EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA EN APRENDIENTES DE LENGUAS AFINES

Sonia Bailini

Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán y Brescia

Resumen

Esta comunicación se plantea analizar el papel del profesor en el desarrollo de la conciencia metalingüística en aprendientes universitarios italianos que estudian español y españoles que estudian italiano. Desde el punto de vista teórico la actuación del profesor se enmarca en una visión constructivista del aprendizaje, cuya aplicación en la didáctica de lenguas extranjeras se apoya en la reflexión interlingüística contrastiva. En este modelo pedagógico el profesor actúa como mediador y facilitador de la adquisición de las respectivas lenguas meta promoviendo en los alumnos una mayor conciencia metalingüística, que repercute en un aumento del dominio tanto de la lengua meta como de la lengua materna.

1. EL MARCO TEÓRICO: CONSTRUCTIVISMO, ANÁLISIS CONTRASTIVO, CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA

Los estudios más recientes acerca de la aplicación didáctica del constructivismo (Shayer 1997, Windschitl 2002, Uschi 2005) concuerdan en la necesidad de integrar su vertiente cognitiva, relacionada con los estudios de Piaget, con su vertiente social, que se apoya en los de Vygotskij, ya que, como afirma Windschitl (2002: 137), "knowledge is personally constructed and socially mediated", lo que significa que el aprendizaje es una acción individual que surge de la interacción y la negociación con pares o expertos. El enfoque cognitivista sostiene que el desarrollo cognitivo se *construye*

Centro Virtual Cervantes

dentro del individuo y que la elaboración del *input* es un proceso individual, mientras que el enfoque social considera que el aprendizaje es el resultado del esfuerzo cognitivo compartido de individuos que interactúan social y culturalmente. El primero sostiene que es el proceso interno de estructuración de los contenidos lo que permite la asimilación de los mismos, mientras que el segundo define cada experiencia de aprendizaje como un doble proceso de interiorización: primero a nivel social, a través de la interacción, y luego a nivel individual, a través de la elaboración consciente. De esta manera pensamiento y lenguaje se influencian recíprocamente y el lenguaje es al mismo tiempo *producto* e *instrumento* de pensamiento. Vygotskij define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como el desfase existente entre la real capacidad de solucionar un problema de manera totalmente autónoma y la capacidad latente de hacerlo gracias a la colaboración de compañeros más hábiles o de expertos: la interacción contribuye a salvar esta distancia (Vygotskij 1987: 127).

Introducir un modelo didáctico que se rige por los conceptos de reflexión y cooperación y que considera el estímulo del potencial intelectivo de los aprendientes a través de la interacción como recurso estratégico para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en lenguas meta (LM) afines significa enfrentarse al reto de promover la adquisición de la lengua meta (LM) pasando obligatoriamente por un análisis contrastivo con la lengua materna (L1) que parta de las hipótesis de los propios aprendientes. Se trata, por tanto, de la aplicación de la versión débil o *a posteriori* del análisis contrastivo teorizada por Wardhaugh (1970), que se centra en el análisis de la interlengua de los aprendientes para hacer explícitas las diferencias entre la LM y la L1.

En este contexto el profesor actúa como mediador y facilitador de la adquisición de las respectivas lenguas meta desempeñando funciones de asesoramiento tanto a nivel interpersonal como científico-técnico y se convierte así en una pieza fundamental para la mejora de la calidad del aprendizaje. De acuerdo con Kaplan (1978 en Danesi y Di Pietro 2001: 32-33) el valor del análisis contrastivo está en la capacidad de hacer visible un problema de aprendizaje para que el alumno tome conciencia de ello. La función central del profesor es entonces la de facilitar la interiorización a través de una mayor concienciación metalingüística que repercuta positivamente en el dominio tanto de la LM como de la L1. De este modo, como afirma James retomando a Hawkins (2002: 23) "el estudio de la lengua materna se vería iluminado por el estudio de la lengua extranjera y viceversa" y el restablecimiento del análisis contrastivo se consideraría "no como un anacronismo procedente

Centro Virtual Cervantes

de la psicología conductista sino como una nueva forma metacognitiva para el estudio de una lengua" (*ibidem* 2002: 31). Aunque las consideraciones de Hawkins y de James se insertan en un contexto diferente[1], su aplicación en la didáctica de lenguas afines, combinada con la interacción entre alumnos cuya L1 es la lengua meta del otro, puede favorecer la activación de estrategias cognitivas que permitan intervenir sobre las inevitables interferencias entre el español y el italiano. Danesi y Di Pietro (2001: 35-37) atribuyen al análisis contrastivo una función heurística en los niveles iniciales de aprendizaje y diagnóstica en los más avanzados y subrayan que el análisis contrastivo no es un enfoque que soluciona *todas* [énfasis en el original] las dificultades de aprendizaje, sino más bien un procedimiento de investigación acerca del modo en que los aprendientes elaboran el *input* lingüístico.

