



APORTES DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA Y LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SERBIOS

La lengua no puede ser enseñada, sino despertada interiormente
(V. von Humboldt)

1 INTRODUCCIÓN

En los estudios universitarios de una lengua extranjera es inevitable que se trabajen y aprendan reglas gramaticales, que los discentes luego aplican, con mayor o menos éxito, en situaciones comunicativas concretas. No obstante, expuestos a contextos auténticos, los estudiantes a menudo se dan cuenta de las dificultades de aplicar las reglas aprendidas, hasta se encuentran con desviaciones de las normas, lo cual crea en ellos cierta inseguridad. Por tanto, partimos de la hipótesis de que a nivel universitario, en los estudios filológicos, donde se forman profesores, traductores y lingüistas, es imprescindible *concienciar* a los alumnos del funcionamiento de los sistemas lingüísticos que estudian, para que los entiendan y para que sean capaces de emplear, en situaciones comunicativas concretas, y según la intención comunicativa y el significado que quieran expresar, unos elementos lingüísticos adecuados¹.

En el presente artículo se aboga por la utilidad de la lingüística contrastiva² en el estudio de lengua extranjera a nivel universitario. Guzmán Tirado (2018: 223) recuerda que la enseñanza de lenguas basada en el análisis contrastivo ha sufrido críticas por considerarse «un proceso cerrado, que no permite la creatividad y el aprendizaje adecuados en circunstancias de comunicación reales»³. Nosotros coincidimos con Markič en que «la conciencia de las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera ayuda a mejorar considerablemente la percepción y la producción de esta última» (Markič 2002: 101). Mediante el análisis contrastivo a nivel universitario, nuestro objetivo es contribuir a la concienciación (meta) lingüística de nuestros estudiantes, porque pensamos, siguiendo a Markič (2002) y a Bailini

- 1 La cuestión del proceso consciente o inconsciente en el aprendizaje de segunda lengua o lengua extranjera es una de las más discutidas en lingüística aplicada (Schmidt 1990, 1994). Schmidt (1990) defiende que tanto el proceso consciente como el inconsciente participan en el aprendizaje de lenguas.
- 2 En el presente estudio usaremos indistintamente los términos lingüística contrastiva y análisis contrastivo, a pesar de que entre ellos existen diferencias significativas.
- 3 Para pros y contras de la lingüística contrastiva en la enseñanza de lenguas véase también Guzmán Tirado (2018).

(2009), que la conciencia (meta)lingüística influye positivamente tanto en el aprendizaje de la lengua extranjera como en los conocimientos y las competencias en la lengua materna. De esta forma, «el estudio de la lengua materna se vería iluminado por el estudio de la lengua extranjera y viceversa» (Hawkins 2002: 23, 31, *apud* Bailini 2009: 226). Por consiguiente, defendemos la importancia no solo del análisis contrastivo, sino también de la conciencia lingüística, entendida como «conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla»⁴ (CVC).

Para comprobar, en la medida de lo posible, nuestra hipótesis, hemos realizado una encuesta anónima entre los estudiantes que han cursado la asignatura Introducción al análisis contrastivo (español-serbio) en el Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Belgrado. Es un cuestionario preliminar con el que queríamos comprobar la satisfacción de nuestros estudiantes con los contenidos de la asignatura, la metodología de trabajo y su propia producción lingüística. En este trabajo presentamos los resultados de dicho cuestionario. Antes de discutir e interpretar las respuestas obtenidas, vamos a presentar el concepto de conciencia lingüística y el modo en que lo empleamos en el presente estudio.

2 CONCIENCIA LINGÜÍSTICA

El término conciencia lingüística (*language awareness*)⁵ se usa desde los años 80 (Fairclough 1998), cuando se le otorgó una especial atención en los currículos de lengua en el Reino Unido, y cuando se creó la ALA, *Association for Language Awareness* (<https://www.languageawareness.org/>), «como fruto de los esfuerzos de una asociación de profesores de lenguas por dar respuesta a la creciente demanda social de una aproximación más sistemática y eficaz a la enseñanza y uso de la lengua en las instituciones académicas y escolares» (CVC). James (1996: 139) define la conciencia lingüística como la «posesión de metacogniciones» sobre el lenguaje en general, sobre algunos aspectos del lenguaje o sobre una particular lengua que uno domina. Para Cots y otros (2007: 20, 21), la conciencia lingüística «engloba cualquier aspecto relacionado con la lengua en el que los aprendientes centran su atención», así que «la lengua se considera un instrumento de comunicación».

Schmidt (1990) opera con el término concienciación (*consciousness*)⁶ del que dis-

4 «explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use» (*Association for Linguistic Awareness*, http://www.languageawareness.org/?page_id=48b).

5 Otros términos que se usan son «*consciousness raising* –sensibilización a la lengua (SL)–; *knowledge about language* (KAL) –conocimiento sobre la lengua–, *input enhancement* –realce del aducto (RA)–; este término se refiere particularmente a una técnica de enseñanza para el desarrollo de la conciencia lingüística» (CVC, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm).

