



marcoELE. Revista de Didáctica Español
Lengua Extranjera

E-ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE
España

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. COLECCIÓN
EXPOLINGUA 1996.

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 9, julio-diciembre,
2009, pp. 3-262
MarcoELE
València, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152528003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PRÓLOGO

En 1993 presentábamos el primer volumen de “Didáctica del Español como lengua extranjera”, dentro de los Cuadernos del Tiempo Libre bajo el epígrafe Colección Expolingua, dentro de la serie que hemos denominado ELE –Español, Lengua Extranjera.

La acogida de aquel volumen nos hizo acelerar la aparición de un segundo y ahora tenemos la satisfacción de editar un tercer volumen.

Se puede decir ya que EXPOLINGUA ha logrado unir a su cita anual en Madrid del profesorado de español para extranjeros una presencia permanente a través de sus colecciones.

Una idea nacida en 1984, cuajada desde 1988, está en puertas de cumplir su décima edición. Más de setenta expertos en ELE han presentado sus ponencias y en este tomo aparecen un buen número de ellas, correspondientes a los años 1994 y 1995.

No quisiera subrayar la calidad de los trabajos ya que ellos solos hablan por sí mismos, aun destacando el entusiasmo con que han sido elaborados y la larga serie de discusiones que han suscitado en el seno de los Congresos Internacionales EXPOLINGUA.

Pero, como decíamos al iniciar esta serie, en los programas han teniendo cabida las cuestiones más actuales en la reflexión sobre didáctica, las últimas tendencias metodológicas y la información sobre proyectos institucionales. Se han ido abordando a lo largo de las sucesivas convocatorias muchos y variados temas, los que más preocupan e interesan al profesorado, combinándose siempre la investigación teórica con la

presentación de experiencias prácticas.

EXPOLINGUA, con esta serie de Cuadernos, pretende seguir siendo puente de información y motivo permanente de renovación pedagógica para cuantos se interesan en la didáctica del ELE, diseminados por tan diversos países y que cooperan a la extensión del conocimiento del español en el mundo.

A todos, la FUNDACIÓN ACTIBILIBRE y EXPOLINGUA agradecen su esfuerzo y dedicación en reconocimiento a su trascendente trabajo colectivo.

FLORENCIO ARNAN
Presidente de EXPOLINGUA

ÍNDICE

- 7 Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula
Marta Baralo
- 19 La confluencia de diferentes culturas: Cómo conocerlas e integrarlas en la clase
Óscar Cerrolaza
- 33 Integración de destrezas en niveles iniciales
M^a Dolores Chamorro
- 75 Criterios para la evaluación de la producción escrita
Juan Eguiluz Pacheco y Clara M. de Vega Santos
- 95 Los fenómenos de interferencia pragmática
M. Victoria Escandell Vidal
- 111 Aprender y enseñar léxico
Marta Higuera
- 127 Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos
Gracia Lozano y J. Plácido Ruiz Campillo
- 157 El valor de la educación para los/as emigrantes: ¿Aproximación o asimilación cultural?
Ángel Marzo Guarinos
- 171 Programar para distintos destinatarios
Belén Moreno de los Ríos
- 185 Actitudes básicas del profesor con los trabajadores extranjeros extracomunitarios
Sebas Parra
- 205 La enseñanza del español de los negocios mediante tecnologías de la información
José Luis Rodríguez Illera
- 211 Simulación y narrativas en la clase de ELE
Magdalena Roldán
- 223 El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera
Amparo Tusón Valls
- 237 Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas
Manuel Vázquez López

REFLEXIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA Y SU IMPLICACIÓN EN EL AULA

MARTA BARALO
UNIVERSITAS NEBRISSENSIS

Si repasamos la historia de la metodología del español como lengua extranjera (LE) en las últimas décadas, podemos comprobar que la gramática ha recibido tratamientos muy diferentes, pasando de un extremo a otro. y sin que hayamos encontrado todavía una respuesta adecuada a la problemática que plantea. En este trabajo tratamos de reflexionar sobre la adquisición de esta parcela de la competencia lingüística, a la luz de las últimas investigaciones realizadas en el marco de la teoría de la adquisición y de la teoría lingüística, con el objeto de comprender mejor los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición de la gramática y de extraer algunas posibles implicaciones para su tratamiento en el aula de español / L2.¹

1. INTRODUCCIÓN

Empezaremos por clarificar algunos conceptos previos para acotar el campo del estudio, esto es, qué entendemos por “adquisición” y a qué llamamos “gramática”.

El término “adquisición” se ha contrapuesto a “aprendizaje”, en especial, a partir de la formulación del Modelo del Monitor de Krashen (1977,1985). Normalmente se utiliza “adquisición” para referirse a los procesos no conscientes, intuitivos y automáticos, que tienen lugar, particularmente, cuando el conocimiento de la lengua se adquiere en un ambiente “natural”. Por el contrario, “aprendizaje” se refiere a los procesos conscientes.

¹ Utilizamos los términos interlengua (IL), lengua segunda (L”) y lengua extranjera (LE) indistintamente; lengua materna (LM) equivalente a (L1); lengua objeto (LO) la que se está tratando de adquirir.

reflexivos y controlados. que soportan el conocimiento que se construye a partir del contacto reflexivo con los datos de la LO, en contextos institucionales o formales. Esta distinción, aparentemente clarificadora, no lo es tanto, en la medida en que no somos capaces de determinar cómo, cuándo y por qué se produce un proceso consciente o subconsciente. Sin embargo, intuitivamente, una expresión “suena bien / mal” a los estudiantes, sin saber muy bien por qué, mientras que otras veces son capaces de explicar mediante una regla la corrección o la agramaticalidad de una oración. La dicotomía adquisición - aprendizaje da cuenta de los procesos cognitivos diferentes que subyacen a estas dos actitudes.

Ahora bien, adquirir una lengua, sea L1 o L2, supone la construcción de un sistema cognitivo mental, que llamamos Lengua-I(nteriorizada)² altamente complejo y abstracto, y que comprende, al menos, un conocimiento pragmático, léxico-semántico, gramatical y fonológico, además de un procesador que permite comprender y expresar las cadenas de signos lingüísticos. En este trabajo nos referiremos solamente a la adquisición de la competencia gramatical.

La cuestión de cómo se adquiere la gramática de una lengua tiene que ver, por un lado, con las características de los datos a los que está expuesto el niño (LM), considerados insuficientes para construir un sistema lingüístico tan complejo y abstracto, sólo por el simple contacto con el aducto; por otro, con la complejidad del proceso adquisición de la lengua, desde el estado inicial hasta alcanzar el estadio final de la gramática adulta, o en el caso de L2, de la gramática de los hablantes nativos. Estos dos aspectos fundamentales se conocen, respectivamente, como el “problema lógico” y el “problema del desarrollo” (o real) de la adquisición. El problema lógico consiste en explicar la aparente facilidad, rapidez y uniformidad de la adquisición, frente a unos datos pobres y poco determinados: por ejemplo, cómo sabemos que en la oración (1)a. “María” y “ella” pueden ser correferentes (se refieren a la misma persona), mientras que en (1)b. no lo son, dado que el tipo de información que el niño necesita no está disponible en los datos que escucha:

- (1) a. María dice que ella tiene hambre.
- b. * Ella dice que María tiene hambre.

Como respuesta a este problema, la teoría lingüística ha propuesto la existencia de una gramática universal (GU) innata, un sistema de conocimiento especificado para el lenguaje en la mente / cerebro del niño, que guía y constriñe el proceso de adquisición. La gramática que representa el conocimiento lingüístico inconsciente es un constructo mental, psicológico, y subyace al procesamiento y al lenguaje. Se puede describir metafóricamente como “órgano mental”, constituido por principios universales y parámetros no especificados, de manera que el contacto con los datos de la lengua a la que está expuesto permitiría al niño seleccionar el valor adecuado de los parámetros para su lengua particular. El fenómeno de la adquisición del lenguaje podría esquematizarse como en (2):

(2) Aducto → GU → Gramática de L

² Ver Chomsky (1981, 1986) para una distinción entre L-I y L-E(xteriorizada).

La tarea de los que aprenden una lengua extranjera se parece, en este sentido, a la tarea del niño que aprende la lengua materna. Si los datos del aducto a los que está expuesto el que aprende una L2 también están subdeterminados, y él debe construir un sistema que analizará esos datos y proyectará la gramática de su interlengua, entonces es posible que la GU también juegue un papel, es decir, que los principios lingüísticos innatos medien en la adquisición de L2, como en (3):

(3) Aducto L2 → GU → Gramática de L2

Pero el problema de la adquisición de la gramática de L2 es diferente al de L1 en aspectos importantes que hay que tener en cuenta: la edad; el grado de éxito final; la importancia de la instrucción y de la corrección; y el papel de los factores afectivos, entre otros. El punto de partida, el estado previo a la adquisición de L2 presenta también una diferencia fundamental: el aprendiente adulto ya posee el conocimiento de una lengua, su LM, y posee, también, un poderoso sistema de resolución de problemas generales y abstractos, no en vía de desarrollo como en el caso del niño, sino que, en el adulto, ya está completamente desarrollado su sistema cognitivo.

Si los que aprenden una L2 internalizan y proyectan en su interlengua una gramática que va más allá de los datos del aducto de esa L2 en aspectos relevantes, podría ser que fuera su gramática de la L1, más que la GU, la que les permitiera alcanzar ese conocimiento, como se muestra en (4):

(4) Aducto L2 → Gramática L1 → Gramática L2

Si el proceso de adquisición del español / L2 se lleva a cabo en ambientes institucionales y formales, es necesario disponer de una gramática pedagógica que describa de forma explícita las peculiaridades del sistema gramatical que el hablante nativo conoce de forma implícita.

2. LA INVESTIGACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE L2

Desde que se empezó a considerar que la adquisición de L2 es un proceso de construcción creativa, y no un proceso de formación de hábitos y destrezas, hace ya tres décadas, se reconoció que los sistemas no nativos constituyen un lenguaje en sí mismos y se generalizó el término “interlengua (IL)” para referirse a ellos. Se trata de un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona, tornándose cada vez más complejo. Este sistema es diferente del de la lengua materna (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua objeto: no se puede considerar como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico. La IL se caracteriza por su variabilidad, y por la existencia de tres fenómenos específicos: la transferencia, la permeabilidad y la fosilización.

El papel de la L1 en la adquisición de L2 es bastante más complejo de lo que se pensaba en los tiempos del análisis contrastivo. La transferencia es una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento en la LO. Sin embargo, su uso se ve constreñido por la percepción de la “distancia” de L1 - L2, es decir, la manera como el aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua, entendiendo como marcadas las formas menos

frecuentes, menos productivas, menos semánticamente transparentes, más periféricas.

Los procesos de transferencia están relacionados con la permeabilidad, que se puede definir como una propiedad de la IL que permite la entrada en ella de las reglas de la gramática de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2. Esta característica de la IL, sea o no específica, se manifiesta en todos los casos en que analizamos datos de producción de los que aprenden una L2, en relación a principios generales de la gramática y nos encontramos con variaciones debidas a la falta de fijación de la regla o del valor del parámetro en cuestión. Los principios de la GU presentan niveles de densidad distintos dada la “mediación” de la gramática nativa. Si un aprendiente de L2 se encuentra con datos poco transparentes en la LO para una construcción que, además, es marcada tendrá muchas dificultades para llegar a la fijación unívoca de la regla o el parámetro correspondiente y, por tanto, no va a tener intuiciones fijas con respecto a ese proceso. Liceras (1986) estudia el caso de los hablantes anglófonos que aprenden español / L2 con respecto a las relativas especificativas no oblicuas, en las que es obligatorio el uso del complementante “que” y no admiten el uso de los pronombres relativos, y encuentra que en la IL española de estos hablantes ésta es una área permeable y candidata a fosilizarse.

La fosilización es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su LM en relación a una LO dada. En hablantes que utilizan la L2 con niveles aceptables o muy aceptables de competencia comunicativa es frecuente que aparezcan ciertos “errores” o expresiones diferentes a las del hablante nativo, que ya se consideraban erradicados de su IL. En el caso de la IL española encontramos ejemplos claros de estos procesos en diversos ámbitos de la gramática: indicativo vs. subjuntivo en ciertos tipos de subordinación; pretérito imperfecto vs. perfecto simple / compuesto; artículos definidos vs. indefinidos, etc.

La investigación sobre la adquisición de la gramática se ha preocupado por determinar si existen diferencias en el desarrollo de la competencia gramatical en contextos naturales y en contextos institucionales o formales, con respecto a los procesos descritos. En esta línea podemos encontrar dos posiciones diferentes:

a) la adquisición de L2 es un proceso universal que refleja propiedades universales de la mente humana: esto es, en ambos tipos de contextos la adquisición de L2 es un proceso de construcción creativa, que depende, más bien, de factores internos del que aprende, independientes del tipo de aducto al que esté expuesto. Las similitudes encontradas en el orden de adquisición de morfemas nexivos por parte de aprendientes de una L2, con diferentes lenguas maternas, sean niños o adultos, apoyan esta teoría³.

b) la adquisición de L2 es diferente según la adaptación del aprendiente a los diferentes entornos: es decir, la interacción con el medio y la frecuencia de las formas del aducto van a regir el orden del desarrollo de la L2. Según algunos investigadores, la instrucción puede afectar el proceso, desencadenando un exceso de morfología gramatical, por un lado, o inhibiendo el uso de construcciones agramaticales, aunque con efectos comunicativos, que se encuentran en los “pidgins”, por otro.

³ Para el orden de adquisición de morfemas flexivos del español se puede consultar Zobl y Liceras (1994), que presentan una revisión de los trabajos realizados sobre el tema, a partir de los datos de Van Naerssen (1986).

3. LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA EN LA IL ESPAÑOLA

En el epígrafe anterior hemos comentado de forma genérica que la gramática de la IL posee áreas permeables que van a permitir la transferencia de ciertos procesos de la L1, que podrán fosilizarse en la IL y dar lugar a intuiciones variables, poco firmes y consistentes. Ante la imposibilidad de analizar aquí todas esas posibles áreas, nos centraremos sólo en dos aspectos muy concretos de la gramática del español: la adquisición de una Regla de Formación de Palabras (RFP) y la adquisición de las subordinadas relativas restrictivas no oblicuas. Con estos elementos trataremos de ejemplificar y de explicar qué estructuras pueden ser proclives a fosilizarse en la IL española.

3.1. LA ADQUISICIÓN DE UNA RFP

Según el modelo teórico propuesto por Chomsky (1981 - 1989) y adoptado en este estudio, la GU podría contener, entre otros componentes, un lexicón mental y un sistema computacional que proyecte en las estructuras sintagmáticas toda la información contenida en las entradas léxicas, constreñidos ambos por una serie de principios universales, esto es, comunes a todas las lenguas. El lexicón no se concibe simplemente como un diccionario de palabras, sino como un conjunto de formantes (raíces y afijos) y un sistema ordenado de reglas que permiten formar nuevas palabras, por distintos procesos. Si analizamos con cierto detenimiento el caso, aparentemente tan simple, de la RFP que deriva adverbios en –*mente* a partir de adjetivos, podemos comprobar que el hablante nativo de español posee una competencia morfoléxica que le permite conocer intuitivamente todas las restricciones que el afijo impone a su base. De forma muy sintética, recordemos que esta RFP impone una restricción categorial (sólo se adjunta el sufijo a adjetivos) y ciertas restricciones semánticas (no puede derivar adverbios a partir de adjetivos que contengan los rasgos semánticos concretos de color, forma, tamaño, edad, estado, clasificación, o que presenten un aspecto [+estativo]). De ahí la mala formación de **rojamente*, **grandemente*, **viejamente*, **contentamente*. Son los rasgos [+abstracto], [+dinámico] o [+temporal] los que van a permitir que un adjetivo pueda formar un adverbio morfológicamente complejo. Ahora bien, todo este tipo de conocimiento intuitivo no se aprende en las clases de español / L2 de manera explícita, ni lo enseñamos ni se encuentra en los programas habituales. Sin embargo no es frecuente encontrar formaciones agramaticales del tipo de (5) - (9), en las producciones orales y escritas espontáneas:

(5) Ella lo dijo **amadamente*.

(6) Habla **demostrablemente* con gestos.

(7) Vivir **olvidablemente* para mí no es vivir.

(8) Me contaba sus mentiras muy **creíblemente*.

(9) Caminaba *contentamente por el bosque.⁴

Los “errores” de (6), (7) y (8) no se pueden atribuir a procesos de transferencia de su LM, ya que en inglés no existen los adjetivos correspondientes en *-ly*; aunque los de (5) y (9) si tienen sus equivalentes en la LM. Más bien parece tratarse de otra tendencia de la IL: la sobregeneralización de una RFP adquirida, esto es, su aplicación en adjetivos que semánticamente no lo admiten, pero que el aprendiente no domina lo suficiente. Esa diferencia frente a la producción nativa puede deberse no sólo a un desconocimiento de la palabra, sino a aspectos más substanciales de la adquisición de L2: la pobreza de la información situacional paralela, necesaria para la adquisición de la entidad forma-significado que caracteriza a la L2, frente a la riqueza de la información situacional en la L1. Como este aspecto de la gramática está constreñido por principios universales, no es de esperar que este tipo de derivaciones morfológicas se fosilicen. De hecho, no es habitual encontrarlas en la IL española más avanzada. Sin embargo, la proyección sintagmática de estos adverbios y su posición de la oración, dependen de otros aspectos, sujetos a variaciones paramétricas en las diferentes lenguas y, por ello, pueden dar lugar a procesos de transferencia y de fosilización. Los ejemplos de (10) - (12), producidos por hablantes de inglés y francés / L1, se pueden interpretar como una transferencia del orden posible en sus LM:

(10) *Las modelos se han elegantemente vestido para el desfile.

(11) *Todo el trabajo se ha desgraciadamente venido abajo.

(12) *Manuel ha bien hecho los ejercicios.

A diferencia de lo que ocurre en el lexicon del español / L2 con la adquisición de la RFP, los errores y variaciones en los juicios de gramaticalidad de los no nativos ponen de manifiesto diferencias cualitativas entre la gramática nativa y la no nativa en relación a la estructura sintáctica de la frase, el orden de palabras y la posición superficial de los adverbios. La sintaxis de estos elementos depende de ciertas categorías funcionales, en especial de la flexión, y de ciertos parámetros vinculados a ella, como el parámetro del movimiento del verbo y el de la direccionalidad del núcleo de los sintagmas. Estas peculiaridades explican que nos encontremos en una área permeable de la IL española que favorece la transferencia de la LM y, probablemente, la fosilización, ya que los aprendientes de español / L2 deberían cambiar el valor del parámetro en su LM, es decir, “refijarlo”. Pero cuando el valor de un parámetro es diferente en la LM y en la LO, se producirán “errores” en la IL ya que la fijación del nuevo valor no será posible, al menos mediante los mismos mecanismos cognitivos con que se fijan de la LM⁵.

⁴ Todos estos ejemplos están extraídos de Baralo (1994), y fueron producidos por anglófonos que aprendían español / L2, en cursos de nivel intermedio alto, en una prueba de producción léxica en la que se les presentaron 50 palabras, a partir de las cuales debían formar un adverbio en *-mente* si les “sonaba” bien, y utilizarlo en una frase.

⁵ Para esta cuestión se puede consultar el trabajo de Tsimpli y Roussou (1991).

3.2. LA ADQUISICIÓN DE LAS RELATIVAS ESPECIFICATIVAS

Esta parcela de la gramática de la IL española también puede considerarse permeable y, por tanto, es previsible que dé lugar a procesos de fosilización. En los ejemplos de (13) - (17) podemos observar los errores cometidos por hablantes de inglés / L1 que aprenden español / L2⁶:

(13) Este es el libro que tiene fotos de los planetas.

*el que

*el cual

(14) He traído todos los libros que necesito.

*los que

*los cuales

(15) Este es el periodista al que conté la noticia.

al cual

a quien

*que

*a que

(16) Madrid ya no es la ciudad que era cuando llegué.

*la que

*la cual

(17) Madrid es la ciudad de la que tanto hablamos.

de la cual

*que

Si el que aprende una L2 se encuentra con datos poco transparentes en la LO, para una construcción que, además, tiene el valor marcado del parámetro, se encontrará con dificultades para la fijación del valor correcto de esa oposición, de manera unívoca. Aparecerán “errores” de este tipo en su producción, y sus juicios de gramaticalidad sobre este tipo de construcciones, se caracterizarán por la variabilidad y la falta de firmeza, frente a los juicios de los hablantes nativos. Veamos con más detalles. En español, es imprescindible utilizar el complementante “que” en las subordinadas relativas restrictivas sin preposición (sujeto, objeto, predicado nominal). En inglés, por el contrario, hay dos opciones posibles: el uso del complementante “that”, como en español, y el uso de los relativos “who” o “which”, que no están permitidos en español:

(18) That is the man that / who / 0 has arrived...

Por otro lado, en el caso oblicuo es posible el uso de la preposición seguida del relativo, o del artículo y del relativo, por lo que los datos del aducto pueden resultar confusos o contradictorios para el aprendiente de español / L2, como se ve en:

⁶ Para la adquisición de las relativas en el español / L2 se puede consultar el exhaustivo trabajo de Licerias (1986).