A partir de los años '90, con los estudios de Schmidt (1990); Van Lier (1996 y 1998); Rosa y O'Neill (1999); Leow (2000) y Ellis (2005) entre otros, la investigación en adquisición de lenguas extranjeras ha revalorizado la toma de conciencia lingüística (*language awareness*) como etapa imprescindible para la elaboración cognitiva del *input* lingüístico y su transformación en *intake*, sin por esto negar la existencia de mecanismos inconscientes de adquisición. James define la conciencia lingüística "como la posesión o incremento de conocimientos sobre una lengua de la cual se tiene ya un cierto nivel de dominio y sobre la cual se ha desarrollado un conjunto coherente de intuiciones" y el fomento de la concienciación como "el proceso de adquirir la capacidad de localizar e identificar la discrepancia entre el estado actual de conocimiento y el estado al que se quiere llegar […], que depende de la capacidad de *advertir* [énfasis en el original] algo sobre la lengua extranjera que no se había notado con anterioridad" (James 2002: 28). Por tanto, lo que diferencia la conciencia sobre el lenguaje del fomento de la concienciación es el grado de percepción que tiene el sujeto de sus propios conocimientos lingüísticos y su habilidad para expresarlos, lo que, de alguna forma, nos permite definir la primera como un estatus que conlleva cierto conocimiento declarativo del lenguaje (es decir, saber expresar reflexiones sobre la lengua), y el segundo como un proceso, una etapa inicial de toma de conciencia acerca de la necesidad de prestar atención a la forma. Van Lier subraya cierta continuidad entre estos dos aspectos, ya que sostiene

[1] Estos autores opinan que la escasa atención a la reflexión metalingüística en L1 que caracteriza el sistema escolar británico es una de las principales causas de las dificultades de aprendizaje de una lengua extranjera por parte de aprendientes ingleses y proponen la reflexión metalingüística como "disciplina-puente" que permita al mismo tiempo tomar conciencia de la propia L1 y aprender una lengua extranjera.

Centro Virtual Cervantes

que "*construimos* nuestra concienciación a través del lenguaje y continuamos *atendiéndola* y *extendiéndola* [énfasis en el original] a través del lenguaje" (Van Lier 2002: 40). Por eso podemos definir la conciencia metalingüística. Si imaginamos el proceso de adquisición de la conciencia lingüística como una trayectoria formativa en progresión y colocamos a los sujetos involucrados en este proceso a lo largo de una hipotética línea, el profesor estaría bastante cerca del punto de llegada, ya que se supone que tiene un perfecto dominio de ambos idiomas tanto desde el punto de vista procedimental como declarativo, y los aprendientes se colocarían en diferentes puntos de la misma línea, según su grado de conciencia lingüística, que no es necesariamente igual en la L1 y en la LM. Asimismo, el nivel de conciencia metalingüística depende de varios factores, entre los cuales destacan: el sistema escolar en que se ha aprendido la L1, la metodología didáctica con que se ha emprendido el estudio de la LM y el estilo de aprendizaje de cada aprendiente. Una primera dificultad se plantea, por tanto, a la hora de identificar el grado de concienciación lingüística, tanto en la L1 como en la LM. De acuerdo con Van Lier consideramos que la actividad de fomento de la concienciación debería prescindir de tests basados en la elicitación y etiquetaje de información gramatical o en la explicación de terminología lingüística formal puesto que "la toma de conciencia sobre el lenguaje no requiere la habilidad para describir una característica lingüística utilizando terminología gramatical, sino más bien el intento de controlar y manipular el material disponible" (Van Lier 2002: 44-45) y que "la esencia de nuestra toma de conciencia del conocimiento se halla en la acción, no en el comentario" (Van Lier 2002: 45).

Schmidt (1990: 132) identifica tres niveles de concienciación: 1) percepción (*perception*); 2) toma de conciencia (*noticing*), a través de la atención y la focalización; 3) comprensión (*understanding*) a través del análisis y la comparación con lo que ya se sabe y Van Lier (2002: *ibidem*) agrega un cuarto nivel, que conlleva conocimiento metalingüístico, análisis formal y control técnico. Además, subraya que "el conocimiento lingüístico no puede establecerse de una forma duradera y útil sin la constante alimentación cognitiva y afectiva que procura la acción perceptual y el uso práctico de la lengua" (Van Lier 2002: *ibidem*).