6 El autor distingue entre *consciousness* (sensibilización, concienciación) y *awareness* (conciencia). Aunque a menudo se usan indistintamente, el primero se entiende también como intención (*intention*) y como conocimiento o saber (*knowledge*) (Schmidt 1990). En este trabajo usaremos indistintamente los términos conciencia lingüística y concienciación lingüística (también conciencia / concienciación metalingüística).

tingue tres niveles: 1) percepción (*perception*), 2) toma de conciencia (*noticing*) y 3) comprensión (*understanding*). Van Lier (2002: 45, *apud* Bailini 2009: 228) añade 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». La mayoría de las teorías que tratan sobre la concienciación se limitan, según Schmidt (1990), a explicar la toma de conciencia (*noticing*); él mismo considera la atención y la toma de conciencia conceptos clave en la enseñanza de lenguas extranjeras, que están en correlación con las diferencias individuales de los alumnos (Schmidt 2012). Para el autor, solo si se toma conciencia del *input*, este se convierte en *intake* (Schmidt 1990: 139).

Van Patten (1994) indica que en los estudios de la concienciación hay una confusión entre proceso, producto, contexto y propósito. El aprendizaje es un proceso, y el elemento clave en ese proceso es la atención, que necesariamente supone algún grado de concienciación, por lo que Van Patten (1994) estudia la atención que los aprendientes prestan durante el procesamiento del *input*. Precisa que «la atención es lo que el aprendiente hace en su cerebro durante el procesamiento del *input*, y no lo que el instructor pone delante como hechos o ejercicios»⁷ (Van Patten 1994: 34). Opina que la investigación de la atención no debe centrarse solo en la forma o solo en el significado, sino en ambos a la vez o, mejor dicho, en la comprensión. También subraya que, como producto (saber) y proceso de la concienciación son dos elementos distintos, la atención consciente no conlleva automáticamente el saber explícito o declarativo.

Aparte de interpretarse como actividad y propiedad cognitiva, la conciencia lingüística también se entiende como enfoque. Es importante señalar, no obstante, que no es un enfoque «exclusivo» en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que también implica un trabajo con las actividades basadas en la reflexión (Sánchez Castro 2010: s. p.). En el entorno educativo, entonces, la lengua no solo es una asignatura independiente, sino también el instrumento que se usa en la enseñanza de otras asignaturas.

En el plano de la enseñanza de lenguas, el enfoque de la conciencia lingüística se usa tanto en la enseñanza de la segunda lengua y lengua extranjera como en la de la lengua materna; en este último caso, a veces prefería hablarse del *knowledge about language*, esto es, «conocimiento sobre la lengua» (Carter 2003: 64). Este enfoque está a medio camino entre el enfoque estructuralista y el enfoque comunicativo, y tiene como objetivo «encontrar un equilibrio entre ambas metodologías» (De Villa 2018: 164)⁸.

El enfoque de la conciencia lingüística supone que los aprendientes se abran hacia la lengua, con el fin de «ver las diferencias como interesantes y no como amenazantes»⁹ (Hawkins 1999: 140); entonces, uno de los objetivos es despertar y fomentar la curiosidad por la lengua (Hawkins, 1984: 45, *apud* Garrett y James 1993: 111; Rieder 2000: 8), animando a los alumnos «a formular preguntas acerca del lenguaje, que muchos dan

7 «*Attention is what the learner does in her brain when processing input, not what the instructor puts in front of her as facts and exercises*».

8 Para las diferencias entre el enfoque de la conciencia lingüística, enfoque estructuralista y enfoque comunicativo, véase De Villa (2018).

9 «*to see language differences as interesting and not threatening*».

por sabidas» (Rieder 2000: 8). Pero la conciencia lingüística no supone solamente la atención en la lengua misma: las reflexiones sobre la lengua tienen ventajas cognitivas y hasta pueden llevar a un cambio (positivo) de la actitud hacia el proceso de aprendizaje de la lengua (Carter 2003). Es decir, una mayor implicación de los alumnos en clase, sobre todo en su interacción en las actividades basadas en tareas, contribuye a una mayor motivación y posibilita un aprendizaje a corto y largo plazo (De Villa 2018: 168).

El enfoque de la conciencia lingüística permite que los estudiantes se conviertan en «autodidactas altamente motivados», que como tales «gozan de un mayor poder de adaptación a nivel cultural por el uso de la reflexión crítica» (De Villa 2018: 163, 172). El desarrollo de la conciencia lingüística es un requisito previo y necesario para el desarrollo de la capacidad de análisis del discurso (Zinkgraf 2003). En suma, «la conciencia lingüística posibilita, en cierta medida, la reflexión sobre el conocimiento de una lengua en su capacidad global, desde el aprendizaje del código meramente lingüístico hasta sus matices supradiscursivos, comunicativos y culturales» (López Peña 2019: 160). Son varios los dominios en los que se dan los beneficios de la conciencia lingüística: el afectivo (estimula la curiosidad por la lengua), el social (aumenta la tolerancia y mejora las relaciones entre distintos grupos étnicos, particularmente en entornos multiculturales), el dominio del poder (ayuda a reconocer cómo es utilizada la lengua en cuanto instrumento de manipulación), el cognitivo (desarrolla la concienciación sobre el funcionamiento de la lengua como sistema, sus categorías, patrones, unidades) y el performativo (el conocimiento analítico contribuye a una mejor producción lingüística) (Garrett y James 1993).

