se trata de una destreza integrada.

Aspecto psico-cognitivo: Ejercita componentes cognitivos complejos cercanos a los propios de la comunicación cotidiana. La "actuación" que el rol presupone puede crear ansia y por esa razón el paso desde las actividades de dramatización muy controladas a la actuación libre debe ser muy progresiva.

Economía: requiere bastante tiempo de preparación sea para el profesor como para el alumno. La ejecución puede ser breve.

Capacidad informativa: Proporciona buena información sobre la capacidad de organización del trabajo y de interacción en el grupo de los alumnos. Su utilización como fuente para la evaluación es muy compleja y mide no sólo las capacidades de producción lingüística.

Aspecto tecnológico: Si la técnica propone una forma de evaluación debe registrarse. Se puede proponer en este modo la discusión grupal y la autoevaluación.

TOMAR APUNTES

Descripción¹⁵²: se puede realizar en modo autónomo o utilizando un esquema que guíe la atención hacia ciertos aspectos del texto. Como ejercicio de memorización puede adjuntarse

¹⁵¹ Ladouse (1987)

¹⁵² Kulhavy (1975), Altun (2003)

la reconstrucción del texto original partiendo de las notas. Se asocia muy bien al género **conversación telefónica**.

Colocación: en todos los momentos de la unidad didáctica para trabajar destrezas orales y escritas en forma integrada.

Pertinencia: es una técnica integrada de elaboración textual.

Aspecto psico-cognitivo: Alude a las técnicas de selección de información a través del scanning dado que esta es la actividad cognitiva predominante en el “resumir”. Se puede aplicar en todos los niveles respetando una progresión en los textos de base. Se acepta mejor en versiones de juego o con una gráfica atrayente.

Economía: es una técnica que requiere mucho tiempo de preparación y de corrección en la versión sin guía.

Capacidad informativa: utilizado con éxito en textos simples o con guía. En la versión con texto complejo o sin guía revela estrategias individuales por lo cual no se aconseja su uso para la evaluación.

Aspecto tecnológico: Como para la actividad de resumir el uso del retrovisor o de los programas de computadora son útiles si se emplean para comparar diferentes estrategias individuales, pero pueden representar un problema si se usan programas automáticos en la elaboración de la actividad.

Traducir por escrito

Descripción¹⁵³: implica una forma interlingüística cuando se traduce un texto a la lengua extranjera, pero puede realizarse también con variantes diastráticas o diacrónicas de una misma lengua (forma interlingüística). En la psicolingüística se considera la traducción inversa como una “perversión” glotodidáctica porque pragmáticamente insostenible.

Colocación: por su complejidad se invita a considerar la traducción como una meta y no como técnica glotológica. Fue una técnica de elección en los enfoques clásico y formalista en la educación literaria puede utilizarse para llegar a niveles profundos de análisis textual.

Pertinencia: implica destrezas integradas en la producción de textos

Aspecto psico-cognitivo: implica una serie compleja de procesos cognitivos y debe utilizarse sólo cuando existe un objetivo bien claro. Se puede realizar en grupos y cotejar resultados.

Economía: la ejecución requiere mucho tiempo.

Capacidad informativa: no proporciona datos confiables.

Aspecto tecnológico: cuando ejecutada en grupos se puede utilizar un programa informático de tratamiento de textos, esto facilita las correcciones y el cotejo de las versiones.

¹⁵³ Newmark (1988)

Traducir en simultanea

Descripción: la traducción oral se realiza en tiempo real por lo cual el alumno no posee el tiempo necesario para profundizar aspectos lingüísticos o culturales. Los textos producidos conservan generalmente más homogeneidad estructural y con el texto de base que los que provienen de la traducción escrita.

Colocación: sólo en situaciones comunicativas (el alumno que traduce lo que el profesor dice o que ayuda un extranjero), como técnica de recuperación individual con corrección de parte del profesor.

Pertinencia Aspecto psico-cognitivo, economía e capacidad informativa: como para la traducción escrita.

Aspecto tecnológico: la grabación de la actividad es fundamental para realizar una corrección seria de la producción.

Transcodificar ver dibujar y imitar

Transcribir

Descripción: Puede ser realizada a partir de audiciones o videos de los cuales el alumno debe escribir el texto. Se parece al dictado pero en realidad se utiliza para que el alumno reflexione acerca de la naturaleza propia del lenguaje oral y solucione problemas relacionados con la puntuación, las formas canonizadas, los anacolutos, etc.

Colocación: es una buena técnica de reflexión sobre la lengua. Puede utilizarse en todos los niveles pero normalmente se usa en los avanzados.

Pertinencia: es una destreza integrada de comprensión textual.

Aspecto psico-cognitivo: utiliza los procesos cognitivos propios de la comprensión. Los alumnos la toman como un desafío.

Economía: fácil de preparar pero de ejecución lenta. La reflexión posterior es trabajosa.

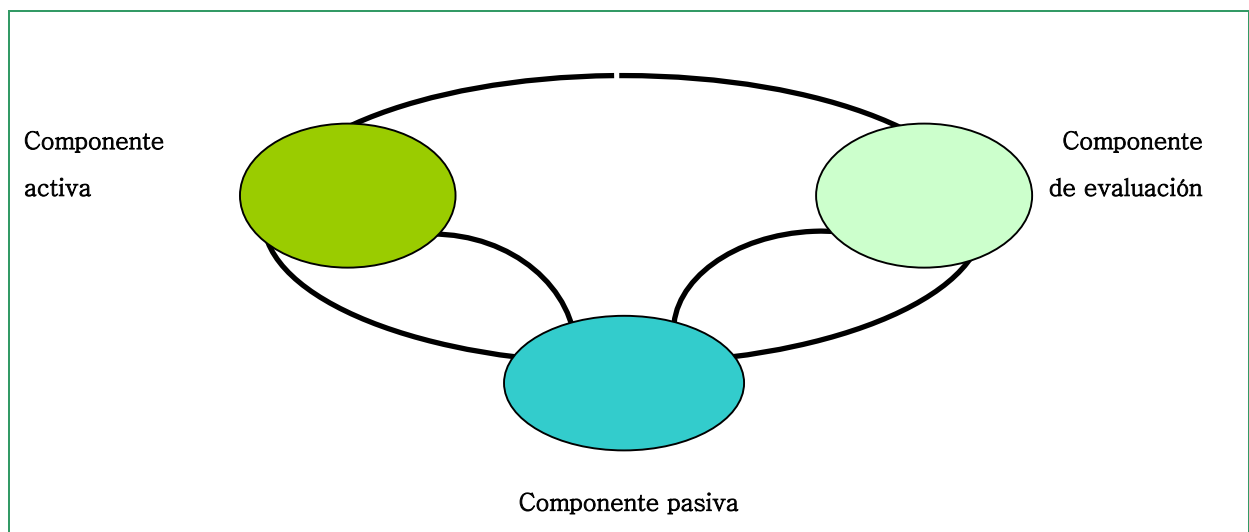
Capacidad informativa: como técnica de reflexión no es indicada para la evaluación.

Aspecto tecnológico: es indispensable como punto de partida de la actividad. Un programa de procesamiento de textos puede ayudar en la confección del texto final.

2.3 Confiabilidad de las técnicas en la evaluación

2.3.1 La evaluación integrada en la unidad didáctica y en el currículo

En un modelo integrado de educación lingüística como el propuesto por la Glotodidáctica también la evaluación se considera un momento del proceso, lo que en el esquema de Freddi habíamos llamado fase de control¹⁵⁴. En el suministro de las técnicas evidenciábamos un componente activo por parte del profesor – una primera fase donde la instrucción y la ejercitación están controladas- y un segundo momento de comportamiento pasivo donde es el alumno que desarrolla actividades autónomas mientras el docente se limita a observar los comportamientos lingüísticos de sus alumnos, a corregirlos cuando necesario y a motivarlos continuamente a fin de minimizar la resistencia del filtro afectivo. Estas dos componentes pierden eficacia si se las priva del tercer paso: la evaluación, cuyo primer propósito es determinar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Esquema de Danesi (1998)¹⁵⁵

La evaluación se presenta entonces como un proceso continuo y cíclico que acompaña el desarrollo de la unidad didáctica y permite la educación continua, ya que el profesor no puede determinar la necesidad de refuerzos o reelaboraciones si no acude a la evaluación. La graduación y progresión de las técnicas que se proponían como estructurantes de la unidad didáctica son una condición necesaria

¹⁵⁴ ver cap 4.b de la primera parte de este trabajo.

¹⁵⁵ Danesi (1998), p.198

pero no suficiente para el éxito de dicho proceso. Sin evaluación no puede controlarse que hayan sido adquiridos los necesarios automatismos, se presupone que la secuencia de actividades es siempre “recetable” en cuanto universalmente válida, etc. En cierto modo negar la evaluación es un modo de volver al concepto de método en cuanto no es necesario conocer la reacción del alumno para decretar la validez de una actividad o de una cadena de actividades. Sabemos, además, que el momento de evaluación es útil para el alumno porque le permite ser conciente de sus progresos y lo involucra mayormente en el proceso de aprendizaje.

Propuesta una idea de evaluación continua, al momento de evaluar, nos enfrentamos con complejidad de la evaluación¹⁵⁶. Intentamos obtener resultados significativos, lo más exactos posibles, sobre la competencia en una lengua y esto, por la variación e indeterminación del componente lingüístico y de la psicología individual del alumno, se presenta como una sede probable de errores¹⁵⁷. Mucho se ha escrito sobre el tema y los docentes evitan el tema hasta que se enfrentan con la necesidad de evaluar o de presentar los alumnos a una certificación externa. Dejemos de lado los aspectos de la situación individual e intentemos centrarnos en los puntos que resultan claves para realizar una evaluación según las premisas glotodidácticas.

¹⁵⁶ Normalmente se realiza una distinción entre test de nivel (placement tests), intermedios o de proceso (achievement tests) y de competencia (proficiency tests). Aquí no seguiremos dicha versión porque en glotodidáctica el interés es siempre ajustar la evaluación a ciertos objetivos y lo que cambia aquí en cada caso son los objetivos y no el procedimiento de testing.

¹⁵⁷ Un estudio teórico e histórico de las formas de evaluación propuestas en los años noventa y las indicaciones que se suceden en el Marco de referencia en Davies (1990), Hughes (1889), Porcelli (1992), Skehan (1991).

2.3.b Las técnicas glotodidácticas en la evaluación

Cuando se construye una prueba la atención del profesor suele centrarse en la atribución de la puntuación más que sobre las destrezas u objetivos que se evalúan, o sea más sobre el producto que sobre el proceso. Por esta razón existe una idea generalizada de que las reales destrezas de los alumnos no quedan evidenciadas en los test lingüísticos que quedan relegados a la sola evaluación sumativa. Todos sabemos que test y examen no son la misma cosa, pero la realidad es que a menudo se confunden y esto aumenta el filtro afectivo del alumno y del profesor –que también resulta juzgado por los alumnos, la institución o los padres– en el conjunto del proceso de aprendizaje.

Todo test, independientemente de la teoría a la que haga referencia, debe ser válido y confiable; válido porque mide lo que constituye el objeto de la medición y confiable porque brinda resultados similares en condiciones de suministro diferentes (diversos individuos, diferentes evaluadores, etc). Ambas condiciones son igualmente importantes en un test y veremos como la selección de las técnicas de acuerdo con sus características específicas puede respetar la existencia balanceada de estos dos principios.

Las diferentes técnicas glotodidácticas, aún cuando se presenten como válidas en la progresión de la unidad didáctica, pueden no serlo cuando se usa para evaluar. Así un test de audición que pretenda medir la capacidad de comprensión de un texto hablado y que en realidad necesite condiciones de memoria excepcionales para contestarse correctamente o se presente con opciones de respuesta engañosas, termina por medir la capacidad mnemónica o la comprensión escrita del alumno y no lo que se había propuesto. Del mismo modo si se pide el resumen de un texto oral y se pretende medir la comprensión, no será justo considerar lo elaborado como una prueba de destreza escrita.

El objetivo del testing lingüístico es siempre la competencia lingüística y este concepto puede ser definido en modo diferente sobre la base de diferentes métodos o enfoques didácticos. Para la glotodidáctica los objetivos quedan definidos como habíamos puntualizado en el apartado cuatro de la primera parte de este trabajo.

Según lo que evalúan y cómo lo evalúan las pruebas pueden dividirse en:

Factoriales Pragmáticas

Directas Indirectas

Objetivas Subjetivas

Según los elementos que toman en consideración para evaluar existen dos tipos de pruebas: las que verifican un solo elemento a la vez y en secuencia – llamadas normalmente factoriales o por puntos discriminantes- y las integradas o pragmáticas que requieren que el candidato utilice más de un elemento o factores para resolver una tarea¹⁵⁸. Este tipo de clasificación se relaciona directamente con lo que en el capítulo anterior habíamos llamado destrezas primarias y destrezas integradas: así considerábamos que era una destreza primaria de comprensión y, entonces constituirá una evaluación factorial, mientras que el role-play que considerábamos una actividad integrada de diálogo realizará una evaluación integrada o pragmática.

Sobre la base de los procesos que realmente observan las pruebas son directas, cuando se analiza una producción hablada o escrita, e indirectas cuando lo que evaluamos es un proceso de comprensión que no puede ser observado directamente (porque se produce en la mente del alumno) y puede inducirse sólo a través de pruebas indiciarias.

Sobre la base del modo de asignación de las calificaciones las pruebas pueden considerarse objetivas si no requieren el juicio del evaluador como es el caso de la elección verdadero-falso y subjetivas en el caso que sí necesiten el juicio del evaluador. En la actualidad el auge de los cursos de autoaprendizaje y de las ejercitaciones vía Internet han hecho que los test objetivos (elección múltiple, clozes, emparejar, reordenar, etc.) sean los más estudiados, porque permiten la corrección automática¹⁵⁹. Lo que se debe recordar es que la objetividad es un factor que se puede aplicar exclusivamente al momento de asignar la puntuación, el resto de la prueba y todos los elementos que comporta la elección del modo de realizarla son elementos subjetivos. En la actualidad parece que, dado que contamos con los descriptores de competencia del Marco¹⁶⁰ o del Instituto Cervantes, sorteado el escollo de la confiabilidad, la validez quede asegurada; la validación de los exámenes de certificación oficial demuestran que no siempre es así.

¹⁵⁸ Para una historia del *testing* se vea Ciliberti (1994) p. 170-183.

¹⁵⁹ En un período de la enseñanza de las lenguas en donde impera el recurso a la certificación externa, las entidades certificadoras tienen que acudir al procesamiento electrónico de las pruebas porque esto facilita la corrección, elimina parte de los elementos discrecionales y permite mantener una empresa con un mínimo de gastos de horas/hombre.

¹⁶⁰ El Marco (2002) no proporciona sólo los descriptores, sino que señala las operaciones que deben realizarse en el momento de evaluar (especificar los contenidos, trabajar en grupo, adoptar formas de suministro estándar, preparar parrillas de corrección precisas, realizar la corrección en grupo, formar los evaluadores, analizar los datos obtenidos). Aquí no seguimos este análisis porque los estudios de glotodidáctica que estamos considerando son previos a la escritura del *Framework*.

Dejemos los aspectos polémicos y volvamos al enfoque glotodidáctico. Habíamos hablado de los distintos momentos de la unidad didáctica y de la evaluación que cada uno de estos momentos preveía para pasar al siguiente o para estipular un tiempo de desarrollo. Este tipo de evaluación de etapas se relaciona en modo especular con las actividades propuestas en sede de aprendizaje en cuanto unas se proponen para llegar a un objetivo y las otras comprueban que dicho objetivo se haya alcanzado. Según las destrezas que se persiguen en la unidad didáctica podríamos proponer ciertas técnicas para su evaluación y la respectiva atribución de puntaje:

| Destrezas | Procesos cognitivos relevados en modo indirecto | Técnicas para la clase y para la evaluación | puntuación |
|--|--|--|--|
| Comprensión ¹⁶¹ : audición y lectura | -comprensión de un argumento por inferencia o por referencia. - individuación de objetivos declarados, implícitos o deducibles. - reconocimiento de los roles sociales o psicológicos - comprensión de los mecanismos lógicos de estructuración del texto bajo las formas de cohesión y coherencia. - actitud de los alumnos frente al esfuerzo de comprensión (duración e intensidad) - manejo de los mecanismos propios de la expectancy grammar. | Cloze Emparejar y encastrar | Puntuación En forma de resta o sustracción. |
| | | Preguntas Opción múltiple Esquemas y matrices Transcodificación | Puntuación a suma o biunívoca |

¹⁶¹ Nos referimos aquí a textos generales reconociendo que los textos que requieren el reconocimiento de la literariedad o los que requieren una lectura como textos especializados científico-profesionales pueden requerir un tratamiento un poco diferente al momento de plantear actividades y la inclusión de técnicas especiales como la paráfrasis o el TAP (“think aloud protocol”).

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Destrezas productivas: saber hablar y saber escribir</p> | <p>Destrezas primarias</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconocimiento de la comunicación como un sistema donde cada elección abre paso a un resultado diferente. - consideración el texto, y no de la frase o la palabra, como unidad mínima de la comunicación (planificación de la secuencia socio-semántica) - comprensión de las reglas que, en todos los niveles, gobiernan cada género comunicativo. - observación de los ritmos propios de cada alumno para la producción¹⁶² | <p>Proyectar textos Crear textos para destinatarios específicos Trabajar sobre géneros comunicativos Crear historias Transcodificar</p> | <p>Se aconseja no evaluar las destrezas primarias fuera de la integración prevista por las actividades de nivel más alto.</p> | |
| | <p>Destrezas integradas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Saber dialogar <ul style="list-style-type: none"> - comprensión de la situación pragmática - producción de textos congruentes a la situación. - gestión de las coordenadas de tiempo y espacio y de los códigos extralingüísticos. ◆ Saber trabajar sobre textos | <p>Dramatización Role-taking Role-play Role-making Escenario Diálogo abierto Roleplay literario e histórico.</p> <p>Parfrasear Tomar apuntes Resumir Reducir Dictado Técnicas interlingüísticas (traducción e interpretariado)</p> | <p>Se puede evaluar con estas actividades sólo si se graba la producción (si esto no sucede aumenta enormemente el grado de subjetividad ya sea por la imposibilidad de tener bajo control todos los aspectos que por la imposibilidad de comparar producciones)</p> <p>Algunas técnicas sirven para evaluar, otras presentan altos grados de complejidad y no deberían evaluarse en términos de "escritura". Ver con detalle la capacidad informativa de cada una de las técnicas en el catálogo (parte 2, cap 2)</p> | <p>A scaling o sumatoria final. Se debe proponer una parrilla acorde con los objetivos de la unidad o del curso y asignar valores de referencia en cada renglón.</p> |
| <p>Adquisición de las reglas</p> | <ul style="list-style-type: none"> -inducir las reglas de construcción de los mensajes en los diferentes niveles lingüísticos. -adquirir en forma automática la producción reglada. -reutilizar las reglas en modo libre, en contextos nuevos pudiendo llegar a formas de juego lingüístico. | <p>Deben insertarse en situaciones comunicativas:</p> <p>Parejas mínimas Repetición progresiva y regresiva Ejercicios estructurales</p> | | <p>Puntuación unívoca</p> |
| <p>Reflexión sobre la</p> | <ul style="list-style-type: none"> - conciencia del modo de construcción de una lengua - desarrollo pleno de las | <p>Técnicas de conjuntos (inclusión, exclusión, subconjuntos, intersección, etc.)</p> | | <p>No se prevé evaluación</p> |

¹⁶² Se observe que el concepto de fluency que aparece constantemente en la literatura especializada y en el *Marco de Referencia...*(2002), si bien intuitivo, resulta difícil de definir y se traduce muchas veces en medición del "largo" de la producción que no acompaña necesariamente la consistencia y la precisión de la misma. Ver Oller (1979), p. 381-400.

| | | | |
|---------------|---|---|---|
| lengua | estrategias que ayudan a aprender una lengua. | Técnicas de explicitación (foco en las particularidades de la referencia de conectores y pronombres o de las pro-formas como sinónimos, hipónimos e hiperónimos) Tablas de combinación y sustitución Técnicas de manipulación Lagunas Señalización de errores | en un proceso cognitivo interno al individuo. |
|---------------|---|---|---|

Puede observarse que, mientras se considera que las destrezas receptivas pueden evaluarse más o menos con las mismas técnicas propuestas en fase de aprendizaje, las técnicas usadas para inducir la producción presentan una problemática bastante particular. Los autores sugieren que sea didácticamente más correcto evaluar las actividades de producción en forma integrada o sea considerando las destrezas propias del diálogo y del trabajo sobre textos aunque queda claro que ni siquiera en este caso la solución resulta fácil. Según Balboni¹⁶³ existen dificultades específicas en la gestión docente de la ejecución y evaluación del diálogo, a saber:

- Dificultad en la creación de las parejas (¿es mejor elegir parejas simétricas o asimétricas como nivel de competencia? ¿Hay que crear parejas más o menos estables?, Etc).
- Autonomía del estudiante: el abandono de los roles tradicionales de conductor y realizador de la actividad puede ser estimulante pero puede alzar el filtro afectivo.
- Dificultad de la gestión del orden en clase
- Largo tiempo de preparación de la actividad
- Recurso a la lengua materna
- Dificultades para concluir la actividad o diferentes tiempos de ejecución para los diferentes grupos.
- Imposibilidad de la corrección *in itinere*

Todas las dificultades de evaluación aquí señaladas y otras más que hemos elegido, por economía, no desarrollar inducen a pensar que la glotología ha desarrollado una crítica de la evaluación con una extensión que no se empareja con una postulación similar al momento de la propuesta positiva. Partiendo de la división bastante consensuada de las destrezas básicas diríamos que la comprensión oral o

¹⁶³ Balboni (2003) p. 56

escrita y la adquisición de las reglas no presentan demasiados problemas de evaluación cuando encontramos la forma de hacer corresponder una técnica con el objetivo que pretendíamos evaluar. Las destrezas de producción y la reflexión metalingüística en cambio representan un desafío por su complejidad y por el conjunto de operaciones cognitivas que implican.