2. EL PROFESOR COMO PROMOTOR DE LA CONCIENCIACIÓN METALINGÜÍSTICA

El punto de partida del proceso de concienciación es el reconocimiento, por parte del aprendiente, de sus propias dificultades lingüísticas tanto en la

Centro Virtual Cervantes

LM como en la L1 y la motivación a remediarlas a través de la reflexión y la comparación. La reflexión metalingüística recíproca, tanto sobre la L1 como sobre la LM, que surge a raíz de la interacción entre parejas de alumnos cada uno de los cuales tiene como lengua meta la lengua materna del otro, da cuenta de su grado de conciencia metalingüística y le brinda al profesor un cuadro de las hipótesis de los aprendientes acerca del funcionamiento tanto de la LM como de la L1 de cada uno de ellos. A partir de ahí podrá intervenir fomentando la concienciación a través de actividades que involucren a ambos grupos de alumnos y que los obliguen a trabajar simultáneamente con la LM y con su propia L1. La interacción nativo/no nativo le permitirá a cada pareja tener siempre al alcance un modelo de lengua meta auténtico como término de observación y comparación y acudir al profesor sólo para corroborar intuiciones e hipótesis de funcionamiento. En la interacción entre aprendientes el conocimiento enciclopédico de los términos para describir la lengua o las reglas gramaticales tiene una importancia relativa y forma parte del proceso de concienciación, ya que, en el caso de la L1, se trata de hacer explícitos mecanismos de funcionamiento de la lengua que se han aprendido de forma inconsciente. Al profesor le corresponde la tarea de fomentar la explicitación asesorando y ofreciendo pistas de análisis en clave contrastiva a partir de las inferencias de los alumnos acerca del funcionamiento de sendos sistemas lingüísticos, con el objetivo de ayudarlos a elaborar y/o perfeccionar esquemas conceptuales[2] que faciliten la discriminación de los rasgos diferenciadores o a modificar convicciones erróneas o incompletas respecto a la L1 y/o a la LM. De esta forma el profesor no imparte conocimientos sino que orienta las intuiciones de los alumnos, promoviendo la interacción entre ellos y favoreciendo así la reducción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotskij 1987).

La actuación del profesor se estructura en dos niveles:

1. Interpersonal, que se relaciona con la promoción de la interacción entre alumnos y la gestión de las relaciones profesor-alumnos;
2. Científico-técnico, que se refiere al asesoramiento lingüístico y pedagógico en L1 y en LM.

---

[2] Por esquemas conceptuales se entienden aquellas estructuras que organizan la memoria y que sirven para interpretar conceptos o situaciones y hacer hipótesis y previsiones acerca de ellos. En didáctica se convierten en un instrumento metacognitivo, porque le permiten al aprendiz hacer explícita su red de conceptos, convirtiéndola así en un instrumento modificable gracias al intercambio y a la co-construcción de un conocimiento más exacto a través de la colaboración con otra persona.

Centro Virtual Cervantes

1. La creación de parejas de alumnos nativos/no nativos está vinculada al contexto de aprendizaje: en el ámbito universitario es relativamente fácil gracias a los cada vez más numerosos proyectos de intercambio (Erasmus, Sócrates, Leonardo) activos entre universidades italianas y españolas, lo que permite crear grupos mixtos de estudio tanto presenciales como a distancia[3]. En ambos casos, el profesor se encarga de identificar a los alumnos que estén interesados en el trabajo en tándem, de establecer su nivel de conocimiento de la LM, sus estilos cognitivos, además de sacar información acerca de sus intereses personales y objetivos de aprendizaje, con el propósito de formar parejas de españoles e italianos que puedan interactuar con éxito.

Tras la primera etapa de formación de las parejas de nativos/no nativos, las actividades de carácter interpersonal del profesor estarán orientadas a brindar sugerencias para el mantenimiento del equilibrio relacional entre alumnos, así como a motivarlos sobre la importancia de su función como *facilitadores* del aprendizaje para el compañero. Es fundamental que los aprendientes entiendan el significado de su papel en la pareja y que no se excedan ni en el rol de *sustitutos del profesor*, ni en el de *compañeros de juegos*, ya que esto los desviaría de su función de *aprendientes motivados*. Se trata de sensibilizarlos a distinguir entre el tiempo que van a dedicar a la ayuda recíproca funcional al aprendizaje de sus respectivas lenguas meta y el que van a dedicar a otras actividades que puedan decidir hacer juntos. Otro aspecto sobre el cual merece la pena insistir es la calidad de la interacción, que debería apoyarse en una serie de compromisos negociados desde el principio entre alumnos y entre los alumnos y el profesor, a saber: ofrecer modelos de la propia L1 correctos y adecuados a los diferentes contextos en que se utilizarían; definir de antemano que no se puede y no se debe corregir todos los errores del compañero, sino que hay que establecer prioridades según los objetivos de aprendizaje en la lengua meta, así como decidir por cada actividad qué aspectos de la lengua se quieren trabajar (fonética, ortografía, morfosintaxis, redacción, expresión oral, etc.); asumir como valor prioritario que el aprendizaje se co-construye y que el papel que se asume ha de ser activo tanto cuando se está en el rol de *expertos nativos* como en el de *aprendientes de una lengua extranjera*, ya que los errores del compañero no nativo deben ser alicientes para reflexionar sobre el funcionamiento de la propia L1 con respecto a la LM; no limitarse a individuar la incorrección