(19) Ese es el compañero de que te hablé.
del que
de quien
del cual

No disponemos en este trabajo de espacio suficiente para explayarnos en más ejemplos de las áreas permeables y fosilizables de la gramática de la IL española, pero sería deseable que se extendieran estas investigaciones a otros ámbitos, tales como la alternancia de modos, o de tiempos, en relación con el aspecto verbal, a los determinantes, a ciertos aspectos de la alternancia de “ser” y “estar”, entre otros, que tantas preocupaciones didácticas acarreen a los profesores de español / L2.

4. IMPLICACIONES METODOLÓGICAS EN EL AULA DE ESPAÑOL / L2

Es difícil y aventurado extraer conclusiones definitivas sobre el papel de la enseñanza de la gramática en la adquisición de L2, debido a la escasez de resultados claros en las investigaciones realizadas. Sin embargo, dada la importancia del tema para los que nos dedicamos a esta tarea, intentaremos proponer algunas hipótesis de trabajo de manera provisoria. Las pruebas empíricas disponibles se deben tratar con precaución, a causa de las dificultades para controlar las variables individuales de los aprendientes y las de la instrucción, potencialmente importantes. Comentemos, aunque sea superficialmente, estos dos tipos de variables, a partir de los estudios recogidos por Ellis (1988).

4.1. VARIABLES DE INSTRUCCIÓN

En una clase convencional de gramática, el profesor presenta un tema o una regla, se realizan ejercicios prácticos con el objeto de que el estudiante lo automatice, se refuerzan las expresiones bien formadas y se corrigen los errores. Disponemos de una tipología de ejercicios, algunos más abiertos o contextuales y otros más estructurales, más mecánicos, pero no sabemos exactamente cuáles son más efectivos. En realidad, se trata de aumentar el conocimiento del que aprende y de practicar, mediante grados de explicitud (uso del metalenguaje) y de elaboración. La efectividad de la instrucción formal depende de la clase de regla gramatical que enseñamos. Como señala Krashen (1982), la aprendibilidad de una regla es un producto de su simplicidad funcional y formal. Es decir, como vimos en el epígrafe anterior, una regla formalmente y funcionalmente simple se adquiere sin dificultad; es el caso de la RFP que deriva adverbios en *-mente*; o por ejemplo, las desinencias verbales del presente de los verbos regulares. Los aprendientes necesitarán mayor esfuerzo de explicitud y de elaboración, por un lado, en el caso de reglas formalmente complejas, aunque funcionalmente simples, como el uso de los relativos; por otro, en el caso de reglas formalmente simples, pero funcionalmente complejas, como el uso de los artículos definidos e indefinidos.

Conviene tener en cuenta que hasta los mejores alumnos del aula de español / L2 sólo pueden aprender un pequeño subconjunto de lo que se enseña, que a su vez es un pequeño subconjunto de lo que sabe el profesor o el lingüista. Esto significa que debemos contar con las limitaciones cognitivas del que aprende: solo puede prestar atención consciente a una determinada cantidad de información sobre las reglas formales. Por tanto,

es necesario controlar el aducto ("input") para facilitar la comprensión: recordemos la idea de "I + i" de Krashen, y en el mismo sentido la "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky, o el "principio de nivel óptimo" de Piaget.

En la clase de español no sólo se aprende una regla de gramática, sino que se producen interacciones y contactos con datos de la LO, por lo que el "foco en la forma" no es absoluto. Siempre se proporciona exposición incidental al aducto de L2. Estamos en presencia, entonces, de dos procesos cognitivos diferentes: por un lado, la insistencia consciente sobre una regla por parte del profesor tiene que ver más con aprender y resolver problemas de matemáticas o de cualquier ciencia; por otro, la interacción y la negociación del significado se relaciona con el aprender y hablar una lengua. En el primer caso actúa el módulo general de resolución de problemas: en el segundo, el módulo del lenguaje.

Lo que caracteriza el habla espontánea y el proceso de adquisición natural es el uso de estrategias de discurso para compensar la carencia de competencia gramatical (carencia de marcas flexivas, por ejemplo), de ahí la preferencia temprana por los adverbios y los conectores discursivos, el apoyo constante en el interlocutor y las referencias implícitas. Sin embargo, en la mayoría de los métodos y clases convencionales se hace lo contrario: se pide a los estudiantes que respondan o que se expresen con oraciones completas, a menudo con precisión casi nativa. Los profesores tienden más a corregir errores que a colaborar y servir de apoyo en la construcción del diálogo, olvidando que la conversación cumple un papel importante en la adquisición de la sintaxis de la LO. Es esta interacción comunicativa la que permitirá al aprendiente construir, probar y rectificar hipótesis intuitivas sobre el sistema gramatical de su IL. Como sugerencia práctica, tengamos presente que el conocimiento explícito se puede usar para planificar algunos aspectos de la actuación comunicativa de L2: el estudiante, al preparar intervenciones cortas (una réplica, una conversación telefónica, una pequeña exposición, una argumentación en favor o en contra de algo) puede predecir ciertos elementos, sabe lo que tiene que decir y puede organizar las frases de manera consciente.

4.2. VARIABLES DEL QUE APRENDE

Una experiencia compartida por todos los profesores es que tenemos éxito con algunos alumnos y fracasamos con otros. ¿Cuáles son las variables individuales que afectan al entrenamiento formal y a la construcción de la gramática de la IL. Recordemos algunas importantes:

- el estadio real de desarrollo de la IL del alumno: no siempre conseguimos que los datos a los que los exponemos tengan la característica de "i + I" deseada.
- la edad: probablemente los jóvenes y los adultos se benefician más que los niños con la instrucción formal. La explicación psicolingüística tiene que ver con el resultado de la lateralización, que especifica las funciones del lenguaje en el hemisferio izquierdo y afecta al dispositivo de adquisición del lenguaje.
- la motivación: necesaria para que el aprendiente invierta tiempo y esfuerzo extra para transformar el conocimiento consciente en implícito. Es posible que la fosilización se produzca cuando el que aprende no está dispuesto a practicar hasta conseguir

automatizar su conocimiento.

- la personalidad: puede influir en el mayor o menor uso del monitor.
- las oportunidades para la comunicación y la práctica natural en la LO.
- la percepción de la distancia lingüística. que puede favorecer o dificultar el aprendizaje, según coincida o no con la distancia lingüística real entre los dos sistemas.

Ellis (1988) sintetiza las características del aprendiente que podría beneficiarse de la instrucción formal: se encuentra en los primeros estadios de la IL; es adulto o adolescente; está dispuesto a invertir tiempo y esfuerzo para automatizar el conocimiento explícito: es introvertido y no le gustan los riesgos; depende totalmente del entorno de la clase para el contacto con los datos de la LO. Aunque algunos de estos rasgos son bastante discutibles y más complejos, pueden servir de base para la reflexión y la experimentación en el aula.

4.3. EFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN

Según las investigaciones realizadas en este campo, la enseñanza formal de la gramática no parece jugar un papel substancial en el orden de desarrollo de ciertas estructuras gramaticales, los estudios, realizados en los setenta y retomados en los noventa sobre el orden de adquisición de los morfemas flexivos muestran que hay una tendencia general a un cierto orden de fijación de estos morfemas en la IL, que no depende ni del contexto, ni de la LM de los aprendientes, sino más bien, de su propio programa interno.

Por el contrario, si parece probable que la instrucción formal en un contexto institucional pueda acelerar el proceso de adquisición y la consecución de un estadio más alto de dominio de la LO⁷.

La última cuestión, y quizá la más interesante para el profesor, tiene que ver con el resultado último del proceso de adquisición: ¿afecta la instrucción formal ese nivel último de dominio de la lengua? Los escasos estudios realizados en este ámbito parecen indicar que la enseñanza ayuda a conseguir un mayor dominio, por dos razones importantes; por un lado, permite exponer al que aprende a datos de la LO que son marcados, y que por tanto pueden servir de desencadenantes para la construcción de nuevas hipótesis en su IL; por otro, el contacto, en las clases, con datos de un aducto / L2 comprensible ("i+1") facilita la comprensión y la interacción con los hablantes nativos, actividades que fomentan los procesos de retroalimentación y desarrollo del sistema gramatical de la IL.

⁷ Para una reseña de los trabajos de investigación sobre el papel de la instrucción formal en el proceso de adquisición, se pueden consultar Larsen-Freeman y Long (1991).

5. CONCLUSIONES

Por el momento, no estamos en condiciones de alcanzar conclusiones definitivas en cuanto al papel de la enseñanza de la gramática. Desde el punto de vista teórico, el problema se plantea en torno a lo que se conoce como la controversia de la interfaz. La posición que niega la interfaz entre el conocimiento consciente, producto de la enseñanza explícita, y el conocimiento no consciente o intuitivo, producto de la adquisición natural, se basa en el modelo del monitor de Krashen. Aduce que el aprendizaje basado en el trabajo de clase sobre el lenguaje formal no se puede utilizar en los actos comunicativos. Por el contrario, la posición de la interfaz sostiene que sí es posible que se produzca algún tipo de trasvase del conocimiento explícito al implícito, o no consciente, entendiendo ese movimiento como un continuo más que como dos sistemas discretos. Es decir, es factible que el aprendizaje se convierta en adquisición, el conocimiento explícito en implícito, los procesos controlados de la memoria a corto plazo en procesos automáticos de la memoria a largo plazo, dependiendo del tipo de ejercitación que se realice en la clase de español / L2. Esta transformación se puede conseguir a través del uso, de la práctica con necesidades comunicativas, de la interacción y de la negociación. La hipótesis de la interfaz puede explicar, por tanto, el papel de la instrucción con respecto a la mayor rapidez y los mejores resultados del estadio final; pero no es capaz de dar cuenta de por qué la instrucción no afecta al orden de adquisición de los morfemas flexivos.

Para terminar con un poco de optimismo, recordemos que las investigaciones realizadas, y nuestra propia experiencia como profesores nos aportan datos como para constatar que la instrucción formal y la enseñanza de la gramática son un modo más eficiente de aprender L2 que intentar aprenderla en la calle.

BIBLIOGRAFÍA

CHOMSKY, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht. Foris.

CHOMSKY, N. (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origen and Use*. New York. Pantheon. Versión española de 198, en Alianza Universidad. Madrid.

CHOMSKY, N. (1989): "Some Notes on Economy of Derivation and Representation". En *MIT Working Papers in Linguistics* 10: 43-74.

ELLIS, R. (1988): *Classroom Second Language Development*. UK. Prentice Hall Internacional.

KRASHEN, S. (1977): "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas". En Licerias (1991).

LICERAS, J.M. (1986): *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Tübingen. Gunter Narr Verlag.

LICERAS, J.M. (1988): "La idiosincrasia de los sistemas no nativos". En Martín Vide, C. (ed.): *Actas del VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Universidad de Barcelona.

LICERAS, J.M. (ed.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.

LARSEN-FREMAN, D. y M. LONG (1991): *An Introduction to Second Language Research*. London Longman.

TSIMPLI, I.A. y A. ROUSSOU (1991): "Parameter-resetting in L2". En *UCL Working Papers in Linguistics* 3: 149-169.

ZOBL, H. y J.M. LICERAS (1994): "Functional Categories and Acquisition Orders". Aparecerá en *Language Learning*.

LA CONFLUENCIA DE DIFERENTES CULTURAS: CÓMO CONOCERLAS E INTEGRARLAS EN LA CLASE

ÓSCAR CERROLAZA

CENTRO HISPANO - ALEMÁN, TÁNDEM, MADRID

El tema de mi ponencia es sobre la interculturalidad, la confluencia de diferentes culturas: Cómo conocerlas e integrarlas en la clase. Me gustaría hacer algunas propuestas de trabajo para la clase de E/LE en grupos de estudiantes de diferentes nacionalidades y, por lo tanto, de diferentes culturas, o en grupos de una sola nacionalidad a los que vamos a enseñar o mostrar la cultura española como un componente más de las clases.

Para ello, me gustaría proponer un primer ejercicio o experimento en el que observemos la percepción cultural que tenemos y que tienen nuestros alumnos y, de ahí, analizar o ver algunas definiciones de cultura, qué es cultura, y ponemos de acuerdo en a qué acepción de cultura nos estamos refiriendo.

Tomando como punto de arranque esa definición de cultura, propondré otros ejemplos, uno de percepción cultural e integración en el aula, cómo conocer las percepciones de nuestros alumnos y cómo hacer que todo ello esté integrado en la clase; y mostraré un ejemplo de integración cultural y programación, cómo programar un curso teniendo en cuenta las o la cultura de nuestros alumnos.

LA PERCEPCIÓN

Me gustaría empezar por un ejercicio o experimento de percepción cultural. El ejercicio consiste en apuntar en un papel aquellas palabras o ideas que el alumno asocia al concepto CAFÉ, café como establecimiento, como local público, no como bebida. Este asociograma

individual se agrupará por las diferentes nacionalidades de los alumnos y se establecerán los asociogramas colectivos, de las diferentes culturas, seleccionando los datos que se repiten con más frecuencia y rechazando aquellos que sólo aparecen una vez, entendiéndose por tales que son asociaciones individuales y que no corresponden a pautas de la colectividad.

Este mismo ejercicio lo realicé yo con colegas y amigos españoles y el resultado fue el siguiente: la mayoría de los españoles parece asociar la idea de café a un lugar de tertulia y encuentros; es un sitio de ambiente cargado por el humo y por el rumor del murmullo de las personas charlando. Decorativamente, los españoles señalan espejos, fotografías en blanco de los mármoles de las mesas. Muchos españoles señalan la idea de café como lugar intelectual, de progres, de progresía; incluso algunos hablan de un lugar de invierno, cuando hace frío o lluvia, de bufandas.

Pero ese mismo ejercicio lo hice con estudiantes y personas de otros países. Por ejemplo, los alemanes señalaban que café era un lugar de ambiente agradable, con música clásica e incluso, a veces, con un piano. y una atmósfera elegante y del siglo pasado. En cuanto a la decoración señalaban grandes ventanales, que siempre había velas y cubertería de Japón. Para ellos es un espacio de tranquilidad, de soledad e intimidad, donde se va a leer el periódico, a leer un libro o, especialmente, a escribir cartas. Es un establecimiento donde se va a tomar café y a comer tartas y las personas que lo frecuentan son viejas gordas que van a chismorrear y los camareros son serios cuando no antipáticos.

Los suizos señalaban que el café era de estilo París años 20. Art Decó, modernista. Era un lugar para encontrarse con la gente pero, principalmente, es el espacio para mirar y para que te miren, para ver y ser visto. Y, a diferencia de los alemanes, es el lugar típico para los estudiantes.

Los rumanos lo asociaban con un lugar para beber alcohol, con un establecimiento para relacionarse con la gente y, por lo tanto, para ligar; y para ligar, lugar de baile, relacionarse, bailar y ligar parece lo mismo en Rumanía. Pero también muchos señalaban que era el sitio al que se va cuando no se tiene otra cosa.

Los estadounidenses no distinguían la diferencia entre café, bar, cafetería y taberna, y hablaban de lugar pequeño e incómodo, donde hay que estar de pie y con basura por el suelo, donde hay mucho ruido de la tele y de gente hablando. En la decoración mencionan tazas blancas y manteles. Es un lugar donde se va a comer y a beber algo y el camarero o dueño habla con todo el mundo, no es el camarero antipático de los alemanes.

En el continente africano son muy reveladoras las impresiones de los zaireños. Para ellos el café es un lugar de encuentros donde se toma algo caliente o frío y se va a ver la tele con amigos para informarse de las noticias y comentarlas. Es un lugar de distracciones, pero también es un sitio de negocios donde se habla de dinero, precios, cuentas y mercancías.

Los de Ghana hablan principalmente de televisión, lugar para jugar al oware y a las cartas y, también, para hacer casamientos, arreglar bodas. Para ellos el café es claramente de color verde.

Para los angoleños, sin embargo, es un sitio de convivencia, sitio de reuniones y conmemoraciones y, por lo tanto, restaurante.

Por último y para no alargarme más, los de Nigeria hablan de lugar ruidoso y de relax, donde se va a descansar del trabajo y, así, van a charlar, a gritar y a pasárselo bien.

Y este es el concepto de cultura que me gustaría tratar aquí. Cuál es la percepción cultural de la realidad y qué implicaciones tiene en las clases.

¿QUÉ ES CULTURA?, ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA?

MOLINER⁸

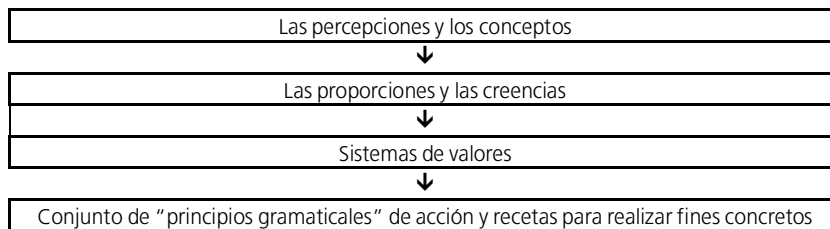
CULTURA. "Conjunto de los conocimientos no especializados, adquiridos por una persona mediante estudio, las lecturas, los viajes, etc.

Por lo tanto cuando decidimos que queremos o que es importante incluir la cultura en las clases de E/LE y aplicamos esa definición, hablaremos de toros, de flamenco, de qué río pasa por Toledo o en qué año Goya pintó las Majas. Y supongo que esto es muy importante, claro, especialmente si estamos con estudiantes inmigrantes o estudiantes que van a pasar aquí una larga temporada, ellos necesitarán saber cómo funcionan las leyes españolas, cuál es el sistema social, etc.

Sin embargo, si tomamos sólo este concepto, nos encontraremos con frases como las que yo he oído algunas veces entre ciertos profesores tales como "¿cómo es posible enseñar español a un marroquí que es inculto?" o "claro, tú trabajas mucho con centro-europeos que son cultos y eso es fácil pero con un africano..." o "¿Puede una persona inculta aprender un idioma?"

A pesar de ello, hoy sabemos, gracias a los estudios antropológicos y sociológicos, que cultura es otra cosa. Uno de ellos, bastante interesante, a mi entender es Goodenough que establece su definición en cuatro puntos íntimamente relacionados entre sí:

GOODENOUGH⁹



1. "Las formas en que la gente ha organizado sus experiencias del mundo real de tal manera que tenga una estructura como mundo fenoménico, es decir, sus PERCEPCIONES Y CONCEPTOS". Esto es, lo que la gente percibe de la realidad a través de sus cinco sentidos y lo

⁸ Moliner, M.: *Diccionario de uso del español*. Madrid. Gredos. 1984 (pág. 841)

⁹ Teoría de Goodeough sacada del libro *La Cultura. Textos fundamentales* (pág. 198)

organiza para que tenga una estructura, o sea, lo conceptualiza.

2. Las formas en que la gente ha organizado sus experiencias del mundo fenoménico de tal forma que tenga estructura como un sistema de relaciones de causa-efecto, es decir, las PROPOSICIONES Y CREENCIAS mediante las cuales explican los acontecimientos y plantean tácticas para llevar a cabo sus propósitos". Esto es, la gente establece relaciones entre estos conceptos para explicarse la vida, qué se cree y qué hay.

3. "La forma en que la gente ha organizado sus experiencias del mundo fenoménico para estructurar sus diversas disposiciones en jerarquías de preferencias, es decir, sus SISTEMAS DE VALORES O DE SENTIMIENTOS. Estos proporcionan los principios para seleccionar y establecer propósitos y para mantenerse conscientemente orientado en un mundo fenoménico cambiante". Es decir que la gente ha dado a esas creencias de lo que existe una categorización en importancia de lo que es inmutable y constante frente a lo que puede ser cambiado de tal forma que le permite orientarse dentro de un mundo cambiante. Goodenough propone que la cultura no es algo inmutable y estático sino que va cambiando, evolucionando a través del tiempo. En la "realidad" aparecen nuevos fenómenos o datos y, por ello, las sociedades han creado unos principios básicos que se mantienen de generación en generación y otros mutables que le preparan ante nuevas perspectivas.

4. "La forma en que la gente ha organizado sus experiencias de los pasados esfuerzos de realizar propósitos repetidos en procederes operativos para realizar sus propósitos en el futuro, es decir, conjunto de "principios gramaticales" de acción y una serie de recetas para realizar fines concretos. Incluyen los procederes operativos para tratar con personas así como para tratar con las cosas materiales". Las sociedades han tomado de sus antepasados la forma de actuar para regular también su forma de actuar ante lo que ha de venir.

Es decir, Cultura son normas para decidir lo que existe, para decidir lo que puede existir. normas para decidir lo que se siente, normas para decidir lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo: lo que soy, mi realidad y cómo tengo que actuar con lo y los que están a mi alrededor.

En este sentido me parecen bastante interesantes y apuntan en la misma dirección las dos citas propuestas por Lourdes Miquel y Neus Sans:

HARRIS¹⁰

Cultura es el conjunto aprendido / adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados de pensar, sentir y actuar.

PORCHER¹¹

Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en saber.

¹⁰ Cita sacada de "El componente cultural: Un ingrediente más de las clases de lengua"

¹¹ Ídem.

Y con esta base teórica de lo que entendemos por cultura, en Tándem hemos realizado un ejercicio que, a modo de ejemplo, puede mostrar cómo trabajar la percepción del estudiante, es decir, la realidad cultural del alumno, y cómo se pueden integrar todas las “realidades” en la clase, tanto la que llevan los alumnos consigo, como la cultura española que queremos mostrar.