En el caso de las destrezas de producción, que son las que presentan más dificultades de evaluación, se puede recurrir a las técnicas de desarrollo de destrezas integradas cuando estas ofrezcan datos confiables, lo que en el catálogo se define como capacidad informativa. Así por ejemplo suelen ser descartados por la glotodidáctica la toma de apuntes por su naturaleza sumamente personalizada, o el dictado, porque mide un conjunto complejo de destrezas en tiempo real y se presenta como fuente de ansiedad, o la creación de diálogos abiertos o esquematizados en la versión escrita porque están basados en la confusión entre escritura y transcripción de la lengua oral¹⁶⁴. No es sólo la naturaleza de una actividad, sino también su grado de contextualización o de adecuación a los objetivos, que se discute aún en el caso de las técnicas a alto grado de capacidad informativa: la composición escrita puede resultar “deseducativa”¹⁶⁵ si se presenta sin la preparación adecuada, o sin indicación de coordenadas naturales como el destinatario, la función, etc. Otras técnicas como la simulación de diálogos, la paráfrasis, el resumen, etc. pueden evaluarse a través de grillas de puntaje teniendo en cuenta que debe realizarse previamente una reflexión sobre los aspectos que deben ser considerados en cada caso: será mejor utilizar la paráfrasis para verificar la capacidad de manipulación de un texto más que para medir su comprensión o el resumen para analizar la capacidad de jerarquizar ideas más que para evaluar la aptitud gramatical. La corrección por matrices permite en este caso adecuarse mejor a los objetivos evaluados porque permite adjudicar una puntuación relativa mayor para un renglón respecto a otro, se note, sin embargo, que en diferentes momentos históricos ha considerado renglones diferentes para la eficacia comunicativa, la corrección formal, la adecuación situacional, la coherencia interna, la estructuración

¹⁶⁴ Mucha literatura general, por ejemplo Rivers-Temperly (1978) cap.8, sugiere el uso de esta técnica. La glotodidáctica reconoce –con limitaciones- que puede dar información sobre un grado de competencia socio-situacional, pragmático o textual, pero desaconseja su uso porque refuerza la confusión entre formas diferentes de producción oral y escrita.

¹⁶⁵ Dice Balboni (2003), p. 49 : “questa prassi è diseducativa (abituata alla superficialità, a parlare di argomenti non padroneggiati) e concentra l’attenzione dell’allievo sul contenuto da inventare-organizzare, a scapito della cura linguistica, inficiando dunque la validità del test”.

formal, etc¹⁶⁶. Con esta premisa se deduce simplemente que las grillas de evaluación deberán formularse y concordarse en cada evaluación y que no son un passepartout bueno para todos los casos.

En el caso de la reflexión metalingüística retomemos la afirmación del cuadro anterior que preveía que dichas destrezas no pudiesen ser evaluadas:

Definendo il ruolo glottodidattico della riflessione sulla lingua e commentando le tecniche che abbiamo a disposizione per stimolare la riflessione abbiamo notato implicitamente più volte che a questo livello non è possibile la verifica: si può misurare il prodotto, cioè lo schema che si è ottenuto, e lo si può correggere se ci sono imperfezioni o errori –ma non si riesce a valutare il processo e, tranne in pochi casi, esula dalla sfera dell'osservabile anche la serie di strategie che hanno tradotto il processo di riflessione in un prodotto, cioè in uno schema.¹⁶⁷

No podemos conocer la “calidad” del momento de reflexión pero puede verificarse la competencia adquirida dado que resulta operante al momento del uso y porque puede observarse cuando una regla funciona como monitor en la autocorrección. En este sentido Balboni observa que queriendo evaluar la calidad de la reflexión “se termina por recorrer de nuevo el itinerario que se ha seguido para reflexionar (y entonces resulta inútil) o se traducen en ejercicios de aplicación (que no conciernen a la actividad de reflexión) y hacen desmotivadora una actividad fundamental y delicada del proceso de adquisición de la lengua”¹⁶⁸.

En los años ochenta Titone había trabajado, en su cátedra de “Psicopedagogía del Linguaggio e della Comunicazione” en la Universidad de Roma, sobre la evaluación de la capacidad metalingüística. Se basaba sobre los test propuestos Hakes (1980) y los reelaboraba introduciendo modificaciones significativas como un subtest sobre “ambigüedad y función gramatical” para completar el cuadro de las capacidades de análisis semántico-gramatical e incluyendo en cada renglón evaluado una reflexión explícita de los fundamentos metalingüísticos. Este instrumento o batería de test¹⁶⁹ se conoce en Italia con el nombre de TAM (test de abilità metalingüística) y fue utilizado en todos los niveles educativos porque se basa en una fórmula de Piaget, el llamado “método clínico”, que observa la discrepancia existente entre la corrección de una respuesta y la solidez de la argumentación que

¹⁶⁶ Para un estudio comparativo de varias parrillas de corrección puede verse Oller (1979) 308 y ss o AAVV (1988)

¹⁶⁷ Balboni (2003) p. 115

¹⁶⁸ Balboni (2003) p. 116

¹⁶⁹ El TAM se compone de seis pruebas (comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical, segmentación fonémica) y de 96 puntos. Un ejemplo de este tipo de exámenes se encuentra en Titone (1983).

la sostiene, observando que estructuras y procesos cognitivos heterogéneos son propios en las diferentes edades evolutivas.

No cabe duda que el TAM puede dar información preciosa como indicios del proceso de adquisición de la segunda lengua, esquemas cognitivos usados en diferentes etapas del crecimiento, etc. Más difícil es saber si es justo calificar un alumno por la justificación o no de una respuesta correcta y de consecuencia eficaz en un proceso comunicativo. Por ejemplo:

- “la maestra leía un cuento” ¿Se puede decir?
- (respuesta: “Sí”)
- “la maestra leía una gallina” ¿Se puede decir?
- (respuesta: “No”)
- ¿Porqué esta frase no se puede decir y, en cambio, la primera sí?¹⁷⁰

Ya sea en el caso de respuesta afirmativa o negativa al alumno se le solicita la argumentación que se califica luego positivamente si se da una respuesta plausible a cualquiera de las dos respuestas y aún en el caso de que la respuesta sea del tipo “era una gallina mágica” o “tenía un mensaje entre las plumas”.

La crítica de Balboni a las formas de evaluar los procesos de conciencia metalingüística, que habíamos visto, me parecen plenamente aplicables a este ejemplo: “se termina por recorrer de nuevo el itinerario que se ha seguido para reflexionar (y entonces resulta inútil) o se traduce en ejercicios de aplicación (que no conciernen a la actividad de reflexión)”¹⁷¹. A esta crítica se agrega otra: el hecho de que los puntos a partir de los cuales se solicita la reflexión están completamente descontextualizados; normalmente a esta crítica se responde diciendo que la comunicación cotidiana está llena de “contextos descontextualizados”, pero me parece claro que existe una contradicción entre el negar la necesidad de un contexto y admitir luego, como en el ejemplo anterior, que el alumno justifique por medio de un contexto.

La última solución presentada en términos de evaluación es la construcción del portfolio¹⁷², idea presente en el *Marco de referencia* y que permite la expresión de la individualidad tal como presentada en las premisas de la glotología. El portfolio o portafolio es un conjunto de trabajos seleccionados y reunidos en una carpeta que

¹⁷⁰ Traducción propia del punto 3.b de la prueba 27/85 del Ministerio de Educación (archivo ministerial AS987/M23).

¹⁷¹ Balboni (2003) p. 116

¹⁷² ver Porcelli (1998)

representan el trabajo del alumno a lo largo de un curso y demuestran lo que él es capaz de realizar más allá de la tensión del examen; como sucede con la recopilación fotográfica que acompaña una modelo, un fotógrafo o un arquitecto. Un portafolio institucional (escolar o universitario) ilustra el crecimiento del alumno como aprendiz ya que, al mostrar sus mejores trabajos a través del tiempo, documenta las capacidades que ha ido adquiriendo progresivamente. El principal responsable del portafolio es el alumno que solo, o con la ayuda del profesor, reflexiona sobre sus trabajos, selecciona los que mejor demuestran sus progresos y mantiene su portafolio actualizado incorporando nuevos trabajos o eliminando aquellos de los que ya no se siente tan orgulloso. Cuando al final de un curso alumno y profesor negocian las directrices concretas de acuerdo a las cuales se seleccionarán los trabajos que contendrá el portafolio se da inicio al proceso de reflexión sobre el aprendizaje que constituye el verdadero valor formativo del portafolio.

El alumno sabe que será evaluado por los trabajos que elegirá y por eso se interesará en escoger aquellos en los cuales se puedan ver reflejados los criterios de evaluación concertados con el profesor, lo cual representa en todos los sentidos una verdadera actividad de auto-evaluación pedagógica. Normalmente se solicita que el alumno presente el portafolio con un informe o introducción¹⁷³ donde se exterioricen los criterios de auto-evaluación y se haga un balance de todos los aspectos del proceso de aprendizaje, incluyendo las carencias o los aspectos en los cuales se puede mejorar. En este modo la evaluación no será sólo sumativa sino también formativa y el alumno participará también con una forma de auto-evaluación. En la práctica el material puede aportar todos los elementos necesarios en los que basar una calificación y puede no ser necesario utilizar sistemas de medición complementaria.

En el caso que quiera construirse un portafolio oral o mixto las producciones deben ser grabadas y en la mayor parte de los casos se incluyen también producciones grupales o compartidas (aunque esto puede suceder también con el portafolio escrito). Se pueden registrar también los monólogos y las presentaciones en el caso de la construcción informativa o la resolución de una actividad dada. Para ser veraz, quien desea evaluar con este método debe considerar necesaria la grabación desde el inicio, por cuanto los trabajos finales son representaciones sólo

¹⁷³ ver Arter y Spandel (1992) o Elbow (1994).

de una forma sumativa, pero no pueden considerarse como una manifestación de un proceso formativo.

Calificar por medio de portfolios requiere un tiempo superior a la evaluación tradicional, pero ahorra el tiempo de preparación de las pruebas orales y escritas y la respectiva corrección. Representa además un sistema de evaluación menos constrictivo y más respetuoso de la personalidad del alumno, dado que logra considerarlo finalmente como actor de su propio aprendizaje.

2.3.c Enfoque estadístico en el tratamiento de los datos provenientes de la evaluación.

Dado que la evaluación es necesaria para juzgar la validez de un curso mucho antes que para establecer si el alumno ha alcanzado los objetivos prefijados, se realizarán *test* que deben ser elaborados y analizados en forma estadística. Las técnicas que serán útiles en esta actividad son: la clasificación y tabulación de los datos, el cálculo de la tendencia central, el tratamiento de las muestras y el cálculo de las medidas de correlación.

Para cada actividad o técnica propuesta se realizará una actividad de *scoring* o *scaling*, esto es de atribución de una puntuación. El *scaling* es, entonces, la elección del método con el cual atribuir puntuación a las técnicas con relación a sus características glotodidácticas (o sea al modo en el que permiten alcanzar un objetivo determinado) y su formato docimológico (si permiten una medición objetiva o no, si se concentra sobre elementos discriminados o integrados, etc.). Esquemáticamente se puede notar que:

- matrices, verdadero/falso o preguntas se miden en positivo atribuyendo un punto por cada respuesta correcta;
- ordenar, transcodificar, los cloze se miden en negativo: se decide el puntaje máximo de una prueba y se saca un punto por cada error (deteniendo la cuenta en cero y no en negativo);
- Monólogo y composición se corrigen a partir de una grilla que contemple una variedad de renglones como la eficacia pragmática, la coherencia textual, la corrección lingüística, etc. y sin calificar la calidad del contenido.

Nos limitamos aquí a estas pocas señalizaciones dado que la literatura de los últimos años es pródiga en ejemplos de atribución correcta de la puntuación sea en casos de cursos normales que de autoaprendizaje y autocorrección.¹⁷⁴

Existen varios métodos estadísticos que permiten calcular los datos que son necesarios para juzgar un curso Danesi y Titone¹⁷⁵ proponen la secuencia frecuencia del puntaje (número de alumnos por calificación) → cálculo de la tendencia central de la distribución (media aritmética de las calificaciones = suma de

¹⁷⁴ para profundizar estos aspectos se vea Coste-Moore (1992) o, más coincidente con la postura glotodidáctica, Porcelli (1992).

¹⁷⁵ Danesi-Titone (1985) p. 127-166

las puntuaciones/ número de alumnos) → ubicación de cada alumno respecto a la media (usando la desviación estándar¹⁷⁶). Los datos obtenidos, cuando se pueda contar con una muestra suficientemente significativa, darán respuesta a dos preguntas fundamentales¹⁷⁷:

1. ¿Hasta que punto una constante de la muestra caerá –con una probabilidad prefijada- en el ámbito de la constante correspondiente la población completa de la muestra?
2. ¿Cuál es la probabilidad de que una diferencia entre constantes se deba a factores accidentales o deba atribuirse a factores sistemáticos?

Estas dos preguntas suenan mal a los profesores de letras, formuladas como están en modo estadístico, pero esconden dos preguntas fundamentales cuando evaluamos un curso: la primera nos dice cuantos alumnos son excepcionales (sea positiva que negativamente) respecto a la media y la segunda ayuda a entender las causas de posibles errores de planificación didáctica.

Dado que la evaluación no se presenta como un hecho aislado en la glotodidáctica, o sea que el profesor posee más de una serie de datos referidos al mismo alumno (evaluación vertical) o a la misma muestra de alumnos (evaluación horizontal), el profesor interesado podrá ponerlos en correlación a través de varios procedimientos para medir el grado de progreso del alumno, del grupo (como cohesión y coherencia) y del profesor que podrá verificar si las técnicas utilizadas para la enseñanza o para la recuperación son efectivas¹⁷⁸.

En los últimos años la necesidad de aplicar técnicas estadísticas a los resultados de la evaluación se ha reforzado porque el *Marco de referencia...*(2000)

¹⁷⁶ La fórmula normalmente utilizada para la desviación estándar (δ) es:
$$\delta = \sqrt{\frac{\sum (x - M)^2}{N}}$$

- calcular la media (M)
- restar la media a cada una de las calificaciones para obtener la diferencia (x - M)
- elevar al cuadrado las diferencias (x-M)²
- sumar los cuadrados de las diferencias $\sum (x-M)^2$
- dividir el resultado por el número de alumnos evaluados (N);
- extraer la raíz cuadrada

¹⁷⁷ Titone (1981b), p. 175.

¹⁷⁸ En el caso de los autores citados los mecanismos estadísticos utilizados son bastante rudimentales. Actualmente, dado que las Universidades italianas exigen una evaluación de los cursos, puede resultar más significativo desde el punto de vista estadístico y más simple desde el punto de vista del procedimiento, utilizar una hoja de trabajo Excel y aplicar un programa estadístico de constelaciones (clusters). Los datos tratados en este modo permiten trabajar con grupos pequeños y obtener una gráfica de lectura más inmediata pero para su utilización son necesarios al menos dos grupos comparables o dos variables significativas.

coloca los métodos cuantitativos al centro de la reflexión teórica¹⁷⁹. Las formas de procesamiento de los datos sugeridas en este documento son: análisis discriminante (base cualitativa sobre la cual se aplica la regresión múltiple), escalonamiento multidimensional (mide las distancias entre los elementos que se consideran cruciales en un nivel) y la teoría de respuesta al ítem latente conocida como análisis de Rasch que es la más cercana a la Glottología¹⁸⁰. Todas estas formas de análisis requieren una amplia recolección de datos para poder ser significativos y además implican un trabajo de interpretación de los datos que supone que el docente tenga conocimientos específicos del significado final de las técnicas estadísticas.

¹⁷⁹ El Marco... (2002) dedica a los métodos cuantitativos buena parte del capítulo siete. Para un análisis exhaustivo del método de Rasch aplicado a pruebas escritas se remite a Brown et al. (1996) o Carroll (1993).

¹⁸⁰ Quede claro que no hablamos de relación entre el análisis propuesto por Titone y el de Rasch. El primero es un estadio embrionario respecto a la sofisticación del segundo, pero ambos ofrecen modelos de elaboración de las escalas de medición. Recordemos que entre uno y otro han pasado veinte años y que Titone es un psicolingüista y Rasch un matemático.

Parte III

Una propuesta didáctica

3.1 Consideraciones previas a la planificación curricular

En el ámbito operativo la glotodidáctica, como habíamos referido en la primera parte de este trabajo, requiere un proyecto complejo de educación lingüística. Los pasos a seguir en orden programático son:

1. se indica el objeto específico del currículo con especial atención a los aspectos interdisciplinarios,
2. se individualizan de las metas generales de la educación de las cuales se derivará un grupo de metas específicas,
3. se estudian las variables que definen las condiciones operativas que sirven como parámetro a la elección de objetivos específicos,
4. se formulan los objetivos específicos,
5. se indican las técnicas que permiten perseguir y verificar los objetivos fijados,
6. se prevén los enlaces con otras materias del ámbito curricular (otras lenguas y ámbito científico).

En nuestro caso el objeto específico es la construcción de un currículo de lengua española en el ámbito de la Facultad de Economía y de la carrera de “Economía del Ambiente y del Turismo Sostenible”¹⁸⁰. Estamos considerando mentalmente un conjunto de “materias” que constituyen el primer ciclo de la carrera y que deberían, todas juntas, aspirar a que los alumnos alcancen las metas generales de la educación¹⁸¹, a saber:

- culturización
- socialización

¹⁸⁰ El objeto específico determina lo que en términos del módulo de Programación de MEELE habíamos llamado **variables institucionales**: Universidad de Siena (Italia), cursos oficiales de la Facultad de Economía, ciudad de Grosseto. El alumno elige la segunda lengua extranjera entre francés, alemán y español; una vez elegido el idioma, debe rendir cuatro exámenes de lengua correspondientes a A1, A2, B1 y B2 del Marco de referencia europeo. La Facultad impone que se incluyan contenidos de ámbito comercial - empresarial en A2, económico general en B1 y de la especialidad académica en B2. La Universidad, en cuanto ente certificador, no exige que los alumnos certifiquen externamente el nivel de lengua (DELE) pero proporciona los recursos necesarios a quienes eligen hacerlo. Los cursos se programan con 60 horas de teórico (a cargo del titular), treinta de prácticos (a cargo del asistente) y una cantidad variable (media de 40 horas) de autoaprendizaje controlado en aula informática de la Facultad. Los alumnos tienen seis horas de teóricos y tres de prácticos a la semana durante el cuatrimestre (diez semanas) y por curso.