[3] El tándem es una práctica didáctica que se rige en el intercambio lingüístico recíproco entre dos personas para que una aprenda la lengua madre del otro. Véase <http://www.cisi.unito.it/tandem/etandem/etproj-it.html> y también <http://www.cisi.unito.it/tandem/> [última consulta: 16/09/2008].

Centro Virtual Cervantes

del compañero no nativo, sino tratar de darle una explicación –no necesariamente científica, que para eso está el profesor– comparando la L1 con la LM con el fin de tomar conciencia de los rasgos diferenciadores.

2. Desde el punto de vista técnico-científico la función del profesor es doble: por un lado, como asesor experto en ambas lenguas y en pedagogía/didáctica; por otro, como investigador en acción que observa, monitoriza y analiza los esquemas interpretativos de los aprendientes con el objetivo de elaborar planes de intervención didáctica más adecuados a la tipología de alumnado con que trabaja. Cabe subrayar, de acuerdo con Windschitl (2002: 144-145), que si los profesores entienden los esquemas interpretativos de los alumnos, pueden emplear estrategias facilitadoras de apoyo y promover de esta forma el trabajo intelectual autónomo. Estas estrategias facilitadoras pueden consistir en la graduación de la dificultad de las tareas de concienciación para que los alumnos puedan ir acostumbrándose a pensar *sobre* la lengua: a modo de ejemplo del tipo de actividad mental que tendrán que realizar los alumnos, el profesor puede expresar su razonamiento metalingüístico como si estuviera pensando en voz alta[4], dar sugerencias sobre desde dónde se puede empezar a razonar o sobre dónde se quiere llegar; estimular los procedimientos inductivos a través de la presentación de la estructura a profundizar en diferentes contextos y también invitando a los alumnos a representar con otros códigos (gráfico, matemático, simbólico) sus hipótesis acerca de la lengua. Un buen punto de partida de las actividades de fomento de la concienciación es lo que Schmidt llama *noticing* partiendo de la hipótesis de que "intake is that part of input that learners consciously notice" (Schmidt 1990: 149). Se trata, en otras palabras, de estimular la atención a la forma a través de tareas que activen la observación y el análisis contrastivo, de manera que el conocimiento explícito del código pueda facilitar la interiorización y convertirse a largo plazo en conocimiento implícito. La inferencia de una norma gramatical o de una estructura sintáctica por parte de los alumnos no es automática ni garantizada y la función del profesor es precisamente la de ver hasta qué punto logran ahondar en la reflexión metalingüística para lanzarles el *salvalengua* al que agarrarse con el fin de llegar a la comprensión de la forma correcta. Esto significa que el profesor tiene que estar preparado a las más variadas interpretaciones que los aprendientes puedan dar acerca del funcionamiento de los dos idiomas

[4] Como en este modelo didáctico el profesor no está presente cuando las parejas nativo/no nativo trabajan juntas, reviste un papel fundamental la elaboración de fichas de trabajo, como se verá más adelante. En este caso, el razonamiento del profesor puede ponerse por escrito, como ejemplo contextualizador, en las instrucciones sobre la tarea a realizar.

Centro Virtual Cervantes

y no debe sorprenderse por las excesivas generalizaciones o simplificaciones de reglas gramaticales u otras consideraciones superficiales o ingenuas, sino que debe considerarlas como puntos de partida del trabajo de concienciación y de ahí saber re-orientar los razonamientos de los alumnos hacia la asimilación correcta. En las etapas sucesivas de concienciación el profesor podrá solicitar a los alumnos una mayor reflexión antes de la explicitación, en el intento de promover un aumento de la concienciación que se manifieste tanto en la calidad del proceso de reflexión como en el producto del mismo, es decir en el uso de una terminología lingüística más conforme.