LA PERCEPCIÓN Y LA INTEGRACIÓN CULTURAL: “EL CONCEPTO DE PLAZA”

Este ejercicio constaba de cuatro fases, a través de las cuales se pretendía “enfrentar” a los alumnos ante una nueva “realidad”, la española. Para ello, mediante un proceso de observación y contraste, se buscaba que el alumno adquiriera las suficientes estrategias para adquirir un nuevo concepto y percepción de la realidad con todas las implicaciones culturales y lingüísticas que ello conlleva.

Para la realización del ejercicio se seleccionó al azar un grupo de alumnos de diferentes procedencias que sólo tenían en común el nivel lingüístico de español, aproximadamente un nivel intermedio 2 o 3. Este grupo de estudiantes se subdividió en dos grupos que debían realizar las mismas tareas pero por separado.

1º LLUVIA DE IDEAS (BRAIN-STORMING)

Cada grupo por separado realizó un asociograma individual de aquellos conceptos que relacionaba con la idea de PLAZA en su propia cultura y el profesor se limitaba a apuntar las palabras que ellos decían.



El objeto de esta primera fase era llevar al alumno a una reflexión y concienciación sobre lo que para él significaba este término.

2º TAREAS DE OBSERVACIÓN Y RECOGIDA DE MATERIAL (FILMACIÓN)

En la segunda fase se iba a una plaza, en este caso un grupo fue a la plaza de la Corrala del barrio de Lavapiés de Madrid y otro a la plaza Lavapiés del mismo barrio. Se les pidió a los estudiantes que fueran como radares, que abrieran sus ojos, sus oídos, sus narices e incluso los poros de su piel para recoger todos aquellos datos que a ellos les parecieran relevantes para definir la plaza española. Para ello se les dio la siguiente lista de puntos que debían observar:

a. Situación de la plaza:

- En la ciudad
- En el barrio
- Orientación (sol y sombra)
- Transportes
- Terreno

b. Elementos decorativos:

- Urbanismo
- Fuentes, farolas, estatuas, etc.
- Jardines, bancos, etc.

c. Personas en la plaza:

- Aspecto físico
- Edad y clase social
- Actividad
- Actitud
- Comunicabilidad

d. Instituciones y locales:

- Situación
- Uso y utilidad
- Personas que lo frecuentan

e. Observación sensorial:

- Sonidos y/o ruidos
- Olores
- Colores, materiales.

Los alumnos, tras unos minutos en los que destacaban los rasgos para ellos “típicos” de la plaza hispana, esto es, la confirmación de sus estereotipos de la realidad española (la gente

viviendo en la calle, el sol, la suciedad, la gente con guitarra, etc.).

debía hacer un esfuerzo mayor de observación de aquellos detalles que un primer vistazo estereotipado velaba. Las dos visiones, la estereotipada y la detallada, produjeron en los alumnos un diálogo interno de contraste, tanto de su visión preconcebida, como de su realidad cultural. Este diálogo sería el que se retomaría en la fase 3 y 4 del ejercicio.

3º VALORACIÓN

Los alumnos por grupos debían realizar un cartel que mostrara aquellos aspectos “relevantes” de la plaza española. Se trataba de reflejar los datos “objetivos” que ellos habían tomado de la realidad fuera de todo juicio de valor, es decir, expresaban lo que habían percibido de la realidad tal como lo habían captado sus cinco sentidos, e informaban al otro grupo de todos estos rasgos.

4º COMPARACIÓN CON PLACE, PLATZ, PRATZA, SQUARE, MEYDAN

Es en esta fase, en la que los alumnos estaban agrupados por sus procedencias, cuando debían confrontar sus asociogramas colectivos con los nuevos datos aportados y hacer un trabajo de contraste.

Cada grupo nacional debía analizar y, más tarde, informar a los otros estudiantes de otros orígenes geográficos qué elementos de la plaza española coincidían o diferían con su “concepto nacional” de plaza, qué cosas de su país echaban de menos en España y qué les gustaba de aquí que no hubiera en su país.

El resultado fue bastante sorprendente y, a mi juicio, saltaron a la luz aspectos de incomunicación que, a veces, se producen entre diferentes culturas: cuando un grupo de españoles está de turismo, lo primero que preguntan es “¿Dónde está la plaza del pueblo?”, “Vamos a la plaza” o “¿Conoces la plaza de Ayllón?; sin embargo, este ejercicio mostró que estas frases, con una connotación cultural muy clara, no representan nada en el mundo fenoménico de algunos estudiantes. Por ejemplo, para los estudiantes americanos no significaba mucho plaza-square ya que ellos admitían que en su cultura-país no había plazas o, cuando más, eran simples cruces de calles y que, por lo tanto, ellos comparaban plaza con parques de ahí que la expresión “vamos a la plaza” (véase parque en su asociograma) no significaba “vamos al centro de reunión de la comunidad”.

Al mismo tiempo este ejercicio demostró lo que Manuela Estévez Coto presentó en el Expolingua de 1993 pasado con los principios de Keller en la mano. El alumno extranjero tras una fase de acomodación tiende a un proceso de reestructuración y confirmación de sus estereotipos y a un proceso de generalización, convirtiendo sus percepciones y experiencias de la nueva cultura en generalidades nacionales.

En el primer caso (equilibración), por ejemplo, una estudiante suiza tenía el estereotipo de los naranjos en España. Al llegar aquí buscó incansablemente hasta que, por fin, los encontró en la plaza de Lavapiés, con lo que confirmó su idea. Para las personas que no conozcan dicha plaza les diré que no son naranjos lo que ahí crece, sino unos alibustres de

rápido crecimiento para dar sombra, pero que nada tienen que ver con los naranjos floridos que ella creyó ver.

En el segundo caso (generalización), por ejemplo, un estudiante japonés observó personas jugando a las cartas en la plaza y, por lo tanto, dedujo que todos los españoles juegan a las cartas en las plazas, para ellos plaza era como el cuarto de estar de sus casas. Este chico no observó que sólo eran hombres jubilados.

En estos dos casos la postura que tomamos es la de someter al estudiante a una nueva observación más detallada con unas preguntas minuciosamente preparadas, por ejemplo en el caso de los jugadores de cartas, se le preguntó quiénes eran las personas que jugaban, cuál era su edad, etc., e incluso se les invitó a que charlaran con estos señores.

Como conclusiones a este tipo de ejercicios, para nosotros cualquier trabajo que contemple y tenga en cuenta la percepción y diversidad cultural debe:

- Partir de una reflexión de la propia cultura. Sólo a través del conocimiento consciente de la propia realidad se puede llegar a una adquisición de nuevos conceptos;
- esa adquisición de nuevos conceptos debe pasar por un proceso de observación de la nueva realidad mediante preguntas detalladas, que no valoraciones, como estrategia para sobrepasar los estereotipos culturales que el estudiante trae "a priori";
- propiciar que se produzca un diálogo o contraste entre las diferentes percepciones de la realidad con el fin de establecer lo que está codificado igual o diferente en las dos culturas y conocer las implicaciones culturales y/o lingüísticas que se desprenden de ello.

Por último, me gustaría proponer un ejemplo de integración cultural y programación realizado en Alemania en un curso para mujeres turcas inmigrantes que, creo, puede ser igualmente aplicado a la realidad de las clases españolas. Asimismo, me gustaría comentar los fracasos y aciertos, que hubo en dicho curso, mediante las tres etapas en que se desarrolló.

INTEGRACIÓN CULTURAL Y PROGRAMACIÓN: "DEL CURSO DE ALEMÁN A LA TERTULIA INTERCULTURAL: ETAPAS EN UN CURSO DE MUJERES"

1ª ETAPA

En esta primera fase se marcaron como objetivos la creación de una identidad de grupo y la adquisición por parte de las alumnas de aquellas estructuras básicas de la lengua alemana que les permitieran ser autónomas en la realidad alemana. Para ello se programó un curso que cubriera las necesidades comunicativas de las estudiantes que debían realizar ciertos procesos lingüísticos en alemán. Se organizaron y prepararon simulaciones de situaciones comunicativas y juegos de papeles (role-play) para llegar a un conocimiento de las estructuras básicas del alemán que les permitiera realizar estas funciones. Además se les administró información impresa sobre las leyes alemanas de refugio y seguridad social en turco porque consideraron que sólo tras tres años estudios del alemán podrían entender

dichos documentos.

El resultado fue que las alumnas no tuvieron el éxito esperado en su aprendizaje de la lengua y que hubo una gran desmotivación y apatía en muchas de ellas, una gran ausencia a las clases y poco entusiasmo en aprender la lengua.

Tras un análisis detallado de las causas de este relativo fracaso, se llegó a la conclusión de que esta apatía se debía a que en ningún momento se había convocado su realidad cultural y que ellas habían sentido un rechazo a una realidad nueva que ellas sentían como imposición.

2ª ETAPA. LA IDENTIDAD CULTURAL Y COMPARACIONES INTERCULTURALES

En esta segunda etapa se quiso partir de la propia realidad de las estudiantes como punto de partida para la adquisición tanto de la lengua como de la cultura alemana mediante un proceso contrastivo. Para ello se les pidió a las alumnas que realizaran su propia biografía y que acompañaran ésta con material gráfico, esto es, que llevaran su álbum de fotos. Así mismo, establecieron el programa del curso en torno a once puntos de interés de las estudiantes:

1. Autorretrato
2. Cómo llegué a Alemania
3. Mi familia
4. Donde vivo
5. Colegio y guardería
6. Mi día laboral
7. Durante el fin de semana
8. Mis parientes (mi gran familia)
9. Vacaciones en mi patria
10. Qué me gusta de mi patria. (Qué me parece bueno)
Qué no me gusta de mi patria. (Qué me parece malo)
11. Qué me gusta de aquí (Alemania)
Qué no me gusta de aquí

Como resumen del punto 10 y 11 las mujeres turcas tenían las siguientes opiniones sobre Turquía y Alemania:

+		-	
ALEMANIA	LA PATRIA	ALEMANIA	LA PATRIA
Sueldos más altos	La familia se mantiene unida	Aquí se pueden hacer pocos contactos, cada uno piensa en sí mismo y se queda en su casa, en su hogar	Hay muchos parados
Más variedad de productos	Nosotros nos ayudamos los unos a los otros	Los extranjeros aquí son extraños	Hay poco dinero al mes
Las personas tienen más libertad (moral)	Hacemos más cosas juntos (vecinos: tartas, cenas)	Las dificultades del idioma son grandes	Los precios suben constantemente
La gente está más cuidada (higiene, cosméticos)	El clima es mejor	Los productos alimenticios son caros	Las calles no están limpias
Los hombres no son tan celosos	El aire es mejor	Los alquileres son demasiado altos	
Los hombres no silban detrás de las mujeres.	En el pueblo se vive mejor que en la ciudad (Naturaleza)	Hay muy pocas clases en lengua materna	
	En Turquía las verduras y las frutas saben mejor		
	El agua es más limpia		

En relación con este esquema, en TANDEM realizamos unas encuestas entre la población inmigrante y refugiados en diferentes centros de acogida o ayuda en Madrid. En esta encuesta se les preguntaba:

1. Qué sabían de España antes de llegar, cómo habían obtenido esta información (por estudios, amigos. etc.)
2. Qué es lo que más le sorprendió de España a su llegada
3. Qué costumbres o hábitos de los españoles les gustan y por qué; cuáles, no
4. Qué costumbres de su país pueden realizar en España y cuáles no (vestimenta, alimentación, relaciones sociales, religión, etc.)
5. Si consideraban importante y en qué grado aprender español como vehículo de integración
- 6.Cuál era su relación con los españoles
7. Si pensaban quedarse a vivir permanentemente o si tenían la idea de regresar algún día a su país (entre la población inmigrante, en general, existe la idea del eterno retorno y, por lo tanto, su estancia en España se considera algo temporal; pero esto no es tan evidente entre los refugiados).

Los resultados fueron los siguientes:

ENCUESTA ENTRE EMIGRANTES Y REFUGIADOS EN MADRID

LO QUE SABÍAN DE ESPAÑA	LO POSITIVO DE ESPAÑA	LO NEGATIVO
<i>Por estudio:</i> - Situación geográfica: País del Norte. - Historia: Árabes en España, el Califato de Córdoba, Granada, Conquista de América, Guerra Civil. - General: Toros, flamenco, país religioso. <i>Por amigos:</i> - País poco peligroso. - Más fácil. - La gente es acogedora.	- Posibilidades económicas. - Libertad de expresión y de ideas. - En las calles se ayuda. - Es fácil contactar con la gente: A los españoles les gusta mucho hablar.	<i>El concepto de tiempo:</i> - Vivir pendiente del reloj. - Poco tiempo para relacionarse con los demás. - Estilo directo. <i>Españoles:</i> - Individualismo. - Apatía de la gente hacia los demás. - El racismo. - La policía. <i>En su vida diaria:</i> - Muy caro. - Dificultad de papeles (burocracia). <i>En las clases:</i> - Problemas de pronunciación. - No saben cuándo usar las palabras (objetos).

CONOCIMIENTOS DE ESPAÑA

En general, la mayoría de ellos afirmaba que no sabía nada de España antes de llegar. Para muchos de ellos su llegada había sido algo casual. España era un puente para emigrar a otro país o había sido el país que antes les había concedido el estatuto de inmigrante entre una selección de varios.

Entre los que tenían conocimientos por amigos, tenían la información de que España era un país menos peligroso que otros occidentales ya que aquí el grado de xenofobia era menor; que era un país más fácil para ellos debido al clima y a costumbres que ellos consideraban parecidas; y, por último, que la gente era acogedora.

LO POSITIVO DE ESPAÑA

La mayoría señalaba como positivo las posibilidades económicas, la independencia y la libertad de expresión (dependiendo si eran inmigrantes o refugiados políticos), que en las calles se les ayudaba y que era fácil contactar con los españoles dado que a estos les gusta

mucho hablar. Entre los encuestados sólo un 10% admitía tener amigos españoles.

LO NEGATIVO

- El concepto del tiempo. Aquí no había tiempo para nada. la sociedad vivía pegada al reloj y, por lo tanto, la gente iba al grano, era muy directa en su comunicación con los demás, lo cual les desagradaba enormemente. Ellos invierten mayor tiempo en sus relaciones sociales.
- En cuanto a los españoles señalaban como rasgos generales el individualismo, los trapos sucios se limpian en casa, cada cual con sus problemas. Sólo personas que habían tenido un enfrentamiento violento y directo con ciertos grupos hablaban de racismo frente a los que seguían afirmando el carácter acogedor de los españoles. Y todos señalaban a la policía como un inconveniente.
- En su vida diaria mencionan el alto coste de la vida y la dificultad para arreglar los papeles.
- Con respecto a las clases de español, remarcaban su importancia pero se quejaban de la dificultad de la pronunciación y la dificultad de utilización de las palabras, el profesor explicaba el significado de cada vocablo pero ellos no sabían cuándo debían utilizarlos.

3ª ETAPA: LOS PROBLEMAS PSICOLÓGICOS Y LAS ENFERMEDADES

El éxito de la segunda fase fue notorio, la ausencia a clase fue casi nula, la motivación fue muy elevada y el nivel de adquisición de competencia lingüística fue alto. Sin embargo, las profesoras detectaron que en las pausas de las clases las alumnas hablaban de problemas de salud (continuos dolores de cabeza, migrañas, malestar general) y de depresiones (estados de ánimo, apatía), y así iniciaron la tercera etapa en la que decidieron incluir estos comentarios en la clase como materia y programa del curso.

Las profesoras y los especialistas del curso analizaron más en detalle cuál era la situación de estas mujeres y descubrieron que muchas de ellas habían llegado a Alemania después de su marido y su grado de adaptación era menor que el de ellos. Así mismo, había otro grupo de mujeres que se había casado con extranjeros, algunos alemanes, y esto había suscitado problemas de comunicación intercultural, lo que a su vez causaba malestares físicos o anímicos. De ahí que se estableciera un programa de estudios que recogiera, como contenido, estos comentarios fuera de la clase y que los convirtieran en materia del curso como tema y situación. De esta situación evaluaron la intención comunicativa que se pretendía expresar y la gramática de la que dependían estas intenciones. Establecieron un programa basado en tres puntos generales:

- Matrimonio y familia
- Educación de los hijos
- Cuestiones de mujer

TEMAS / SITUACIÓN / INFORMACIÓN	INTENCIÓN COMUNICATIVA	ESTRUCTURAS GRAMATICALES
I. MATRIMONIO Y FAMILIA "Los continuos dolores de cabeza" "¿Está usted siempre tan nerviosa?" "La señora Gülsen tiene que ingresar en el hospital" - Petición de un permiso de ayuda económica (asistente). - Ayçe está preocupada (problemas de pareja)	Expresar indignación, bienestar, estados de humor, expresar sentimientos, preguntar a otros, justificar los sentimientos. Ídem. Informarse, solicitar ayuda. Hablar con otros sobre posibles alternativas. Aconsejar a otros.	Verbos reflexivos Frases subordinadas con "porque". Verbos modales como: "Tener que", "deber", "poder", etc. Verbos modales.
II. EDUCACIÓN 1. Hijos y familia - programas de televisión 2. Cómo educar a mis hijos (normas educativas). - Ayçe quiere ir a la discoteca (juego de roles). - Profesores de chicos y chicas (El INEM regional)	Rechazar ciertas ideas / programas educativos, acceder, prohibir, mandar, recomendar, permitir, expresar diversas opiniones, definirse (tomar una opinión), hacer comparaciones. Pedir información / acceder.	Verbos modales: "Tener que", , "poder", "tener la posibilidad de", "deber", etc. Oraciones subordinadas con "cuando". Adjetivos.
III. CUESTIONES DE MUJERES 1. La imagen de la mujer en la publicidad. 2. La mujer en la vida cotidiana. 3. ¿Es ser ama de casa una profesión? 4. La sra. Demir quiere entrar en la vida laboral, conversación de familia, la elección del empleo, la entrevista, la carta de solicitud de trabajo, los impresos del INEM, el currículo vital y anuncios de trabajo. 5. Las chicas se casan y tienen hijos.	Descripción física y de carácter de las personas. Características de las personas, contrastar. Opinar Expresar y defender intereses, defenderse contra prejuicios, presentarse, describir las cualificaciones propias, expresar los motivos de la elección de ese trabajo. Ver diferencias, comparar y ver experiencias.	Adjetivos. Subordinadas relativas con "que". Expresiones de opinión. Subordinadas con "porque". Comparativas, "tan... como", "más... que", etc.

A MODO DE CONCLUSIÓN

LO QUE SE DEBE HACER:

- Partir de la propia cultura (la de los estudiantes) como medio de:
 - Conocerse mejor y orientarse en el nuevo caos.
 - Posibilitar el intercambio entre sus experiencias y su nueva situación.
- Potenciar la observación y percepción a través de los cinco sentidos como forma de conocer la cultura anfitriona.
- Posibilitar un trabajo comparativo que vaya más allá del tópico.

LO QUE NO SE DEBE HACER:

- Presuponer universalismos en la propia cultura.
- Imponer la realidad cultural propia.
- Suponer que hay comunidades más cultas que otras.

¿QUÉ ES SER CULTO?

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

KAHN, J.S.: *Conceptos de cultura. Textos fundamentales*. Madrid, Anagrama, 1993

FISHER, V.: "Vom Deutsch kurs zum interkulturellen Gesprächsreis: Etappen eines Frauenkurses".

JULIANO, D.: *Educación Intercultural*. Madrid. Eudema Antropología-horizontes, 1993.

ESTÉVEZ COTO, M.: "La Llegada al país". *Cable* núm. 6. Madrid, *Cable*, noviembre 1988.

MIQUEL, L. y SANS, N.: "El Componente cultural: Un ingrediente más de las clases de lengua". *Cable* núm. 9. Madrid, *Cable*, abril 1992.

NAUTA, J.P.: "¿Qué cosas y con qué palabras?". *Cable* núm. 10. Madrid, *Cable*, noviembre 1992.

PONS, P.: "Juntas pero también revueltas"; interculturalidad en las aulas". *Ajoblanco*, octubre 1993.

"Acciones y programas de la Comunidad Europea", *Cuaderno de Pedagogía*, núm. 211.

INTEGRACIÓN DE DESTREZAS EN NIVELES INICIALES

M^a DOLORES CHAMORRO

CENTRO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

1 . INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: JUSTIFICACIÓN DENTRO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Por integración de destrezas se entiende en el ámbito de la didáctica de lenguas la conexión entre las cuatro vías que exteriorizan la competencia de una lengua, las cuatro modalidades en que ésta se manifiesta: hablar, escuchar, leer y escribir.

Es de reseñar el lugar prioritario que dentro del enfoque comunicativo se le ha concedido. La literatura teórica la considera elemento indispensable de cualquier actividad comunicativa y que, por tanto, debe estar presente a la hora de diseñar una tarea que responda a los principios aceptados unánimemente como tales.

Cabría preguntarse cuáles son las razones que justifican un lugar tan preeminente en el diseño del currículum.

1.1. El principal argumento se deduce del propio esquema teórico del enfoque comunicativo; del concepto de lo que significa saber y aprender una lengua. Que no es otro que el que alienta a todo el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas: el uso real, procurar no alejarnos de qué es el lenguaje y cómo se usa.