La política de la Facultad determina también **las variables del profesorado**: todos los profesores tienen nivel de español nativo. El titular que realiza la programación tiene conocimientos específicos de didáctica de lenguas y su trabajo queda evaluado en forma integral (programación-didáctica-evaluación) por varias comisiones externas a la Facultad que le permiten obtener la certificación de calidad ISO 2001 requerida por la Universidad.

¹⁸¹ Creo que la definición de las metas ha sido suficientemente tratada en la primera parte del trabajo, para un análisis más profundo remito a Freddi (1970), (1979) y (1990)

- autopromoción

Tales metas podrían especificarse para el campo de la educación lingüística, o lo que es mejor, enunciarse como necesarias para coordinar la enseñanza de las lenguas extranjeras:

| | | |
|----------------------|--|--|
| culturización | enculturación | - Que el alumno adquiriera, a través del estudio de las lenguas extranjeras, los modelos culturales propios de su comunidad (valores, comportamientos, etc.) necesarios para ser considerado miembro de dicha comunidad y acogido como tal. |
| | aculturación | - Que el alumno reconozca los modelos culturales propios de otras comunidades (diversas en el tiempo y en el espacio). |
| | Relativismo cultural | - Que el alumno ejercite un modo de relación tolerante respecto a modelos culturales diferentes respecto al propio o a los modelos dominantes. - Que el alumno sea capaz de individuar matrices culturales comunes a las diversas civilizaciones. |
| socialización | - Que el alumno sea capaz de actuar e interrelacionarse con su grupo y con otros grupos a través del uso de las lenguas extranjeras | |
| autopromoción | -Que el alumno, a través del estudio de las lenguas extranjeras, logre perseguir sus fines existenciales, profesionales, afectivos y desarrolle los procesos cognitivos que le permitirán acceder al desarrollo de un proceso de educación permanente. | |

Como hemos dicho ya muchas veces, aunque las hemos presentado aquí en versión lingüística, estas metas son comunes para todas las áreas de la educación. En términos más específicos dichas metas concurren a la competencia comunicativa y a la glotomatética, transformándose en metas glotodidácticas:

- saber “hacer” lengua: o sea, poseer las destrezas lingüísticas entendidas como capacidad de acceder a procesos interrelacionados de comprensión y producción lingüísticas.
- Saber hacer con la lengua: usar la lengua como un instrumento de acción en el contexto.
- Saber integrar la lengua a los demás códigos posibles de la comunicación.
- Saber “aprender” la lengua como conjunto de estrategias que agilizan el proceso del aprendizaje y ayudan a actuar la autoevaluación y la educación permanente.

Pero aquí nos importa saber, para poder planificar y apartarnos del campo puramente teórico, necesario pero ya explicitado con anterioridad, los objetivos didácticos que darán cuerpo a nuestra glotodidáctica y que permitirán la elección sucesiva de los contenidos. Antes de definir dichos objetivos y siguiendo los pasos

que nos habíamos prefijado debemos realizar un análisis de las variables propias de las condiciones operativas que servirán en un segundo momento como parámetro a la elección de objetivos específicos.

Condiciones operativas

Los alumnos del curso que diseñaremos han cursado ya los dos módulos del segundo año lectivo llamados en la facultad cero y base (A1 y A2, respectivamente). El cuerpo docente conoce bien los alumnos dado que han cursado y evaluado dichos cursos. Cada alumno responde a un cuestionario al momento de la elección de la segunda lengua (francés, español o alemán).

La primera parte del cuestionario que utilizamos contiene las informaciones que revelan las **características objetivas** de los alumnos. Dicho cuestionario es nominativo, porque junto al test de nivel, permitirá constituir clases de alumnos lo más homogéneas posible y programar en modo coincidente. La ficha original se presenta en italiano al momento de la selección inicial.

Nombre y apellido:
 número de matrícula:
 año de curso: número de materias rendidas y registradas:
 especialidad de Economía:
 edad:
 ciudad de origen:

Conocimientos lingüísticos (subrayar o colocar el nivel correspondiente: inicial, básico, intermedio, alto):

- inglés lengua materna
 enseñanza particular
 enseñanza reglada
 PET First Certificate CAE TOELF
 otros.....
- francés lengua materna
 enseñanza particular
 enseñanza reglada
 DELF DALF
- Otros idiomas nivel.....

Conocimientos del idioma español. Señale la respuesta correcta:

a- No he estudiado español
 b- Soy nativo de lengua española
 c- He estudiado español en forma particular (señale institución y nivel)
 d- He estudiado español en la escuela media (progetto lingua 2000)
 e- He estudiado español en el liceo (señale institución y nivel)
 f- Certificaciones obtenidas DELE inicial DELE básico DELE superior
 g- otras

El cuestionario es muy amplio en lo que se refiere a los intereses y a lo que son las expectativas del alumno. Traduzco **parte** del cuestionario utilizado con los alumnos

principiantes absolutos, me doy cuenta que se mezclan necesidades con intereses, pero creo que son dos caras de la misma moneda:

Señale la respuesta correcta numerando las preferencias de uno a tres en cada punto:

- Estudio español para leer : periódicos
obras de literatura española
literatura económica
páginas web
poesía
folletos
otros
- necesito comunicarme con hablantes de español: en mi país
en España
en Latinoamérica
vía internet
personalmente
telefónicamente
otros
- necesito entender: la televisión
las películas
la radio
conversaciones entre hablantes
las letras de la música latina
otros
- necesito el español para: conseguir trabajo
ir a España con una beca
hablar con amigos
hablar con compañeros de trabajo
hablar con familiares
otros

Para ejemplificar cómo se consideran los estilos de aprendizaje transcribo y traduzco otra parte de la misma encuesta:

Señale la respuesta correcta numerando las preferencias de uno a tres en cada punto:

- prefiero aprender con: las clases tradicionales
el autoaprendizaje
con lecturas graduadas
con actividades grupales
escribiendo mucho
con soportes audiovisuales
ejercitándome con un compañero
trabajando en clase, pero individualmente
otros
- Clasifica las preferencias de uno a cinco (uno es lo que prefieres en mayor grado)
..... actividades de llenar lagunas.
..... actividades de emparejar columnas.
..... actividades sin el ejemplo correcto.
..... actividades a partir de audiciones.
..... actividades a partir de textos.
- me gusta más: estudiar gramática.
hablar.
escuchar fragmentos de radio, televisión o cine.
leer.
escribir.
hacer dictados.
hacer juegos de rol.
hacer debates.
otros

Sobre la base de los cuestionarios se construye la primera parte de las fichas de los alumnos y para esto contamos con la ayuda del Centro de Cálculo que procesa los datos y nos entrega una versión agregada de dichos datos. En el primer año de cursada las fichas registran también datos directos (evaluación de los distintos profesores) e indirectos -la asistencia a las actividades extracurriculares propuestas por el departamento de Lenguas (ciclos de cine, debates, conferencias de profesores españoles y latinoamericanos, etc.)¹⁸²-. En la sede universitaria que hemos elegido todo este trabajo es posible porque los cursos son poco numerosos, en otros casos no es posible considerar en modo tan particularizado los intereses del alumno.

El problema de la negociación de los contenidos del curso, tan sentido en ámbito comunicativo, no se presenta con la misma fuerza en la glotodidáctica. El profesor-programador es una figura fuerte, una guía segura. Considera las necesidades del alumno pero obra todas las decisiones del caso con los demás profesores y no con sus alumnos. Realizará por lo tanto un análisis del grupo y se dedicará a programar dejando un margen de maniobra al interno de las unidades para intervenir cambiando el rumbo en el caso que los alumnos no procedan como esperaba. La programación no dejará la misma elasticidad a las preferencias del alumno.

En esta situación se podría decir que el profesor que adscribe a la glotodidáctica no es nunca en una posición paritaria respecto a sus alumnos. Las fuentes mayéuticas y humanistas que preceden el enfoque no dan paso a que el profesor “se baje” de su cátedra. Como en el caso de Sócrates la apariencia puede ser la de un diálogo que cristaliza en un juego de preguntas y respuestas casual, pero queda claro estudiando la estructura del discurso que el maestro sabe con anterioridad a que conclusiones debe llegar su alumno. Le permite llegar con su propio modo de razonar pero no en modo casual.

La individualización de una figura de guía, que puede resultar paternalista en algunos casos, es un dato del enfoque glotodidáctico que puede molestar, pero se

¹⁸² Este último modo revela indirectamente áreas de interés y necesidad de trabajar diferentes aspectos de la competencia lingüística (si un alumno va a todos los ciclos de cine en español y nunca a un debate, si se le pregunta porqué dirá que no se siente capaz de defender una posición, explicarse claramente, etc.). Esto proporciona a la vez la ocasión de manifestar las necesidades sentidas e intuir otras no manifestadas.

admira que resulta más simple justificarla y actuarla respecto a figuras que parten de una presunta democracia de la acción didáctica – cuando es el alumno quien “no sabe” el idioma, el profesor quien ha estudiado cómo enseñarlo, etc. En este sentido una visión equilibrada del problema sería de buen auspicio.

Hagamos que sea el profesor el que señale las necesidades propias del grupo de alumnos:

necesidades de comunicación A parte el rasgo unificador de los niveles de dominio (impuestos por la institución) y la especialización progresiva, los otros parámetros (instrumentalidad, dialecto, etc.) los cuestionarios dan resultados muy diferentes por grupo y por nivel. En realidad el problema es que el alumno no puede saber por adelantado para qué le servirá el español. Normalmente no está ni siquiera seguro de que le sirva para conseguir trabajo; aunque sabe explicar que desde el punto de vista económico es un idioma en expansión y por esto mismo considera el francés en regresión (obviamente saben relacionar el elemento lingüístico con el nivel de penetración en los mercados). En la programación se opta por diversificar en el mayor grado posible las variantes dialectales, las destrezas ejercitadas, etc.

necesidades de aprendizaje hay que subrayar que los alumnos, poseen un conocimiento bastante alto de las técnicas y de las estrategias necesarias para aprender un idioma. Como los cursos se insertan en un currículo que ya ha afrontado un grado alto de especialización en la lengua materna y, al menos, dos niveles de lengua inglesa, los alumnos tienen buena disposición y un buen ritmo de aprendizaje (no sé bien como esto puede relevarse en una encuesta y no ser un dato que el profesor adquiere con la experiencia).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje las preferencias no son fácilmente unificables. Intentábamos colocar en grupos separados a las personas que prefieren trabajar en grupo y las que no, pero ahora el gabinete psicopedagógico dice que el trabajo en grupo es también un objetivo meta y que hay que mezclar a alumnos que tienen diferentes preferencias porque esto da mejores resultados en la dinámica de grupos. Además notamos que existe una preferencia de los alumnos por ciertas actividades que es difícil transformar en “comunicativas” como el dictado y la traducción directa e inversa; lo que es peor, el alumno quisiera que se desarrollaran en forma tradicional. La verdad es que el resultado de las encuestas del año pasado (con las que estoy trabajando, dado que el curso inicial empieza en el segundo cuatrimestre y no tengo cómo realizar en contemporánea el trabajo) eran desconcertantes. Se aplicaron criterios diferentes de separación de grupos, pero la misma planificación general y los resultados de los exámenes de julio y septiembre han permanecido en la misma línea que los de los años pasados. Espero que esto no quiera decir que el trabajo previo de formación de grupos no influye en el resultado final de los cursos.

Características del grupo: 16 alumnos de la Facultad de Economía (curso de Economía del ambiente y del Turismo Sostenible) entre los 19 y los 21 años. Son de lengua madre italiana y poseen al menos un nivel intermedio de idioma inglés. Se dedican exclusivamente al estudio. Actualmente cursan el tercer nivel de español (B1). El Centro Lingüístico posee una ficha sobre las características de cada uno de los alumnos (datos de identidad, comportamiento en el curso anterior, preferencias y estilos de aprendizaje).

Necesidades del grupo: Los alumnos necesitarán el idioma español como instrumento de trabajo: ya sea como forma de intercomunicación, que como idioma de estudio de las materias económicas. Según el test ya efectuado los alumnos esperan acceder a becas de intercambio (Erasmus: 65%) y a stages en empresas españolas o que exigen el uso del idioma español (80%). Un cierto número de estudiantes ha efectuado sus vacaciones en España o en países de Latinoamérica y esperan repetir la experiencia este año (43%). Los alumnos resultan bien motivados.

Una vez analizadas las condiciones operativas será posible formular los objetivos específicos para el curso que queremos planificar. Dichos objetivos se formulan considerando el ámbito de las cuatro destrezas lingüísticas en modo que

sea posible hacer bajar en un segundo momento un orden operativo de técnicas para el desarrollo y la evaluación de las unidades didácticas¹⁸³.

¹⁸³ Aunque en algunos autores –como Balboni (2001) p.23 y s.- se habla de la posibilidad de privilegiar ciertas destrezas en relación a las necesidades de cursos especializados como los de traducción o fines específicos, en realidad, todas las programaciones que he analizado tienen un ideal de integración y peso similar de las destrezas. Lo que puede observarse, en cambio, es que el balance se desplaza a favor de las destrezas de comprensión en el curso inicial –para respetar la fisiológica fase de “escucha” propia de la adquisición de la LM- y que sólo en los cursos de nivel intermedio o avanzado el peso relativo de las destrezas se compensa.

3.2 Planificando un curso de lengua española

Para el curso que programaremos los objetivos pueden formularse en el siguiente modo¹⁸⁴:

1. comprender una variedad de mensajes orales relacionados con el mundo del trabajo y con el ámbito económico y turístico, que se produzcan a velocidad normal y con propósitos diferentes, con el fin de analizar el argumento y los elementos del discurso: actitudes y roles de los interlocutores, informaciones principales, específicas y de argumentación.
2. Individuar el sentido general de los mensajes que provienen de los medios de comunicación (radio, cine, televisión) relativos a argumentos propios del mundo de la empresa y del campo económico de referencia.
3. Expresarse sobre argumentos específicos a su especialidad en modo eficaz y apropiado, adecuado al contexto y a la situación, aunque no siempre perfectamente correcto desde el punto de vista formal.
4. Comprender el sentido y el fin con el cual se ha escrito un determinado texto, considerando un extenso abanico de posibilidades.
5. Inferir el significado de elementos desconocidos de un texto con la ayuda de las informaciones proporcionadas por las características propias de dicho elemento o por el contexto.
6. Producir textos simples de tipo funcional y de carácter personal o profesional, aunque éstos posean en un primer momento errores e interferencias del italiano, del dialecto o de otras lenguas, basta que no pierdan comprensibilidad para el nativo de lengua española.
7. Identificar el aporte que los elementos paralingüísticos (entonación, acento, etc) y extralingüísticos (gestualidad, mímica, proxémica, etc) dan a la comunicación.
8. Individualizar y sistematizar las estructuras y mecanismos lingüísticos que intervienen en los diferentes niveles lingüísticos: pragmático, textual, semántico-lexical, morfo-sintáctico y fonológico.
9. Abstraer el aporte cultural específico implícito en la lengua extranjera y compararlo con el de la lengua materna o el de otras lenguas.

¹⁸⁴ En la formulación de los objetivos se ha respetado la estructura lingüística que la glotodidáctica da en italiano; por esa razón cada renglón iniciará con un infinitivo. La expresión canónica del español, "que el alumno logre", no aparecerá en estas páginas, aunque queda claro que su integración no modificaría substancialmente el enfoque. Para una indicación más clara de la escritura de los objetivos puede verse Balboni-Luise (1994) y los programas del "Progetto Brocca" (1994-1998) consultables en el archivo del Ministero della Università, Ricerca e Pubblica Istruzione.

A partir de los objetivos específicos será posible, no sólo construir las secuencias de actividades propias de la actividad didáctica, sino también especificar una serie de indicadores lingüísticos y genéricamente cognitivos que se refieren a las áreas de competencia evidenciadas en los objetivos y que servirán para verificar la cantidad y la calidad de dicha competencia comunicativa¹⁸⁵.

Según la praxis de la glotodidáctica especificaremos en la planificación horizontal del curso:

- El número de las unidades didácticas previstas
- Los objetivos funcionales de cada unidad
- Los objetivos gramaticales que competen a cada unidad y a través de los cuales se evidencia una primera forma de progresión de dificultad.
- El contenido temático que representa el elemento principal de articulación del curso de lengua con las demás áreas de estudio (principio de integración en la interdisciplinariedad). El alumno ha analizado ya dicho contenido en la sede académica oportuna por lo que no representa en sí una dificultad. Se note que lo que se introduce es la perspectiva de comparación¹⁸⁶ entre visiones culturales propias de la LM y de la LE.

Otros aspectos, como las técnicas glotodidácticas, los contenidos léxicos, etc. no se especifican en la planificación del curso, sino en la planificación de las unidades¹⁸⁷. Si se solicitase la planificación del curso a nivel ministerial se entregaría el siguiente documento:

¹⁸⁵ El tema de la estrecha relación entre objetivos y evaluación será profundizado en la última parte de este trabajo.

¹⁸⁶ Se siguen los objetivos de aculturación y relativismo cultural que habíamos especificado al inicio de este capítulo.

¹⁸⁷ Hemos preferido adecuarnos al formato requerido por las instituciones italianas: información general del curso, objetivos didácticos, planificación horizontal y bibliografía. Dejaremos para la programación de la unidad didáctica la especificación de los demás aspectos señalados (técnicas, materiales, etc). Ya sea para la enseñanza de nivel superior como para la universitaria se requiere “la programación de curso” a nivel institucional o ministerial y “la programación por unidades” a nivel de organización didáctica del sector (Departamento de Lenguas, Centro lingüístico u otros).



Universidad de Siena
Facultad de Ciencias Económicas – Sede Grosseto
Economía del Ambiente y del Turismo Sostenible (1º ciclo)

Lengua Española III (nivel intermedio)

Propósito del curso:

El curso proporcionará los elementos necesarios para alcanzar un conocimiento intermedio de las estructuras gramaticales y sintácticas de la lengua española. Tales estructuras permitirán la comprensión de textos que puedan encontrarse en las revistas especializadas.

En las ejercitaciones se aplicarán nociones propias del análisis del discurso y de la retórica textual y se guiará al alumno hacia un nivel más alto de producción oral y escrita proponiendo una continuidad respecto a los cursos de lengua precedentes.

Objetivos del aprendizaje:

- comprender una variedad de mensajes orales relacionados con el mundo del trabajo y con el ámbito económico y turístico, que se produzcan a velocidad normal y con propósitos diferentes, con el fin de analizar el argumento y los elementos del discurso: actitudes y roles de los interlocutores, informaciones principales, específicas y de argumentación.
- Individuar el sentido general de los mensajes que provienen de los medios de comunicación (radio, cine, televisión) relativos a argumentos propios del mundo de la empresa y del campo económico de referencia.
- Expresarse sobre argumentos específicos a su especialidad en modo eficaz y apropiado, adecuado al contexto y a la situación, aunque no siempre perfectamente correcto desde el punto de vista formal.
- Comprender el sentido y el fin con el cual ha sido escrito un determinado texto, considerando un extenso abanico de posibilidades.
- Inferir el significado de elementos desconocidos de un texto con la ayuda de las informaciones proporcionadas por las características propias de dicho elemento o por el contexto.
- Producir textos simples de tipo funcional y de carácter personal o profesional, aunque éstos posean en un primer momento errores e interferencias del italiano, del dialecto o de otras lenguas, basta que no pierdan comprensibilidad para el nativo de lengua española.
- Identificar el aporte que los elementos paralingüísticos (entonación, acento, etc) y extralingüísticos (gestualidad, mímica, proxémica, etc) dan a la comunicación.
- Individualizar y sistematizar las estructuras y mecanismos lingüísticos que intervienen en los diferentes niveles lingüísticos: pragmático, textual, semántico-lexical, morfo-sintáctico y fonológico.
- Abstractar el aporte cultural específico implícito en la lengua extranjera y compararlo con el de la lengua materna o el de otras lenguas.