Para que el aprendizaje lingüístico sea un proceso consciente, social y activo hace falta estimular al aprendiente a la atención constante al uso de la lengua, es decir promover la monitorización, tanto de sus propias producciones en lengua meta como de las del compañero nativo. En el primer caso se trata de automonitorización, que conlleva el uso de estrategias de control de la comunicación (*¿es correcto decir…? ¿qué diferencia hay entre… y…? ¿por qué esto se dice así y no así?*), así como de compensación (*paráfrasis, definiciones, analogías, ejemplificaciones*). En el segundo caso la monitorización se rige en la comparación del modelo auténtico de LM ofrecido por el compañero nativo con su propio conocimiento lingüístico de la LM. Cabe decir que la interacción entre pares *en absentia* del profesor reduce el filtro emotivo y aumenta la motivación y la participación activa, que se traducen en una mayor propensión a hacer preguntas al compañero nativo acerca del funcionamiento de su propia L1 y promueve la construcción conjunta de hipótesis acerca de ambos sistemas lingüísticos. Esteve subraya la necesidad de promover, en la práctica docente, actividades que compaginen la reflexión sobre la lengua y el proceso de aprendizaje con tareas comunicativas, es decir "relacionar la reflexión sobre la forma con su uso en un contexto comunicativo para que el aprendiente llegue a entender que las estructuras gramaticales sirven para construir significados" (Esteve 2000: 37). Se trata, en otras palabras, de unir la dimensión cognitiva con la dimensión comunicativa del aprendizaje, revalorizando, además, el papel de la lengua materna (L1), que se convierte en una "estrategia mediadora" (Esteve 2000: 38).

La sensibilización hacia una actitud de reflexión crítica sobre lo que se está aprendiendo le exige al profesor *compartir* sus conocimientos declarativos, procedurales y pedagógicos con los alumnos. En un marco constructivista, como apunta Uschi,

> el profesor tiene que comprender correctamente el punto de vista del aprendiente y a partir de ahí debe ayudarle a reestructurarlo de manera que sea

Centro Virtual Cervantes

> más conforme tanto a la perspectiva del alumno como a la del profesor. El constructivismo no sólo enfatiza el rol esencial del proceso de construcción, sino que nos permite evidenciar que somos capaces de ser conscientes de esas construcciones y que estamos dispuestos a modificarlas a través de la reflexión sobre el mismo proceso de construcción[5] (Uschi 2005: 93).

Para poder hacer lo mencionado arriba, el profesor tiene que haber desarrollado una sólida conciencia metalingüística de los dos idiomas con que trabaja y tener la habilidad pedagógica de convertir su conocimiento declarativo en conocimiento procedimental para poder desempeñar una función mediadora en el fomento de la concienciación lingüística de los aprendientes (Borg 2003: 102). En otras palabras, debe ser capaz de elaborar didácticamente sus conocimientos metalingüísticos de manera que sean comprensibles para los alumnos y que puedan convertirse para ellos en materia de reflexión y análisis de sus respectivas dificultades en clave contrastiva. Como bien resume Andrews (2003: 86) "la conciencia lingüística del profesor abarca una conciencia de la lengua desde la perspectiva del aprendiente; una conciencia acerca del estadio de interlengua del aprendiente y una conciencia de la dificultad que le puedan plantear al aprendiz los contenidos de las clases y de los materiales[6]".

Por último, en su calidad de investigador en acción, el profesor recoge datos acerca del proceso de concienciación de los aprendientes a través de las mismas fichas de trabajo o de grabaciones (en el caso de las sesiones de trabajo centradas en la expresión oral) y de las producciones escritas de los alumnos, de manera que tanto el producto lingüístico como el correspondiente proceso de análisis le puedan ser útiles para elaborar sucesivas actividades de reflexión metalingüística contrastiva.

3. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES DE CONCIENCIACIÓN METALINGÜÍSTICA

El fomento de la concienciación lingüística para el aprendizaje de lenguas extranjeras puede insertarse en cualquier planificación didáctica y en diferentes niveles, según el tipo de alumnado y los objetivos de la enseñanza/aprendizaje. Además, en la modalidad en que se presenta en esta comunicación, la actividad de concienciación se entiende como tarea facilitadora del aprendizaje paralela e integradora a las clases tradicionales y tiene lugar fuera del

[5] La traducción es mía.
[6] La traducción es mía.

Centro Virtual Cervantes

aula, tanto en su modalidad presencial como a distancia[7], ya que las parejas nativo/no nativo están formadas por alumnos que estudian lenguas meta distintas. A continuación se presentan dos ejemplos de actividades de concienciación metalingüística, la primera para un nivel A2 y la segunda para un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

La primera actividad tiene el objetivo de sensibilizar sobre las diferencias en el uso de los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *haber* en su forma impersonal (*hay*) y los italianos *essere, esserci, avere* en la función comunicativa de describir espacios y objetos. La tarea consiste en la corrección de una producción escrita en la LM en la que el alumno nativo corrige el trabajo de su compañero[8].