Bolitho *et al.* (2003: 251) también señalan la doble dimensión de la conciencia lingüística: es una «propiedad mental» (que se desarrolla prestando atención motivada a la lengua en uso) mediante la que los discentes van viendo cómo funciona la lengua, pero también es un enfoque pedagógico, que ayuda a los aprendientes a adquirir esos conocimientos, a ir descubriendo la lengua por sí mismos (Bolitho *et al.* 2003: 251). Se trata de un proceso interior, dinámico e intuitivo, en el que el profesor no enseña, no transmite conocimientos, sino que promueve la interacción entre los alumnos (trabajo en parejas o en grupos pequeños), que desarrollan la conciencia lingüística por sí mismos (Rieder 2000: 35, Bolitho *et al.* 2003: 252, Bailini 2009: 229). Según Bailini (2009), el profesor actúa en dos niveles: el interpersonal y el científico-técnico. En cuanto al primero, incita a los estudiantes a interactuar. En lo que se refiere al segundo, el profesor desempeña una función pedagógica o didáctica, pero también observa la actuación e interacción de los alumnos, con el fin de mejorar las actividades de participación.

Por todo ello, mediante las actividades basadas en el enfoque de la concienciación lingüística se logra:

- 1) despertar la curiosidad y el interés por la propia lengua y otras lenguas; (2) apoyar el aprendizaje de idiomas extranjeros; (3) enseñar a nuestros alumnos estrategias de descubrimiento y aprendizaje de otros idiomas, así como de la llamada competencia metódica; (4) potenciar el desarrollo de la capacidad metalingüística y metacognitiva de nuestros alumnos por medio de reflexiones comparativas entre varios idiomas (Sánchez Castro 2010: s. p.).

Por lo general, las prácticas con las que se desarrolla la conciencia lingüística consisten en hablar sobre la lengua de una manera analítica (sobre todo a partir de materiales y contextos auténticos), verbalizar ideas e incitar a los alumnos a explorar y descubrir por ellos mismos, porque, como se ha dicho, se trata de un enfoque centrado en el alumno, no en el profesor (Van den Broek *et al.* 2019: 3).

3 ANÁLISIS CONTRASTIVO COMO ASIGNATURA UNIVERSITARIA

El español y el serbio pertenecen a familias lingüísticas diferentes (lengua romance el español y lengua eslava el serbio) y los alumnos se dan cuenta enseguida de que algunos elementos lingüísticos de español no existen en serbio (por ejemplo, los artículos o el modo subjuntivo) pero también que algunas categorías existentes en serbio no se dan de la misma forma en español (por ejemplo, el aspecto verbal o los casos). Tampoco tardan en observar que ciertas categorías, aunque existentes en las dos lenguas, tienen una manifestación diferente (por ejemplo, los tiempos verbales, el género de los sustantivos, etc.). Debido a estas diferencias, se producen interferencias lingüísticas negativas. Por tanto, «el análisis comparado [...] es una de las condiciones previas más importantes para la presentación racional del material gramatical» (Guzmán Tirado 2018: 226).

Como se ha explicado, el enfoque de la conciencia lingüística es «un intento deliberado de llamar la atención explícita del estudiante hacia rasgos en la segunda lengua, particularmente los aspectos gramaticales» (De Villa 2018: 168). El estudiante tiene un papel activo en ese proceso y construye sus conocimientos por sí mismo: no hay una enseñanza directa, mediante la presentación explícita de reglas gramaticales.

Schmidt (1990: 149) afirma que la toma de conciencia se produce en todos los niveles lingüísticos: léxico, fonológico, gramatical, pragmático. En la asignatura Introducción al análisis contrastivo (español-serbio), que se imparte en el Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Belgrado durante el segundo semestre en tercer y cuarto curso de Filología Hispánica desde el curso escolar 2017/2018, se trabajan contenidos pertenecientes principalmente a niveles morfosintáctico y léxico-semántico, aunque en la clase introductoria se hace una ilustración de contrastes en distintos niveles de la lengua. Más concretamente, se trabajan los siguientes contenidos: conceptos básicos de lingüística contrastiva, precisión léxica, artículo en español, aspecto y modo verbal, tiempos verbales en español y en serbio (tiempos del pasado), algunos usos de subjuntivo en español y sus equivalentes en serbio, verbos *ser* y *estar* en español y sus equivalentes en serbio, verbos de cambio en español y sus equivalentes en serbio, el pronombre *se* en español y sus equivalentes en serbio, preposiciones en español (*a, de, en, con, por, para*) y sus equivalentes en serbio, posición de los adjetivos en español y en serbio.

Los contenidos incluidos han sido seleccionados a partir de nuestra experiencia docente y de acuerdo con el número total de clases: se han elegido aquellos elementos gramaticales que se han mostrado como obstáculos en el aprendizaje de ELE en los estudiantes serbiohablantes. Algunos de los mayores escollos son, sin duda, el tiempo y el aspecto, que difieren mucho en español y en serbio: «el valor temporal

predomina en las lenguas romances en general y en español en particular mientras que valor aspectual es predominante en las lenguas eslavas [...]» (Markič 1991: 106), y de ahí en serbio.