Desarrollo del curso

| Unidad | Objetivos | Contenidos | |
|---|--|--|--|
| 1 Crecimiento y desarrollo | Para la comunicación - Describir y comparar la situación de diferentes países en términos de desarrollo. - Hablar de costes de un proceso. - Formular planes o intenciones | Gramaticales - Repaso de las estructuras del nivel inicial | Económicos Conceptos, medición y límites del desarrollo. Costes y límites del desarrollo (El club de Roma y el informe Brundland). |
| 2 Las raíces del desarrollo | - Referir y relacionar acontecimientos pasados. - Referirse y reconstruir una fecha. - Pedir y facilitar información sobre las causas del desarrollo. - Hablar de las características de un determinado hecho del pasado. | - Uso de los pretéritos perfecto, imperfecto e indefinido. - marcadores temporales - Oraciones temporales con <i>cuando</i> . - Voz pasiva | Las causas del desarrollo: teoría de Rostow, CEPAL y conceptos de imperialismo y dependencia. |
| 3 Cooperación e integración | - Pedir y conceder permisos - Explicar un itinerario. - Dar instrucciones y pedir consejos. - Introducir una justificación | - adverbios de lugar - Imperativo - Pronombres acusativos y dativos (posición respecto al verbo). - Formas de obligatoriedad y necesidad (<i>deber, tener que, hay que, etc.</i>) | Las relaciones económicas: procesos de integración regional (creación de la CEE) y de cooperación al desarrollo. |
| 4 Una Globalización sostenible | - Hablar de las causas y consecuencias de algo. - Expresar opiniones y preferencias. - hacer comparaciones. - contrastar informaciones | - demostrativos y comparativos - uso del verbo <i>parecer</i> - uso del pronombre <i>se</i> - uso del subjuntivo con verbos de opinión. - subordinadas causales | Los problemas del medio ambiente: posibilidad de acuerdos globales. |
| 5 Energía para el desarrollo | - Hablar de hábitos y costumbres de pueblos o sectores de la población. - Formular un diagnóstico económico. - Exclamar | - formas de iteración - Adverbios de cantidad y marcadores de frecuencia. - subordinadas consecutivas | Fuentes de energía renovables y no renovables. El caso de las energías solar y eólica en España. |
| 6 Ambiente y desarrollo | - hablar de acciones y sucesos futuros - formular hipótesis - Aconsejar y recomendar en modo personal e impersonal | - morfología y uso de las formas de futuro. - subordinadas finales. | Las relaciones entre Norte y Sur: la agricultura de alto rendimiento, la deforestación, erosión y desertificación, uso de las fuentes de agua, los subsidios a la agricultura. |
| 7 Turismo y desarrollo económico | - Expresar condiciones - Formular y rechazar propuestas - Expresar deseos | - morfología y usos del condicional y del pretérito imperfecto del subjuntivo. - subordinadas condicionales. | El turismo, industria sin chimeneas: peso del turismo en los balances de los países europeos. Diferentes tipologías de turismo y sus consecuencias económicas. Los paraísos fiscales |
| 8 Turismo sostenible | - transmitir información dada por otros - Relacionar noticias e informaciones. - Reaccionar ante una información. - Controlar la comunicación | - estilo directo e indirecto - morfología y uso del pretérito pluscuamperfecto del indicativo. - subordinadas concesivas. | El turismo y el ecosistema: capacidad de absorción de un ecosistema. La posibilidad de evaluar el impacto ambiental de una empresa turística. |

Bibliografía (en biblioteca y en la librería interna de la Facultad)

- AAVV (2004) *Lingua Spagnola III*. Siena, DISAS.
- AAVV(2002) Autoaprendizaje del español para economistas. Nivel III. Siena, CIFE.
- Ainciburu (2003) "La teoría literaria aplicada al discurso económico". Siena, Revista DISAS.

3.2 Planificando una unidad didáctica para un curso de lengua española

Hemos elegido la unidad siete del programa anterior para ampliar la planificación y dar un ejemplo de elección de las técnicas glotodidácticas para la clase y para la evaluación. La centralidad que las cuestiones temáticas poseen para los alumnos de la carrera de *Economía del Ambiente y del Turismo Sostenible* (1º ciclo) ha guiado la elección de los contenidos usados como pretexto.

| | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Turismo y desarrollo económico | <ul style="list-style-type: none"> - Expresar condiciones - Formular y rechazar propuestas - Expresar deseos | <ul style="list-style-type: none"> - morfología y usos del condicional y del pretérito imperfecto del subjuntivo. - subordinadas condicionales. | El turismo, industria sin chimeneas: peso del turismo en los balances de los países europeos. Diferentes tipologías de turismo y sus consecuencias económicas. Los paraísos fiscales |
|---------------------------------------|---|---|--|

La unidad se planificará sobre la base de las seis horas de clase disponibles para el profesor titular de la materia (3 clases de dos horas). Se considere que los alumnos cuentan también con el apoyo del lector (dos clases de dos horas) y que la parte más consistente de los ejercicios de fijación se realizan con un programa de autoaprendizaje con corrección automática que brinda al profesor una ficha detallada de la actividad de cada alumno (cantidad de horas de trabajo individual, calificación y repetición de los ejercicios, consulta de las secciones gramaticales y léxicas, etc.). Dicho programa de autoaprendizaje, ideado por el grupo de profesores de la materia sobre una plataforma de propiedad de la Facultad, selecciona las actividades que el alumno debe realizar sobre la base de cuatro programas de fijación (si el alumno presenta dificultades y se equivoca reiteradamente el programa le abrirá ventanas que le harán más lento el recorrido, si no se equivoca seguirá el recorrido más veloz) y uno de recuperación que prevé en parte la corrección del docente.¹⁸⁸ Los

¹⁸⁸ El mecanismo de decisión del programa automático sobre las actividades de fijación y la opción de recuperación han sido estudiadas siguiendo las coordinadas teóricas de la glotodidáctica. Recordemos a partir de Balboni (2001) p. 129:

Ai fini del rinforzo (che si riferisce alle carenze nell'acquisizione di obiettivi su cui si sta lavorando nell'unità in corso) e del recupero (cioè un progetto globale che intende sopperire a carenze generalizzate nell'acquisizione della lingua), le tecniche da utilizzare sono di natura chiaramente opposta: per il rinforzo paiono preferibili tecniche che accentuino la fissazione e la riflessione [...]

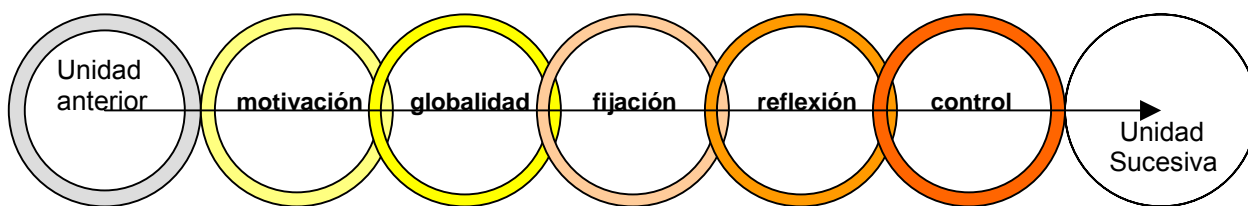
programas de fijación tienen un tiempo de uso medio por alumno que va desde las dos hasta las seis horas.

Las clases están programadas en modo que el profesor titular termine la unidad y el lector, en la semana sucesiva, utilice dos horas de clase para desarrollar la tarea de recopilación; esto da modo de terminar con tiempo la ejercitación propuesta en el autoaprendizaje a todos alumnos.

En este capítulo se presentará: el esquema de desarrollo de la unidad didáctica siete, el material para la clase teórica y la tarea final. No se colocarán muestras de la ejercitación en autoaprendizaje -por un problema de imposibilidad de transferir el soporte en modo escrito- ni la planificación del trabajo del lector que por razones de normativa interna de la Facultad no puede introducir temas diferentes a los de la planificación del titular. Normalmente el lector compensa, utilizando textos referidos a temas afines, el trabajo sobre las destrezas menos utilizadas en la planificación del titular.

En el caso de la unidad siete cuyo peso está inclinado hacia las actividades de comprensión y de producción escrita, el lector programará en una mayor cantidad de actividades de diálogo.

En la unidad siete tenemos “ejes temáticos” de los que ya hemos hablado, un eje gramatical, la morfología y el uso del condicional y del pretérito imperfecto del subjuntivo y una meta comunicativa la escritura de un informe descriptivo. Estos elementos son los que desarrollaremos según la estructura de unidad didáctica que habíamos analizado en la primera parte de este trabajo.



e per il recupero si useranno attività che riguardino i processi di fondo, soprattutto attività di comprensione profonda.

Se ha considerado entonces que las actividades de refuerzo (fijación y reflexión) podían realizarse contando en todo momento sobre la corrección automática, mientras que las actividades de recuperación se proporcionan en forma mixta: al inicio la lectura de textos o la audición se trabajan con el ordenador y en corrección automática (ejercicios de verdadero/falso, emparejar, etc.) y en un segundo momento las actividades de reelaboración se envían por correo electrónico al profesor-tutor del curso.

Recordemos que el alumno conoce ya las formas del condicional que ha aplicado según la función propia de la cortesía y de las situaciones hipotéticas, aquí se presentaran contextos en los cuales esta forma gramatical sirve para expresar deseos, consejos y recomendaciones. El imperfecto del subjuntivo, en cambio, debe ser presentado como estructura y el alumno deberá ser capaz de usarlo agregando un grado de complejidad mayor a las formas hipotéticas.

El hecho de desarrollar el mismo tema gramatical usando varios contextos (pretextos temáticos) y variando ligeramente las estructuras funcionales tendría que ayudar a generar unos procesos cognitivos que procedan según una forma a espiral. Esto porque en el proceso de adquisición de las reglas, como ya hemos expuesto, la glotodidáctica persigue una estructura progresiva:



Queda claro que los momentos de hipótesis y verificación se efectuarán en el momento que hemos llamado de globalidad, fijación y reutilización en la fijación y siguiendo la reflexión. Los momentos de motivación se repetirán los diferentes momentos de la unidad y consideramos que el cambio de pretexto temático constituye en sí una forma de motivación. El momento del control no corresponderá a la evaluación sumativa sino que, como la motivación, se repetirá en diferentes partes de la unidad para permitir que el profesor pueda encaminar a sus alumnos en tareas de recuperación o introducir cambios de ruta. La tarea final se prevé en cambio como momento explícito de control dado que el alumno entregará un elaborado escrito individual.

La meta en términos de competencia, o sea lo que evaluaremos en sede de tarea final, es la escritura de un informe descriptivo. Por esta razón se trabajan una serie de estructuras previas de comprensión y elaboración sobre textos escritos. También en este caso se pretende que las técnicas glotodidácticas planteen una progresión lo más natural posible de los procesos de adquisición de las competencias intermedias necesarias para concretar la tarea final¹⁸⁹ de esta unidad.

¹⁸⁹ A su vez las tareas finales de las distintas unidades llevarán a la tarea final de este curso que consiste en una presentación oral de quince minutos de corte empresarial. Dicha presentación posee como apoyo documental una carpeta de elaborados (a elección del alumno) entre los cuales se reutilizan los diferentes géneros propuestos como tarea de las diferentes unidades.

Por razones de espacio y dado que se proporciona el material de trabajo, las indicaciones de la planificación horizontal no serán extremadamente detalladas. Queda claro que se señalan los aspectos de nueva introducción y no todos los supuestos generales que el alumno ha estudiado en las unidades anteriores.

Matriz de programación horizontal

| Unidad siete: Turismo y desarrollo económico | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|--|-------------------|
| Parte I - El turismo: industria sin chimeneas | | | | | | | |
| Objetivos | | contenidos | | | Actividades | Materiales | |
| aprendizaje | Comunicación | gramaticales | funcionales | Léxicos / socioculturales | (destrezas a las que apuntan las técnicas) | | |
| <p>degrar el turismo las actividades económicas</p> <p>-individuuar aspectos claves del desarrollo general y del turismo</p> | <p>- Describir una situación a través del uso del género del informe</p> | <p>.Repaso de los tiempos verbales (formas de pasado, presente y futuro)</p> <p>. conectores lógicos</p> <p>. indicadores temporales</p> | <p>-Seleccionar información en un texto (skimming)</p> <p>- Analizar situaciones en el pasado, presente y futuro.</p> | <p>-factores de desarrollo</p> <p>- daños ambientales y sociales</p> | <p>. de comprensión (emparejar, matrices, etc.)</p> <p>-de producción escrita guiada</p> | <p>Texto académico</p> | <p>motivación</p> |
| <p>- reconocer los puntos claves del ciclo de desarrollo turístico</p> <p>-realizar balances de los aspectos positivos y negativos de una situación</p> | | <p>- morfología y uso del condicional y del pretérito imperfecto del subjuntivo</p> | <p>- elaborar hipótesis para el futuro</p> <p>- expresar deseos</p> | <p>- factores de desarrollo</p> <p>- empleos relacionados con el sector turístico</p> | <p>. de comprensión (enunciar)</p> <p>. de diálogo</p> <p>. de hipótesis y fijación de las reglas (lagunas)</p> | <p>texto académico</p> <p>imágenes</p> | |
| Parte II – El peso del turismo en los balances nacionales | | | | | | | |
| <p>- realizar previsiones sobre la base de series históricas.</p> <p>- extraer y transmitir información técnica</p> | | | <p>- Formular y rechazar estrategias de desarrollo</p> | <p>- elementos cuantificables del desarrollo turístico</p> <p>- medios de transporte</p> | <p>- de comprensión de elementos gráficos</p> <p>- de comprensión oral</p> | <p>gráficos</p> <p>Entrevista</p> <p>radio</p> | <p>reflexión</p> |
| <p>- Abstraer diferencias en la situación del Turismo internacional</p> <p>- reconocer la presencia de elementos estructurales y coyunturales del desarrollo.</p> | | <p>- Dar consejos</p> <p>- realizar hipótesis de futuro irreal</p> | <p>- países y modos del turismo</p> <p>- estrategias de política económica</p> | <p>- de comprensión escrita (lectura, matrices, etc.)</p> <p>- juego de rol</p> <p>- comprensión auditiva</p> | <p>Texto periodístico</p> <p>canción</p> | | |
| Parte III – Los paraísos fiscales | | | | | | | |
| <p>- Interpretar la información contenida en las definiciones</p> <p>-Comprender los esquemas de política fiscal que pesan sobre el turismo</p> | | | <p>- hablar sobre políticas de desarrollo posibles</p> | <p>- terminología fiscal</p> | <p>- comprensión escrita</p> <p>-diálogo</p> | <p>- texto periodístico</p> <p>- grafica humorística</p> | <p>reflexión</p> |
| <p>- individuar supuestos de la práctica profesional</p> | | <p>- Reflexionar y hablar sobre estilos para dar información</p> | <p>- expresiones metalingüísticas</p> | <p>-reflexión gramatical</p> <p>- reflexión sobre la naturaleza de un género textual</p> | <p>- informes</p> | | |
| Tarea – El turismo en la aldea global | | | | | | | |
| <p>- Formular hipótesis a través del empleo de datos cuantitativos.</p> | | | <p>- buscar y procesar información</p> <p>- escribir un informe descriptivo con predicciones</p> | <p>- formulas cuantitativas</p> | <p>. tarea de recopilación (comprensión y producción escrita)</p> | <p>Bancos de datos</p> <p>Informes en la Red</p> | <p>control</p> |

- **Material para el desarrollo de las clases teóricas**
 parte I
 primer bloque



El turismo: Industria sin chimeneas

a- Subraye los tres conceptos que asocia con la palabra **industria**

| | | |
|---------------|----------------------|------------------|
| producto | mercancía | bienes derivados |
| materia prima | contaminación | distribución |
| empleado | cadena de producción | máquina |
| salario | empresa | trabajo |
| capital | sector secundario | obrero |

b- Ahora compare los tres conceptos que eligió con los de su compañero y comente sus resultados.



🗣️ *A mí me parece que no todas las industrias tienen máquinas. ¿Y a ti?*

c- Estas frases están relacionadas con el concepto de industria. ¿Cuáles cree que son verdaderas? Después compare con su compañero.

| | Verdadero | Falso |
|--|-----------|-------|
| 1- En la tripartición tradicional de los sectores económicos el sector industrial se coloca en el nivel terciario. | | |
| 2- La industria delimita un sector en el cual pueden trabajar diferentes empresas. | | |
| 3 - En algunos casos los bienes producidos por el sector industrial no se destinan al consumo, sino que se usan en otros procesos productivos. | | |
| 4- La tipología industrial se deduce respecto al tipo de bien que produce. | | |



🗣️ Yo creo que la primera es verdadera.

☹️ ¿Tú te recuerdas los otros dos sectores a los que se refiere?

d- Lea el siguiente texto y subraye las palabras o ideas que considere más importantes

Por mucho tiempo, el turismo ha sido considerado como la "industria sin chimeneas" o la "industria blanca". Esto quería decir que se trataba de una actividad económica que se podía fomentar en espacios libres y públicos, que no producía contaminación y que requería de muy baja inversión para su desarrollo. Acorde con esa visión, la actividad turística recaía principalmente en el sector empresarial, tanto en los aspectos de promoción como de definición de políticas y estrategias. En esa medida, la mentalidad del negocio rápido y fácil era la que primaba y como producto de ésta, se infringió los mayores daños, algunos irreversibles, tanto a la naturaleza como a la cultura y a comunidades locales e indígenas.

En la década de los 70 se comenzaron a escuchar las primeras voces de crítica a esta visión, pero en lo fundamental, tanto los estados, como las instituciones públicas y privadas responsables, han seguido desarrollándolo en los mismos términos. Los turistas y las facilidades turísticas se han engullido valiosas tierras agrícolas, han arruinado playas, contaminado aguas, destruido manglares y botado a poblaciones autóctonas de sus predios.

La industria turística se ha desarrollado y modernizado aceleradamente, principalmente por el impulso de la tecnología de las comunicaciones, del transporte, por la diversificación de intereses y objetivos turísticos y, principalmente, porque en los países emisores que son primordialmente los países del mundo desarrollado, se vive una situación de bonanza económica tal, en la que el potencial turista no tiene problemas de dinero, sino de tiempo para gastarlo y disfrutarlo.

En esta época en que el turismo crece tan rápidamente, en que se genera un aumento espectacular en los viajes de negocios y de placer, en que se abren o tumban fronteras y se diversifican destinos, medios de comunicación y transporte; también se desarrollan formas inaceptables de explotación de los habitantes locales que llegan hasta la prostitución de niños.

fragmento de la lectura 2 de esta unidad (www.naya.com)

e- Coloque las siguientes frases en orden según el texto dado y vuélvalas a copiar en el esquema color azul.

el turismo crece tan rápidamente, se genera un aumento espectacular en viajes de negocios y

La industria turística se ha desarrollado y modernizado aceleradamente

Por mucho tiempo, el turismo ha sido considerado como la "industria sin chimeneas" o la "industria blanca"

En la década de los 70 se comenzaron a escuchar las primeras voces de crítica a esta visión

| 1 | frases | Palabras asociadas |
|---|--------|--------------------|
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |

f- Cada una de las frases copiadas inicia uno los párrafos del texto anterior y dentro de cada párrafo existen conceptos que se asocian a esta primera frase. Copie las palabras asociadas en la tabla anterior.

Playas arruinadas
Prostitución
infantil
No contaminación
Aumento de viajes
Desarrollo
incontrolado
Nuevos intereses
Espacios públicos

Actividad económica
Negocio fácil
Caída de fronteras
Tecnología de las
comunicaciones
Facilidades turísticas
Desarrollo del
transporte

Falta de tiempo
Contaminación del
agua
Explotación de los
habitantes
Países emisores
Manglares
destruidos
Daños irreversibles

Poblaciones autóctonas
Diversificación destinos
Bonanza económica
Baja inversión
Sector empresarial
Tierras agrícolas
engullidas

g- Ahora coloque en los campos semánticos indicados sólo las expresiones que pueda asociarles.

Síntomas del desarrollo general

Síntomas del turismo negativo

h- Ahora exponga en pocas líneas los aspectos positivos y negativos del desarrollo de la industria turística. Intente utilizar sus propias palabras.

Sin embargo
En cambio
Debido a
Porque

parte II
segundo bloque

j- El texto cuyo fragmento hemos leído anteriormente habla también del ciclo de desarrollo turístico.

Etapas comunes de impacto negativo del turismo sobre comunidades pequeñas:

1. Llegan los primeros turistas

- Encuentran hospitalidad y amabilidad.
- Causan pocas ofensas y no hay intercambio de dinero.

2. Más turistas llegan

- Se esparce la noticia de la hospitalidad y amabilidad de los locales.
- Los turistas les dan dulces y/o regalitos a los niños y piden comprar vestimentas y artefactos locales.