1. Lee y corrige el trabajo de tu compañero. Fíjate en sus errores en el uso de los verbos *ser*, *estar*, *tener*, *haber* (*hay*).
2. Escribe en la tabla sus frases incorrectas y tu versión correcta de las mismas:

Incorrecto	*Correcto*
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

3. Comparando sus errores y tus correcciones, ¿puedes explicar cuáles son las diferencias en el uso de estos verbos en español y en italiano?
4. Compara tus observaciones con las de tu compañero y juntos intentad preparar un esquema con ejemplos de uso que os pueda ser útil a los dos para entender bien cómo funcionan estos verbos.

Ejemplo de ficha de trabajo 1[9].

[7] En la modalidad presencial uno de los dos alumnos estudia su LM en el país donde se habla y hay encuentros periódicos con el profesor, mientras que en la modalidad a distancia cada aprendiente está estudiando la LM en su país y en este caso la interacción entre alumnos y entre alumnos y profesor está mediada por el ordenador, sea a través del correo electrónico sea por medio de una plataforma virtual que funciona tanto como centro de recogida de materiales para el fomento de la concienciación lingüística como foro de intercambio abierto a todos los participantes.

[8] Se puede emplear, por ejemplo, un trabajo escrito a realizar para las clases tradicionales de lengua extranjera de los respectivos aprendientes.

[9] Las fichas de trabajo pueden estar redactadas tanto en la L1 como en la LM del aprendiz al que van dirigidas. En este caso concreto, ya que el trabajo parte de la corrección en la L1 del destinatario, se considera más coherente dárselas a cada uno en su lengua materna. Por razones de espacio, se inserta aquí sólo la ficha en español.

Centro Virtual Cervantes

La segunda actividad consiste en que los aprendices realicen la traducción de la L1 a la LM del mismo texto y que luego comparen las traducciones y reflexionen sobre las diferencias de uso del imperativo en español y en italiano en un mismo género textual, en este caso concreto el folleto de instrucciones de un electrodoméstico. En este tipo de ejercicio la reflexión

1. Leggi e traduci in italiano le istruzioni d'uso del frullatore Braun Minipimer:

Español

Atención

Lea atentamente el folleto de instrucciones antes de utilizar este aparato.

• Este producto es únicamente para uso doméstico, no es adecuado para uso industrial. Mantener fuera del alcance de los niños.

• Antes de conectar el aparato a la red verifique que el voltaje del aparato corresponde al de su hogar.

• No coloque la parte del motor bajo el grifo del agua ni lo sumerja en ella.

• Los aparatos eléctricos Braun cumplen con las normas referentes a su seguridad, Las reparaciones de éstos deben ser realizadas por personal autorizado. Las reparaciones efectuadas por personal no autorizado pueden causar accidentes o daños al usuario.

• El cable eléctrico de este aparato podrá ser sustituido únicamente por el Servicio de asistencia técnica Braun.

Datos técnicos

• Tipo/voltaje/potencia: ver placa de características en el aparato.

• Después de cada uso, deje enfriar el aparato por un período de 3 minutos antes de utilizarlo de nuevo.

• Tipo 4183 – Sistema de seguridad para MR8000:
Su Braun MR8000 está equipada de una sistema de seguridad que protege el aparato contra sobrecalentamientos. Si el alimento a procesar es demasiado duro el sistema de seguridad para automáticamente el motor. En este caso desconecte el aparato y espere unos minutos antes de enchufarlo otra vez.

• Cuchilla de acero inoxidable.

• Varilla de acero inoxidable (MR300M, MR4000 y MR8000).

• Varilla plástica de alta calidad (MR300, MR305).

Funcionamiento

La batidora Braun Minipimer mezcla y bate rápida y fácilmente. Utilícela para hacer salsas, sopas, mayonesa, purés y papillas para bebés, batidos y cócteles. La batidora Braun Minipimer lleva un práctico vaso medidor, pero usted puede utilizar también su Batidora Minipimer en cualquier otro recipiente u olla. Si quiere mezclar directamente en la olla mientras está cocinando, retire la olla del fuego para proteger la batidora Braun Minipimer de sobrecalentamiento. Para evitar salpicaduras, coloque primero la Braun Minipimer dentro del recipiente y después pulse el interruptor. Mantenga el interruptor pulsado. Para pararlo, simplemente deje de pulsar el interruptor.