El objetivo general de la asignatura consiste en percibir y entender las principales diferencias y similitudes en el plano morfológico, léxico-semántico y sintáctico del español y el serbio. Las competencias generales que deberían adquirirse son las siguientes: capacidad de análisis, capacidad de síntesis, comunicación oral y escrita, mayor nivel de profesionalidad. En cuanto a las competencias específicas, son: mayor grado de comprensión lingüística, expresión correcta y coherente en español, mayor grado de profesionalidad en la traducción del serbio al español y viceversa, capacidad para la investigación. Durante el semestre, los estudiantes obtienen un 60 % de los puntos a través de las actividades en clase (20 %) y el trabajo de investigación y su presentación (40 %). El examen final lleva un 40 %.

Los alumnos que cursan dicha asignatura tienen un nivel B2 y han cursado ya varias asignaturas de lengua española (Morfología del español, Fonética y Fonología del español, Predicación verbal en español, Sintaxis del español, Lengua española contemporánea – niveles A1, A2, B1, B2). De ahí que en las clases no se trabajen o no se haga hincapié en reglas gramaticales, sino que se van analizando y comentando materiales seleccionados por la profesora correspondiente. Los materiales consisten en fragmentos o segmentos extraídos de traducciones al serbio o al español con sus respectivos textos originales, pero también en ejemplos de oraciones extraídas de distintos materiales didácticos, consideradas suficientemente ilustrativas para el análisis y la discusión. En todo momento se procura tener en cuenta las formas con su significado, igual que el contexto; de hecho, en el curso se insiste en el significado, en su relación con el contexto y la situación comunicativa, para que los estudiantes entiendan que «las estructuras gramaticales sirven para construir significados» (Esteve 2000: 37, *apud* Bailini 2009: 232), de modo que el trabajo en clase de nuestros alumnos podría calificarse como exploratorio (Hawkins 1984, *apud* Cots *et al.* 2007: 21), en cierta medida.

Por lo general, podemos decir que las actividades de implementación del enfoque de la conciencia lingüística en nuestro curso implican reflexión, análisis y argumentación de parte de los estudiantes, y se realizan por fases. En la primera, pedimos a los alumnos que reflexionen sobre una serie de ejemplos seleccionados, comenten su significado en relación con el contexto o con los posibles contextos, y argumenten su traducción o sus traducciones (español-serbio, serbio-español). Mediante preguntas y la variación del contexto incitamos a los estudiantes a que reflexionen sobre los contrastes y los matices de significado. En una segunda fase se comentan ejemplos o párrafos extraídos de textos auténticos, traducidos del/al español. En la última fase, se pide a los alumnos que realicen determinados ejercicios (que completen un texto, traduzcan un párrafo, etc.), que luego se analizan y se comentan. Es decir, prácticamente en todo momento se les pide que usen la lengua de manera consciente, relacionando lo que se quiere expresar con su correspondiente forma lingüística. A continuación, vamos a presentar un ejemplo concreto que trabajamos en nuestras clases.

Algunos de los aspectos más complicados para los estudiantes de español serbios son el tiempo y el aspecto verbal y la distinción entre los tiempos de pasado. Por un lado, está la asociación automática del aspecto perfectivo con el pretérito perfecto simple y del aspecto imperfectivo con el pretérito imperfecto y, por otro, la confusión entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto. Como actividad introductoria pedimos a nuestros estudiantes que reflexionen sobre el significado de una serie de oraciones en español y sobre su traducción al serbio, pero también viceversa. He aquí algunas de las oraciones que se trabajan en clase:

Tabla 1. Ejemplos de la clase

¿Cómo se interpreta el significado de las siguientes oraciones? ¿Cómo podrían traducirse al serbio?	
Juan <i>cantó</i> en el coro de su colegio durante 5 años. De pequeño, Juan <i>cantaba</i> mucho. Juan <i>cantó</i> / <i>cantaba</i> la canción con mucho entusiasmo.	Elena <i>bailó</i> mucho en la fiesta de anoche. Antes, Elena <i>bailaba</i> salsa, y ahora baila flamenco. Elena se levantó y <i>bailó</i> .
¿Cómo se interpreta el significado de las siguientes oraciones? ¿Cómo podrían traducirse al español?	
Juče <i>je pio</i> , a danas ne. <i>Popio je dva piva</i> . Danas <i>je pio</i> manje nego juče. Pre <i>je pio</i> , više ne pije. Dok <i>je pio</i> , zaboravljao je na probleme.	Sećam se da <i>je</i> kao mala mnogo <i>plakala</i> . Maločas <i>je plakala</i> , ne znam zašto. <i>Plakala je</i> juče ceo dan. <i>Juče je preplakala</i> ceo dan. <i>Zaplakala je</i> kada ga je videla. Ne znam šta joj se desilo juče, odjednom <i>se rasplakala</i> .
Amplía los contextos de las siguientes oraciones y tradúcelas.	
Juan trabajó. Juan trabajaba.	Učila sam. Naučila sam.