3. Los turistas llegan regularmente

- Se construyen hoteles, se traen alimentos, los niños piden dulces y/o regalitos.
- Se aprende y usa el inglés turístico y otros idiomas internacionales.
- Se usa cada vez más los recursos energéticos naturales (madera, combustibles líquidos) para cocinar y proveer luz y refrigeración para los turistas.

4. Aumenta la llegada de turistas

- El lugar depende cada vez más del dinero de los turistas; los niños piden dinero, ropas, cassettes y a veces son tentados con solicitudes sexuales por parte de los turistas.
- Las demandas energéticas aumentan poniendo presión sobre los bosques locales, las descargas de las cloacas se convierten en un problema, lo mismo que la basura y su eliminación.
- Se traen a la comunidad alimentos y bebidas para satisfacer las necesidades de los turistas.

5. Las llegadas de los turistas se incrementan rápidamente

- Los miembros de la comunidad, incluyendo niños y adolescentes, se vuelven más agresivos en sus tratos con los turistas.
- Con los turistas, puede establecerse el tráfico de drogas. Puede haber un aumento de la prostitución y en el consumo de drogas.
- Las comunidades se vuelven cada vez más dependientes del turismo.
- Los estilos de vida y los patrones de trabajo cambian en los pueblos y los modos tradicionales se vuelven "monumentalizados".
- Tanto la cultura como el ambiente sufren.

8. Los operadores de viajes y los turistas empiezan a buscar nuevos destinos que estén menos dañados y así exportan el problema a un área nueva donde empieza de nuevo el ciclo.

Ese es el carácter ambivalente del turismo. Puede aportar grandes ventajas en el ámbito económico, mientras que puede ser corrosivo socio culturalmente, contribuir a la degradación medioambiental y a la pérdida de identidad local.

k- El texto habla de etapas de "impacto negativo" pero incluye elementos de desarrollo que habíamos considerado positivos ... ¿Cuáles son?

aspectos positivos

l- ¿Cree que ha habido cambios relacionados con el turismo en la Maremma en los últimos años? ¿Y su familia ha cambiado el modo de hacer turismo? Coméntelo con su compañero.

☞ Cuando éramos pequeños nunca viajábamos al exterior

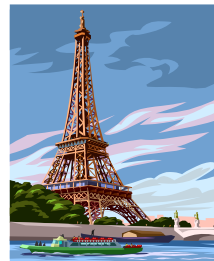
☺ Claro, y tampoco venían aquí tantos extranjeros.

m- En parejas. Su compañero está por ser nombrado como director de la oficina de Turismo de su ciudad ¿qué tendría que hacer para mejorar la calidad de los servicios turísticos?

☞ Tendrías que mejorar la red de transportes

☺ Claro, pero eso no podría hacerlo yo. ¡Hay un director de transportes!

g- La oficina de trabajo ofrece diferentes cargos en las oficinas turísticas de diferentes ciudades. ¿Qué le gustaría hacer en estas ciudades?. Coméntelo con su compañero y juntos elijan la que creen será más conveniente económicamente.



☞ Yo pienso que en Pisa preferiría ser guía turística, ganaría mucho con las propinas.

☺ Bueno, no, a mí me gustaría trabajar en la oficina de informaciones. El sueldo tendría que ser decente.

| | | |
|---|-------------------------|-----------------------|
| empleado en la oficina de informaciones | responsable transportes | informador |
| callejero | organizar congresos | calificador hotelero |
| auditor | promotor comercial | guía turística |
| | | redactor de cartillas |

h- Coloque los infinitivos en condicional

José:

Me (encantar) _____ ser piloto de avión, porque así yo _____ volar por todo el mundo y _____ muchos países y culturas diferentes. _____ (ser) una cosa maravillosa: poder visitar todo oriente.

Gonzalo:

Pero ¿no te _____ (molestar) tener que viajar donde te lo ordenan. Porque yo creo que tú no _____ (poder) decidir las rutas de vuelo, ni te _____ (tocar) elegir cuanto tiempo estar en cada lugar.

José:

Creo que de alguna manera _____ (encontrar) una solución para todo, lo peor en realidad _____ (ser) estudiar para algo y no conseguirlo.

Gonzalo:

Tienes razón, te _____ (dar) una gran desilusión.

i- Realice las preguntas correspondientes

1. ¿ _____ ?

- Me gustaría mucho, pero no puedo.

2- ¿ _____ ?

- Sería muy aburrido.

3- ¿ _____ ?

- Creo que sería nefasto.

4- ¿ _____ ?

- Sería medianoche

5- ¿ _____ ?

- Lo siente mucho, pero no puede asistir.



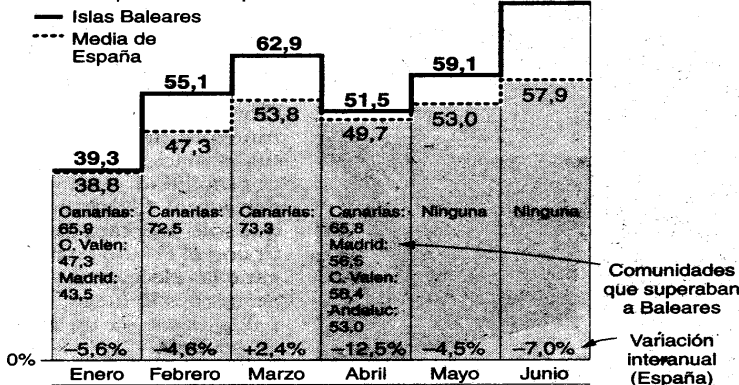
El peso del turismo en los balances

a- Estos gráficos representan la situación del turismo en España durante el verano del año pasado. Estúdielos con su compañero e intente hacer un diagnóstico general de la situación comparando las cifras del año 2001 con las del 2002 y los datos no agregados de los meses del primer semestre.

El turismo en España

OCUPACIÓN HOTELERA EN 2002

En % de plazas. Datos provisionales.



TURISTAS POR PAÍS DE RESIDENCIA

Junio de 2002

| País | Turistas | Variación interanual (%) |
|---------------------|------------------|--------------------------|
| Alemania | 993.125 | -12,7 |
| Belgica | 179.170 | 7,9 |
| Francia | 620.879 | 7,8 |
| Italia | 224.430 | 13,8 |
| Países Bajos | 199.981 | 19,9 |
| Portugal | 128.267 | 4,7 |
| Reino Unido | 1.632.761 | 0,1 |
| Suiza | 105.271 | 0,1 |
| Resto Europa | 652.014 | 4,5 |
| EE UU | 98.076 | -19,4 |
| Resto America | 98.134 | 12 |
| Resto Mundo | 84.281 | -32,4 |
| Total Países | 5.016.389 | -0,8 |

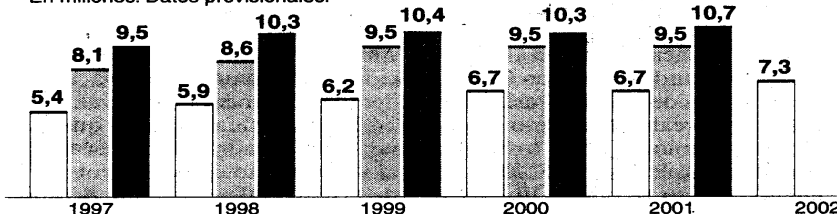
TURISTAS POR MESES, SEGÚN VÍAS DE ACCESO

Junio de 2002

| Mes | Vehículos | Avión | Tren | Barco | TOTAL |
|------------------|------------------|-------------------|----------------|----------------|-------------------|
| Enero 2002 | 310.926 | 1.743.671 | 26.955 | 105.915 | 2.187.467 |
| Febrero 2002 | 453.378 | 2.064.431 | 25.068 | 74.141 | 2.617.018 |
| Marzo 2002 | 949.322 | 2.646.984 | 31.837 | 114.176 | 3.742.319 |
| Abril 2002 | 975.229 | 2.497.105 | 48.710 | 159.847 | 3.680.891 |
| Mayo 2002 | 866.958 | 3.371.927 | 49.552 | 212.596 | 4.501.033 |
| Junio 2002 | 1.118.738 | 3.689.737 | 45.231 | 162.682 | 5.016.388 |
| TOTAL AÑO | 4.674.551 | 16.013.855 | 227.353 | 829.357 | 21.745.116 |

OCUPACIÓN HOTELERA EN 2002

En millones. Datos provisionales.



Datos del primer semestre de 2001 y 2002

En número de visitantes

2001
21.754.153

2002
21.745.117

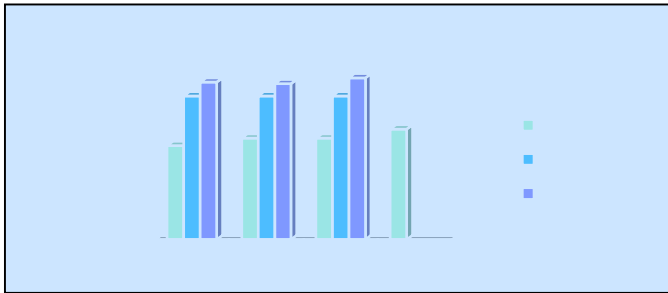
Fuente: INE, Secretaría de Estado de Comercio y Turismo, DATATUR y elaboración propia.

EL PAÍS

☺ Yo creo que la situación del turismo en España está empeorando

☹ No, mira bien el número de turistas italianos ...

- b- En parejas. Si la progresión de crecimiento de la ocupación hotelera fuese la media de la serie ¿Qué cifras podría prever para los dos cuatrimestres faltantes del 2002 y para el año 3003?



- c- Comparamos los resultados de todas las parejas

☺ *Nosotros hemos previsto un 12% para el tercer cuatrimestre*

☹ *No, sería mucho ...*

- d- En grupos de cuatro escriban diez frases que reflejen la situación prevista para el nuevo año utilizando al menos tres de los fragmentos propuestos.

Todo el mundo
Casi todo el mundo

La mayoría de
La mitad de

La gente
Mucha gente
Poca gente

Muchos
Algunos
Pocos

Casi nadie
Nadie

En Alemania
Los alemanes
De los belgas
Belgas
Franceses
En Italia

Iría/n
Pasaría/n
Preferiría/n
Viajaría/n
Saldría/n
Alquilaría/n

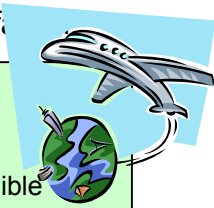
Viajar en coche
Un coche
Con su coche
Sin coche
En coche

A Canarias
Por Canarias
Las Canarias

En febrero
Viajar en febrero
En agosto
Por agosto

- e- Ahora tomen las oraciones que han escrito en el otro grupo e intenten encontrar errores gramaticales o de interpretación de los gráficos.

c- En *Radio Noticias* un ejecutivo de *Avión-sito.es* explica porqué su compañía cancelará vuelos este verano. Escuche con atención y complete los datos que faltan.



- Tenemos en línea al señor Augusto Piras Morel, responsable de la compañía de bajo costo *Avión-sito.es*. ¡Buenas tardes, Señor Piras!

- Buenas tardes.

- En la última semana, varias han publicado informaciones sobre una posible de vuelos por parte de su compañía. ¿Confirma?

- En realidad, las noticias a la prensa antes de que sacar nuestro comunicado. Por esta razón parte de la información ha sido Es cierto, nuestra compañía piensa algunos vuelos porque la disminución del número de pasajeros implica una de los costes, pero no es cierto que estemos pensando en dejar completamente los servicios.

- Usted tiene que entender que la población de las islas se siente

- Nuestra compañía tiene una tradición de suficiente como para que nuestros clientes se sientan Le preciso que pensamos la frecuencia de los vuelos, pero que de ningún modo pensamos totalmente. Además nos comunicaremos en forma escrita con los clientes para informarles las modificaciones que entrarán en vigor desde el próximo mes.

- Lo volveremos a llamar entonces próximamente para mantener correctamente informados a nuestros oyentes de las islas. Buenas tardes y gracias.

- Hasta pronto.

c- Usted es el dueño de la compañía *Avión-sito.es* diga qué le convendría como estrategia de crecimiento

Me convendría

aumentar las horas de servicio de la plantilla fija

aumentar la flota

No me convendría

ofrecer pasajes sin costos de servicio a bordo

usar la banda negativa

reducir el número de azafatas

Diferentes tipologías de turismo y sus consecuencias económicas



a- En grupos de tres; cada uno elige un país entre los siguientes: Alemania, Reino Unido, Italia, Francia y Holanda y lee, en el informe que se presenta a continuación, únicamente la sección del país que ha elegido.

España pierde puntos como destino turístico

El descenso en el número de alemanes y británicos alarma a la primera industria del país

El descenso en el número de turistas que llegan a España para pasar sus vacaciones de verano ha desatado la preocupación en el sector turístico, la primera industria del país. Alemanes (-12,7%), británicos (-3%) y holandeses(-4%) han elegido este año otros destinos o sencillamente se han quedado en sus países debido a la incertidumbre económica. El turismo italiano y el francés permanece fiel pero, según los expertos, no compensaran los ingresos perdidos de alemanes y británicos.

Alemania. Para los alemanes, Baleares fue siempre el primer destino. El lugar que todos conocen y a donde, al menos, diez millones de alemanes viajan cada año. Pero los habitantes de la república federada están perdiendo el gusto por lo español, informa Lola Huete. Este año prefieren Turquía, Grecia o Croacia. Incluso han descubierto Bulgaria. Es más, un 7% más (del 25% ya habitual) han optado por quedarse en su país o simplemente pasar las vacaciones sin salir de casa (8%).

La Oficina Federal de Estadística alemana ya aviso en el primer trimestre del año: el numero de turistas alemanes llegados por avión a España se reducía. A Mallorca. volaron un 7,1 % menos y Canarias disminuía un 4,3%. Los hoteleros isleños palidieron ante la sospecha: caída de un 20%.

Una previsión dulce comparada con el avance que finalmente acaban de ofrecer los grandes mayoristas europeos. TUI, el numero uno, lo anunció hace unos días: en el primer semestre de 2002 ha habido un 26 % menos de clientes en sus hoteles en Baleares que durante el mismo periodo del año pasado. El Instituto de Estudios turísticos, en la encuesta Frontur, señala ya lo sucedido en junio en las fronteras españolas: llegaron un 12,7% menos alemanes que en junio de 2001, especialmente en Canarias (-12%) y Baleares (-16%). Durante todo el semestre la bajada fue del 10,3% en todas las comunidades salvo en Cataluña, donde se mantiene un crecimiento del 6%.

"Las islas Baleares son el gran perdedor de esta temporada", aseguró el jefe de TUI, Volker Bottcher. Las causas: subida de precios, las amenazas de huelgas y la mala imagen. Para Alltours., (el quinto operador en Alemania, el gran ganador veraniego alemán será sin duda Turquía: "Muchos de los que antes viajaban España ahora eligen esta opción. España esta pagando la factura por su mala relación calidad-precio, sobre todo desde la llegada del euro, que todo lo ha encarecido". Para Detlef Altmann, el año en curso está resultando uno de los más complicados en el ramo turístico: "Los atentados del 11 de septiembre, primero; las malas cifras económicas no sólo en Alemania, sino en general... y luego, el atentado terrorista en Túnez, en el que murieron varios turistas alemanes... Los paquetes turísticos, que normalmente compran las familias o jubilados han sido los más afectados.

Reino Unido. La industria británica prevé una caída en torno al 3% en el número de turistas que visitarán este año España, informa Lourdes Gómez, agudizando la contracción del 1,3% registrada en el primer semestre del año, según las cifras del Instituto Nacional de Estadística Español. La imagen tradicional de destino barato se está perdiendo con el encarecimiento de los servicios en general y el impopular impuesto ecológico de las Baleares. Turquía y Grecia ejercen una fuerte competencia, sin desplazar todavía a España como destino favorito de los británicos.

Entre los factores que explican el retraimiento están la incertidumbre económica en el Reino Unido y la tendencia al alza del turismo individual frente al de masas que controlan los operadores turísticos.

Italia. El balance del turismo italiano en España "es altamente positivo". Lo asegura, informa Sergio Mota, el director de la Oficina de Turismo española en Milán, Ignacio Vasallo. Para el ex primer director general de Tour España, "el turismo italiano creció en el ultimo año, gracias a los tour organizados por las agencias que compraron a menor precio los paquetes turísticos que no fueron reservados ni por los alemanes ni por los británicos". El turismo individual, según las cifras, en cambio no ha crecido. Por lo que se refiere al flujo de italianos hacia España, en el último trimestre del 2001 hubo una leve disminución, pero en el conjunto de dicho año creció un 4%. En el primer cuatrimestre del 2002 el flujo de italianos hacia España bajó el 3% respecto al año anterior. Pero en mayo y junio, siempre del 2002 el crecimiento fue del 15% lo que significa un aumento del 8% en lo que va del año. Pero el gasto de los italianos en este año va a ser inferior a el que hubieran hecho los alemanes y la entrada de divisas será, por lo tanto, menor.

Francia. Francia no contribuye en nada a la recesión turística que empieza a notarse en España. Antes al contrario: los 6,6 millones de turistas franceses que viajaron a España en 2001 representaron un 17 % más que en el año precedente, y en lo que va de 2002 todo apunta a que continua progresando. El mercado francés no ha sufrido el retroceso que se atribuye a otros en Europa, informa Joaquín Prieto.

La excepción viene avalada por buenas razones. La capacidad de consumo sigue prácticamente intacta en Francia, cuyo turismo depende del viaje organizado mucho menos que el alemán o el británico: el mayor operador turístico francés lleva a España 180,006 personas al año, infinitamente menos que el líder del sector en el Reino Unido.

El turismo francés es individual y familiar, y el 66% utiliza la carretera. Ahora bien, la mayor parte de los franceses prefiere quedarse en su país.

Holanda. Convertido en el tercer destino favorito de los holandeses tras Francia y Alemania, informa Sonia Robla, España recibirá este verano un 4% menos de turistas, según los datos de la ANVR, la federación que agrupa a las agencias de viajes del país, que se basa en las reservas hechas hasta mediados de junio. La tendencia a la baja comenzó el pasado año y se debe, según las agendas, a la subida de los precios españoles en el actor de la hostelería. "Los holandeses viajan en su mayoría con paquetes completos, que pagan antes de salir, y ahora las ofertas de Turquía y Grecia son mucho más atractivas", explica Miriam Dresme, portavoz de la ANVR.

b- Ahora que ha leído su sección, explique a sus compañeros la situación de los turistas del país elegido y escuche luego la información de los países que han elegido sus dos compañeros. Tome nota de los siguientes aspectos fundamentales:

| País | nº de turistas en España respecto al 2001 | forma de turismo preferida | razones a favor del turismo en España | argumentos en contra del turismo en España |
|------|---|----------------------------|---------------------------------------|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

c- Complete el cuadro con la información de los países que nadie ha elegido.

d- Comente con sus compañeros las razones a favor y en contra del turismo en España. ¿Cuáles son estructurales y cuáles coyunturales?

- ☺ *Yo creo que el nivel de precios ya no bajará*
- ☹ *Si, pero en realidad, depende también del nivel de cambio con el dólar.*

razones estructurales

razones coyunturales

.....

.....