Limpieza

Desconecte siempre el aparato antes de limpiarlo. Para limpiar la varilla de su batidora Braun Minipimer bastará situarla directamente bajo el chorro del agua.
Limpie el resto del aparato con un paño húmedo. Nunca sumerja la parte del motor en agua. No utilice objetos punzantes o cortantes para retirar partículas de alimentos que hay bajo las cuchillas. No lave el vaso medidor en el lavavajillas, ni lo use en el microondas.

Prima di iniziare la traduzione ripassa l'uso dell'imperativo. Se puoi, cerca le istruzioni in italiano di un altro elettrodomestico e osserva quali forme dell'imperativo vengono usate in italiano in questo tipo di testi. Cosa cambia rispetto allo spagnolo?

2. Confronta con il tuo compagno italiano la traduzione che avete fatto dello stesso testo e osservate:
   – Come avete tradotto le forme verbali all'imperativo.
   – Aiutandovi reciprocamente con i rispettivi testi originali, indicate le principali differenze nell'uso di questo modo verbale nelle istruzioni tecniche e correggete i vostri lavori cercando le corrispondenze adeguate.

Ejemplo de ficha de trabajo 2A (para el alumno español).

Centro Virtual Cervantes

meta- e interlingüística no se centra sólo en las formas del imperativo, sino en el diferente uso discursivo que de ello se hace en un texto auténtico. Este tipo de actividad debería extender la atención no sólo a la forma sino también al discurso, es decir al texto en su conjunto, ya que debería sensi-

1. Lee y traduce al español el siguiente folleto de instrucciones de la batidora Braun Minipimer:

Italiano

Attenzione

Leggete attentamente le istruzioni prima di usare l'elettrodomestico

• Questo apparecchio è destinato esclusivamente all'uso domestico e non è adatto ad usi industriali. Tenere fuori dalla portata dei bambini.

• Prima di azionare l'apparecchio, assicurateVi che il voltaggio della corrente elettrica di casa Vostra corrisponda al voltaggio indicato sull'apparecchio.

• Il corpo motore non deve mai essere tenuto sotto un getto d'acqua, né immerso interamente in essa.

• Gli apparecchi elettrici Braun soddisfano adeguati standard di sicurezza. Le riparazioni possono essere effettuate solo presso un centro di Assistenza Autorizzato Braun.

• Il cordone elettrico dell'apparecchio può venire sostituito solo presso un Centro di Assistenza Autorizzato Braun poiché è necessario uno strumento speciale.

Dati tecnici

• Tipo/voltaggio/potenza: vedi targhetta sull'apparecchio.

• Dopo ogni uso, lasciate raffreddare l'apparecchio per 3 minuti prima di utilizzarlo di nuovo.

• Tipo 4183 – Dispositivo di sicurezza per MR8000:
Il Vostro Braun MR8000 è dotato di un dispositivo di sicurezza che protegge l'apparecchio dal surriscaldamento. Se viene lavorato un cibo troppo duro, il dispositivo di sicurezza interrompe automaticamente il motore. In questo caso staccate la spina dell'apparecchio e aspettate qualche minuto prima di collegarlo di nuovo alla presa di corrente.

• Lama in acciaio inossidabile.

• Piede in acciaio inossidabile (MR300M, MR4000 y MR8000).

• Piede in plastica di alta qualità (MR300, MR305).

Funzionamento

Il frullatore Braun frulla e mescola con estrema semplicità e velocità. Usatelo per preparare salse, passati, maionese, puré di patate, pappe per bambini, frappé e cocktails. L'elettrodomestico è dotato di una pratico bicchiere dosatore; tuttavia, può essere usato in qualsiasi altro recipiente o pentola. Braun MR 300 può essere usato direttamente in pentola dopo averla tolta dal fuoco per evitare che l'apparecchio si surriscaldi. Per evitare schizzi, premete il tasto di accensione solo dopo aver introdotto il frullatore nel recipiente. Tenete premuto il tasto per accendere l'apparecchio. Per spegnerlo, rilasciare semplicemente il tasto.

Pulizia

Staccate sempre la spina prima di pulire l'apparecchio. E' possibile pulire il frullatore semplicemente sciacquando il piede in plastica e la parte con la lama sotto acqua corrente. Il corpo motore, che non deve mai essere immerso nell'acqua, si pulisce con un panno umido.

Non utilizzate oggetti appuntiti o taglienti per togliere residui di cibo sotto la lama. Non lavate il bicchiere dosatore in lavastoviglie e non utilizzatelo nei forni a microonde.