El interés en los últimos tiempos por el nivel de uso, por el carácter instrumental del lenguaje en tanto que mecanismo dinámico de producción de significado, ha determinado que saber una lengua sea disponer de la habilidad para usar el sistema de la lengua de forma apropiada en cualquier circunstancia y aprenderla se entienda como el proceso que permite

adquirir esa capacidad de uso, competencia comunicativa, que permita actuar apropiadamente en cualquier contexto.

El concepto de competencia comunicativa se ha constituido así en el motor de cambio de la enseñanza de lenguas, desplazando el énfasis que durante décadas se había puesto en determinados aspectos del conocimiento lingüístico, para ampliarlo a otros que dieran cuenta del complejo proceso del lenguaje entendido como comunicación. La importancia que esta noción adquiere en la lingüística y en la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas ha suscitado la necesidad de precisar cuáles son los conocimientos que incluye la competencia comunicativa. Básicamente y de forma simplificada, los estudios coinciden en reconocer una doble dimensión en el concepto: un componente cognitivo -el conocimiento del sistema de reglas- y un componente pragmático -un saber cómo emplear ese sistema de reglas de manera efectiva en una situación de comunicación-. Tan sólo la descripción lingüística permite observarlos como elementos disociados, pero en la actuación ambos componentes se dan necesariamente de manera conjunta.

Esta consideración del lenguaje y del aprendizaje de la lengua como un proceso de construcción de la competencia comunicativa desde ambos ejes es la que da cabida a la integración de destrezas o inclusión de las cuatro modalidades en el diseño de las actividades. Sin olvidar, ahondando en el mismo planteamiento de base, que el uso de una lengua supone un proceso complejo en el que ninguna actividad se realiza de manera aislada. En la vida diaria cualquier acto -desde enviar una carta o comprar un disco-, exige que combinemos, si no todas, varias destrezas lingüísticas. La metodología debe ir, pues, encaminada a reflejar la secuencia natural del uso de la lengua y en este sentido promover la integración de destrezas, no es sino mantener la coherencia con el enfoque que dirige nuestra actuación en clase, acomodando el mecanismo natural de la lengua a la dinámica de la tarea pedagógica.

1.2. El segundo argumento es de carácter operativo, de índole práctica en el contexto del aula y, en mi opinión, no ha sido valorado suficientemente, en tanto que no ha sido reconocido explícitamente como justificación de la presencia ineludible de la integración de las destrezas en el diseño de las actividades:

Veamos: asumir el enfoque comunicativo supone crear las condiciones necesarias para que se produzca una situación de comunicación en clase, y esto sólo puede hacerse reconociendo la naturaleza interpersonal de la comunicación y, consecuentemente, favoreciendo la interacción.

Los dos requisitos básicos para que se produzca una situación comunicativa real, una interacción real son: a) tener una intención que nos mueva a comunicar, un propósito comunicativo; b) la negociación del sentido de un discurso sobre la base de un intercambio de información, el ajuste y reajuste de las intenciones comunicativas provocado por el feedback, por la nueva información que nos proporciona nuestro interlocutor.

En el marco del aula de L2, la lengua es observada a la vez como objeto de estudio y como vehículo de comunicación, pues la interacción tiene allí lugar con que mantienen un grupo de individuos, que se dirigen los unos a los otros con determinadas intenciones, desde las más ajenas al ámbito académico a las que están implicadas directamente en el proceso de aprendizaje (pedir instrucciones, aconsejar, pedir aclaraciones, etc.).

En este último caso, la intención comunicativa -tanto en la interacción con los compañeros como con el profesor- surge en el aprendiz por iniciativa propia: P.e., fundamentalmente en la comunicación oral *¿Puedo salir un momento? Tengo que irme un poco antes. ¿Cuál es la tarea para mañana?* e incluso por escrito, en el espacio al margen de un ejercicio corregido suele aparecer: *no entiendo este símbolo, qué significa esto o tengo problemas con el uso de esta estructura.*

Pero en la interacción con fines pedagógicos, el estudiante carece de un propósito que, como en la situación anterior lo mueva a iniciar un intercambio verbal con otro estudiante. Es labor del profesor proveer la intención de la actuación verbal del alumno. ¿Cómo hacerlo? Marcando un objetivo final, el cumplimiento de una tarea que no pueda realizar individualmente y que requiera la interacción, la participación de los demás.

Necesitamos de un punto de partida, un detonante del proceso -y aquí es donde cumple su función la integración de destrezas-, un *input* que provenga de la lectura de un texto, o de escuchar un discurso, apoyado o no con imagen (un conferenciante, un programa de radio o de televisión, etc.). La utilización de estos medios proporciona los requisitos a que he hecho mención antes, los elementos básicos de toda situación comunicativa: la intención y la información previa al proceso de negociación de sentido.

Por otra parte, la presencia de distintas modalidades de lenguaje, da mayor rentabilidad a la tarea, pues no sólo actúa como detonante de la práctica interactiva, sino que permite hacerla más versátil y orientarla en múltiples direcciones, según nuestros intereses o necesidades.

1.3. Además de estos dos argumentos, incontestables a mi parecer desde el punto de vista de la coherencia con el enfoque adoptado y de la necesidad pragmática, la integración de destrezas presenta otra ventaja que no está aparejada exclusivamente al enfoque comunicativo y que ya habían observado los métodos tradicionales. Se trata de la idea de que esta integración sirve de refuerzo del aprendizaje. Aunque no existe ni antes ni ahora ningún dato empírico de que se aprende mejor si se desarrolla el aprendizaje en las cuatro destrezas. Parece sólo una cuestión de observación y un cierto sentido común, lo que nos hace pensar que ejercitar la competencia en las distintas modalidades, refuerza y da mayor consistencia tanto al conocimiento formal como al pragmático.

El conocimiento formal se ve favorecido dado que es más fácil adquirir las reglas de uso del sistema con tareas que proporcionen una mayor contextualización, y desde distintas modalidades de lenguaje, se amplían los contextos en que aparece una determinada expresión; pero incluso para adquirir el propio sistema: el apoyo visual que proporciona la lectura hace más reconocibles las unidades fonéticas y léxicas, y ayuda a la memoria a fijarlas: y por su parte, la confección de discursos escritos, obliga a actualizar el conocimiento formal que poseemos con más tiempo de reacción, que el que la práctica oral nos permite.

También el conocimiento pragmático se ve favorecido por la práctica conjunta de las modalidades del lenguaje: el hecho de tener que procesar la información de una manera compensada, cubriendo todas las facetas en que dicha competencia se manifiesta. Potenciar unas destrezas en detrimento de otras, mengua la capacidad de actuar en

cualquier situación comunicativa que requiera el uso de esa modalidad de lenguaje, lo que en última instancia, afecta a la competencia comunicativa y a nuestro objetivo como enseñantes de que los aprendices adquieran comportamientos de usuario –de usuario medio culto.

2. NATURALEZA DE LAS DESTREZAS

Teniendo en cuenta los aspectos que acabo de señalar, la rentabilidad de integrar las destrezas es manifiesta. Ahora bien, la concepción del lenguaje desde el punto de vista de la comunicación y las implicaciones didácticas que supone adoptar este planteamiento hace necesario que nos replanteemos la naturaleza de cada modalidad de lengua y cómo se realiza en la comunicación¹².

Convencionalmente, se ha hablado de dos criterios para clasificar las destrezas:

a) uno que se relaciona con el medio en el que el lenguaje es expresado: *hablar* y *escuchar* son destrezas orales; *leer* y *escribir* destrezas visuales,

b) otro alude a la actividad del usuario del lenguaje: de forma que *hablar* y *escribir* son consideradas destrezas activas o productivas, pues suponen la construcción de un mensaje. a la codificación, mientras que *escuchar* y *leer*, en tanto que no exigen un proceso de construcción, sino de interpretación de un mensaje dado, son consideradas destrezas pasivas o receptivas.

Otras denominaciones de las destrezas combinan estos dos criterios: producción oral y escrita junto a comprensión lectora y comprensión auditiva.

Responderían a este esquema¹³:

	PRODUCTIVA/ ACTIVA	RECEPTIVA/ PASIVA
medio oral	hablar	escuchar
medio visual	escribir	leer

Sin embargo, ésta no deja de ser una descripción parcial; se reduce a lo que Widdowson llama *USAGE*¹⁴ -la manifestación del sistema lingüístico: la manifestación del nivel de conocimiento del sistema abstracto de reglas de una lengua-, sin tener en cuenta el uso -el modo en que se utiliza el sistema lingüístico para una comunicación-: es decir, estas consideraciones no dan cuenta del modo en que la destreza se “ejecuta” en la

¹² Seguimos la exposición de Widdowson sobre “Linguistics skills and communicative abilities” en Widdowson (1978).

¹³ Extraído de Widdowson (1978), p. 57.

¹⁴ No he encontrado en la bibliografía sobre el tema una equivalencia apropiada de este término en español, por lo que he preferido mantenerlo en inglés.

comunicación. Lo que desde el punto de vista operativo, de cómo condiciona la enseñanza, no es muy útil.

Considerar también el uso, es decir, valorar también los aspectos comunicativos, modifica el esquema y permite hacer distinciones invisibles desde el punto de vista del *usage*.

En primer lugar, nos induce a reconsiderar el hecho de que hablar sea una destreza productiva y también de que sea el medio oral el único implicado en el hablar. Cuando hablamos, es decir, cuando realizamos un acto comunicativo -con un propósito- mediante la destreza de hablar, nos encontramos cara a cara con nuestro interlocutor, se produce un intercambio verbal, de forma que nuestras intervenciones como hablantes dependen de nuestra comprensión del mensaje. Así pues, el uso de esta destreza supone una participación receptiva a la vez que productiva.

Por otra parte, en el acto de hablar no sólo se ven implicados los órganos fonadores, porque no se trata únicamente de la emisión de sonidos sino también se recurre a gestos de la cara y del cuerpo, es decir, que el lenguaje no verbal también está presente cuando hablamos. Por lo que cabría que extender a oral-visual los medios por los que el lenguaje hablado se canaliza, se expresa.

Es decir que “hablar” supone:

en términos de *usage*

a) emitir una serie de sonidos que corresponden a elementos del sistema de una lengua combinados según las reglas del propio sistema que conforman unidades dotadas de significado, es decir, la combinación de un aspecto o dimensión material con otro estructural, lingüístico: la manifestación física del sistema de la lengua.

y en términos de uso

b) emitir esos sonidos con un propósito, con una intención: que nuestro interlocutor haga algo, que nos diga algo, etc.

c) un intercambio, escuchar el mensaje de otro y orientar el nuestro de acuerdo con él.

Podemos referirnos al primer aspecto como HABLAR en el sentido de “enunciar”; al segundo como DECIR y al tercero como HABLAR “conversar”.

El mismo análisis, la observación de la destreza de ESCUCHAR desde el nivel de *usage* y del de uso, permite distinguir entre el reconocimiento, por una parte, de las señales que recibimos como integrantes del sistema fonológico y gramatical, dotadas de significado en una lengua determinada -el reconocimiento del significado de las frases-, a lo que llamaremos OÍR y, por otra, al reconocimiento de su valor comunicativo, de la intención con que son proferidas, lo consideraremos como ESCUCHAR.

En un último estadio, como hemos mencionado antes, el término más englobador de HABLAR, hablar como “conversar”, incluiría su modalidad recíproca ESCUCHAR-OÍR, es decir, la decodificación de mensajes en la interacción verbal.

De igual forma, se puede establecer un esquema paralelo al anterior referido a la comunicación escrita, a las modalidades que se manifiestan en el medio visual, gráfico:

- “componer” y “comprender” son acciones que se mueven en el nivel de *usage*, suponen la codificación y decodificación respectivamente de unidades significativas, según las reglas del sistema.

- “escribir” y “leer” se refieren a la habilidad para conferir o reconocer el valor que esas unidades de significado asumen o han de asumir en el uso.

Ambas actividades asociadas al lenguaje escrito aluden a una operación superior que las engloba, del mismo modo que “conversar” recoge o incluye las actividades relacionadas con el lenguaje hablado, pero esta vez, es una operación que no tiene una manifestación externa, se produce en el cerebro: interpretar.

Reorganizamos la información que hemos obtenido del análisis de las destrezas desde los puntos de vista del *usage* y del uso en un nuevo esquema¹⁵:



El uso de la lengua en cada una de sus modalidades, implica que el usuario pone en funcionamiento, dispone, de hecho de:

a) una serie de destrezas que actúan en el nivel de *usage*-conocimiento formal- y que están relacionadas con el medio físico en el que el lenguaje se manifiesta: hablar, componer, oír y comprender. Lo que Widdowson llama destrezas lingüísticas.

b) otras destrezas que tienen en cuenta el valor pragmático de los enunciados y se refieren al modo y manera en que se actualiza el sistema de una lengua en una situación de comunicación. Widdowson establece una diferencia entre éstas y las anteriores, y prefiere hablar en este caso de habilidades comunicativas. Éstas incluyen a las destrezas lingüísticas pero no a la inversa. P.e., “componer” subyace a la acción de “escribir”, “oír” a la de “escuchar”. Llamaremos macrodestrezas al conjunto de destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas.

¹⁵ Adaptación de Margarita Hernández del esquema de Widdowson (1978) incluido en el “Dossier de Integración de Destrezas”. II Curso de Formación de Profesores de Español / LE, Barcelona 1991 (he traducido algunos de los términos que en el original aparecen en inglés).

3. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

Ahora bien, ¿qué conclusiones podemos extraer en esta disección para la práctica pedagógica?

a) En primer lugar, que para que el aprendiz llegue a ser competente en cualquier situación comunicativa que requiera el uso de una determinada modalidad de lenguaje, es necesario desarrollar en él, tanto la destreza lingüística como la habilidad comunicativa correspondiente. No podemos limitarnos, como los métodos precedentes al comunicativo – estructural, audiolingual, etc.- a que el aprendiz adquiera la destreza esperando que sepa actuar en la situación real, porque el dominio de la destreza no se infiere el dominio en el uso, como todos sabemos en nuestra experiencia como enseñantes y como aprendices de lenguas.

b) La forma de desarrollar los dos conocimientos, es enseñar las destrezas en relación a las habilidades. Pues, teniendo en cuenta que la habilidad comunicativa incluye el dominio de la destreza opera al nivel del sistema, la práctica en el nivel del uso, posibilita el ejercicio integrado de ambas capacidades, es más completa y la única que tiene sentido.

c) Asumir estos supuestos supone proporcionar situaciones en las que se use el lenguaje en cada una de sus manifestaciones, situaciones de comunicación real: incluir un interlocutor (receptor) y un propósito, en un contexto dado: que hable, lean o escriban con alguien y para algo.

No obstante, reconocer el vínculo entre destreza y habilidad no significa que se descarte totalmente trabajar de forma aislada la destreza lingüística, -p.e., ejercicios de fonética y de composición para el dominio y fluidez de los modelos fonológicos y estructurales- pero siempre subordinado al aspecto comunicativo, como fase preparatoria de una práctica en el uso.

Insistir en la integración de destrezas -o macrodestrezas, para ser más exactos-, tampoco significa rechazar de plano el hecho de focalizar la instrucción en el desarrollo de la competencia en cada una de las modalidades. Ya que

1) por una parte, cada una de ellas implica comportamientos diferentes: por la propia naturaleza de cada modalidad, la competencia en su uso tiene que ajustarse y jugar con las características específicas del medio en que se manifiesta el lenguaje: discriminar unidades significativas de un discurso, p.e., no requiere que se pongan en marcha los mismos procesos cognitivos y operacionales si se trata de un discurso leído o escuchado.

La habilidad de leer, como todas las demás, exige la práctica, el ejercicio de la lectura, y es necesario instruir al aprendiz en los conocimientos procesuales y activar la actualización y el transvase de los mecanismos y estrategias que ya posee en su lengua materna para que pueda aplicarlos a la lengua que aprende.

2) por otra parte, el uso de todas y cada una de las macrodestrezas promueve el desarrollo de la competencia comunicativa -parte del conocimiento que se extrae de una se puede extrapolar y transferir al uso de otra modalidad. sobre todo aquél que afecta al

conocimiento formal.

Lo que sí creo necesario matizar, es que se haga de forma aislada, sin el apoyo de las demás macrodestrezas. En mi opinión, esta práctica -no sólo en Cursos Generales de Lengua sino también en Español para fines específicos- supone un desarrollo parcial de la competencia del aprendiz y si a lo que aspiramos es a un desarrollo global, es necesaria la integración de las cuatro modalidades en el diseño de las tareas. No es obligatorio incluir las cuatro a la vez, no obstante, cuantas más habilidades comunicativas se deban poner en marcha para realizar una tarea, más completa será. Esto no quiere decir que no tengamos en cuenta la necesidad de instruir en las especificidades de cada modalidad de lengua, sino que es más rentable en aras de un aprendizaje equilibrado, forzar el uso de las otras en apoyo o al servicio de una determinada.

4. LA INTEGRACIÓN ES SOLO UN ELEMENTO MÁS: LO QUE NO DEBERÍA HACERSE

Hemos hablado de las ventajas de forzar la integración de las macrodestrezas como refuerzo del aprendizaje, y ésta es también la idea que expresa Donn Byrne en un capítulo incluido en el libro editado por Keith Johnson y Keit Morrow de 1981, *Communication in the Classroom*, que lleva por título *Integrating skills*. Byrne señala algunas cosas acertadas, en mi opinión, y de las que he hablado antes: entre ellas que esta práctica responde al uso real de los hablantes de una lengua, que este hecho justifica su aparición en el contexto didáctico, que el uso de una destreza u otra, debe ser motivado y no arbitrario, es decir, debe existir una razón que explique la utilización de una destreza en lugar de otra (no se debe forzar la aparición de una destreza, sino que debe ser exigida de forma natural). Con sus propias palabras -la traducción es mía- “en un enfoque comunicativo, debemos intentar que los aprendices utilicen las diferentes destrezas, no con el propósito de reforzar una destreza a través de otras sino unir las de forma que, proporcionándoles un determinado contexto, puedan usarlas de forma *natural, con sentido, con un objetivo*”.¹⁶

Ilustra su reflexión teórica con dos ejemplos, de los que he seleccionado el texto que casi íntegro aparece en el Apéndice¹⁷.

En la serie de actividades propuestas, ciertamente se incluyen todas las destrezas: el aprendiz tiene que leer unos anuncios de periódico, escuchar una conversación telefónica que mantienen dos personas, recrear una conversación -suponemos que de forma oral, pero no se especifica-, escribir una carta siguiendo unas indicaciones o varias cartas formales e informales en fases posteriores de la actividad.

El autor quiere pensar que se integran, en el sentido de que la secuenciación de las destrezas “refleja” el comportamiento que se sigue en la vida real, se motivan unas a otras: tras leer una carta, se suele escribir otra de respuesta. Hay un hilo conductor de todas las acciones, pero se trata de un vínculo externo, lo provoca un contexto del que no participa el aprendiz.

¹⁶ BYRNE, “Integrating skills” en Johnson y Morrow (1981, 114).

¹⁷ La traducción es mía.

Pero habría que preguntarse a quién le escriben, con quién hablan, para qué leen o escuchan: observemos los ejemplos y sigamos el orden de presentación en la actividad, para qué miran los anuncios del periódico o para qué escuchan la conversación entre Terry y la secretaria, no se les pide que hagan nada con la información que extraen y por otra parte, esa información no es en absoluto relevante, su contenido se puede deducir de las propias instrucciones; cuando se les pide que pongan en marcha sus habilidades productivas, que hablen o escriban, o bien carecen de interlocutor –oyente o lector- o éste no es real -la conversación con el *manager*-, ¿para qué escribe las cartas? Sin un interlocutor: no se puede comunicar, la comunicación es esencialmente interpersonal, por lo que al alumno se le pide que ejercite la lengua en sus cuatro modalidades, pero que no las use. El alumno carece de una intención. Las respuestas vienen dadas, sin posibilidad de modificar la realidad: escriba lo que escriba. la carta del jefe de personal será la misma y decidirá concederle una entrevista. Se integra lo que Widdowson llama destrezas. pero no las habilidades, es decir, el hablar como “enunciar”, leer como “comprender”, escribir como “componer” y escuchar como “oír”. No se incluye el componente comunicativo la intención que supone hablar (decir), leer, escuchar o escribir. Y ésta no puede darse si no existe interacción. El alumno trabaja solo; carece de un interlocutor y de un objetivo motivo para iniciar un intercambio, un rol play en el que se trabaja solo.

Lo que quiero decir, y a ello se debe el analizar de forma excesivamente minuciosa quizá esta propuesta de actividades, es que no basta con forzar el uso de las macrodestrezas si no se cumplen los principios comunicativos más elementales.

5. LA ENSEÑANZA EN NIVELES INICIALES: ESPECIFICIDAD Y REQUISITOS

Antes de entrar en cómo llevar a cabo las observaciones previas en los diseños de actividades para principiantes, es necesario definir el nivel inicial, determinar cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar en este nivel y los contenidos que debe incluir el *syllabus*. Para ello he recurrido a: a) las tablas de contenidos nocio-funcionales que incorporan los manuales a los que teníamos acceso: *Para empezar*, *Antena*, *Fórmula*, *Ven*; b) a las indicaciones del Nivel Umbral. realizado para el español por Peter Slagter; c) al sílabus del Certificado Europeo de Lenguas; y d) a la definición de niveles en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada donde trabajo.