A partir de estos y otros ejemplos parecidos nuestros alumnos pueden ver la no coincidencia automática entre un determinado aspecto verbal y un determinado tiempo verbal y, sobre todo, la importancia del contexto, o la importancia del significado que se expresa mediante una determinada forma en un determinado contexto. Una misma forma verbal en español (por ejemplo, *bailó*) puede significar y traducirse con más de una forma al serbio (*igrala*, *zaigrala*) y viceversa: la forma pretérita *pio je* puede traducirse al español mediante el pretérito perfecto simple (*bebió*), pretérito perfecto compuesto (*ha bebido*), o pretérito imperfecto (*bebía*). Particularmente interesantes son los ejemplos de verbos en serbio que implican duración (que los estudiantes serbios suelen relacionar directamente con el pretérito imperfecto), pero que hacen referencia a acciones

terminadas (*preplakala je*, ‘estuvo llorando’; *učila sam od pet do osam* ‘estudié desde las cinco hasta las ocho’ VS. *učila sam kada je on ušao* ‘estudiaba / estaba estudiando cuando entró él’). Mediante ejemplos como estos nuestros estudiantes pueden darse cuenta de la diferencia de las categorías de tiempo y aspecto, de la importancia del contexto y del significado, y de distintos mecanismos que usa cada una de las lenguas para expresar los significados en cuestión, lo que contribuye al desarrollo de su conciencia (meta)lingüística. Una vez discutidos los ejemplos se pasa al análisis de las oraciones seleccionadas de textos auténticos: párrafos de algunas novelas traducidas del y al español. Por último, los discentes han de completar ejemplos o párrafos de texto (en español) con las formas correctas del verbo o traducir un breve texto del serbio al español.

En definitiva, se procura orientar a los alumnos para que reflexionen sobre los contenidos elegidos en ambas lenguas, en los planos intra e interlingüísticos. Hawkins (1999) muestra que la lengua extranjera puede influir de manera muy positiva en el conocimiento de la lengua materna, es decir, puede contribuir a la concienciación lingüística de la lengua materna (explorando los matices y la construcción de significado en una y otra lengua), porque los estudiantes a menudo pasan por alto algunos elementos de la lengua o los dan por sabidos. El enfoque de la conciencia lingüística permite precisamente «percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos» (CVC).

3.1 Encuesta y participantes

Para llegar a conocer la satisfacción de nuestros alumnos con la asignatura y para ver posibles indicaciones de mejora en la metodología de trabajo en clase, se ha realizado una encuesta con 11 preguntas (ha asistido con regularidad a las clases de la asignatura; por qué ha elegido esta asignatura; está contento/a con la organización y el tipo de actividades a lo largo del semestre y en el examen final; está contento/a con su propio rendimiento en esta asignatura; piensa que la enseñanza en línea ha influido (sea positiva o negativamente) en su rendimiento; les han sido interesantes los contenidos de la asignatura; los contenidos trabajados en clase les han resultado útiles en el proceso de aprendizaje de español; los contenidos de la asignatura han sido presentados y trabajados de manera adecuada; las clases de esta asignatura podrían mejorarse y cómo; hay contenidos que deberían extinguirse o añadirse a la asignatura; podría decir si las clases en esta asignatura le han ayudado a desarrollar la conciencia sobre el uso de español) y espacio para comentarios y sugerencias. Cinco de las once preguntas eran cerradas (con respuestas ofrecidas), mientras que seis preguntas eran abiertas.

La encuesta fue anónima y se realizó a través de *Google forms* a finales de mayo de 2022. Participaron los estudiantes que habían cursado la asignatura en los últimos tres años. De este modo hemos podido obtener respuestas de los alumnos que ya se habían distanciado del curso y han podido evaluar mejor su rendimiento académico «a medio plazo».

Finalmente, dicha asignatura la atienden alrededor de 15 alumnos por curso. En la elección influye significativamente el tipo de asignatura: los alumnos deben cumplir determinado número de ECTS en asignaturas generales, aplicadas, científicas y teórico-metodológicas. Nuestra asignatura es calificada como teórico-metodológica.

3.2 Resultados de la encuesta: discusión

Se ha obtenido un total de 31 respuestas. De los 31 participantes en la encuesta, 29 han asistido regularmente a las clases y 2 no (pregunta n.º 1). En cuanto a las razones que les han llevado a elegir la asignatura (pregunta n.º 2), las respuestas giran en torno a los siguientes tres grupos: ayuda en el proceso de traducción (11 respuestas), interés en los contrastes entre el español y el serbio (9), ayuda en el aprendizaje de español (11).

Todos los encuestados afirman estar muy satisfechos con la organización y el tipo de actividades a lo largo del semestre y en el examen final (pregunta n.º 3). También han aclarado que las actividades durante el semestre les han ayudado a realizar el examen final. Este comentario podría interpretarse como indicador de que el *input* o una parte del *input* que se ha trabajado en clase se ha convertido en *intake*, o es posible que se convierta en él. Aquí conviene recordar la observación de Van Patten (1994: s. p.) respecto de que el *input* no es un concepto demasiado útil si no se investiga qué es lo que los aprendientes hacen con él¹⁰. Algunos alumnos añaden que les ha gustado el trabajo de investigación que han hecho, a pesar de que los temas les han parecido algo exigentes. Es posible que esta opinión referente al nivel de dificultad del trabajo de investigación se deba a que no habían hecho nada parecido en las demás asignaturas.

A la pregunta (n.º 4) de si están contentos con su propio rendimiento en esta asignatura, la gran mayoría ha respondido que sí (29) y solamente 2 consideran que no. Se trata de los mismos alumnos o alumnas que han afirmado no haber asistido a clases con regularidad.