Antes de empezar a traducir revisa el uso del imperativo y, si puedes, busca un folleto de instrucciones de otro electrodoméstico en español, y observa cómo se usa este modo verbal en este tipo de texto: ¿cambia algo con respecto al italiano?

2. Junto con tu compañero, comparad la traducción que habéis hecho del mismo texto y observad:
   - Cómo habéis traducido las formas verbales del imperativo.
   - Trabajando juntos con la ayuda de los respectivos textos originales, destacad las principales diferencias en el uso de este modo verbal en las instrucciones técnicas y corregid vuestros trabajos buscando las correspondencias adecuadas.

Ejemplo de ficha de trabajo 2B (para el alumno italiano).

Centro Virtual Cervantes

bilizar a los aprendientes sobre el hecho de que la excesiva concentración en la traducción literal de la forma lingüística lleva a la creación en la LM de un texto no conforme a los estándares previstos para un determinado género textual.

4. CONCLUSIONES

La intercomprensión recíproca que se da desde las primeras etapas de aprendizaje del español por parte de italianos y viceversa estimula la comunicación y la motivación a aprender. Promover la reflexión meta- e interlingüística desde los primeros momentos es una forma de reducir falsos estereotipos sobre la afinidad de los dos idiomas y evitar que los aprendientes de ambos se queden en un estadio perenne de interlengua, seguros de la eficacia comunicativa de sus producciones, tanto orales como escritas. La aplicación sistemática de este tipo de análisis contrastivo lleva a considerar las interferencias negativas ligadas a la afinidad ya no como un obstáculo para el aprendizaje, sino como el punto de arranque para re-orientar el mismo hacia la dirección esperada y sentar las bases para que se vaya construyendo un conocimiento de ambos idiomas sólido y duradero.

BIBLIOGRAFÍA

ANDREWS, S. (2001): "The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice", *Language Awareness*, 10 (2/3), págs. 75-90.

ANDREWS, S. (2003): "Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher", *Language Awareness*, 12 (2), págs. 81-95.

BORG, S. (2003): "Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review", *Language Awareness*, 12 (2), págs. 96-108.

BOSCH, M. y ESTEVE O. (1999): "Activitats per desenvolupar la consciència lingüística", *Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, Número especial *Fer aprenents autònoms*, págs. 67-81.

CARLETTI, A. y VARANI, A. (eds.) (2005): *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.

DANESI, M. y DI PIETRO, R. J. (2001): *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*. Roma: Armando Editore.

ELLIS, N. C. (2005): "At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", *Studies in Second Language Acquisition*, 27, págs. 305-352.

ESTEVE RUESCAS, O. (2000): *Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras: la práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación*. Vélez-Málaga: Escuela Oficial de Idiomas de Vélez-Málaga.

Centro Virtual Cervantes

JAMES, C. (2002): "La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones", en J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida: Milenio, págs. 19-31.

LEHTONEN, T. (2000): "Awareness of strategies is not enough: how learners can give each other the confidence to use them", *Language Awareness*, 9 (2), págs. 64-77.

LEOW, R. P. (2000): "A study of the role of awareness in foreign language behaviour. Aware *versus* unaware learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 22, págs. 557-584.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Sevilla: ed. española Cambridge University Press.

ROSA, E. y D. O'NEILL, M. (1999): "Explicitness, intake, and the issue of awareness", *Studies in Second Language Acquisition*, 21, págs. 511-556.

SALABERRI, S. (2002): "El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua", en J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida: Milenio, págs. 71-85.

SCHMIDT, R. W. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11, págs. 129-158.

SHAYER, M. (1997): "Piaget and Vygotskij: a necessary marriage for effective educational intervention", en L. Smith, J. Dockrell y Peter Tomlinson (eds.): *Piaget, Vygotsky, and beyond: future issues for developmental psychology and education*, Papers presented at the Piaget-Vygotskij Centenary Conference (Brighton 1996). London New York: Routledge, págs. 36-59.

USCHI, F. (2005): "E-learning pedagogy in the third millennium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches", *ReCALL*, 17 (1), págs. 85-100.

VAN LIER, L. (2002): "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas", en J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida; Milenio, págs. 33-53 [publicado en inglés con el título: "The relationship between consciousness, interaction and language learning", *Language Awareness* (1998), 7 2/3, págs. 128-145].

VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.

VYGOTSKIJ, L. (1987): *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

WARDHAUGH, R. (1970): "The Contrastive Analysis of Hypothesis", *TESOL Quarterly*, 1970, 4, Washington D.C.: TESOL, págs. 123-130.

WINDSCHITL, Mark (2002): "Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers", *Review of Educational Research*, 72 (2) Washington: American Educational Research Association, págs. 131-175.

Centro Virtual Cervantes