.....

e- Si Ud. fuera el director de la oficina de Planificación de flujos turísticos de España, ¿qué estrategias propondría para convertir las razones coyunturales negativas en positivas? ¿qué aconsejaría y qué omitiría? Coméntelo con sus compañeros.

incentivar el turismo ecológico

aumentar el número de países con flujo privilegiado

aumentar las oficinas de promoción turística en el exterior

solicitar una reducción impositiva para el turismo

hacer una campaña de promoción en EEUU

Cancelar la obligación de visa turística en algunos países

► Si yo fuera director de planeamiento, *distribuiría el riesgo aumentando el número de flujos privilegiados.*
 f- Existen muchas maneras de intervenir sobre la política turística de un país, ¿qué haría usted si tuviese estas posibilidades?

| | |
|--|--|
| <p>1- Si fuera director de un parque nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> admitiría comitivas escolares sin guía <input type="checkbox"/> aumentaría el período de apertura al público <input type="checkbox"/> habilitaría un predio para el camping <p>2- Si pudiera decidir la política hotelera</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> recalificaría los establecimientos <input type="checkbox"/> establecería precios mínimos y máximos <input type="checkbox"/> especificaría localmente los períodos de temporada alta y baja <p>3- Si tuviera una flota de autobuses</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> daría más importancia a las metas turísticas <input type="checkbox"/> establecería la temporada invernal y veraniega <input type="checkbox"/> Me asociaría a paquetes turísticos | <p>4- Si tuviese una agencia de viaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> aumentaría mi margen de ganancias en los paquetes de turismo al exterior <input type="checkbox"/> construiría paquetes diferentes a los del mayorista <input type="checkbox"/> buscaría insertarme en el turismo de lujo <p>5- Si dirigiera una línea aérea</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> pasaría a la estrategia de bajo coste <input type="checkbox"/> utilizaría aeropuertos secundarios <input type="checkbox"/> daría servicios de lujo en la categoría económica. <p>6- Si decidiera la política turística de mi región</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> realizaría más campañas publicitarias <input type="checkbox"/> propondría un impuesto ecológico <input type="checkbox"/> solicitaría el asfalto en los caminos secundarios. |
|--|--|

g- Juguemos al “si fuera...”. Uno de los compañeros piensa a un personaje famoso y los demás tienen que adivinar quien es. Gana el primero que adivina.

☺ *¿Quién sería si fuera una flor?*
 ☺ *Si fuera una flor, sería una orquídea*



| | | |
|------------|---------------|-----------|
| Un animal | Una profesión | un cuadro |
| una comida | una película | un libro |
| un paisaje | un actor | un idioma |
| un coche | | |

h- Ahora escuchamos la canción cubana “La maza” de Rodríguez-Milanes cantada por Mercedes Sosa. ¿Qué forma verbal considera extraña en el estribillo? Sugiera la forma que considera habitual



¿Qué cosa fuera, corazón, qué cosa fuera?
 ¿Qué cosa fuera la maza sin cantera?



Los paraísos fiscales

a- Empareje las siguientes definiciones con la expresión que le parece más justa.



Dinero negro

Dinero sucio

Dinero b

Dinero que proviene de actividades ilícitas como el tráfico de drogas, el juego clandestino, los robos, etc.

Dinero que no resulta declarado frente al Estado y por el cual consiguientemente no se pagan impuestos.

Dinero que transita fuera de los circuitos controlados por un determinado Estado.

b- Compare sus resultados con los de su compañero...¿Les parece que las expresiones se usan siempre teniendo en cuenta estas definiciones?

c- Ahora lea el artículo siguiente y considere la forma en la cual se usa la expresión “dinero b”.

Baleares, Un paraíso del “dinero b”

En Baleares se mueve mucho dinero líquido, no fácilmente controlable. Es la zona de España que posiblemente mayor rendimiento inmobiliario ha generado en los últimos 40 años, y en la que han surgido con rapidez muchas fortunas, grandes y medianas, al aire del enorme negocio turístico y residencial.

Con una actividad diseminada en decenas de miles de empresas, hasta la llegada del euro, en enero de 2002, la comunidad balear fue un paraíso del dinero negro, con un volumen de economía sumergida cercano al 30 %. Miles de chalets en áreas rústicas y urbanizaciones de segundo nivel de Mallorca, por ejemplo, surgieron sin permiso urbanístico, ilegalmente. Las declaraciones fiscales sobre el precio real de las compraventas se han adulterado, rebajando las recaudaciones.

Más de 50.000 alemanes se supone que tienen bienes en Mallorca, aunque oficialmente sólo 15.000 son residentes formales. El abanico de propiedades abarca a los cientos de potentados que amarran sus yates de millones de euros en los puertos y poseen residencias de hasta 10 millones de euros, pero la mayoría de germanos de Mallorca son de clase media alta, que tienen casas de campo restauradas y chalets de lujo al lado del mar. El valor patrimonial además se ha multiplicado en algunos casos por diez.

La presencia de 10 millones de turistas anuales en un territorio que tiene una población de 830.000 personas —de las que el 10 % no es de nacionalidad española— convierte en complejo el control de la microeconomía. Hay un empresario inmobiliario que *no existe*, que es *indetectable* para los ordenadores del fisco o las multas de las autoridades locales, porque se ufana de no figurar en sociedades, tiene sus bienes transferidos a personas pantalla y siempre paga en efectivo.

En el conjunto de las Baleares, muchos miles de ciudadanos locales y extranjeros sitúan en el mercado paralelo de alquileres y ventas —ajeno al control de Hacienda o Turismo— sus propios o edificios rurales, reformados adrede para albergar turistas.

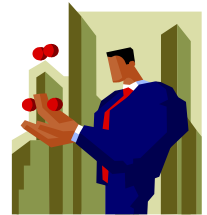
Los circuitos de acogida de amigos y de alquileres de casas se hacen cada vez más amplios, en ámbitos no siempre de lujo. En este sector, los alemanes tienen un peso considerable. La colonia se

autoabastece, mantiene servicios y medios de comunicación propios y zonas económicas casi cerradas. El mayor empresario de venta de casas en Mallorca es alemán: Mathias Khun. Los hoteleros tradicionales se quejan de que seis de cada diez viajeros que entran en los aeropuertos van a hoteles y apartamentos. El resto ocupa sus propias viviendas o barcos, o ingresan en este mercado turístico b.

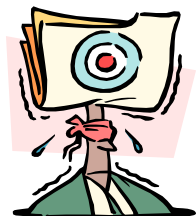
adaptación del artículo publicado en *El País*, 25 julio 2002

d- Si Usted fuese un mal ciudadano y quisiese eludir los controles fiscales ¿por qué aprovecharía la situación turística? Haga una lista de razones con su compañero.

Si quisiera ocultar dinero en un país extranjero, ...



c- Ahora se supone que la clase integre un gabinete de crisis del Ministerio de Economía. Han recibido noticias que un grupo de extranjeros piensa ocultar dinero en su país con las modalidades que se han identificado en el ejercicio anterior. ¿Cómo se podría evitar la situación?



- ☹ *Si fuesen europeos, podríamos pedir la declaración de réditos al momento de escriturar un bien.*
- ☺ *Si es por eso, bastaría una declaración jurada*

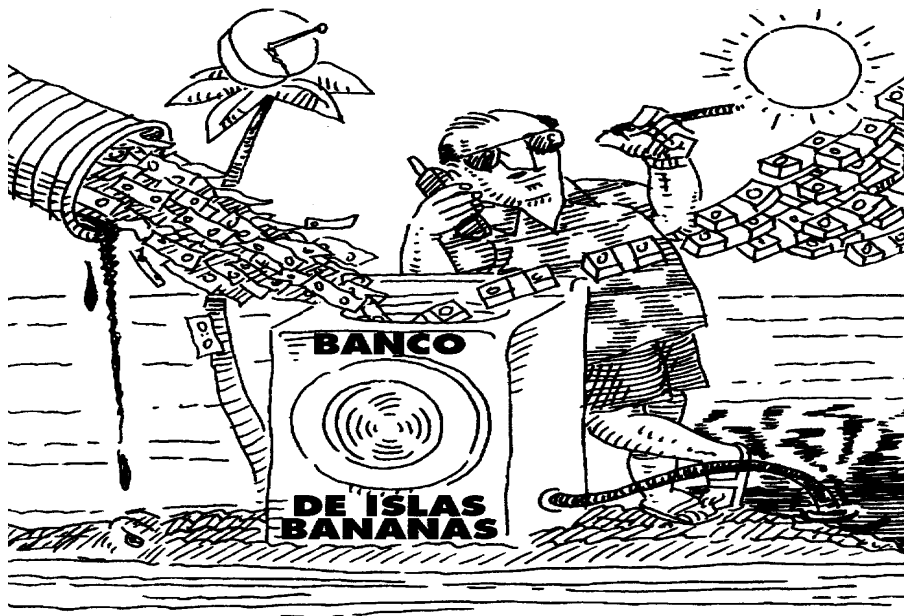
d- Los países para los cuales lo recaudado como impuestos se convierte en seguridad, ayuda social, servicios de salud, etc. sufren la competencia de los países que no tasan a sus ciudadanos. ¿Qué países o zonas a régimen especial conoce en Europa que no hagan pagar impuestos? y ¿cuántos de ellos poseen también *secreto bancario*? Agregue los países europeos que desee.

| país | sín tasación | con secreto bancario |
|----------------------|--------------|----------------------|
| Portugal | | |
| España | | |
| Principado de Mónaco | | |
| Alemania | | |
| Irlanda | | |
| Suiza | | |
| Italia | | |
| Andorra | | |
| San Marino | | |
| | | |
| | | |

e- Comente con su compañero la imagen que se presenta a continuación.

La economía oculta

Una de las dificultades que presenta el libre flujo de capitales es que en sus idas y venidas se ocultan dineros provenientes de negocios delictivos (drogas, tráfico de armas, dinero evadido de impuestos, sobornos, juego clandestino, etc.).



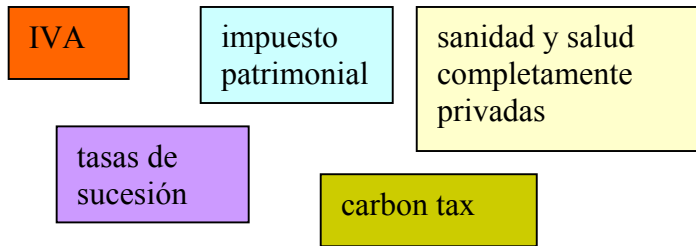
Los "paraísos fiscales" son lugares en que el dinero negro se "recicla" para "lavarse" e ingresar al circuito legal.

Algunos economistas sostienen que los "paraísos fiscales" cumplen con la función de mantener bajos los impuestos nacionales. En cuanto los gobiernos aumentan la presión fiscal, los agentes económicos cuentan con la posibilidad de "eludir" o "evadir" impuestos.

parte III

segundo bloque

- f- ¿A qué conclusiones han llegado? Explíquenlas a sus compañeros.
 g- Si su país renunciara a la tasación del rédito ¿dónde encontraría los recursos necesarios para hacer frente a los gastos de seguridad, salud, educación, etc.?



- *Yo creo que el estado se liberaría de los gastos de salud y educación*
- ◎ *Considera que si se sacaran los impuestos al rédito, aumentaría el "turismo bancario" y aumentaría el recaudado por el IVA.*

h- En parejas. Escriban tres frases de las que hemos usado para resolver el ejercicio anterior.

i- Estas frases pueden contener una sola hipótesis o dos, depende de lo que querían decir. Observen las frases que colocamos a continuación e indica a cuál de los modelos responden las del ejercicio anterior.

| | |
|--|----------------------------|
| El Estado debería liberarse de los gastos de salud y educación | Hipótesis simple |
| Si se sacaran los impuestos al rédito, aumentaría el "turismo bancario". | Hipótesis compuesta |

| Hipótesis simple | Hipótesis compuesta |
|------------------|---------------------|
| | |
| | |
| | |

- j- Las hipótesis pueden estar relacionadas con el pasado o con el futuro. Empareje cada oración con su respectiva referencia temporal:

Sería bueno que las cosas se planificaran mejor

- ¿Cómo es que Suiza no ha sacado el secreto bancario?
- No sé pero imagino que estaría haciendo sus propias cuentas.

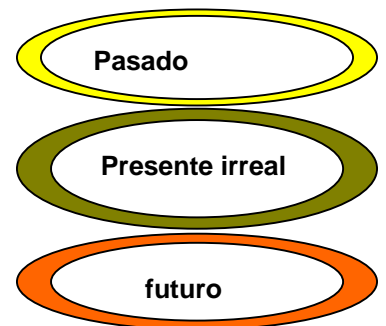
Si se usaran todas las precauciones, sería más difícil evadir los impuestos.

Yo que tú no consideraría la cuestión en esos términos.

Según fuentes oficiales el Gobierno tendría la intención de proponer una nueva tasa.

Ahora me iría a casa

Sería importante que el Ministro pensara bien su decisión



- k- El director del Parque Nacional de la Maremma pide a dos empleados que realicen sendos informes sobre la feria de Turismo a las que ha asistido. Léalos y decida cuáles de las siguientes informaciones se puede aplicar a cada informe.

| | Informe A | Informe B |
|---|-----------|-----------|
| 1- El título informa con precisión sobre el contenido del informe. | | |
| 2- El desarrollo del informe es claro, detallado y muy preciso. | | |
| 3- El informe tiene tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. | | |
| 4- Las ventajas y los inconvenientes no se explican suficientemente. | | |
| 5- Es poco preciso: no ofrece cifras exactas. | | |
| 6- Las ideas están bien conectadas | | |

Informe A

Asistencia a la Feria del Turismo Europeo: una visión de conjunto

Según cuanto me había Ud. Solicitado he concurrido a la Feria del Turismo Europeo (FeTuEuro) los días 11 y 12 de septiembre de este año. Los expositores eran 210 y concurrieron 18.000 visitantes. El año anterior habían participado menos empresas, unas 150 y la cantidad de público había sido el 40% de la de este año.

Los aspectos que me parece relevante señalar son:

- 1- Los principales destinos turísticos estaban representados con sus respectivos stands y promotores.
- 2- Las mesas redondas organizadas tenían un programa exhaustivo de análisis del desarrollo de la industria turística dividido en tres secciones: turismo cultural, turismo deportivo y turismo agrícola.
- 3- Los stands del sector turismo agrícola presentaban la producción DOC y DOCG como atracción para la creación de rutas alternativas “del vino”, “del pan”, etc.
- 4- La organización de los stands y del conjunto de las actividades era impecable, lo cual daba a la Feria una imagen de alta profesionalidad.

He visitado con atención especial los stands de los otros parques nacionales italianos y asistido a las conferencias referentes a nuestro sector. Las novedades son muchas porque se trata de un sector en pleno fermento. Si Ud. Lo considera oportuno podría realizar una presentación oral sobre estos temas en la reunión del comité administrativo de la semana próxima.

Sin otro particular, saluda atentamente.



Mario Tejero
Responsable
de la promoción turística
del Parque Nacional de la Maremma

Informe B

Fetueuro

Mi visita a la Feria ha sido muy interesante y creo haber aprendido muchas cosas acerca del Turismo.

Se comentaba que los visitantes y los expositores habían sido más que los del año pasado; edición a la que no he tenido la suerte de asistir.

Los stands eran muchos y presentaban las regiones con su variedad de vinos, de quesos y de otros productos. En estos stands había una gran fila pero valía la pena porque los productos eran de muy buena calidad.

Habían planeado también muchas conferencias a las que asistía mucha gente. Yo he preferido recoger material demostrativo como prospectos, afiches, etc. para poder comparar con los nuestros.

Creo que estas ferias son una buena forma de unir lo útil a lo placentero y que tendríamos que presentarnos nosotros también el año próximo.

Cordiales saludos



Esteban Portera
Dpto. Promoción



l- A la luz de los resultados del cuadro que ha rellenado ¿cuál cree que es el mejor de los dos informes?

m- En parejas. Decida entre los aspectos presentados a continuación los tres que considera característica fundamental de un informe.

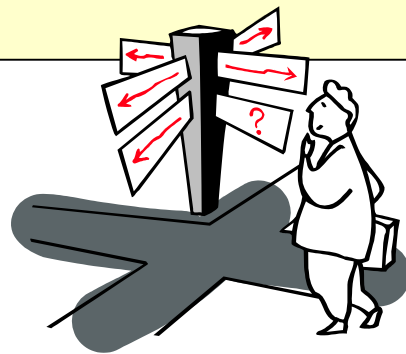
Precisión de los datos – estilo impersonal – desarrollo claro – exposición de ventajas y desventajas
prolijidad – corrección gramatical – estilo emotivo – gráfica atractiva – concisión -

n- En grupo. ¿Cuáles eran los aspectos más importantes?

Taller

- Vuelva a considerar la actividad de la “aldea global” que había resuelto en la unidad seis. Nuevamente reduciremos el número de habitantes del mundo a cien y consideraremos porcentajes enteros, sólo que ahora hablaremos de *turismo*. Al final de su búsqueda en los bancos de datos y en la red, realice un informe descriptivo.

Si redujese mi aldea a cien habitantes, sólo veinte harían turismo y de estos veinte sólo dos se trasladarían por una distancia mayor a los cien kilómetros ...



Recuerde que podría usar las bases que le proporciona

- la biblioteca de la Facultad:

[Base de Datos Estadísticos para el Análisis de la Economía del Turismo \(DATATUR\)](#)
[Unión Europea \(EUROSTAT : base de datos CRONOS\)](#)

- u otras fuentes que encuentra en la red, por ejemplo, en la página de

[Organización Mundial del Turismo \(WTO\)](#)

3.4- Propuesta para una evaluación en clave glotodidáctica

En el desarrollo de la unidad didáctica propuesta existen obviamente ejercicios que ayudan al profesor a realizar una evaluación *in itinere* que le permitirá cambiar estrategias, material o incluso prever formas de trayecto personalizado para distintos alumnos o grupos de alumnos. Además la tarea final constituye también una forma de evaluación sumativa, en el caso que el profesor decida emplearla como tal. La glotodidáctica, sin embargo, considera estos momentos como de control y prevé para la evaluación un momento separado.

Pocos autores de los ya considerados han pensado que la posibilidad de autoevaluación pueda extenderse mucho más allá de la utilización ocasional o de un proceso “humanista” para hacer que el alumno sea responsable de su propia formación. En este sentido la Glotodidáctica conserva una perspectiva institucional que es consecuencia de su pecado original – el haber nacido y crecido con el objetivo de cambiar la situación educativa de las lenguas extranjeras en ámbito italiano-. En los ambientes institucionales la necesidad de clasificar, de hacer “pasar el año” a un alumno, es inamovible. Las fuerzas de los teóricos están orientadas a cómo hacerlo en modo justo y que no desentone completamente con la propuesta de una enseñanza integrada; pero no se discute ni la necesidad de hacer evaluación ni la conciencia de que es un momento separado respecto a la propuesta didáctica.

Los puntos clave que se desprenden del estudio de las técnicas glotodidácticas cuando se utilizan para evaluar son:

- que el profesor debe tener claro las **estructuras** que quiere evaluar (resultados y no procesos)
- que debe usar las **técnicas** que posean mayor capacidad informativa en cada caso
- que dichas técnicas deben estar **contextualizadas** en el modo más natural posible
- que en el caso de usar **parrillas** de corrección para las técnicas integradas las mismas deben medir sólo los aspectos trabajados en clase
- que el proceso de evaluación requiere **soportes** reutilizables (escritura, grabación o video) porque no debe ser contemporánea a la ejecución y debe poder reprocesarse con **finés estadísticos**.

Se observe que la glotología no aprueba el uso de la “interrogación” como forma de evaluación de la capacidad de diálogo, desde este punto de vista la mayor parte de los exámenes de certificación que conocemos quedarían invalidados desde su planteamiento inicial. Lo mismo para la evaluación de las destrezas integradas privas de contextualización. No nos extendemos aquí en estas consideraciones dado que fueron objeto de estudio en la parte dos de este trabajo.

Propongo dos modelos de examen para evaluar el conocimiento de los temas gramaticales de la unidad siete, uno en versión destrezas separadas y otro en versión destrezas integradas; los dos miran particularmente hacia las destrezas de comprensión y producción escritas que se han elegido como centro de la unidad didáctica. Reducimos los ejercicios a tres en cada uno de los modelos ya que consideramos que dichas técnicas serán integradas a otras cuando se utilicen para la evaluación sumativa. Dividimos el grupo de estudiantes en dos y proporcionamos uno de los modelos de examen a cada grupo (se intenta que los grupos sean lo más homogéneos posible por rendimiento previo de los alumnos).