Teniendo en cuenta que en los tres últimos años las clases se han impartido en línea, teníamos curiosidad por saber si esa modalidad de enseñar ha influido (ya sea positiva o negativamente) en el rendimiento de nuestros estudiantes, según su opinión (pregunta n.º 5). Quince alumnos afirman que las clases han sido tan interactivas que no habrían rendido más en clases presenciales. Seis estudiantes hasta afirman que la modalidad virtual ha influido de manera positiva, porque sentían menos timidez, lo que ha contribuido a su autoestima y de ahí a su rendimiento. Ocho alumnos piensan que, por lo general, la enseñanza en línea ha tenido una influencia negativa en la motivación y en el rendimiento de los estudiantes en general. Los o las estudiantes que no han asistido a clases no han podido dar su opinión.

Los contenidos de la asignatura (pregunta n.º 6) les han parecido interesantes a todos los alumnos, y todos afirman también que los contenidos trabajados en clase les han resultado útiles en el proceso de aprendizaje de español (pregunta n.º 7), porque «han sido concretos», «se han discutido en ejemplos concretos», «se han contrastado en distintos contextos», etc. Hemos llegado a saber que las competencias adquiridas en esta asignatura les han ayudado a conocer y entender el sistema lingüístico del español y también del serbio, y, además, que han podido aplicarlas, principalmente en las asignaturas de traducción: quince participantes hacen hincapié en haber conseguido mejores resultados en dichas asignaturas (traducción del serbio al español y viceversa). Esto va a favor de las investigaciones de James (1992, *apud* Hawkins 1999), quien ha

10 «*input is not much of a useful concept if we do not investigate what learners do with it*».

mostrado una importancia significativa de la conciencia lingüística para la traducción. Una respuesta más también ha llamado nuestra atención: tres de los encuestados han comentado que, «aunque a veces no es bueno estudiar una lengua extranjera mediante los conocimientos de la lengua materna», consideran que es útil darse cuenta de las diferencias y las similitudes, porque ayudan a entender los dos sistemas lingüísticos. Podemos suponer que nuestros alumnos habían cursado asignaturas de didáctica de lengua extranjera y que habían estudiado, en dichas asignaturas, sobre el papel de la lengua materna. Su comentario muestra la presencia de una reflexión crítica, pero también diríamos que confirma que la concienciación metalingüística, en este caso desarrollada en el curso de análisis contrastivo, tiene una repercusión positiva en el dominio de la lengua extranjera (Bailini 2009: 226).

En nuestra encuesta también queríamos saber si los contenidos de la asignatura han sido presentados y trabajados de manera adecuada (pregunta n.º 8), para llegar a saber si hacía falta introducir algunas correcciones y mejoras. Todas las respuestas han sido positivas y se ha alegado que los contenidos se han trabajado de manera «sistemática», «analítica», «detallada», «lógica», y que «la relación entre la teoría y la práctica ha sido bien combinada». El tema de los artículos, no obstante, ha sido el más complejo y, para uno de los encuestados, «aunque se ha trabajado en más de una clase, algunos usos no han quedado del todo claros».

En cuanto a las posibilidades de mejora de los contenidos y la metodología de la asignatura (pregunta n.º 9), cinco alumnos piensan que los estudiantes podrían participar más, aunque reconocen, igual que todos los encuestados, que las clases han sido muy interactivas y que les ha gustado la participación en clase en general. Tres participantes dicen que se podría hacer más hincapié en la traducción. Estas respuestas nos indican que el enfoque elegido es acertado, pero que tendríamos que trabajar más en nuestra propia metodología, en las técnicas y las actividades, para reducir la actividad directa del profesor y para aumentar la participación y la interacción de los estudiantes.

En relación con la pregunta anterior, nos interesaba la opinión de nuestros estudiantes en cuanto a la necesidad de extinguir o añadir contenidos (pregunta n.º 9). Quince alumnos piensan que el programa es «excelente» y que no hace falta modificar nada, mientras que otros han tenido las siguientes propuestas: «añadir más ejercicios», «trabajar la expresión de acciones futuras, porque no es fácil elegir entre el futuro simple, el presente y la construcción *ir a + infinitivo*», «ortografía, porque no la estudian como tal, y sin embargo se espera de ellos que sepan escribir correctamente», «comentar y contrastar más textos concretos, en los ejemplos de textos originales y su traducción al español / al serbio, para cada contenido de la asignatura», «trabajar más tiempos del pasado y el subjuntivo». En cuanto a esta diversidad de las propuestas, diríamos que reflejan las necesidades lingüísticas de los alumnos en cuanto al español como lengua extranjera igual que las diferencias individuales de aprendizaje: mientras unos prefieren practicar y aprender mediante ejercicios, otros prefieren aprender analizando e interpretando ejemplos contextualizados.

Finalmente, hemos preguntado si las clases en esta asignatura les han ayudado a desarrollar la conciencia sobre el uso de español, a lo que obtuvimos una respuesta 100 %

positiva. Aquí deberíamos decir que con nuestros alumnos no habíamos hablado del enfoque de la conciencia lingüística, pero sí sabían que el objetivo general de la asignatura consistía en entender el funcionamiento de algunos elementos gramaticales en español en comparación con el serbio.