De la información que me han proporcionado se deduce que el objetivo general, común a todos ellos, es que sean capaces de desenvolverse en situaciones cotidianas, por encima de un nivel de subsistencia, de resolver las necesidades comunicativas básicas de una persona que entre en contacto por primera vez con la realidad de la comunidad de la L2 y de poder establecer relaciones sociales con hablantes nativos de la lengua que aprenden.

Traduciendo estos objetivos generales en forma de comportamientos observables, decir que al término de la instrucción en este nivel, los aprendices deben ser capaces de:

- a) dar y solicitar información factual
- b) expresar y reconocer actitudes intelectuales, emocionales y morales
- c) inducir conductas en sus interlocutores

d) mantener relaciones sociales.

Una vez definido el nivel inicial y conocidos cuáles son los objetivos que pretendemos alcanzar al término de la instrucción en dicho nivel, quiero señalar algunos aspectos que suscitan ciertas diferencias de opinión sobre la enseñanza para principiantes.

En primer lugar, referirme al debate más profundo: el que se plantea sobre la consideración del aula bien como un espacio que debe recrear las condiciones en que se produce la adquisición de la lengua materna o como un contexto didáctico, artificial de aprendizaje. Los defensores del *Natural Approach* -que tienen en Krashen su máximo exponente- son partidarios de no forzar la producción, de limitarse a proveer el *input* hasta que ésta surja de manera espontánea, como sucede cuando aprendemos la primera lengua. En mi opinión, el aula de L2 es un espacio de instrucción en el que se lleva a cabo una tarea pedagógica, no podemos obviar el conocimiento de la realidad y de al menos otra lengua que ya tienen los aprendices.

Existen otros aspectos que generan igualmente cierta controversia, y que adquieren especial relevancia cuando se habla de niveles iniciales, donde la precaria competencia de los aprendices parece imponer serios límites a la práctica de los principios comunicativos y condicionan totalmente el diseño del material como reflejo que debe ser de una toma de posición frente al proceso de enseñanza / aprendizaje.

Los puntos de conflicto o divergencia son los siguientes:

1) la batalla que se plantea entre la atención a la corrección formal o a la fluidez del discurso del aprendiz, batalla que representa el aspecto más externo de dos polémicas: una, la defensa frente a la reticencia a adoptar los principios comunicativos con todas sus consecuencias en las clases de principiantes; otra, en torno al lugar que la instrucción formal -la Gramática- en el aula de L2.

Así ante la opción entre potenciar que comuniquen con los elementos de que disponen o dar prioridad a la corrección de los enunciados que producen, creo que debemos mantener a toda costa el énfasis en la comunicación. Aunque pueda resultar paradójico que la corrección, el buen uso del sistema, pase a tener un papel menos relevante en el momento en que necesitan mayor instrucción formal para poder generar mensajes nuevos, independientes de los aprendidos, y adquirir autonomía como usuarios. Pero, además de reconocer el principio de instrumentalidad del lenguaje, otras dos razones sustentan la prioridad del criterio comunicativo, relacionadas con los mecanismos de aprendizaje:

a) el aprendiz consigue interiorizar mejor los contenidos si no tiene el piloto, el dispositivo del monitor constantemente encendido, sobre todo, en este nivel que apenas tiene ningún conocimiento automatizado y requiere un control consciente de toda su enunciación.

b) se estimula en él la confianza en sí mismo y en su capacidad para hacer cosas con la L2, que en definitiva es nuestra intención.

Esta toma de posición del profesor -y del currículum- se concreta en la selección de

actividades que ofrezcan oportunidades de focalizar la atención sobre ambos aspectos: unas veces sobre la forma, otras sobre el significado estimulando la fluidez, según la altura de la secuencia (presentación-automatización-interacción) en que nos encontremos.

2) Otro aspecto que suscita opiniones encontradas, es el que se refiere a la extensión o limitación de exposición a la lengua: una mayor exposición a la lengua ofrece mayores oportunidades de usarla, pero ante las reticencias por temor a sobrecargar de información al aprendiz, es fundamental distinguir entre la estructura lingüística o el contenido funcional que queremos que discriminen e interioricen -y éste sí debe ser simple y claro- y el marco textual en el que este *input* aparece presentado. La práctica cotidiana inclina a favorecer la mayor exposición controlada y controlable de *input*, de forma que no se dificulte el acceso ni la adquisición del *input* funcional gramatical seleccionado, pero permita a la vez distintos niveles de aprovechamiento según las capacidades de los aprendices.

Según mi experiencia docente en los cursos de CLM los resultados son satisfactorios. Realmente, exponemos a los alumnos principiantes a un *input* más acorde, más adecuado para preintermedios o “falsos iniciales”): no tanto en el *syllabus*, en la selección de los contenidos nocio-funcionales -en eso seguimos los manuales al uso- cuanto en el volumen de información de los textos que deben escuchar, leer o escribir y en el nivel de automatización y de proficiencia que las actividades que se les presentan requieren. En otras palabras, solemos ir al límite de los que pueden aprender, obviamente siempre teniendo en cuenta el tipo de alumnos, su capacidad de asimilar los contenidos y de desarrollar habilidades en la L2. Esta actitud posibilita que todos los aprendices tengan la oportunidad de tamizar la información de acuerdo con su propia capacidad e interés. Aunque hay que asegurarse de que asimilan los recursos funcionales y formales mínimos incluidos en el *syllabus*.

La razón de que hagamos esto no es caprichosa. Los objetivos de la enseñanza / aprendizaje deben estar directamente relacionados con las necesidades de los estudiantes. En una situación de inmersión, el tiempo de exposición a la lengua es alto y las necesidades comunicativas mayores en cuanto que el contacto con interlocutores nativos estimula los deseos de entender y hacerse entender. La instrucción debe proporcionar los instrumentos lingüísticos necesarios con mayor celeridad y cubrir la laguna que la comunicación real no satisface en los primeros estadios de aprendizaje.

3) el tercer punto de conflicto se desprende del anterior: el argumento de que la dificultad crea la confusión rechaza la utilización de materiales reales en niveles de principiantes. A este respecto, creo que es conveniente utilizar materiales reales en niveles de principiantes. A este respecto, creo que es conveniente utilizar siempre que se pueda, materiales no confeccionados especialmente para el consumo en clase. Esto no siempre es posible para la rentabilidad de lo que pretendemos. Más que hablar de materiales reales, debemos hablar de materiales auténticos que se adapten a nuestras necesidades pedagógicas, respetando la autenticidad del lenguaje que aparece como modelo.

6. ACTIVIDADES

Paso ya a presentarles la aplicación práctica de los apuntes teóricos previos. Se trata de una serie de actividades que se realizan con grupos de nivel inicial del Centro de Lenguas Modernas de Granada a lo largo de los dos meses que duran los cursos intensivos (4 horas diarias). Son grupos de estudiantes universitarios, de distintas nacionalidades, dentro de la cultura occidental -europea y americana- con una media de edad de 23-24 años.

Las cinco series de actividades que presento a continuación han sido seleccionadas por ser cada una de ellas un ejemplo de la integración de las cuatro modalidades del lenguaje focalizando en distintos tipos de *input*: a) un *input* funcional, la existencia y ubicación de objetos; b) un *input* léxico: el relacionado con la descripción física; c) un *input* gramatical: el presente y los marcadores de habitualidad que garantizan el uso de este tiempo verbal. Y las dos últimas series de actividades, que aún siendo temáticas: d) tema: hablar de uno mismo, hablar de los demás; e) cine, han sido diseñadas intentando cubrir las lagunas que aparecen en los manuales para principiantes: permitir y estimular la fluidez y el control de su discurso y favorecer la negociación de sentido.

He preferido en cada caso presentar la secuencia íntegra de actividades y no ejemplos aislados para mostrar el uso de ejercicios que exigen la integración de las macrodestrezas en todo el proceso desde la fase de presentación y automatización a la de producción. De las actividades que les presento sólo la cuatro y la cinco son de elaboración exclusivamente personal: hay algunas traducciones de manuales de inglés y adaptaciones de ejercicios de libros también para la enseñanza del inglés, otras son resultado de las ideas y el trabajo de mis compañeros en el CLM:

La primera serie de actividades responde al epígrafe de UBICACIÓN DE OBJETOS, *input* claramente funcional, suele corresponder al tercer día de instrucción. Seguimos el libro de *Para empezar A* en la organización de los contenidos, aunque creamos secuencias alternativas propias.

Previo a la actividad que aparece como núm. 1 en el apéndice, para que dispongan de los mecanismos en español para expresar la posición relativa de un objeto respecto de otro, se les entrega una hoja con las imágenes una frase relativa a cada una que verbaliza la imagen, incluyendo las locuciones adverbiales pertinentes. P.e.: *El bolso está encima del sofá*. Los ejemplos incluyen los objetos que van a aparecer después. Y se comprueba en la pizarra la comprensión de esos conceptos; aunque pueda parecer irrelevante, incluso en las lenguas occidentales hay diferencias significativas: p.e. *encima de*, incluiría el uso de *on, over, up*. En inglés es pertinente para elegir un término u otro la existencia de contacto con la superficie del objeto que está debajo. No lo es en español. Por el contrario, el inglés utiliza *in front of* sin tener en cuenta el matiz que en español opone a las locuciones *delante de / enfrente de* relacionado con la posición de la cara.

Una vez aclarados estos conceptos y los términos que los recubren en español y hecha una pequeña reflexión gramatical, deducible de los ejemplos anteriores, sobre el uso del verbo *estar* para ubicar los objetos y cómo éste debe concordar con el objeto en cuestión (sujeto de su frase), pasamos a la ACTIVIDAD NÚM.1¹⁸. Tiene una mecánica sencilla, en ese

¹⁸ Adaptación de HADFIELD (1987), *Communication Games*, I.

desbarajuste de casa, el estudiante A y el estudiante B han de localizar los objetos que tienen señalados en la parte inferior de su tarjeta y dibujarlos en el lugar adecuado, con la pregunta: “¿dónde está?” se insiste en que los sitúen lo más exactamente posible, las descripciones no deben ser aproximadas. Es un ejercicio de automatización, pero interactivo con vacío de información.

(Duración aproximada: 30-40 minutos).

La ACTIVIDAD NÚM. 2 no está recogida en el apéndice: se llama “los ratones”. Es un ejercicio de repetición de las estructuras anteriores, pero esta vez, la información está repartida entre todos los integrantes de la clase: es menos controlada la interacción. Se divide a la clase en parejas y a cada una se le entrega un dibujo de una cocina atestada de ratones (16), en el fregadero, dentro del horno, etc. (El léxico aparece en la hoja que se les da, para que no tengan que acudir a su libreta, lo que dificulta la búsqueda. Es fundamental dar mucho léxico expreso o explicarlo antes de iniciar la actividad para que el hecho de no conocer algunas palabras no ralentice en exceso el ejercicio y lo convierta en un obstáculo insalvable o en motivo de frustración). Cada pareja sabe cuál es el número de dos o tres ratones, pero tiene que numerar el resto preguntando a los demás, de la siguiente manera: alternativamente, un integrante de la pareja permanece sentado con su dibujo, en espera de que el otro vuelva y le comunique “¿Dónde está el ratón núm. ”, después intercambian sus funciones y es él, el que tiene que encontrar información sobre otro ratón. Se les debe poner un pequeño ejemplo de interacción en la pizarra, porque dirige mucho más y aclara mejor qué tienen que hacer, y una respuesta no prevista a la pregunta modelo puede bloquear la actuación del aprendiz y hacer fracasar la actividad. No olvidemos que estamos en una fase de automatización, deben repetir estructuras con información no conocida, pero hay una interacción real: no se trata sólo de transmitir información, sino que también hay negociación de sentido, entre estudiante A y B de una misma pareja. Se insiste en que eviten señalar, ver el dibujo. toda forma de expresión debe ser verbal. Se le puede dar el aspecto de un juego, de una competición: gana el que antes recabe toda la información. Pero depende del grupo, estudiantes muy competitivos pueden darle prioridad al hecho de ganar y no prestar demasiada atención a la forma; y además, en estos momentos iniciales en un curso de principiantes no todo el mundo tiene la misma disposición: unos aprendices necesitan más tiempo que otros para despegar, para asimilar que están usando otra lengua, para familiarizarse con la fonética -aunque la del español sea fácil-, para recordar las palabras ya aprendidas, etc. La comprobación final en la pizarra entre toda la clase permite insistir en la forma.

(Duración aproximada: 30-40 minutos).

Hasta el momento sólo nos hemos manejado en el nivel oral, aunque ya en la actividad anterior, los alumnos por propia iniciativa suelen recurrir a apuntes rápidos para recordar dónde están los ratones. Esta es una de las utilidades de la escritura (entendida como composición) en la vida cotidiana, servir de apoyo a la memoria y de esta manera se introduce en el aula en estos primeros niveles de forma asidua, como apoyo de la interacción verbal.

No obstante, hay que insistir también en el “escribir”, es decir, incluir el componente comunicativo: escribir con un objetivo, y pensando en el lector. Y es lo que se pretende en la ACTIVIDAD NÚM. 3. Para ello es necesario introducir la distinción existencia / localización: HAY / ESTÁ que se puede apoyar con algún ejercicio del libro de texto.

Se trata de un ejercicio por parejas. pero donde el trabajo es en un principio individual, pues la interacción es escrita. A cada estudiante se le entrega un dibujo de una misma habitación, pero con 10 diferencias entre ellos y tiene que hacer por escrito una descripción con detalle de su dibujo. Después, se intercambian los textos y tienen que encontrar las diferencias entre lo que leen y su viñeta inicial. En última instancia, sin mostrar los dibujos comprueban si coinciden en las diferencias que han encontrado por separado y añaden o modifican. Se puede objetar a esta actividad que no es real el objetivo para escribir, que el lector no aparece en el discurso que codifica el estudiante que escribe. Es cierto, pero sí reproduce las condiciones reales de uso de la lengua, al menos, sí está presente en esencia la intención comunicativa, no es invitar, no es convencer -demasiado complicado para este nivel-, es simplemente transmitir información. Una tarea justificada didácticamente aunque sin verosimilitud en la vida real: el estudiante A escribe sabiendo que tiene un lector -que no es el profesor, buscando faltas y corrigiendo-, que su información debe ser clara, precisa y pertinente para que este lector, sea capaz de llevar a cabo la tarea. La propia concepción de la actividad justifica que también la lectura tenga un objetivo, que no tiene por qué tener una expresión verbal (leer para hacer). Estas dos actividades leer y escribir, permiten asentar los conocimientos anteriores, al contar con un tiempo más laxo de uso de la lengua. (Duración aproximada: 1 h.).

Toda esta serie de actividades culmina en una conversación más libre con la misma función: existencia y ubicación.

La ACTIVIDAD NÚM. 4 consiste en hablar sobre la distribución de habitaciones y muebles en un plano. Puede ser una actividad que se realice por parejas o en grupos de tres. Cada persona debe disponer de dos planos: uno en el que dibuje su propia disposición de los objetos y otro en el que se reproduzca los de su compañero. Se les entrega también una fotocopia en la que aparecen las habitaciones principales de una casa, con los muebles y objetos más comunes, y el nombre de cada uno de ellos junto al dibujo correspondiente -lo icónico es imprescindible-. Lo primero que deben hacer es, como tarea previa a la interacción, completar su plano -se les fuerza a que elijan la habitación grande y el baño o la cocina, por el vocabulario específico que es útil conocer- y a que escriban también el nombre de cada objeto; por dos motivos: primero, un ejercicio de copia ayuda a memorizar asimilando la imagen a la palabra; segundo, cuando hablen entre ellos tienen más cerca los nombres, no tienen que hacer esfuerzo por recordar ese léxico y pueden concentrarse mejor en los mecanismos específicos de localización y ubicación. Somos limitados, hay que dirigir la energía y dosificarla.

A diferencia de la actividad núm. 1, en que se lleva a cabo en esencia la misma función -ubicación- y el mismo mecanismo -dibujar ante...-, la existencia de unos objetos u otros y dónde están no está prefijada: ellos deciden qué ponen y dónde lo colocan; en este caso, no repiten estructuras, las utilizan en un contexto adecuado; cuentan, además, con un número mayor de opciones y su discurso es más versátil, más libre. Los turnos de palabra son en general más largos, uno dirige claramente la conversación, pues es el que aporta la confirmación de que lo que han entendido es correcto, mostrando en el dibujo el lugar dónde cree que está el objeto en cuestión. (Duración aproximada: 40-60 m.).

La SEGUNDA SERIE DE ACTIVIDADES corresponde a la DESCRIPCIÓN FÍSICA. Está centrada fundamentalmente en la presentación de léxico, aunque se trata también de una función comunicativa, las estructuras morfosintácticas involucradas son relativamente simples por lo que el *input* léxico adquiere mayor relevancia: es vocabulario relacionado con el aspecto físico, prendas de vestir, de color, tamaño, material, partes del cuerpo.

La ACTIVIDAD NÚM. 1 se llama *Con las manos en la masa*. Tiene dos partes: la primera ayuda a contextualizar la segunda, y a la vez crea la referencia necesaria para realizar la tarea. Se les entrega un dibujo, el que tienen en el cuadernillo, es un fragmento del original: en él se ve a varias personas en una joyería, una de ellas está robando algo. Se les pide que hagan un resumen del contenido de la viñeta: qué ven, dónde están los personajes y por qué, qué está pasando, etc. y que busquen en el diccionario las palabras que necesiten para explicarlo. Es conveniente no dejarlos a su aire y plantear las preguntas para extraer la información que queremos.

Una vez que ponemos en común el contexto, les quitamos ante su sorpresa, los dibujos y les entregamos la página titulada *Con las manos en la masa II*; los incluimos en la ficción, imaginarios testigos del robo, para probar sus dotes de observación, tienen que intentar recordar cómo era el ladrón, señalando en el papel la opción que crean correcta en cada apartado. Deben trabajar por parejas, así pueden discutir y negociar sus respuestas. (La interacción está siempre presente). Al final se les devuelve el dibujo para que puedan comprobar sus fallos y sus aciertos. La lectura -apoyada por las imágenes- tiene una finalidad, inmediata (leen para hacer): es un ejercicio de los llamados de elección múltiple, pero que tiene como objetivo no verificar la comprensión de un texto previo -como suele ser su función- sino presentar el *input*, presentar el léxico y las estructuras morfosintácticas que nos interesan. Es una actividad de presentación, pero en la que no permanecen pasivos: el objeto didáctico está disipado por un objetivo extralingüístico. (Duración aproximada: 40-45 m.).

Nuevamente reseñar la importancia de la imagen: para proveer el contexto y para proporcionar de una manera clara y directa las estructuras lingüísticas, que después se practican con ejercicios automáticos de descripción con fotos o entre los mismos alumnos.

Esta actividad es el primer paso para una recopilación: *vestir al desnudo* se llama a esta lluvia de términos de ropa para vestir a dos muñequitos que dibujamos en la pizarra. Se les ayuda a los alumnos dándoles una hoja con el campo léxico de ropa y sus dibujos correspondientes. (Captamos su atención, no pueden perderse escribiendo en su libreta, porque saben que cuentan con esa información ya).

En la ACTIVIDAD NÚM. 2 vuelven a crearse parejas de trabajo. Los representantes de cada pareja -todos a la vez- se acercan a la mesa del profesor, donde observan durante un minuto dos folios con imágenes de ropa y otros complementos. El objetivo es memorizar el mayor número de objetos en ese tiempo asociados al color que tienen o al material de que están hechos. Por ejemplo, un reloj negro de piel, una camisa azul. Conviene recordar que intenten ser lo más exhaustivos posible. Transcurrido el minuto, vuelven para dictarles a sus respectivos compañeros lo que recuerdan. Cuando creen haber terminado, las parejas se

enfrentan entre sí (si es posible de dos en dos o de tres en tres) y determinan quién gana, según los siguientes criterios: el vencedor será el que tenga más respuestas que los demás grupos, teniendo en cuenta que si se repite un *item*, es decir, si dos o más grupos recuerdan el mismo *item*, éste no cuenta, ambos equipos lo borran de sus listas: pero si uno es más completo que el otro, es decir, presenta más información que otro (p.e., zapatos negros / zapatos de piel negros) lo elimina, es decir, obliga al equipo contrario a tacharlo; la corrección gramatical también ha de considerarse, una mala concordancia de género y número invalida un *item*.

Siempre es más interesante que ellos se impliquen también en la corrección y no dejen ese papel -el que tradicionalmente se le había asignado- al profesor, que vuelve a quedarse también en este caso, al margen de la actividad, encargado de ayudar en caso de duda y de resumir y reorganizar lo aprendido al final de cada paso en la secuencia. Las actividades se pulen con el uso, la observación de por qué fallan o por qué no funcionan del todo e intentar subsanar esas deficiencias, éste es el papel fundamental que el enfoque comunicativo asigna al profesor: el diseño de actividades que permitan la interacción, como hemos dicho, y su constante remodelación para que ésta tenga unos criterios claros que permitieran resultados claros...