Los exámenes se realizan y se corrigen el 10 de junio de este año en la Facultad de Economía de la Universidad de Siena (sede Grosseto). El análisis de los datos estadísticos es el siguiente:

PRUEBA UNO

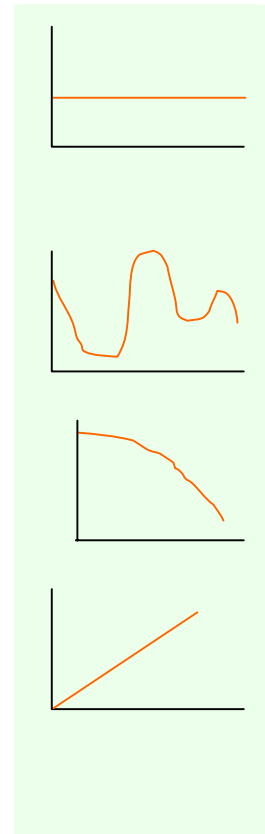
- 1- Esta es una parte de la parrilla de diagnóstico de *Agendas 21* sobre las consecuencias económicas del Turismo. Su jefe se la ha entregado pidiéndole que vaya a visitar el Parque Nacional El Rocio en España para realizar un informe sobre el impacto económico sobre la población local. Complete las frases siguientes:

| ECONOMÍA | | |
|---|--|--|
| OBJETIVOS | INDICADORES DE ESTADO | INDICADORES / VERIFICADORES |
| 1. MEJORA DE INGRESOS DE LA POBLACIÓN LOCAL | 1. PIB por habitante en un destino turístico determinado 2. PIB de los visitantes tipo, a un destino turístico 3. Distribución temporal de los ingresos turísticos (estacionalización) | 1. % que los ingresos por turismo suponen del total de ingresos en un destino turístico 2. Gasto medio por turista 3. % de riqueza obtenida por turismo, que queda en la comunidad receptora |
| 2. MEJORA DEL EMPLEO DE LA POBLACIÓN LOCAL EN EL SECTOR TURÍSTICO | 1. Empresas turísticas existentes en un destino, según tipología y dimensión 2. Infraestructura de alojamiento según tipología | 1. % de población empleada en el sector, según tipos de contrato. 2. Empleos directos en % sobre la población activa 3. Nº de empleos creados anualmente por la industria local |

- 1- Si la población de El Rocio (aumentar), el PIB por habitante (disminuir), considerando un número de fuentes de rédito fijas.
- 2- Si la tipología del turista (cambiar), la riqueza obtenida por el turismo (dejar de ser) la misma.
- 3- la estacionalización fuerte, esto no (tener) influencia sobre el gasto medio anual.
- 4- (nº hoteles/crecer), (nº empleos).
- 5- (empresas turísticas/ población empleada)
.....

2- Le han dado unas previsiones con sus respectivos gráficos pero se le ha volcado el café sobre la página. Su secretaria ha reconstruido una parte pero a usted le toca reconstruir el texto total. Complete y empareje

- **Si el poder de compra del turista**
....., **el PIB por**
habitante
- **Dado que la población está creciendo,**
el rédito *pro capita*
- **Aún cuando el PBI**
....., **el número de**
estructuras no
- **Si el número de turistas**
siempre igual, el PBI
.....



3- Un día después usted ha visitado el Parque El Rocío y debe realizar un informe a su jefe sobre las perspectivas de crecimiento del mismo. Escriba un breve informe colocando sólo las frases que le parecen apropiadas.

| | | |
|--|---|--|
| Estimado director del PNM | Dicho parque me ha parecido muy bonito. | Informe perspectivas PN "El Rocío" |
| Visité el Parque N. "El Rocío" | Al Director del PNM | Hasta pronto |
| Estoy esperando el material informativo que he debido solicitar al Ministerio del Turismo español. | Creo que la gestión de dicho parque se encuentra en un estadio inicial de desarrollo. | Si el director fuese más inteligente, tendría más trabajo y visibilidad. |
| No he podido hallar series de datos estadísticos sobre las que basarme. | He sacado unas fotografías muy bonitas que puedo mostrarle. | Como me había pedido |
| Si la conducción del Parque fuese más profesional, el número de los visitantes podría | Lamento informarle por ello que no puedo realizarle un informe exhaustivo. | Apenas pueda analizar dicho material, le enviaré un informe detallado. |

crecer en modo evidente.

Le envió un informe sobre el PN "El Rocío"

No me han ofrecido datos ni estadísticas.

Pero está todo muy mal organizado

Cordiales saludos

Según Ud. Me había solicitado

"El Rocío"

Se realiza poca publicidad específica.

El paisaje era muy bello

Estimado Dr. X

PRUEBA DOS

- 1- Esta es una parte de la parrilla de diagnóstico de *Agendas 21* sobre las consecuencias económicas del Turismo. Su jefe se la ha entregado pidiéndole que vaya a visitar el Parque Nacional El Rocio en España para realizar un informe sobre el impacto económico sobre la población local. Antes de partir y sobre la base del cuadro ¿qué predicciones podría realizar?. Escriba cinco frases.

| ECONOMÍA | | |
|---|--|--|
| OBJETIVOS | INDICADORES DE ESTADO | INDICADORES / VERIFICADORES |
| 1. MEJORA DE INGRESOS DE LA POBLACIÓN LOCAL | 1. PIB por habitante en un destino turístico determinado 2. PIB de los visitantes tipo, a un destino turístico 3. Distribución temporal de los ingresos turísticos (estacionalización) | 1. % que los ingresos por turismo suponen del total de ingresos en un destino turístico 2. Gasto medio por turista 3. % de riqueza obtenida por turismo, que queda en la comunidad receptora |
| 2. MEJORA DEL EMPLEO DE LA POBLACIÓN LOCAL EN EL SECTOR TURÍSTICO | 1. Empresas turísticas existentes en un destino, según tipología y dimensión 2. Infraestructura de alojamiento según tipología | 1. % de población empleada en el sector, según tipos de contrato. 2. Empleos directos en % sobre la población activa 3. Nº de empleos creados anualmente por la industria local |

- 1.....
-
- 2.....
-
- 3.....
-
- 4.....
-
- 5.....
-

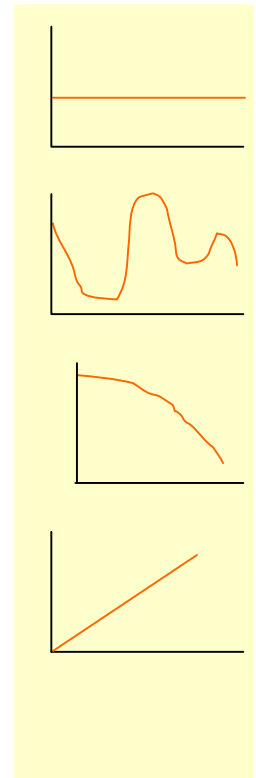
2- Le han dado unas previsiones con sus respectivos gráficos pero se le ha volcado el café sobre la página. Su secretaria ha reconstruido una parte pero a usted le toca reconstruir el texto total. Complete y empareje

.....**poder de compra del turista**.....,.....

• **creciendo, el rédito *pro capita***

•
....., **el número de estructuras no**

•
siempre igual, el PBI
.....



3- Ahora usted ya ha visitado el Parque El Rocío y debe realizar un informe breve a su jefe sobre las perspectivas de crecimiento del mismo (10 renglones)

A large rectangular box with a thin black border, containing ten horizontal lines for writing an answer.

Se note que en los dos casos las técnicas se aplican al mismo texto de partida, implican el uso de contenidos gramaticales similares y que están precedidas por el mismo tipo de contextualización. Comparemos los dos tipos de prueba y la información que proporcionan:

| | PRUEBA UNO | PRUEBA DOS |
|--|--|--|
| EJERCICIO 1: EL IMPACTO ECONÓMICO DE LA INDUSTRIA TURÍSTICA | | |
| técnica | Lagunas (orden creciente de dificultad) | Redactar una frase |
| pretexto | Matriz con texto | |
| Grado de comunicatividad | inexistente | medio |
| Dificultad de preparación | media | baja |
| Dificultad de corrección | baja | Media (hay que prever una parrilla) |
| Capacidad informativa | Alta sobre la estructura gramatical, inexistente respecto a la estructura sintáctica y al reconocimiento de la función. | Alta en todos los aspectos evaluables |
| Posibilidad de copia | alta | baja |
| Valor didáctico | La técnica se parece al cloze pero posee un valor didáctico diferente: el texto no está cancelado en forma casual. La técnica permite "recuperar" alumnos en niveles más bajos de adquisición. | El examen es pura evaluación, no se prevé como momento formativo. |
| EJERCICIO 2: PREVISIONES | | |
| técnica | Lagunas (orden creciente de dificultad) y emparejar | Redacción con indicios |
| pretexto | gráficos | |
| Grado de comunicatividad | inexistente | inexistente |
| Dificultad de preparación | media | media |
| Dificultad de corrección | baja | media |
| Capacidad informativa | Alta sobre la estructura gramatical y a la relación con elementos de contexto, inexistente respecto a la estructura sintáctica y al reconocimiento de la función. | Alta en todos los aspectos evaluables |
| Posibilidad de copia | alta | baja |
| Valor didáctico | El ejercicio posee un mínimo de significado dado que el alumno no posee indicación sobre los verbos que debe utilizar. La progresiva dificultad permite "recuperar" alumnos en niveles más bajos de adquisición. | El examen es pura evaluación, no se prevé como momento formativo. |
| EJERCICIO 3: EL INFORME | | |
| técnica | Encajar frases | Redacción |
| pretexto | No posee | |
| Grado de comunicatividad | medio | alto |
| Dificultad de preparación | alta | baja |
| Dificultad de corrección | baja | Alta |
| Capacidad informativa | Alta sobre la adecuación pragmática, baja en los demás aspectos. | Alta en todos los aspectos evaluables (presupone una parrilla de evaluación) |
| Posibilidad de copia | alta | Muy baja |
| Valor didáctico | El ejercicio posee un mínimo de significado dado que el alumno no posee indicación sobre los verbos que debe utilizar. La progresiva dificultad permite "recuperar" alumnos en niveles más bajos de adquisición. | El examen es pura evaluación, no se prevé como momento formativo. |

Esto es lo que podemos decir en forma teórica, veamos que sucede al momento de usar estos exámenes. Una vez proporcionada la unidad teórica siete se procede a su evaluación. Se propone un tema a cada mitad del grupo en cuestión (las mitades se crean sobre la base del rendimiento previo de los alumnos, intentando que los grupos sean comparables entre sí).¹⁹⁰

Los resultados de dichas pruebas se tratan en el modo estadístico propuesto en la parte dos de este trabajo. La puntuación final se considera sobre diez dando a los dos primeros ejercicios tres puntos y al cuarto, cuatro.

| | Ejercicio 1 (sobre tres) | | Ejercicio 2 (sobre tres) | | Ejercicio 3 (sobre cuatro) | | Total (sobre diez) | |
|--------------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|----------------------------|------------|----------------------|-------------|
| | Alumnos (frecuencia) | puntuación | Alumnos (frecuencia) | puntuación | Alumnos (frecuencia) | puntuación | Alumnos (frecuencia) | puntuación |
| Grupo 1 (prueba 1) | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 10 |
| | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 9 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 2 | 8 |
| | | | | | | | 2 | 7 |
| | | | | | | | | Media: 8.5 |
| Grupo 2 (prueba 2) | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 10 |
| | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 9 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 8 |
| | 1 | 0 | | | | | 1 | 6 |
| | | | | | | | | Media: 7.80 |

Distribución del puntaje

Los resultados parecen dar razón a una creencia difundida entre los profesores: que es más fácil para el alumno, y más preciso desde el punto de vista de lo evaluado, usar técnicas en contextos menos comunicativos y analizar destrezas primarias no integradas.

Antes de entregar la corrección se hace una corrección a grupo unificado de los temas de examen y se pide una evaluación por parte de los alumnos. Extrañamente los alumnos opinan que el segundo tema “es más fácil”. Cuando se solicitan las razones el quid de la dificultad está en que el primer tipo de prueba “se sabe o no se sabe” mientras que el segundo permite contestar con más libertad. Es obvio que los alumnos consideran

¹⁹⁰ El grupo es pequeño por lo que la capacidad informativa no será demasiado alta. El procedimiento se indica igual porque resulta un corolario relevante para la exposición teórica de la parte dos de este trabajo.

que haber aprendido estrategias de expresión diferentes los premia al momento de trabajar en contextos más integrados.

Aún sin realizar las correspondientes curvas de distribución queda claro que en el primer grupo la mayor parte de los alumnos están cerca de la media, mientras en el segundo la distancia de cada alumno respecto a la media es menos homogénea. Dos cosas podemos decir en este sentido, aunque falte el respaldo de la comparación vertical.

¿Se considera una virtud o un defecto que una prueba sea más o menos discriminante? En términos de verticalidad queda claro que el grupo trabaja mejor si los alumnos oscilan en una franja cercana a la media, pero para la evaluación en sí creo que al alumno le queda más claro su colocación en el grupo (y, consecuentemente, lo que le queda o no para recuperar) si los resultados son mayormente discriminantes. Creo que esta es una razón que debería inducir también a la programación de pruebas integradas, cuando las otras razones ya aducidas no hubiesen resultado suficientemente convincentes.

Hablando de fines glotodidácticos, el tratamiento estadístico de los test efectuados debería permitir una retroalimentación para el alumno y para el profesor. La comparación entre test de diferentes unidades permiten evaluar el modo en el cual la clase y cada uno de los alumnos siguen el programa didáctico (esto aún cuando el número de alumnos no sea significativo). La comparación entre todos los exámenes realizados en un curso permiten también inferir y verificar la eficacia de las diferentes técnicas utilizadas, dado que los datos comparativos pueden indicar si una determinada técnica resulta poco funcional en el aula o para la evaluación.

Come ogni arnese funziona a dovere se si trova in mani esperte, così i test di profitto possono essere mezzi più efficaci –nei confronti delle prove tradizionali- solo se gli insegnanti che ne fanno uso sanno servirsene nell'ambito di una illuminata visione pedagogica, metodologica e didattica.¹⁹¹

¹⁹¹ Porcelli (1975), p. 124.

3.5- Conclusiones

La premisa que ha presidido la exposición del enfoque glotológico (parte uno), y luego de las técnicas que pueden ser usadas en clase o para realizar la evaluación (parte dos), es la creencia que no es posible limitar la didáctica de la enseñanza de las lenguas a la interpretación del proceso de aprendizaje. La tendencia a la integración es el único elemento, según nuestros autores, que puede caracterizar un enfoque pedagógico y científico después de la caída de los métodos en sentido tradicional. En este trabajo hemos querido demostrar que dicha integración se realiza plasmando las diferentes técnicas sobre la base de criterios pedagógicos; proyectando una serie de opciones y acciones didácticas que el profesor podrá suministrar de acuerdo con las diferentes exigencias del propio programa de estudio.

El problema que surge espontáneo de esta premisa es la necesidad de aumentar los conocimientos de cada docente en los diferentes ámbitos de su trabajo. El docente se coloca en una situación óptima para afrontar en modo flexible la propia situación didáctica sólo conociendo los objetivos psicopedagógicos de cada una de las técnicas que tiene a disposición. Un currículo integrado de técnicas de clase en la programación diaria, de materias y de evaluación en los cursos institucionales, requiere un docente preparado en todas estas áreas; capaz de realizar sus elecciones didácticas en un plano multidimensional que no implica su sola materia o la sola competencia del alumno en la lengua extranjera. Por esta razón los teóricos de este movimiento se han destacado por su trabajo en la formación de profesores a nivel universitario y ministerial. El pensamiento teórico resulta base de una acción que en Italia asumió y asume contornos políticos.

La descripción de las técnicas glotológicas constituye la parte central de este trabajo. Este tipo de enfoque de catalogación no es moderno, ya que la atención de las escuelas comunicativas está concentrada en un nivel más alto de la elaboración didáctica: la secuenciación de contenidos o la tarea, como indica el *Marco...*(2002). El orden alfabético en que las hemos presentado resalta el hecho de que constituyen una serie de elementos básicos que no poseen razón de ser sino cuando se ponen en interrelación. Sin embargo creemos que se contribuye al conocimiento de los factores didácticos si se estudian en forma autónoma.

Se debería decir que técnica y actividad no son la misma cosa. Una sola o varias técnicas juntas constituyen una actividad y es esta última la que debe

contextualizarse, usarse en interrelación y volverse comunicativa si esto es lo que desea el docente. Son dos niveles diferentes, como la anatomía y la fisiología. El estudio de las técnicas en forma autónoma, el pensar en sus características immanentes –en los procesos cognitivos que implica su uso-, nos coloca en un nivel de análisis diferente. En una hipotética actividad de trabajo sobre un texto, en la cual el docente está enseñando a resumir, una secuencia de matriz (comprensión verdadero-falso)→ encastrar (reordenar el texto) → subrayar ideas primarias y secundarias→contraer el texto, es válida desde el punto de vista de la secuencia de dificultad independientemente del hecho que la actividad final esté contextualizada o no, o del hecho que suponga, o no, la interrelación. La actividad que hemos usado como ejemplo respeta las funciones cognitivas que implica el resumen ya definidas, en la segunda parte de este trabajo, como la progresión de: comprender un texto→individuar sus núcleos informativos→establecer una jerarquía entre las informaciones→ordenar los núcleos de información primaria→producir un texto basado en la secuencia de núcleos primarios. Esta progresión cognitiva es una precondition para el desarrollo didáctico de una actividad y saberlo modifica tanto la secuencia didáctica como la información que se puede obtener en caso de usar la actividad como evaluación; será diferente la técnica que se utilizará si se desea evaluar la selección, jerarquización y secuenciación que si se verifica la capacidad de escribir un resumen. Será diferente el tipo de técnica a la cual recurrir y será diferente el tipo de corrección que se impone (scaling/scoring).

La glotodidáctica no niega que las técnicas deban integrarse en un nivel superior que incluya la negociación de significado y la práctica comunicativa, sino todo lo contrario. Hemos expuesto los rasgos de integración propios de las actividades en la unidad didáctica y lo hemos hecho fundamentalmente desde la perspectiva de la enseñanza formal que es el objeto de estudio de la glotodidáctica. Observamos que, si bien la instrucción formal es beneficiosa para el aprendizaje de una segunda lengua, los estadios de adquisición operan independientemente de ésta. El conocimiento institucional facilita el conocimiento implícito porque el alumno se hace consciente de los rasgos lingüísticos particulares del *input*, como habíamos observado en la discusión sobre el nivel de “reflexión sobre la lengua” que habían propuesto los autores estudiados. Estas estructuras que el alumno memoriza no se integran automáticamente al sistema de la interlengua pero sirven como input de dicho sistema. Se adquiere el conocimiento de las estructuras pero éstas no se

controlan hasta que se utilizan en contextos discursivos apropiados. Por esta razón la unidad didáctica puede comenzar con ejercicios mecánicos o significativos (o el profesor puede reutilizarlos en fase de recuperación) pero se debe llegar no sólo al ejercicio comunicativo sino a la práctica comunicativa de la lengua donde el alumno se encuentre en un contexto que lo obligue a interactuar.

La relativa antigüedad de la glotodidáctica respecto a las escuelas anglosajonas se basa en que, a pesar del advenimiento del método de enseñanza comunicativo, este enfoque sigue defendiendo la práctica del patrón estructural como prerrequisito para la práctica comunicativa de la lengua, o sea para que el alumno exprese sus pensamientos, sentimientos y reacciones¹⁹².

La contextualización y la graduación de la dificultad de las técnicas proporcionadas en una serie de actividades o en una tarea no son las únicas coordinadas que definen una unidad didáctica –si así lo fuese volveríamos al concepto de método. La glotodidáctica privilegia el contacto con el alumno que termina por sugerir la técnica más eficaz. En este enfoque, lo hemos ya analizado, el profesor es guía del proceso y casi nunca se presenta como “igual”, esta idea de fondo se traduce también en una preparación estricta del profesor, no sólo en la lengua meta, sino en las técnicas glotodidácticas. La autoridad del profesor en el grupo es en parte una construcción que se realiza sobre la base del conocimiento de cada una de las fases del proceso de aprendizaje. Sin dudas esta posición teórica es un legado de la dialéctica y de la didáctica humanística en la cual la pedagogía italiana se reconoce y de la cual no quiere desligarse.

La última parte de este trabajo consiste en la aplicación de los conceptos glotodidácticos en la planificación de un curso de lengua española de nivel intermedio, en la especificación de una unidad didáctica con su respectivo material de apoyo y de dos ejemplos de evaluación con actividades simples e integradas. En la planificación se ha querido demostrar que es posible respetar las necesidades y expectativas del alumno manteniendo el concepto de integración con el currículo general de la carrera universitaria, tal como prevé un proyecto de educación integrada. La enseñanza de la lengua no queda fuera de la coherencia del currículo,

¹⁹² Por otra parte los análisis de Wong-Van Patten (2004) o de Aski (2003) revelan que la mayor parte de los manuales que se utilizan para la enseñanza del inglés o del italiano dedican una proporción mayor de ejercicios mecánicos y significativos respecto a los comunicativos y que muchos ni siquiera introducen la práctica comunicativa de la lengua. Parece que la industria editorial no ha tomado conciencia de las últimas investigaciones sobre la adquisición de la segunda lengua.

aportando además perspectivas culturales propias de los países hispanoamericanos, ni se reduce a un curso de tipo instrumental como sucede normalmente en ámbito universitario.