En el apartado de comentarios y sugerencias, los alumnos han afirmado que la asignatura les ha sido «una de las más útiles en su estudio de lengua española» y que «debería ser obligatoria» durante dos semestres. No han precisado los aspectos donde perciben la aplicabilidad de los conocimientos y destrezas desarrollados durante el curso, pero a partir de las respuestas anteriores podemos suponer que se trata de la traducción (sobre todo del serbio al español). De nuevo, tres encuestados sugieren más ejercicios basados en las traducciones del español al serbio y viceversa que ejercicios gramaticales, con lo que muestran, diríamos, una disponibilidad a la discusión, al análisis y a la reflexión crítica.

4 CONCLUSIONES

En el trabajo se ha partido de la postura de que el análisis contrastivo y la conciencia lingüística son útiles en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario, donde se forman profesores de LE, traductores, lingüistas. La conciencia lingüística se entiende aquí como propiedad cognitiva, pero también como enfoque de enseñanza. Aplicado este enfoque al análisis contrastivo, se procura obtener como resultado una conciencia (meta)lingüística más desarrollada y de ahí una mejor competencia lingüística. Para comprobar nuestras hipótesis, hemos realizado una encuesta anónima entre los estudiantes serbios de filología hispánica en el Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Belgrado, cuyos resultados presentamos en el trabajo. Estos muestran una muy alta satisfacción de los alumnos con la elección de los contenidos de la asignatura, con la metodología y las actividades, y con su propio rendimiento. Por muy pequeña que sea la muestra y por muy relativos que sean los resultados, consideramos que sí nos indican que dicho enfoque y el análisis contrastivo tienen una influencia positiva en el proceso de aprendizaje y en la motivación de los alumnos. Algunos comentarios concretos también nos muestran que hay espacio para mejorar la metodología, trabajando todavía más en la aplicación del enfoque y las actividades y tareas con las que se desarrolla la conciencia lingüística. Ahora bien, la pregunta que queda es si la sensibilización sobre la lengua y el desarrollo de la conciencia lingüística realmente conllevan, y en qué medida, la competencia lingüística y la competencia comunicativa.

Referencias bibliográficas

- BAILINI, Sonia (2009) «El papel del profesor en el desarrollo de la conciencia metalingüística en aprendientes de lenguas afines». En: A. Barrientos Clavero/J. C. Martín Camacho/V. R. Delgado Polo/M.^a I. Fernández Barjola (eds), *El profesor de español LE-L2*. Vol. 1, 225-238. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm.
- BOLITHO, Rod et al (2003) «Ten questions about language awareness». *ELT Journal Volume 57/3*, 251-259.

- CARTER, Ronald (2003) «Key concepts in ELT. Language Awareness». *ELT Journal Volume 57/1*, 64-65.
- COTS, Josep M. et al (2007) *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- CVC (Centro Virtual Cervantes) «Conciencia lingüística». 25 de mayo 2022. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm.
- DE VILLA, Ariadne (2018) «El Enfoque de la Conciencia Lingüística: la reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas». *Revista Iberoamericana de Educación 77*, 163-174.
- FAIRCLOUGH, Norman (ed), (1992) *Critical language awareness*. London: Longman.
- GARRETT, Peter/Carl JAMES (1993) «What's language awareness?». *BABEL - AFIAL 2*, 109-114.
- GUZMÁN TIRADO, Rafael (2018) «Sobre las particularidades de la enseñanza del español a estudiantes rusohablantes». *Revista de Humanidades 35*, 217-241.
- HAWKINS, Eric W. (1999) «Foreign Language Study and Language Awareness». *Language Awareness 8/3-4*, 124-142.
- JAMES, Carl (1996) «A Cross-Linguistic Approach to Language Awareness». *Language Awareness 5/3-4*, 138-148.
- LÓPEZ PEÑA, Zósimo (2019) «Fomento de la concienciación lingüística del profesorado en formación. Estudio de caso». *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 34, 155-174.
- MARKIČ, Jasmina (1991) «Hacia un estudio aspectual contrastivo entre el español y el esloveno». *Verba hispánica 1*, 105-110.
- MARKIČ, Jasmina (2010) *El verbo en español. Aspectos teóricos de la morfosintaxis del verbo español*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- RIEDER, Karl (2000) «Conciencia lingüística: un concepto clave en la formación del profesorado». *Publicaciones 30*, 7-37.
- SÁNCHEZ CASTRO, Marta (2010) «La Multi Language Learning Awareness y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE». *re-DELE Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18, 90-100. 25 de mayo 2022. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/redele-n-18-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/20262>.
- SCHMIDT, Richard (1990) «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics 11/2*, 129-158.
- SCHMIDT, Richard (1994) «Deconstructing Consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics». En: H. J. Hulstijn/R. Schmidt (eds), *AILA Review 11*, 11-26.
- SCHMIDT, Richard (2012) «Attention, awareness, and individual differences in language learning». En: W. M. Chan et al. (eds), *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 27-50.

- VAN DEN BROEK, Ellen W. R./Helma W. OOLBEKKINK-MARCHAND/Ans M. C. VAN KEMENADE/Pauline C. MEIJER/Sharon UNSWORTH (2019) «Stimulating language awareness in the foreign language classroom: exploring EFL teaching practices». *The Language Learning Journal* 50, 59-73. 25 de mayo 2022. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1688857>.
- VAN PATTEN, Bill (1994) «Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features & research methodology». En: H. J. Hulstijn/R. Schmidt (eds), *Consciousness in second language learning*. Amsterdam: Free University Press, 27-36.
- ZINKGRAF, Magdalena (2003) «Cuando se vuelve necesario desarrollar una conciencia lingüística crítica en la enseñanza de un idioma extranjero». *Educación, Lengua y Sociedad* 1, 315-333.