La necesidad los hace buscar en el diccionario expresiones del tipo: de rayas, de lunares, de piel, etc., que después se apuntan en la pizarra, a modo de sumario. De esta manera, se amplía el vocabulario de que disponen, repitiendo el que acaban de aprender e introduciendo otro nuevo y se les crea la necesidad de los matices: se aprende mejor cuando sale de uno el interés por conocer y cuando este interés está motivado. (Duración aproximada: 1 h.).

La ACTIVIDAD NÚM. 3 lleva por título *La ropa de Diana*¹⁹. De nuevo en parejas: un miembro de la pareja debe buscar la información que se le requiere en una plantilla que se les entrega al principio: se trata de pequeños textos en los que se describen distintos modelos de lady Di: sobre cada uno de los textos hay un espacio para escribir el número de la foto a la que corresponde la descripción. En este caso, la información -varias páginas de una revista del corazón con los modelos descritos cuelgan de las paredes alrededor de la clase: alternativamente cada integrante de la pareja debe reconocer la foto que responde a la descripción que su compañero le ha leído. Los textos y los dibujos son lo suficientemente parecidos entre sí como para exigir una búsqueda atenta y una comprensión exacta de las descripciones, así como que el estudiante que mira las fotos, confirme continuamente lo que cree haber entendido y haga a su vez preguntas para discriminar algunas de ellas.

Con el vocabulario aprendido se trabaja en la comprensión no sólo global, sino minuciosa del mensaje, una tarea de negociación, de transvase de información no dificultada por léxico desconocido. Realizan tareas distintas utilizando destrezas distintas. (Duración aproximada: 25-30 m.).

La ACTIVIDAD NÚM. 4 consiste en preparar un pase de modelos en pequeños grupos de 3 ó 4 personas. Esta actividad llevada a todas sus consecuencias exige que el grupo sea dinámico

¹⁹ La mecánica del ejercicio está basada en la de uno de Mario Rinvolucri en *Grammar Games* (1987), aunque con tema distinto.

y participativo y esté bien integrado -en alguna ocasión hasta pusieron música para dar ambiente y para que los modelos desfilaran al ritmo de las canciones-. No obstante, dado que no todos los grupos responden de igual forma a este tipo de propuestas, se deja a criterio del profesor plantear esa posibilidad en clase o simplemente reducirlo a confeccionar los textos que un hipotético presentador debería leer ante la audiencia o elaborar una revista de moda, seleccionando ellos mismos las fotos que quieren que aparezcan en ella.

Ya conocen bastante sobre el léxico de ropa, materiales y colores, sólo necesitan darle forma en un texto que esté dirigido a un oyente o lector, un pequeño componente pragmático. Para ello se les ofrece un modelo que no sólo les proporcione las estructuras y vocabulario, sino también el tipo de información y aquellos recursos específicos que suelen aparecer en textos de estas características. Es casi reglamentario ofrecer siempre un modelo: primero, no se debe dejar nunca sólo a la imaginación de los aprendices la consecución de una tarea, confiando en su conocimiento del mundo y en su propia creatividad. Un modelo establece líneas de actuación que aprendices muy creativos pueden seguir o saltarse, pero que para aquéllos que carecen, incluso en su propia lengua, de esta habilidad resulta muy ilustrativo y dirige sus esfuerzos en la lengua objeto hacia objetivos concretos. Por otra parte, juega a su favor la autenticidad del lenguaje utilizado y que ofrece un gran volumen de *input*, de forma que aprendices con distinta capacidad y proficiencia puedan seleccionar lo que quieren aprender.

(Duración aproximada: 1 h.).

El último paso de esta serie es una ACTIVIDAD NÚM. 5²⁰. Se divide a la clase en grupos de tres personas, cada una de ellas tiene un dibujo de una persona, con rasgos bastante característicos. Tiene que describir lo más exactamente posible su dibujo, mientras sus compañeros muestran su comprensión dibujándolos. Es, como casi todas las actividades finales de una serie, una recopilación de lo aprendido, que se puede expresar de forma más libre, con un referente no lingüístico -un dibujo, una foto, etc.- como *input* visual, en estos niveles iniciales dirigidos a un intercambio oral tras una práctica escrita previa.

(Duración aproximada: 1 h.).

La SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 3, es mucho más compleja de lo que aparece en el apéndice y de lo que yo voy a explicar. Simplemente la he seleccionado para ejemplificar una actividad de destrezas integradas con un *input* gramatical. Ni siquiera sensu estricto podemos desligar un contenido gramatical de la categoría nocio-funcional que apareja o que lleva aparejada en el tipo de metodología que compartimos, pero sí podríamos hablar de este modo, si el énfasis se pone fundamentalmente en el elemento gramatical: en este caso, en el paradigma de los verbos en presente y de forma secundaria en los marcadores de habitualidad: *siempre, todos los días, los lunes...*

A la actividad que propongo como núm. 1²¹ la preceden unos ejercicios en los que los estudiantes han de deducir los paradigmas de los verbos regulares y de los irregulares más frecuentes, de forma que esta oca de verbos sea un ejercido muy mecánico de

²⁰ Adaptada de HADFIELD (1981), con una pequeña modificación en la mecánica de la actividad.

²¹ El formato de este juego procede de Peter Slagter, incluido en el material que repartió en un Curso de Español en Baeza (1990).

automatización de las formas, pero con un diseño más atractivo que solamente una lista de frases en las que hay que poner el verbo entre paréntesis en la forma correcta. Con el diseño de un juego, dados y fichas y el objetivo de avanzar casillas, se centra la atención y hay un aliciente más para la repetición -ésta viene incluso motivada por la propia dinámica del juego-, si un estudiante cae en la misma casilla que otro compañero, debe repetir. Además, vuelve a dejar en manos de los propios aprendices la evaluación y corrección de las respuestas de un compañero, como requisito para tener la posibilidad de tirar una vez más o retroceder en caso de que la respuesta sea incorrecta.
(Duración aproximada: 30-40 m.).

La ACTIVIDAD NÚM. 2 de esta serie, es una actividad de rol-play en la que a cada alumno se le entrega, por una parte, una tarjeta con el nombre de un personaje con el que deben identificarse y las cosas que hace habitualmente y, por otra, una plantilla en la que se le dice que busque a personas que tienen determinadas costumbres: levantarse a las 7 de la mañana, no hacer nunca deporte, jugar al tenis los domingos. etc. Debe preguntar y contestar sobre acciones cotidianas. Sin embargo, el *input* es fundamentalmente gramatical -tan sólo exige una reconversión de la información que aparece en la plantilla- modificando la persona del verbo: aunque aparezcan los marcadores de habitualidad lo que se intenta, no es que utilicen de forma activa estos marcadores, sólo los reconocen y los incluyen de forma automática en sus intervenciones; lo que realmente se pretende es que sepan que cuando pregunten, deben utilizar la segunda persona y cuando respondan la primera, y puedan reconocer la tercera en el texto.
(Duración aproximada: 15-20 m.).

La SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 4. tiene como tema hablar de uno mismo / hablar de otros.

La ACTIVIDAD NÚM. 1, es un ejercicio léxico, consiste en emparejar adjetivos con la definición apropiada. Muchos de ellos ya los conocen. Iniciamos la actividad con este ejercicio, en primer lugar, porque es la presentación del tema, centra el marco en que nos vamos a mover. En segundo lugar, reorganiza sus conocimientos y los completa, afianzan aquello que saben, y al tiempo que recuerdan, les introduce algún adjetivo nuevo. Por otra parte, les ofrece un modelo para la siguiente actividad: se les presentan sin dedicarles especial atención las estructuras que luego tienen que utilizar, de forma que de manera inconsciente cuentan con los instrumentos que necesitan para llevarla a cabo.

La ACTIVIDAD NÚM. 2 se llama ¿Qué sabes de...? y juega con la motivación que supone saber qué piensan y dicen los demás de nosotros, así como decirles a los demás lo que pensamos de ellos. La motivación es el requisito básico para la participación.

Se les explica que ésta es la primera de una serie de actividades en las que vamos a hablar sobre la personalidad, el carácter, las manías. etc. Deben escribir en una ficha todo aquello que sepan sobre una persona de la clase: su carácter, sus gustos, sus estudios, cualquier cosa, porque después vamos a leerlas y comentarlas entre todos. Siempre se sabe algo de los compañeros; aunque sólo sea del contacto de clase. Pero ciertamente cuanto mayor en la relación entre ellos, mayor en también la implicación para realzar la tarea.

Todos, incluido el profesor, van apuntando ideas y añadiendo información a la de otros, escribiendo por turnos en todas las ficha, excepto en la que lleva nuestro nombre.

Para ello se repartirán tantas hojas como personas hay -incluyendo al profesor: lo que desmitifica la posición de autoridad que se le suele otorgar- con el nombre de cada una escrito en la parte superior -para evitar confusiones, nosotros las rellenamos-: de modo que una ficha dice "¿Qué sabes de Brian?", otra "¿Qué sabes de Valerie?".

Una vez que las fichas han circulado entre todos o que consideramos que es suficiente la información que tenemos, se procede a leerlas en voz alta. (La corrección de las pruebas debe ser constante, siempre se pueden mejorar: en un principio, esta actividad terminaba leyendo el interesado su propia ficha y comentando a los demás lo que le había sorprendido o preguntando por qué pensaban aquello, y no daba pie a mucha polémica). Después pensé que se le podía sacar mayor partido: la lectura en voz alta, crea suficiente expectación porque todo el mundo quiere saber qué dicen de él y de Fulanito. No obstante, para crear una intención para escuchar, distinta de la curiosidad, y dar paralelamente mayor unidad a la serie de actividades se propone una tarea final, que será elaborar una ficha con toda la información posible sobre un compañero -a cada persona se le adjudica uno. Esto obliga a escuchar atentamente y a tomar notas. Las interrupciones en la lectura se producen constantemente porque no les interesa tener una idea aproximada de qué se dice, sino exactamente lo que dicen. A veces no se entiende exactamente a qué se refiere una frase, porque corresponde quizá a vivencias particulares de varios de los estudiantes y los demás son ajenos a ellas, la persona que la ha descrito explica cuál era el sentido, tiene que añadir más información o aclarar la ya dada.

Tras la lectura de cada ficha, se permite un turno de réplica del interesado, que puede protestar, mostrar su acuerdo o desacuerdo con lo que ya han dicho de él. La interacción va a depender del grado de confianza que haya entre los miembros de la clase: pero el ambiente es distendido y la participación es alta, porque todos se ven implicados. (Duración aproximada: 1,30 h.-2 h.).

Por lo que se refiere al uso de las diferentes modalidades del lenguaje, la integración de destrezas y habilidades fluye aquí de un modo natural en la concepción de la actividad: una vez establecida una tarea final, en todos y cada uno de los pasos está justificado el empleo de cada macrodestreza, no es una imposición o un capricho del profesor. Se escribe en principio, para recoger la información; posteriormente, se produce un engranaje muy estrecho entre: 1) leer y escribir, para seguir añadiendo información en las fichas es necesario que leamos qué han escrito los demás para no repetir, se añade además la curiosidad por saber qué han dicho y por mantener el tono que otros han iniciado -seguir el tipo de comentarios-; 2) escuchar (entender) lo que se lee para hablar, replicar o tomar notas. El sentido se está negociando constantemente.

La ACTIVIDAD NÚM. 3 lleva el título de *¿Quieres saber más?* e incide en el tema anterior. Esta vez se trata de elaborar un cuestionario. Se les insiste en que hagan preguntas personales -no indiscretas- o sobre la forma de ser de sus compañeros, y para estimular el tipo de preguntas se les dice que es una buena oportunidad para saber cosas que habitualmente no es fácil conocer. El papel del profesor debe ser estimular que lleguen al tono que él ha

previsto y que le saquen el mayor partido a la actividad.

Es conveniente y más en niveles iniciales dar un modelo y un formato que dirija la actuación de los alumnos. Les entregamos una hoja en la que aparecen ya planteadas 3 preguntas, del tipo (¿qué cosas no te gustan de ti?, ¿qué manías tienes?, defínete con tres adjetivos). En parejas tienen que decidir qué quieren saber y elaborar tres preguntas más que añadir a las anteriores, para después hacer el cuestionario a dos personas de la clase, tomando notas de sus respuestas. Tienen que seleccionar de cada respuesta una o dos de las cosas que consideren más curiosas, divertidas o interesantes para contarlas en una puesta en común final. Como en el ejercicio anterior se toman notas para la ficha final de personalidad de cada estudiante. El número de alumnos que haya en clase condiciona en gran manera la cantidad de información que se les pide o el número de encuestas que deben realizar; con muchas actividades se viene abajo porque resultan demasiado largas y cansadas. Hay que equilibrar: si se trata de un grupo numeroso la fase de recogida de información será más corta, cada alumno tendrá menos que hacer, pero la fase de exposición será mayor y la práctica está garantizada en esta última. En caso de pocos alumnos, la primera fase tendrá mayor duración.

(Duración aproximada: 1.30 h.)

La actividad es muy abierta para que, según el carácter de los estudiantes, incluso a pesar de sus limitaciones Lingüísticas, puedan participar bastante. Como en el caso anterior leen, escriben, hablan, interaccionan: pienso que la aparición de una u otra modalidad de lengua viene condicionada por la tarea final y se exigen unas a otras, sin que la presencia de ninguna de ellas sea forzada.

La ACTIVIDAD NÚM. 4. es nuevamente un ejercicio que trabaja con el léxico de los adjetivos de carácter, pero su adquisición sólo es un objetivo secundario. Lo que se pretende es estimular las estrategias de comunicación de los alumnos, su capacidad para asociar, poner ejemplos, buscar situaciones que favorezcan la comprensión de su mensaje, en resumen, activar su competencia estratégica. Se puedan dar algunos ejemplos antes de empezar para que recapaciten en las posibles estrategias y en su uso.

La actividad se plantea como juego, porque, además de procurar un propósito extralingüístico al ejercicio -ventajas que proporciona la utilización de los juegos-, crea una mayor motivación. Se divide a la clase en dos grupos -si hay demasiada gente, en tres-, aunque la competitividad es mayor si el enfrentamiento es directo. Hemos confeccionado una lista con adjetivos que puedan conocer, o muy frecuentes o útiles en el nivel inicial. Al lado del término en español, está escrita la traducción en inglés -la mayoría de los estudiantes tienen como mínimo algunos rudimentos de inglés, y si no, pueden utilizar el diccionario-. Una persona de cada equipo, ve en la lista la palabra que debe tratar que sus compañeros averigüen. usando el diccionario si lo necesitan. El equipo que adivine antes el adjetivo en cuestión, gana un punto. Se insiste en la idea de que explique como puedan. excepto con gestos o sonidos. La propia dinámica del juego, bastante rápido, crea un ambiente competitivo, incluso en grupos poco dados a la competitividad y propicia además la intención comunicativa en detrimento de la preocupación por la forma. También se estimula el empleo exclusivo del español que, en los niveles iniciales, suele alternar con otras lenguas. La presencia sólo del español es sentida por todos, como obligada, porque cualquier transgresión en este sentido, puede ser interpretada por los demás como una falta

a las reglas del juego.

Es una actividad en la que fundamentalmente se habla. No siempre hay que jugar con todas las destrezas. Teniendo en cuenta que el porcentaje de actividad lingüística que un hablante nativo dedica a la lectura o a la escritura es mucho menor que a hablar en el sentido de “conversar”, es lógico que favorezcamos esta destreza frente a las otras. No obstante, también leen en el sentido de “comprender”, de descodificar una palabra en el diccionario.

Se trata de un eslabón en esta secuenciación de actividades, en que se prima por encima de todo el éxito en la comunicación, quitándoles la red que es para ellos la escritura que, en los niveles de principiantes, suele actuar como apoyo de las intervenciones.

La ACTIVIDAD NÚM. 5 es un test de personalidad²². A partir de los dibujos que se les pide que realicen y con una hoja de claves de interpretación, deben analizar la personalidad del compañero. Seguimos jugando con la idea de que la gente está muy interesada en saber cómo es; sin embargo, es habitual que alguien reaccione con desgana ante este tipo de test, menospreciando la verosimilitud de las interpretaciones y su arbitrariedad. Es conveniente explicar siempre la función didáctica que cumple, como excusa que posibilita el uso del español, de un campo léxico determinado y de mecanismos lingüísticos para interpretar la realidad. El alumno debe saber en todo momento qué hace y para qué lo hace.

El mecanismo es el siguiente: se trabaja por parejas: a cada alumno se le da una plantilla con 6 recuadros en los que hay esbozadas unas líneas y se les pide que utilizando esas líneas, dibujen lo primero que se les pase por la mente. Después cada estudiante trabaja con los dibujos de sus compañeros y con la hoja de las claves de interpretación correspondientes a esos dibujos. La experiencia aconseja dirigir un poco qué dibujan para que sea fácil interpretar. En este nivel no es recomendable dejar a la libre elección del estudiante algunos aspectos, porque el otro carece de recursos para analizar imprevistos, debe ceñirse lo más posible a la interpretación ya dada.

Se insiste en que no tienen que entenderlo todo.

Volvemos a repetir la importancia de la presentación del ejercicio, del formato: la primera vez que pasamos esta actividad algunos alumnos marcaron en el texto la información que necesitaban para contarle a su compañero cómo era su carácter; es más cómodo y en cierto sentido lógico; pero seguimos estando en el aula, no lo olvidemos, es más interesante si no se limitan a leer el texto, sino que son capaces de extraer esa información del texto y reconvertirla en notas. Basta con disponer en la plantilla, junto al recuadro de cada uno de los dibujos, otro recuadro donde se señale que es allí donde deben recoger la información. El formato los obliga a seguir el proceso que queremos, despreocupando al profesor de la mecánica de la actividad y permitiendo que la concentre en cómo los alumnos comunican el contenido.

(Duración aproximada: 1 h.).

Antes de que los alumnos completen el objetivo final de la tarea: redactar la ficha sobre su

²² Extraído de un manual de inglés, pero no he podido identificar cuál.

compañero, se debe hacer una pausa para la reflexión, para el feedback, que exista una toma de conciencia de lo que han aprendido y de lo que pueden utilizar. Simplemente se les da una tabla en la que deben recoger cómo expresar la valoración positiva o negativa de alguien, repasando y volviendo a leer todos los apuntes y todo el material con el que han trabajado. La lectura aquí es selectiva, no se trata de comprender, sino de extraer información discursiva, aunque deban entender el contexto en el que se utilizan las palabras o las estructuras para clasificarlas correctamente.

La elaboración final de la ficha puede dejarse como tarea para casa e incluso su lectura como lectura individual sin mayor explotación didáctica. Queda claro quién va a ser el receptor de esa ficha.

La idea que subyace a esta forma de diseñar las actividades, es insistir en un mismo contenido, dosificando el *input* de forma que en cada nuevo paso, puedan relacionarlo con lo que ya saben, amplíen el que tenían y lo reutilicen para hacer cosas distintas con él.

La ÚLTIMA SERIE DE ACTIVIDADES tiene como tema películas. Es una actividad fluida, no existe ningún *input* funcional o gramatical, ni un excesivo interés en la corrección. El objetivo didáctico final es, poder hablar de películas: ir al cine o ver la televisión son actividades sociales que suelen ocupar parte del tiempo de ocio, que forman parte de la cultura de todos y hablar de lo que vemos, de lo que nos gusta o no, es muy habitual. La motivación y la implicación son elementos que garantizan el aprendizaje, por ello intento seleccionar actividades que todos hacen en su entorno diario y darles los instrumentos mínimos para manejarse en ellas.

La ACTIVIDAD NÚM. 1 es una actividad de presentación. Consiste en identificar como pertenecientes a un género cinematográfico los títulos de películas que se les ofrecen y clasificarlas en la hoja adjunta: comedia de enredo, de terror, etc. Previamente se explica el significado de esas categorías. Es algo que en la vida real hacen si leen la cartelera de cines en un periódico. No es importante que no conozcan las palabras de los títulos, pueden ayudarse del diccionario; lo importante es que hagan hipótesis, aprovechando su propio conocimiento de los títulos de películas que trasladen de su lengua al español, hipótesis que después podrán confirmar. No obstante, en la selección de títulos, se ha intentado que conozcan gran parte de las palabras que aparecen y que otras sean reconocibles como pertenecientes a un campo léxico que les ayude a encasillarlas. Siempre se plantea ambigüedad para favorecer la discusión e hipótesis distintas.

(Duración aproximada: 1 h.)

La ACTIVIDAD NÚM. 2 es un ejercicio de emparejamiento y de negociación de sentido. Por parejas el estudiante A trabaja con las fotos de 6 películas -piensa cómo va a describírselas a su compañero: debe tomar notas, buscar las palabras que necesita, pensar a qué género puede corresponder por las imágenes e incluso si es capaz de identificarlas con alguno de los títulos anteriores.

Mientras tanto, el estudiante B trabaja con los resúmenes auténticos de una revista de programación. Se trata de un ejercicio en que la lectura se plantea como búsqueda de

palabras claves sobre el género, para inferir el tema... No tiene que entender todo y se le dice previamente, se le enseña a dirigir su lectura. El objetivo de la tarea es unir cada resumen con la fotografía correspondiente, sin enseñar visualmente la información de que disponen. En segundo lugar, también entre los dos, deben ponerle el título: esta información es común ya que está entre los que han manejado previamente y en alguna ocasión puede leerse en los resúmenes.
(Duración aproximada: 45 min.)