La planificación presentada se ajusta a los fundamentos teóricos de la glotodidáctica por lo cual, a pesar de seguir algunas de las premisas comunicativas, propone una proporción maciza de ejercicios comunicativos sin negociación completa del significado y algunos ejercicios de tipo mecánico. Todos los ejercicios preparan a una tarea final que actúa como recopilación y como práctica comunicativa de la lengua. Dicha tarea, un informe descriptivo con predicciones, es parte de una práctica que se presume el alumno debería realizar en el mundo del trabajo.

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas (...) Estas tareas de la «vida real», «finales» o «de ensayo» se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.¹⁹³

En la secuencia de técnicas empleadas se ha seguido el esquema ya estudiado en el enfoque glotodidáctico y en el caso de las evaluaciones propuestas se ha intentado demostrar la selección de técnicas que involucran destrezas primarias o integradas cambian en modo decisivo la preparación, las modalidades de suministro y las informaciones que podemos extraer de una evaluación; esto prescindiendo del nivel de contextualización que dichas técnicas posean. El procesamiento estadístico al cual dichas pruebas han sido sometidas no es significativo dado el número escaso de alumno y por la imposibilidad de comparar estas pruebas a lo largo de un curso completo; de todos modos el aspecto que se deseaba subrayar es la necesidad de realizar una evaluación permanente, no del alumno, sino del modo de enseñar y de sus resultados. En este sentido la glotodidáctica trabaja desde los años sesenta sobre un desierto sobre el cual se predica sin lograr prosélitos. En los últimos años la publicación del Marco... (2002) ha trazado un derrotero señalando métodos cuantitativos apropiados para la validación de las pruebas y el sucesivo análisis de los resultados que de ellas provienen; pero la realidad es que pocas instituciones utilizan estos métodos y que

¹⁹³ Marco...(2002) Cáp. 7 "Las tareas y su papel en la enseñanza de las lenguas".

la mayor parte de los docentes de lengua carecen de la preparación adecuada para interpretar sus resultados.

En los últimos cinco años los autores que hemos analizado se han retirado de los grupos de estudio ministeriales, probablemente por razones políticas¹⁹⁴, aunque siguen realizando investigaciones a nivel europeo. Los temas de investigación se han desplazado del antiguo interés por la preparación de los docentes y la planificación de ciclos de enseñanza institucional hacia temas de integración de los nuevos flujos inmigratorios, interculturalidad y sociolingüística. En términos de investigación aplicada existe un interés especial por el estudio de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de las lenguas y en especial del modo de transformar el e-learning hacia formas de elaboración más comunicativas e interactivas.

¹⁹⁴ Titone y Freddi se han retirado por razones de edad de sus cargos en la Universidad pero a pesar de eso siguen escribiendo y publicando artículos.

Bibliografía general

AAVV (1987), "Analysis of Products and Instructional Approaches in Writing: the State of the Art", *TESOL*, 4, pp. 676-716.

AAVV- (ed.) (1997) *Teaching Languages*, Soleil Publications, Welland (Ontario).

AGUILAR, L. (2000) "La entonación" en **ALCOBA, S.** *La expresión oral*, Barcelona, Ariel, p. 89-113.

ALTUN, A. (2003). "Understanding hypertext in the context of reading on the web: Language learners' experience" en *Current Issues in Education*, 6(12). [On-line] <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number12/>

ASKI, J. (2003) "Foreign Language Textbook Activities: Keeping Pace with Second Language Acquisition Research" en *Foreign Language Annals* 36, nº1.

BALBONI, P. (2003) "Glottodidattica: un saggio politico" en <http://www.initonline.it/>

BOUCHARD D.L., SPAVENTA L.J. (ed.) 1984, *A TEFL Anthology, USIS*, Washington.

BOWEN, T. (2002) "Task based learning" *Onestop Magazine*, 24 [On-line] <http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/taskbased.htm>

BOYLAN, P. (2001) "Una riflessione sul futuro dell'insegnamento dell'inglese "oltre" la metodologia comunicativa" en *Newsletter* (Revista de la Associazione Italiana Anglistica), Roma, pgs. 37-45.

BRODINE R. (1990) "Writing for Yourself and Others", en: *Lingua e Nuova Didattica*, 1-2, p. 158-73.

BROWN, ANNIE, ELDER, CATHIE, LUMLEY, TOM, MCNAMARA, TIM y MCQUEEN, J. (1992), «Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques», Melbourne, *Papers in Applied Linguistics*, 1/1, p. 37-69.

BUTZKAMM, W.; DODSON, C. (1980) The teaching of communication: from theory to practice, *IRAL*, XVIII, 289-310.

CARROLL, J. B. (1993), «Test theory and behavioural scaling of test performance», en **FREDERIKSEN, N., MISLEVY, R. J. y BEJAR, I. I.** (eds.), *Test theory for a new generation of tests*, Hillsdale, Nueva Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, p. 297-323.

CASSANY, D. (2001) "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición" en *Glosas didácticas*, 4, online: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4.html>.

CATTANA A. NESCI M.T. (2000) *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino.

- CONSEJO DE EUROPA** (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Editorial Anaya.
- COPPOLA A., GIULI, G., INVERNIZZI, F.** (2003) "Chi ha paura del lavoro di gruppo? Attività di cooperazione per apprendere le lingue straniere" en *Didattica Viva* 265, serie Quaderni del Lend 12; pp. 6-212
- CORTES, M.** (2003) *Didáctica de la prosodia del español*. Madrid, Edinumen.
- COSTE D., MOORE D.** (ed.) 1992, "Autour de l'évaluation de foral", *Bulletin CILA*, 55.
- CUADRADO, CH.** et al.(1999) *Las imágenes en el aula ELE*. Madrid. Edelsa.
- DAVID J., FAYOL M.** (eds.) (1996) *Comment étudier l'écriture et son acquisition*, número monográfico de *Etudes de linguistique appliquée*, 101.
- DILLER, K.** (1978) *The language teaching controversy*, Rowley Mass., Newbury House.
- DODSON G.** (1967) *Language teaching and the bilingual method*, London, Longman (reed. 1972)
- DORREGO, L.** (1997) "Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua" en *Carabela* 41, p.91-110.
- EGBERT, J.** (2001). *Active learning through computer-enhanced activities. Teaching English with Technology* Vol. 1, Issue 3. [On-line] http://www.iatefl.org.pl/sig/call/j_article3.htm
- FINNIE S.** (1989) "What's in a Nursery Rhyme" en: *Practical English Teaching*, 2, p. 53-55.
- FRIES, C.** (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, Univ. of Michigan Press.
- GREGG L., STEINBERG E.** (ed.) 1980, *Cognitive Processes in Writing*, Erlbaum, Hillsdale
- HALLIDAY M., McINTOSH A., STREVENS P.**(1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Longman, London.
- HARMAN I.P** (1990), "Teaching Indirect Speech", *ELT Journal*, 3, pp. 230-38.
- KONDO C., FERNÁNDEZ C., HIGUERAS M.** (1997) *Historia de la Metodología de las lenguas extranjeras*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- KRASHEN S D** (1984) *Writing: Research, Theory and Applications*, Pergamon, Oxford

- KULHAVY R.W.** et alii (1975) "The Effect of Notetaking and Text Expectancy on the Learning of Text Material", *Journal of Educational Research*, 68, 363-65.
- LADO, R.** (1957) *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, Univ. of Michigan Press.
- LADO, R.** (1964) *Language Teaching*, New York, McGraw Hills.
- LADOUSSE G.P.** (1987) *Role Play*, Oxford University Press, Londra.
- Lennenberg E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.
- MARAGLIANO R., VITALI L.** (1989) *Videoscrivere*, Editori Riuniti, Roma.
- MOLLICA A.** (1995) "Creative Writing: Poetry in the Language Classroom", *Mosaic*, 1.
- MURPHEY T.** (1991) *Music and Songs*, Oxford University Press, Londres.
- NEWMARK P.** (1988) *A Textbook of Translation*, Prentice Hall, New York.
- NICKEL, G.** (1971) *Papers in Contrastive Linguistics*, London, Cambridge Univ. Press.
- NIDA E.** (1952-53) "Selective Listening" en: *Language Learning*, 3-4, p. 92-101.
- NIDA E.** (1965) *Toward a Science of Translating*, Bible Verlag, Leida.
- OLLER J.W.** (1979) *Language Tests*, Longman, Londres.
- PALLOTI, G.** (2000) *La seconda lingua*. Milano, Strumenti Bompiani
- PALMER H.**(1921) *Principles of language study*, London, Oxford Univ. Press
- PIAZZA, R** (ed) (2001) "Dietro il parlato" en *Didattica Viva* 226, serie Quaderni del Lend 9; p 15-276
- POGGI I., SERROMANI S., MAGGINI S.** (1984), "Il testo come rete di conoscenze. Per una didattica sistematica della parafrasi", in **L. COVERI** (ed.), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma.
- PORCELLI G.** (1992) *Educazione linguistica e valutazione*, Liviana, Padova.
- REVEL J.** (1979) *Teaching Techniques for Communicative English*, Macmillan, Londres.
- RIVERS W.M., TEMPERLEY M.S.** (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, Oxford University Press, New York.
- ROBLYER, M.** and **EKHALM, L.** (2000). "How interactive are YOUR Distance Courses? A Rubric for Assessing Interaction in Distance Learning" [On-line] <http://www.westga.edu/~distance/roblyer32.html>
- TEMPESTA L.** (1989) "Conversazioni telefoniche", *Italiano & oltre*, 4, p. 162-67.

- VAN PATTEN, B.** (2003) *From input to output. A teacher's guide to SLA theory.* New York: McGraw-Hill.
- VAN PATTEN B. , LEE J.F.**(2004) "Contexts, processes, and products in second language acquisition and foreign language learning" In B. van Patten and J.K Lee (Eds.), *Second language acquisition and foreign language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- VAZQUEZ, G.** (2000) *La destreza oral.* Madrid, Ed elsa.
- VISENTIN MORELATO, D** (2003) "Método del Maestro-estudiante. Las glototecnologías en un proceso hermenéutico de aprendizaje de una lengua extranjera." Trabajo leído en el XIX Simposio Internacional de la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación. En formato PDF en la dirección Internet de la SMCE (próxima publicación en las actas del Congreso previstas para octubre de 2004).
- WEAVER, C.** (1980) *Psycholinguistics and Reading: From Process to Practice.* Little&Brown, Boston.
- WIDDOWSON H.** (1979) *Explorations in Applied Linguistics,* OUP, Oxford.
- WILKINS D.A.** (1976) *Notional Syllabuses,* London, Oxford Univ. Press.

Bibliografía completa de los autores tratados

Bibliografía completa de Giovanni Freddi

- (1966), *Lingua straniera e Scuola Media. Verso un metodo integrale*, en "Scuola e Didattica", XI. 10.
- (1967), *Strutturalismo e didattica delle lingue*, en CLADiL 1967a. pp. 19-52.
- (1968), *Oltre lo strutturalismo*, en CLADiL 1968, pp. 61-107.
- (1969), *I sussidi audiovisivi e lo studio delle lingue*, en "Pedagogia e Vita", I.
- (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Minerva Italica, Bergamo.
- (1972) *Fondamenti e metodi della didattica delle lingue. Conversazioni televisive*, Cafoscarina Editrice. Venezia.
- (1974^a). *Gli adulti e le lingue / Les adultes et les langues*, ediz. bilingue: italiano e francese. Minerva Italica. Bergamo.
- (1974^b). *La proposta di R. Lado per una didattica scientifica delle lingue*, Introduzione a LADO R., 1964 [1974].
- (1978^a), *Tecnologia didattica e laboratorio linguistico*. CLADiL, Brescia.
- (1978^b), *Macrolingua e microlingua*, en Atti del III Congresso AI PI, Verona.
- (1979), *Didattica delle lingue moderne*. Minerva Italica, Bergamo.
- (1983^a), (ed.), *Lingue moderne per la scuola italiana. Antologia di "Lingua e Civiltà"*. Minerva Italica. Bergamo.
- (1983^b), (ed.) *L'Italia plurilingue*, Minerva Italica. Bergamo.
- (1983^c), *Profilo dell'insegnante (le lingue en FRFDDI G. (ed.) 1974a*, pubblicato per la prima volta en *Lingue e Civiltà*, 2/1974.
- (1986^a), *Formazione iniziale e formazione continua degli insegnanti*, en AA.vv., *La scuola superiore. Problemi e prospettive*. IRRSAE del Veneto, Mestre.
- (1986^b), *Pensiero e linguaggio nell'opera di Jean Piaget*, CLADiL, Brescia.
- (1987^a), *Educazione linguistica per la Scuola Superiore. Mète e obietti*, en AA.vv. 1987.
- (1987^b), *L'insegnamento del/a lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze.
- (1988^a), *Linee per una didattica delle microlingue*, en AA.VV.. *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia, CLUC.
- (1988^b), (ed.), *Lingue straniera e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Liviana IRRSAE Veneto, Padova.
- (1989), (ed.), *La lingua straniera alle Elementari. Materiali di sperimentazione*, IRRSAE del Veneto, Mestre (ora Longman-Italia).
- (1990^a), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana. Padova.
- (1990^b), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- (1991), *La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione*, en PORCELLI G., BALBONI P.E. (ed.).
- (1993), *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa.
- (1994), *Insegnamento della lingua e insegnamento della grammatica*, en "Pedagogia e Vita", n. I.
- (2002), *Glottodidattica*, UTET, Torino.
- FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI SONINO E. (1979), *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Minerva Italica, Bergamo.

Bibliografia de Renzo Titone

- (1961) *Difficulties on the Part of Italian Younger Adolescents in the Perception of Some Phonological Features of the English and French Languages*, en "Orientamenti pedagogici", 7, pp. 684-716.
- (1964a) *Studies in the Psychology of Second Language Learning*, PAS Verlag, Zürich.,
- (1964b) *La psicolinguistica oggi*, PAS, Verlag, Zürich.

- (1966) *Le lingue estere*, PAS, Roma.
- (1968) *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*, Georgetown University Press, Washington (DC).
- (1973) *A Psycholinguistic Model of Grammar Learning and Foreign Language Teaching*, en "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 1, pp. 35-52.
- (1971a) *Psicolinguistica applicata*, Armando Armando, Roma.
- (1971b) *On Some Modalities of Syntactic Productivity and Choice*, en P. Pimsleur; T. Quinn, *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 97-111.
- (1973) *A Psycholinguistic Description of the, Glossodynamic Model of Language Behavior and Language Learning*, en "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 5, pp. 1-18.
- (1974a) *Applied Psycholinguistics: Amphibian or Phantom?*, en "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 3, pp. 91-4.
- (1974b) *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma.
- (1974c) *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma 1979 R.
- (1975) *Foreign Language Teaching Today*, Valmartina, Firenze.
- (1976) *Bilinguismo infantile e sviluppo della personalità*, en "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 8, pp. 49-61.
- (1977a) *A Humanistic Approach to Language Behavior and Language Learning*, en "Canadian Modern Language Review", 33, pp. 309-17.
- (1977b) *Insegnare le lingue oggi*, Società Editrice Internazionale, Torino.
- (1977c) *Psicolinguistica e psicolinguistiche*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 9, pp. 187-92.
- (1978) *Some Psychological Aspects of Multilingual Education*, in "International Review of Education", 24, pp. 283-94.
- (1979a) (ed), *Bilingual Education: Educazione bilingue*, Oxford Istituto Italiano, Milano-Roma.
- (1979b), *Insegnare oggi le lingue seconde*, Società Editrice Internazionale. Torino.
- (1980), *Glottodidattica: un profilo storico*, Minerva Italica, Bergamo.
- (1981a), *Research Trends in Foreign Language Teaching*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 13:35-56.
- (1981b), *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, Bulzoni, Roma.
- (1982a), (ed.) *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Armando, Roma.
- (1982b), *L'insegnamento funzionale delle lingue e 'autenticità' dei materiali*, en R. Titone (ed.) *L'insegnamento funzionale delle lingue e i nuovi materiali glottodidattici*, pp. 13-26, Oxford Institutes Italiani, Milano.
- (1983), *Orizzonti della ricerca nella psicologia dell'apprendimento di una seconda lingua*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 15:153-162.
- (1984), *Dove va la glottodidattica.* in *Studies in Italian Applied Linguistics*, N. Villa e M. Danesi (eds.), pp. 15-21, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa.
- (1985), *Educare al linguaggio mediante la lingua*, Armando, Roma.
- Titone R. e Danesi M. (1985), *Applied Psycholinguistics: 'In Introduction to the Psychology of Second Language Learning and Teaching*, University of Toronto Press. Toronto.

Bibliografia de Marcel Danesi

- (1979) "Puzzles in Language Teaching", *Canadian Modern Language Review*, 35:269-277.
- (1980a). *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori: approcci eziologici all'insegnamento delle lingue seconde*, «Scuola Democratica». 15:18-21 .

- (1980b). *Mathematical Games in Italian*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata» 12:195-204.
- (1981), *Phonological Variation and the Teaching of Italian Pronunciation*, «Italice», 58:187-193.
- (1983), *Pedagogica! Graphics in Second-Language Teaching*, «Canadian Modern Language Review» , 40:73-81.
- (1984a), *Recreational Problem-Solving Activities for the Italian Language Classroom*, «Quaderni d'Italianistica», 5:130-139.
- (1984b) *A Typologie of Contrastive Recognition Strategies for the Teaching of Italian Graphemics to English-Speaking Students*, in *Studies in Italian Applied Linguistics*, N. Villa e N. Danesi (eds.) pp. 66-74, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa.
- (1985a), *-A Guide to Puzzles and Games in Second Language Pedagogy*, Ontario Institute for Studies in Education Press. Toronto.
- (1985h), *Thinking in Italian: Problem-Solving Activities for the Italian Classroom*, «Italice», 62:67-74.
- (1985c). *Language Games in Italian*. University of Toronto Press. Toronto.
- (1886), *Tecniche visive nell'insegnamento dell'e lingue seconde*, Edizioni Guerra (Centro Italiano di Linguistica Applicata), Perugia.
- (1987). *Una tipologia di giochi per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, Edizioni Guerra (Centro Italiano di Linguistica Applicata). Perugia.
- (1988) *Neurolinguistica e Glottodidattica*, Liviana, Padova.

Bibliografia de Paolo Balboni

- (1988) *Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni* Padova, Liviana.
- (1988) *Microlingue e letteratura nella scuola superiore* Brescia, La Scuola.
- (1989) (ed.) *Inglese, francese, tedesco: Modelli operativi* Brescia, La Scuola.
- (1991) (ed. con G. Porcelli) *Glottodidattica e università. La formazione del Professore di Lingue* Padova, Liviana.
- (1991) (ed. con G. Porcelli) *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico* Padova, Liviana.
- (1992) (ed. con G. Porcelli) *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare* Brescia, La Scuola.
- (1993) *Didattica dell'italiano a stranieri* Roma, Bonacci.
- (1994^a) (ed.) *Sistemi di padronanza comunicativa: Progetto "Comenius"*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.
- (1994^b) (ed. con M. C. Luise) *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica* Roma, Armando.
- (1994) *L'insegnamento delle lingue alle elementari: Una prospettiva italiana*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies.
- (1996) *Educazione bilingue* Perugia, Guerra; Soleil, Welland, Seconda edizione, modificata ed allargata: 1999.
- (1998) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche* Torino, UTET Libreria.
- (1999) *Dizionario di glottodidattica* (incluye ipertesto su disco) Perugia, Guerra; Soleil, Welland,
- (1999) *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale* Venezia, Marsilio.
- (2000^a) (ed.) *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Teorema.
- (2000^b) *Le microlingue scientifico-professionali: Natura e insegnamento*, Torino, UTET Libreria.
- (2001) *Lingue straniere nella scuola* Perugia, Guerra; Welland, Soleil.

- (2002) *Parlare a Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* Torino, UTET Libreria.