Resumen

APORTES DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA Y LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SERBIOS

En el trabajo se parte de la utilidad de la lingüística contrastiva y la conciencia lingüística para el desarrollo de la competencia y la conciencia (meta)lingüística en español, a nivel universitario, en el ejemplo de estudiantes universitarios serbios. Se presenta brevemente el concepto de conciencia lingüística, a partir de los trabajos de Schmidt 1990, Hawkins 1999, Rieder 2000, Bailini 2009, De Villa 2018, entre otros. Esta se entiende doblemente: por un lado, como actividad cognitiva o capacidad de reflexión metalingüística y, por otro, como enfoque en el aprendizaje de lenguas extranjeras (a medio camino entre el enfoque estructuralista y el enfoque comunicativo), que permite que los estudiantes se conviertan en «autodidactas altamente motivados», que como tales «gozan de un mayor poder de adaptación a nivel cultural por el uso de la reflexión crítica» (De Villa 2018: 163, 172). Por tanto, abogamos por el acercamiento cognitivo a las lenguas en las clases de lingüística contrastiva y por concienciar a los alumnos sobre el uso de su propia lengua, así como de la lengua extranjera (española, en este caso). Con el fin de comprobar nuestra hipótesis, hemos realizado una encuesta anónima entre los estudiantes sobre el enfoque y la utilidad de la asignatura «Introducción al análisis contrastivo español-serbio» que se imparte en la Universidad de Belgrado. Los resultados muestran una muy alta satisfacción de los alumnos con el método de trabajar en clase.

Palabras clave: análisis contrastivo, conciencia lingüística, sensibilización de la lengua, competencia lingüística, lingüística aplicada, aprendizaje de ELE

Abstract

THE CONTRIBUTION OF CONTRASTIVE ANALYSIS TO THE DEVELOPMENT OF SPANISH LANGUAGE COMPETENCE AND AWARENESS IN SERBIAN UNIVERSITY STUDENTS

The paper is based on the idea of the usefulness of contrastive linguistics and linguistic awareness for the development of competence and (meta)linguistic awareness in Spanish at university level, in the case of Serbian university students. The concept of linguistic awareness is briefly presented, based on the works of Schmidt 1990, Hawkins 1999, Rieder 2000, Bailini 2009, De Villa 2018 among others. The term is understood as a cognitive activity or a capacity for metalinguistic reflection, on the one hand, and, on the other, as an approach to foreign language learning (halfway between a structuralist and a communicative approach), which allows students to become “highly motivated self-taught” individuals who as such “enjoy a greater power of adaptation at the cultural level through the use of critical reflection” (De Villa 2018: 163, 172). Therefore, we advocate a cognitive approach to languages in contrastive linguistics classes to raise students’ awareness concerning the use of their own language as well as a foreign language (in this case Spanish). In order to test our hypothesis, we conducted an anonymous survey among students on the approach and usefulness of the course “Introduction to Spanish-Serbian Contrastive Analysis” taught at the University of Belgrade. The results show a very high satisfaction with the method used in class.

Keywords: Contrastive Analysis, Linguistic Awareness, Linguistic Competence, Applied Linguistics, Foreign Language Learning

Povzetek

PRISPEVEK KONTRASTIVNE ANALIZE K RAZVOJU JEZIKOVNIH ZMOŽNOSTI IN ZAVESTI SRBSKIH ŠTUDENTOV ŠPANŠČINE

Članek želi na osnovi raziskave med srbskimi študenti španščine pokazati na uporabnost kontrastivnega jezioslovja in na pomen jezikovne zavesti v španščini na univerzitetni ravni. Na kratko predstavimo koncept jezikovne zavesti, in sicer na osnovi del avtorjev, kot so Schmidt (1990), Hawkins (1999), Rieder (2000), Bailini (2009) in De Villa (2018). Pojem lahko razumemo na dva načina: po eni strani kot kognitivno aktivnost ali sposobnost metajezikovnega razmišljanja, po drugi kot pristop pri učenju tujih jezikov (na pol poti med strukturalističnim in komunikacijskim pristopom), ki študentom omogoča, da postanejo »visoko motivirani samouki« in se kot takšni »zaradi rabe kritičnega mišljenja na kulturni ravni lažje prilagajajo« (De Villa 2018: 163, 172). Zato zagovarjamo kognitivni pristop k jezikom na urah kontrastivnega jezioslovja in osveščanje študentov o rabi tako lastnega kot tujega jezika (v tem primeru španščine). Za preveritev teze smo med študenti izvedli anonimno anketo o izbranem pristopu in uporabnosti predmeta »Uvod v kontrastivno analizo med španščino in srbsščino«

(Introducción al análisis contrastivo español-serbio), ki se izvaja na Univerzi v Beogradu. Rezultati kažejo visoko zadovoljstvo študentov z načinom dela v predavalnici.

Ključne besede: kontrastivna analiza, jezikovna zavest, senzibilizacija za jezik, jezikovna zmožnost, uporabno jezikoslovje, učenje španščine kot tujega jezika