La ACTIVIDAD NÚM. 3 es un ejercicio de vacío de información. Cada estudiante tiene una ficha en la que aparecen varios títulos de las películas del ejercicio anterior, debe completarla apuntando el género al que pertenece "¿De qué va?" y el día de emisión "¿Qué día la ponen?". Estos datos se extraen del buen desarrollo de la actividad anterior y ningún estudiante posee la respuesta completa, debe deducirse de la interacción con todos los miembros de la clase.
(Duración aproximada: 15-20 m.)

LA CUARTA Y ÚLTIMA ACTIVIDAD está inspirada en el conocido juego de las películas: entre nativos, consiste en representar mediante mímica las palabras que componen un título, la versión adaptada para el aula sustituye la mímica por la paráfrasis, la utilización de sinónimos o ejemplos: en resumen, un uso libre de la lengua con un acento en la comunicación frente a la corrección. La dinámica del ejercicio es la siguiente: se divide a la clase en dos grupos, a cada uno se le da una lista de películas. El equipo A elige a una persona del equipo B y le enseña uno de los títulos, éste debe intentar, con un tiempo límite si se quiere, que sus compañeros adivinen de qué película se trata. Luego será el turno del equipo B.

Deben ceñirse a explicar independientemente el significado de cada palabra y no el argumento de la película o los actores que intervienen, aunque ésta podría ser otra variante, pero se encuentra con el obstáculo de que las traducciones de los títulos originales no suelen ser literales y exigen una constante referencia al inglés, fundamentalmente, con las dificultades consiguientes para alumnos de habla no inglesa o simplemente no aficionados al cine. De la manera que he expuesto, no es imprescindible un cierto conocimiento cinematográfico, se reduce a un ejercicio lingüístico.

En conclusión, recogiendo las ideas que he ido apuntando al describir las actividades, señalar que en el diseño de tareas para niveles iniciales conviene tener en cuenta la necesidad de gradar la dificultad y de utilizar y reutilizar conocimientos previos en ejercicios con distinto volumen de práctica; la importancia del uso de imágenes y de cuidar el formato de presentación; el control del tiempo que necesitan para llevarlas a cabo; la claridad de las instrucciones y la conveniencia de presentar modelos de discurso; las ventajas de la utilización de juegos y el papel que profesor y alumno tienen en el aprendizaje; pero sobre todo, favorecer la interacción, proporcionar situaciones de comunicación real. De esta forma, los alumnos se interesan y se implican, y sobre todo, se divierten a la vez que aprenden.

BIBLIOGRAFÍA

BRUMFIT, C.J. y JOHNSON, K. (eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, OUP.

CABLE, abril 1990: "Dossier enfoque por tareas"

CANDLIN, C.N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Monografía I.

ESTAIRES, S. y ZANÓN, J. (1990): "El diseño de las unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollos", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Monografía I.

JOHNSON, K. y HORROW, K. (eds.) (1981): *Communication in the Classroom*. Longman.

KRASHEN, S.D. y TERRELL, T.D. (1981): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.

MALAMAH-THOMAS, Ann (1987): *Classroom Interaction*, Oxford, OUP.

NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge. Applied Linguistics.

NUNAN, D. (1988): *Syllabus Design*, Oxford, OUP

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge.

ROSALES VARO, F. (1994): "Vídeo, interacción e integración de destrezas", en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Actas de Expolingua*.

SLAGTER, P.J. (1979): *Un Nivel Umbral*, Consejo de Europa, Estrasburgo.

WIDOWSON (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, OUP.

WIDOWSON (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford, OUP.

APÉNDICE

Donn Byrne, "Integrating skills", en *Communication in the Classroom*, Ed. Johnson and Morrow, 1981.

1A. *Terry Barnes, un adolescente, está ya cansado de su trabajo en Holford Natural Products, así que decide buscarse otro. Mira estos anuncios en el periódico local. (Los estudiantes tienen ya información sobre Terry de una lección anterior.)*

1B. *Terry decide llamar primero a la Compañía de Tabaco. Habla por teléfono con la secretaria. Escucha la conversación.*

Secretaria: Extensión 5. La secretaria del señor Platt. ¿Dígame?

Terry: Me llamo Barnes. Llamo por lo del trabajo que anuncian en el periódico.

Secretaria: ¿Cuál? ¿El de ayudante de laboratorio?

Terry: Sí.

Secretaria: Pues lo siento, pero ya ha sido cubierto.

Terry: ¿Sí? Bueno, muchas gracias de todas formas. Adiós.

Secretaria: Adiós.

1C. *Después Terry llama a la Compañía de Autobuses. La secretaria le dice que el puesto está todavía disponible, pero que tiene que presentar la solicitud por escrito. Recrea la conversación entre Terry y la secretaria.*

2A. *Completa esta carta que Terry le escribe a la Compañía de Autobuses.*

	10 de julio
Estimado señor.	
Le escribo para solicitar el puesto de contable, que anunciaban en el <i>Holford News</i> .	
AHORA ESCRIBE:	
- cuántos años tienes - dónde estás trabajando - qué trabajo haces - si tienes alguna experiencia como contable - si sabes escribir a máquina	
Mi tutor en el instituto, el Sr. Newman, le enviará las referencias que sean necesarias.	
Atentamente,	

2B. *Ésta es la respuesta del jefe de personal de la Compañía de Autobuses.*

3A. *Ésta es la entrevista con el jefe de personal. Sugiere lo que Terry dice.*

Sr. Davis: Muy bien, Terry. Siéntese. Dígame algo sobre usted.

Terry: ...

Sr. Davis: ¿Cuánto tiempo lleva en su empleo actual?

Terry: ...

Sr. Davis: ¿En serio? Entonces me sorprende que quiera dejarlo.

...

3B. Al final, el Sr. Davis decide darle el trabajo a Terry y se lo comunica en esta carta.

3C. Escribe la respuesta de Terry aceptando o renunciando al trabajo.

4A. La semana siguiente, Terry conoce a Coral Davis, la hija del Sr. Davis, y le cuenta qué ha hecho últimamente. Recrea la conversación entre ambos.

4B. Terry se da cuenta de que le gusta un poco Coral y decide escribirle. Escribe la carta que le manda a Coral.

4C. Escribe la respuesta de Coral.

ACTIVIDAD DE PRESENTACIÓN

¿CÓMO SE LLAMA?	¿CUÁNTOS AÑOS TIENE?	¿DE DÓNDE ES?	¿DÓNDE VIVE?

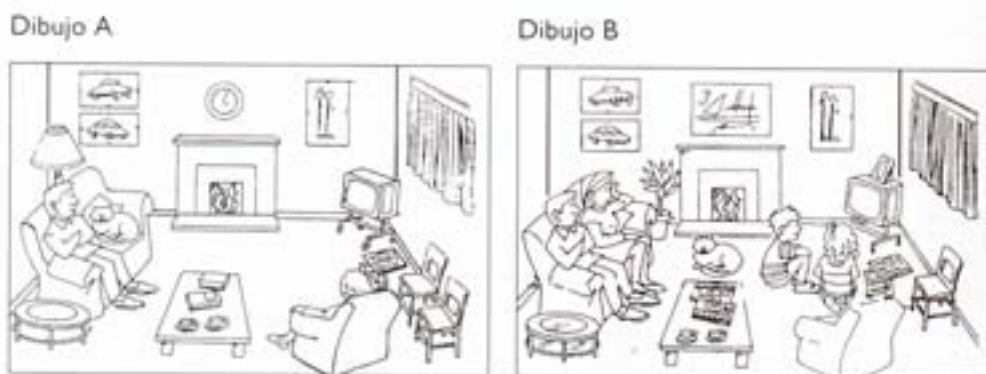
SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 1: EXISTENCIA Y UBICACIÓN DE OBJETOS

Actividad núm. 1

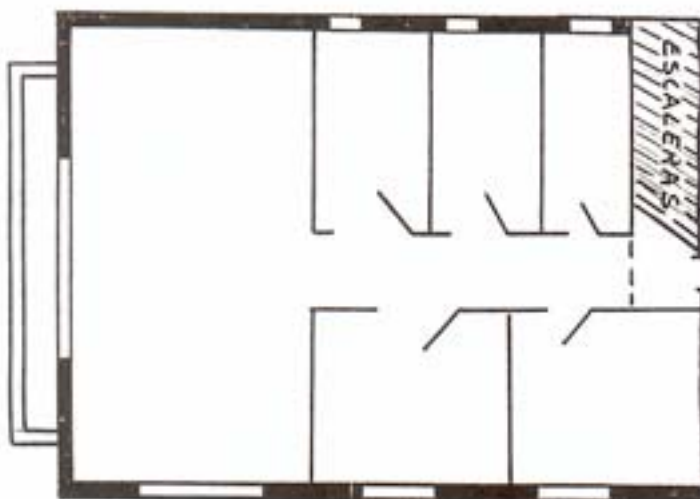


Actividad núm. 3

Éste es el cuarto de estar de los Pérez. Describe en la hoja contigua qué cosas y personas hay y dónde están. Escribe CON LETRA CLARA Y CON DETALLE porque tu compañero tiene el mismo dibujo pero con 10 DIFERENCIAS y debe encontrarlas leyendo tu descripción.



Actividad núm. 4



SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 2: DESCRIPCIÓN FÍSICA

Actividad núm. 1



EDAD:

Tiene menos de 40 años
Tiene entre 40 y 60 años
Tiene más de 60 años

ALTURA:

Es bajo. Mide menos de 1,80
Es normal (no es ni alto ni bajo)
Es alto. Mide más de 1,80

PESO:

Es delgado
Es normal (no es ni gordo ni delgado)
Es gordo



¿Lleva gafas? No ☐ Sí ☐ Normales ☐ De sol ☐



¿Tiene bigote? No ☐ Sí ☐ Pequeño ☐ Grande ☐ Bigote y barba ☐



¿Tiene algo sobre la cabeza? No ☐ Sí ☐ Boina ☐ Gorra ☐



Tiene el pelo: Corto ☐ Rizado ☐ Liso ☐



¿Es calvo? Un poco calvo ☐ Completamente calvo ☐



Tiene la nariz: Pequeña ☐ Grande ☐



Tiene el pelo: Cano ☐ Moreno ☐ Rubio ☐



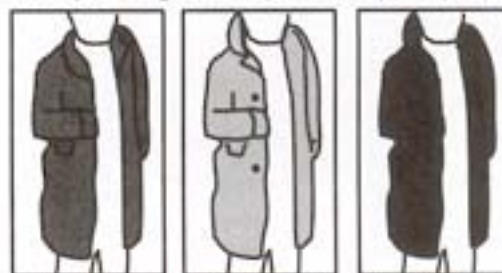
¿Fuma? No ☐ Sí ☐ Pipa ☐ Cigarrillo ☐ Puro ☐



¿Lleva algo al cuello? Una corbata ☐ Un pañuelo ☐ Una pajarita ☐ Nada ☐



¿Qué lleva debajo del abrigo? Una chaqueta ☐ Un traje ☐ Un jersey ☐



¿Qué tipo de abrigo lleva? Un abrigo gris ☐ Una gabardina ☐ Un abrigo oscuro ☐



El calzado es: Unos zapatos ☐ Unas botas ☐ Con manchas ☐ Sí ☐ No ☐

Actividad núm. 2



Actividad núm. 3: La ropa de Diana

Foto núm. ...

Lleva un traje de chaqueta de color verde oscuro con el bolso y los zapatos del mismo color, una blusa estampada de flores y un cinturón ancho de color negro.

Foto núm. ...

Lleva un traje negro, sin mangas, muy simple y zapatos de tacón alto, muy elegantes. En el cuello lleva un collar de perlas con una piedra negra y pendientes con forma de corazón.

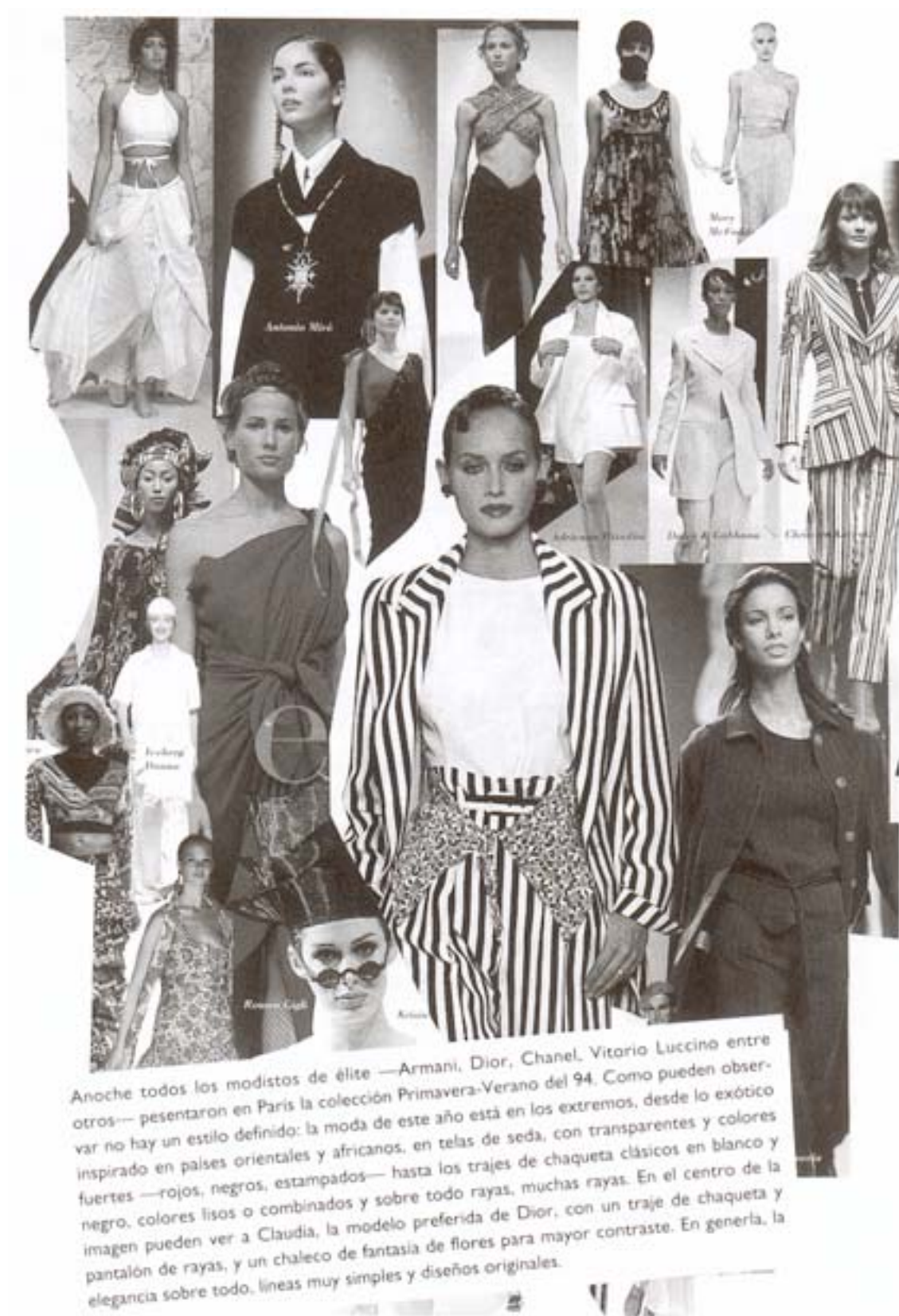
Foto núm. ...

Lleva un traje negro con el cinturón y seis botones de color dorado. También lleva guantes negros.

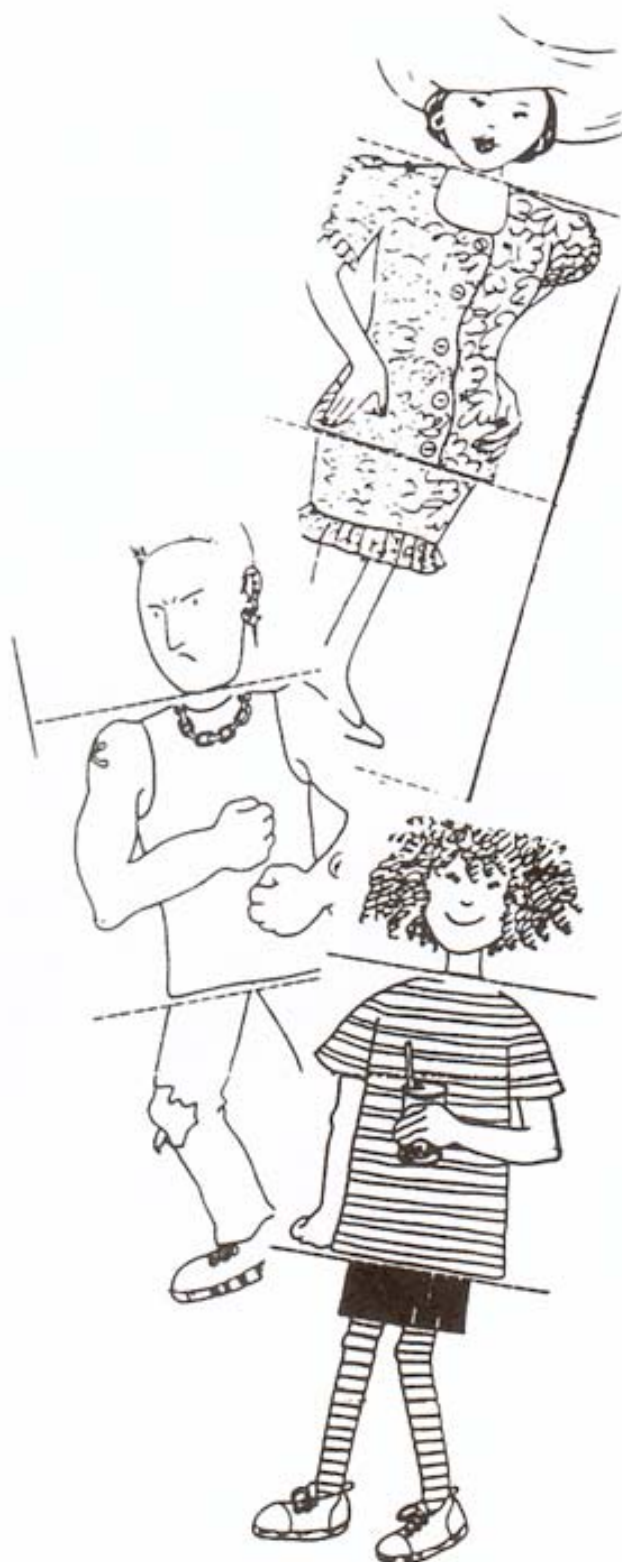
Foto núm. ...

Lleva un traje blanco y negro de rayas, medias oscuras y zapatos de piel negros con el bolso del mismo color. No lleva sombrero.

Actividad núm. 4



Actividad núm. 5



SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 3: EL PRESENTE. HABITUALIDAD

Actividad núm. 1

1 Yo no me (sentir) bien.	2 ¿(Preferir) tú té o café?	3 Juan (comer) mucho.	4 Yo no (tra- bajar); yo (estudiar).	5 Ana y Pepe (qué (ven- der)?	6 Juan no (venir)	7 Los dependien- tes (escribir) la cuenta.	8 ¿Dónde (vi- vir) tú?	9 Ellos (ser) de México.	10 Manolo, ¿(te- nar) un instrumento?	11 ¿Cuántos años (tener) Laura?	12 Los novios no (venir).	13 ¿De dónde (ser)?, Paco.	14 Yo (querer) estudiar.	15 Luisa y Carmen, (trabajar) todo el día.	16 ¿Usted (quer- rer) pan con queso?	17 Vosotros (preferir) leche.	18 Ana y Pepe (qué (ven- der)?	19 Yo (tener) muchos libros en casa.	20 ¿Te (sentir) bien.	21 ¿No (saber) usted car- pintero?	22 ¿(querer) café solo?	23 Siempre no- sotros (ve- nir) juntos.	24 Yo no (saber) de España.	25 ¿Ustedes (pre- ferir) cerve- za, vino?	26 Carmen y yo (entrar) en la tienda.	27 Ana y Jaime (querer) jugar.	28 Pepe y yo (sentir) la señal.	29 ¿Vosotros (vivir) en Holanda?	30 ¿(Venir) Pedro y tú mañana?	31 Mi amigo (preferir) chocolate.	32 La señora (preguntar) algo.	33 Nosotros (tener) mucho pan.	34 Señoritas, ¿lo (sentir)?	35 Paco, (venir) al bar?	36 Dolores y Lola (ser) caxeras.	37 Ellos (tener) muchos amigos.	38 José no (sentir) na- da.	39 Karla y yo (ser) holandesas.	40 ¿Tú (tener) una gu- larría?	41 ¿(Tomar) café? José y Marta.	42 Yo (vivir) en Alhambra.	43 ¿Qué (beber) tú?	44 Pepe y yo (querer) a las chicas.	45 ¿Quién (sele- cir) al admi- nistrador?	46 Yo (preferir) té, pero el (preferir) café.	47 Si, yo (venir) en seguida.	48 ¿(Querer) tú vino?	49 Los hijos se (sentir) mal.	50 ¿Cuántos años (tener) voso- tros?	51 El señor López y tú, (ser) argentinos?	52 ¿Quiénes (ven- der) frutas?	53 Yo nunca (comer) pan- trón (es- cribir) la carta.	54 Hoy (comer) café.	55 Nosotros (prefe- rir) zumo de naranja.
---------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------	---	--	-------------------------	---	------------------------------	--------------------------------	--	--	---------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	---	---	--	---	--	-----------------------------	---	-------------------------------	--	-----------------------------------	--	--	---	--	---	--------------------------------------	--	---	---	-----------------------------------	-----------------------------------	--	---------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	---	--	----------------------------------	---------------------------	--	--	---	-------------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------	---	---	--------------------------------------	---	----------------------------	--

Actividad núm. 2



JAVIER

Casi siempre duermes más de 10 horas.

Normalmente desayunas huevos fritos, queso y té.

A veces comes en un restaurante.

Todos los días tocas el violín durante dos horas.

Los sábados vuelves a casa normalmente a las 5 de la madrugada.



ALBERTO

Todos los días te levantas a las 7 para estudiar.

Nunca ves la televisión pero lees todas las tardes

A veces vas a conciertos de jazz.

Siempre comes y cenas en casa.

Casi nunca haces deporte.

BUSCA:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

se levanta a las 7 de la mañana.

nunca hace deporte.

se acuesta muy tarde.

nunca va de vacaciones.

normalmente desayuna huevos fritos, queso y té.

a veces va a conciertos de jazz.

trabaja siempre hasta muy tarde.

juega al tenis todos los domingos.

SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 4: HABLAR DE UNO MISMO Y HABLAR DE OTROS

Actividad núm. 1: Presentación

Quieres hablar de gente que has conocido. Quizá necesitas un poco de ayuda. Aquí tienes una serie de adjetivos para hablar del carácter de una persona. Relaciónalos con la definición que creas correcta.

- | | |
|--------------|---|
| • gracioso | • no le gusta hablar cuando hay mucha gente |
| • optimista | • no puede estar sentado mucho tiempo |
| • perezoso | • le gusta la ropa elegante, se pone mucho perfume y se mira al espejo al salir de casa |
| • coqueto | • siempre ve las cosas de forma positiva |
| • antipático | • le gusta estar sentado y no hacer nada |
| • tímido | • es especial, su ropa es extraña, diferente |
| • amable | • siempre ayuda a todo el mundo |
| • nervioso | • nunca dice "hola" o "adiós" y si le pides algo, te lo da con mala cara o no te lo da |
| • raro | • hace y dice cosas divertidas |

Estas otras palabras tienen el significado opuesto a las anteriores. Escribe al lado de ellas el adjetivo opuesto:

- | | | | | | |
|--------------|-------|-----------|-------|--------------|-------|
| 1. abierto | _____ | 2. activo | _____ | 3. tranquilo | _____ |
| 4. simpático | _____ | 5. serio | _____ | 6. pesimista | _____ |

Actividad núm. 2

¿QUÉ SABES DE _____?

Escribe sobre su carácter, sus gustos, hábitos, estudios, manías...

Vive cerca de San Francisco.
Él es muy atlético e interesante.
Tiene sonrisa mucho y es tranquilo.
Brian asiste San Diego State Universidad.
A él le gusta surfear.
Te gusta dar masaje a todas chicas. Es un gran coqueto.
El no le gusta carne.
Cuando en Madrid, va a tiendas de sexo.
Tiene guapos zapatos.
Le gusta una chica Adria.
Cuando bebiendo a le gusta hablar mucho.

Actividad núm. 3

¿QUIERES SABER MÁS DE TUS COMPAÑEROS?

¿Quieres saber aspectos desconocidos de su personalidad? ¡Ésta es la oportunidad de preguntarles lo que normalmente no dicen!

Aquí tienes un cuestionario con 3 preguntas, escribe 3 más y házselas a un compañero. Toma nota de sus respuestas porque después tienes que contarnos qué te ha dicho.

1. ¿Qué cosas no te gustan de ti? (De tu físico o de tu carácter)

PERSONA NÚM. 1

PERSONA NÚM. 2

2. Todo el mundo tiene pequeñas manías. Por ejemplo tiene que llevar la misma ropa a todos los exámenes o no puede dormir si no se bebe un vaso de leche caliente. Cuenta una manía tuya.

PERSONA NÚM. 1

PERSONA NÚM. 2

3. Defínete con tres adjetivos.

PERSONA NÚM. 1

PERSONA NÚM. 2

4.
5.
6

Actividad núm. 4

Juego de definición. Pueden usar el diccionario.

obediente (obedient)
torpe (stubborn)
curioso (curious)
coqueto (flirtatious)

Actividad núm. 5

TEST DE PERSONALIDAD



Imagen de sí mismo

- Si tu compañero ha dibujado una figura bonita o cómica o una cara significa que tiene buen carácter, sentido del humor y diplomacia.
- Una figura fea significa que tiene problemas para hacer amigos.
- Un sol indica una personalidad fuerte, dominante, mucha confianza.
- Una flor es femenina. Significa mucha atención a la apariencia física y a las cosas que están a su lado.
- Un ojo indica que es orgulloso, una naturaleza sospechosa.
- Si ha dibujado otra cosa ¡inventa el significado!



Casa

- Si ha dibujado algo dentro del cuadrado significa que su interés está en casa.
- Si ha dibujado algo fuera del cuadrado significa que su interés está fuera de casa.
- Algunos dibujos pueden interpretarse como símbolos de su idea de casa (una chimenea, una televisión, etc.).
- Si ha dibujado dentro y fuera es lo normal: intereses dentro y fuera de casa.
- Si en el cuadrado ha dibujado una cara fea indica miedo a la casa o al matrimonio.



Amistad

- Si ha dibujado cosas separadas y distintas quiere decir que tiene muchos amigos. Es muy sociable.
- Si las formas están dentro de las dos líneas significa que todos sus amigos son del mismo grupo.
- Si las formas están fuera de las dos líneas, que tiene muchos amigos casuales.
- Una línea sola sugiere una persona reservada, introvertida.
- Un ataúd o una caja indica una persona solitaria y triste.
- Las chicas que dibujan líneas paralelas son románticas y los chicos que dibujan líneas circulares son coquetos.
- Líneas que cruzan o personas dentro de las líneas indican que sólo le interesan pocos y buenos amigos.



Sexo

- Si el símbolo es una forma sólida (un edificio, el cuello de un animal, etc.) significa una buena actitud hacia el sexo.
- Si el espacio entre las líneas es blanco y el símbolo dentro es negro, significa que es tímido/a en el sexo.
- Un árbol indica una identificación del sexo con el matrimonio, la casa y los niños.
- Si en el árbol hay frutas, le gustan mucho los niños. Es muy cariñoso/a.
- Y si es una roca, ¡bueno!



Confianza

- Si tu compañero/a ha dibujado sólo encima de la línea quiere decir que tiene confianza en sí mismo/a. Dibujar un barco es muy normal y si el barco se está moviendo significa que es muy seguro/a.
- Dibujos sólo debajo de la línea muestran una persona insegura.
- Si hay dibujos en los dos lados, ¿qué parte del dibujo es más importante? Si es igual es una persona equilibrada.
- Si ha dibujado una persona que va a morir, significa que está preocupado por el futuro.



Lo que más le interesa

- Inventa tu explicación.
- Si tu compañero ha dibujado una persona del mismo sexo que él o ella, significa que es muy egoísta.

HOJA DE RESPUESTAS

2



1 1 2 3 3







4 4 5 6 6







5



Para expresar cualidades positivas	Para expresar cualidades negativas

Actividad núm. 1



¿De qué van estas películas?

Piensa qué tipo de película puede ser y escribe el título debajo de la categoría correspondiente (algunos títulos pueden estar en más de una categoría):

De amor
Comedia de enredo
Drama
De carretera
De suspense / de intriga
Dibujos animados

De aventuras
De acción
De terror / fantástica / de ciencia ficción
De guerra
Comedia infantil

Actividad núm. 2

El film del iraní Abbas Kiarostami consiguió la Espiga de Oro en el Festival de Cine de Valladolid. Su tercer largometraje es un intenso drama rodado en la región iraní de Koker. El punto de partida es un incidente que ocurrió durante el rodaje de su anterior película "Y la vida continúa..." que reflejaba la situación de esa zona de su país devastada por un violento terremoto. Dos jóvenes que trabajan en el rodaje de la película, Hussein (Hussein Rezaei) y Tahereh (Tahereh Ladania) se encuentran distanciados por su condición social. Tras la muerte de sus padres durante el seísmo, parte de las barreras que los separaban desaparecen, pero la presión familiar los mantiene alejados.

El protagonista de la serie es Jay, un crítico de cine divorciado que vive en Nueva Cork con su hijo de 11 años, y que tiene su propio "show" en una cadena de televisión. En su programa comenta los últimos estrenos cinematográficos y profundiza en la noticias que se producen en Hollywood. Jay tendrá que soportar al dueño del canal de televisión, un ególatra con sueños de grandeza que se entromete continuamente en los contenidos del espacio, y a su maquilladora, que cada día improvisa atrevidos peinados.

El monstruo de las garras, engendrado una noche de luna llena por una monja violada por cien maniacos resucita para enfrentarse de nuevo con Nancy (la actriz Heather Langenkamp, la misma que protagonizaba la primera "Pesadilla en Elm Street"). El argumento muestra la diabólica aventura de una estrella de cine de terror atrapada en los juegos de Freddy Krugger. Una nueva cita con el héroe monstruoso descubierto en el Festival de Cine fantástico de Sitges.

1 TÍTULO
FOTO NÚM.

La "ópera prima" de Radu Mihaleanu, realizador rumano afincado en Francia, es un drama político galardonado en el Festival de Montreal como mejor película, mejor director y mejor actor. Un joven poeta y periodista rumano (Johan Leysen) escapa del horror de la cárcel y se convierte en héroe a cambio de información. (No recomendada para menores de 13 años).

2 TÍTULO
FOTO NÚM.

El protagonista es un abogado hundido por la sucesivas desgracias que jalonan su vida. Y es que las penalidades nunca llegan solas. No para Victor (Vincent Lindon), un brillante hombre de leyes que despierta una mañana sin sospechar que va a comenzar una oscura etapa de su vida. Su mujer le ha abandonado: se ha ido con otro. Su suegra, que no sabe nada, se lleva a sus hijos de vacaciones. Su secretaria le avisa de una carta: es su despido. Ante su desesperación, no encuentra ni tan siquiera un hombro sobre el que descargar sus penas. Pero no es el único atrapado en una situación desesperada.

3 TÍTULO
FOTO NÚM.

Basada en un hecho real, esta comedia dirigida por John Turteltaub ("Mientras dormías") narra los esfuerzos de un obstinado deportista jamaicano que arrastrará a su grupo de amigos a luchar por el oro olímpico en una modalidad de invierno: el "bobsleigh".

4 TÍTULO
FOTO NÚM.

5 TÍTULO
FOTO NÚM.

6 TÍTULO
FOTO NÚM.



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°

Actividad núm. 3

TÍTULO DE LA PELÍCULA	¿DE QUÉ VA?	¿QUÉ DÍA LA PONEN?
Amo tu cama rica Este chico es un demonio Gente loca La mano que mece la cuna Seducción peligrosa		

Actividad núm. 4

Equipo A	Equipo B
1. Batman vuelve	1. Tomates verdes fritos
2. El pequeño Buda	2. La familia Adams
3. Regreso al futuro	3. El lado oscuro del corazón
4. 2001 Odisea del espacio	4. El amigo americano
5. Taxi Driver	5. Un lugar llamado Paraíso
6. El asesino juega al ajedrez	6. Beethoven, uno más en la familia
7. ¿Estamos casados?	7. Memorias de África
8. Fiebre salvaje	8. El padre de la novia
9. Cita misteriosa	9. La verdadera historia de Bonnie y Clyde
10. Detective con faldas	10. Arma letal
11. El cielo y la tierra	11. Alien
12. Cadillacs y dinosaurios	12. Los reyes del Mambo
13. ¿Qué le pasa a mamá?	13. Solo en casa
14. Mi chica	14. Matrimonio de conveniencia
15. Frankie y Johnny	15. La casa de los espíritus

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

JUAN EGUILUZ PACHECO y CLARA M. DE VEGA SANTOS
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. CURSOS INTERNACIONALES

1. EVALUACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.1. BREVE REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN: LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Parece oportuno comenzar esta intervención planteando, de manera rápida y esquemática, algunas de las cuestiones principales relacionadas con la evaluación, con su aplicación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, en concreto, su aplicación al campo del español como segunda lengua o lengua extranjera.

Se pueden distinguir tres etapas en el concepto de evaluación:

La primera se correspondería con la identificación de evaluación y examen²³. Es decir, la evaluación se reducía a un examen que permitía la verificación del conocimiento de unos determinados contenidos. Se sometía al alumno a exámenes escritos que demostraban su conocimiento de acuerdo con el modelo de enseñanza establecido. Eran, incluso son, modelos de examen repetidos y contruidos porque sí, es decir, los criterios de elaboración seguían una pauta descriptiva en su elaboración con criterios *apriorísticos* o heredados de modelos anteriores. Evidentemente existían exámenes orales -menos habituales eso sí por

²³ Bordón, Teresa, en el VI Congreso de Expolingua establece claramente la distinción entre evaluación y examen.

las dificultades de administración o de ejecución de estas pruebas- que consistían al igual que los escritos en la manifestación por parte del alumno de su asimilación de los contenidos impartidos²⁴. En definitiva, se trata de los denominados exámenes convencionales que más de uno habrá identificado perfectamente en sus recuerdos.

La segunda etapa se podría identificar con la consideración de la evaluación, desde una perspectiva más rigurosa, como un instrumento de medición. Los avances y aportaciones de la Psicometría permiten la construcción de modelos de evaluación más científicos, esto es, válidos y fiables. Se produce un cambio de perspectiva. Frente a la perspectiva descriptiva precedente, hay una perspectiva normativa que posibilita la configuración de un instrumento de medición que aporta datos rigurosos y limpios de toda posible subjetividad. Es el nacimiento de las pruebas objetivas que de forma rápida se pueden caracterizar: un alto número de preguntas, la determinación de las respuestas aceptables y la predeterminación de la valoración de resultados que permite su transformación inmediata en resultados cuantitativos. Las consecuencias de esta reflexión en el ámbito de la evaluación originan su consolidación como un instrumento científico y preciso de medición. En consecuencia se establecerán unos criterios normativos para la configuración del “test” evaluador. La evaluación adquiere categoría como *instrumento* o *técnica* de carácter científico.

La tercera y última etapa de este primer apartado se relacionaría con una consideración más amplia y positiva del concepto de evaluación como instrumento eficaz para la toma de decisiones y mejora de determinados procesos. Su concepción se amplía más allá de los estrechos límites de la exclusiva medición del rendimiento. El resultado es una concepción menos agresiva y más próxima a su consideración como instrumento orientador para la toma de decisiones y la solución de problemas que las anteriores concepciones - identificadas con el término examen y utilizadas como instrumento sancionador-. Este nuevo concepto se incluiría dentro de lo que algunos denominan como evaluación humanística²⁵. Esta nueva concepción trasciende la simple valoración del rendimiento o la verificación de la asimilación de unos determinados contenidos. El objeto de la evaluación no es sólo el “producto” final, sino que la evaluación, considerada en los términos descritos, debe aportar datos de indudable valor respecto al proceso y a los diferentes factores que intervienen en el mismo²⁶.

Las etapas descritas de manera tan general y esquemática permiten ahora un acercamiento más preciso para analizar de una manera más clara la proyección y aplicación de la evaluación en el ámbito de las lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Se puede hacer corresponder las tres etapas señaladas con anterioridad con tres modelos característicos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

²⁴ Véase Rodríguez Diéguez, J.L., el apartado dedicado a las técnicas de evaluación del rendimiento.

²⁵ Véase Martín Peris, Ernesto. *Cable* núm. 2.

²⁶ Eguiluz y de Vega: “En el campo concreto de la docencia se recurre a la evaluación para dar a conocer y valorar el proceso educativo. Una evaluación sistemática y formal permitirá el análisis y la valoración de diferentes aspectos como: a) el aprendizaje de los alumnos, b) la eficacia del profesor, c) la eficacia de un programa, d) la eficacia diferencial de las técnicas o métodos didácticos utilizados, e) la eficacia relativa de los materiales didácticos, f) la estructura y organización de un centro educativo, g) la eficacia de un esquema de evaluación, etc.”

La primera etapa cuyas señas de identidad se han establecido en torno a los denominados exámenes convencionales se puede hacer coincidir con un modelo de gramática prescriptiva²⁷. La evaluación era concebida como examen para la verificación de unos determinados conocimientos de clara raigambre gramatical. La lengua se convertía en un fin en sí misma que exigía la reflexión metalingüística y su consideración en términos de corrección frente a incorrección. El modelo de lengua establecido como objetivo era un modelo literario de lengua escrita. La configuración del examen se atenía a criterios morfológicos y sintácticos junto con ejercicios de traducción y dictados para verificar el aprendizaje de las listas de vocabulario y la corrección ortográfica.

La segunda etapa se podría equiparar en el ámbito lingüístico con las aportaciones del Estructuralismo a la enseñanza de lenguas. Este enfoque²⁸ propone un modelo de lengua oral, y la consideración de la lengua como un sistema integrado a su vez por diferentes subsistemas. Se propone un sistema de gramática descriptiva articulado en torno a los diferentes niveles de descripción lingüística. Hay una clara subordinación de las destrezas escritas respecto a las destrezas orales, la configuración de modelos de evaluación se realiza de acuerdo con las pautas procedentes del ámbito de la psicometría, es decir, el modelo adoptado es la prueba objetiva: pruebas de elementos discretos, ejercicios *cloze*, ejercicios de opción múltiple, ejercicios de verdadero o falso²⁹.

Desde un punto de vista lingüístico, la tercera de las etapas señaladas coincidiría con la aparición y desarrollo del enfoque comunicativo: la consideración de la lengua como instrumento de comunicación origina nuevos procedimientos de análisis lingüístico. A pesar del acentuado interés por las destrezas orales en una primera interpretación de este enfoque, siempre se ha defendido un equilibrio entre las cuatro destrezas. Hay una clara importancia del mensaje comunicado (concepto de eficacia comunicativa) frente a la forma que lo sustenta (criterio de corrección gramatical).

Frente a las etapas anteriores, ahora se puede hablar de una mayor dificultad o falta de definición de un modelo o instrumento de evaluación que responda a las expectativas teóricas planteadas³⁰. Pero, por otra parte, la evaluación adquiere un valor indudable en los nuevos diseños de *curricula* lingüísticos. Se convierte en el instrumento adecuado para la toma de decisiones, el análisis y la mejora tanto del producto educativo como del proceso que lo origina. Los modelos y técnicas de evaluación permiten la consecución de mejoras importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras³¹. La evaluación en general, así entendida, aspira a conocer y valorar no solo los resultados obtenidos, sino también la correlación que existe entre estos y los medios utilizados.

Esta concepción de la evaluación como instrumento de análisis y de decisión que considera los múltiples y diferentes aspectos que intervienen en el proceso educativo plantea, a su vez, distintas posibilidades de estudio. Por un lado, la evaluación relacionada con un proceso de

²⁷ Véase en Díaz y Hernández las diferentes concepciones de la gramática en VI Congreso de Expolingua. En el mismo congreso también interesantes las consideraciones de Ventura Salazar.

²⁸ Consideración de este término de acuerdo con Richards y Rodgers.

²⁹ Ortega, Jenaro: *La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía*. V Congreso Internacional de Expolingua.

³⁰ Picó y Hernández: *La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía*. V Congreso Internacional de Expolingua.

³¹ Véase Rodríguez Diéguez, el apartado dedicado a la evaluación.

enseñanza - aprendizaje. Por otro lado, la evaluación como instrumento que verifica un determinado grado de dominio en el conocimiento de una lengua.

Respecto a la primera, la evaluación aporta diferentes tipos de pruebas³², diferentes técnicas de evaluación, en definitiva, todo lo necesario para controlar el adecuado desarrollo del currículum (evaluación de objetivos, de experiencias de aprendizaje, de contenidos y de todos los factores participantes en el desarrollo del programa educativo).

La segunda, principal objeto de este trabajo, pretende verificar un determinado nivel de eficacia y corrección en el dominio de una determinada lengua. Son las denominadas pruebas de nivel (pruebas de *proficiencia* para algunos). En este caso los parámetros de evaluación son externos y se establecen en torno a un campo de conducta definido: el nivel elegido.

Son varios los exámenes que hoy siguen este modelo de evaluación. En el campo del español como lengua extranjera, algunos de ellos surgieron en los años ochenta con las nuevas perspectivas originadas por el enfoque comunicativo y bajo la guía de los trabajos del Consejo de Europa.

Se hará referencia aquí concretamente al examen para la obtención del Diploma Básico de Español (DBE) del Ministerio de Educación y Ciencia español. El Instituto Cervantes se encarga de su gestión y administración, y su elaboración y corrección corresponden a la Universidad de Salamanca.

1.2. DIFICULTADES DE LA EVALUACIÓN: EL CASO DE LAS PRUEBAS SUBJETIVAS

El D.B.E. es un modelo de examen global. Pretende ser un instrumento de medición, de fácil administración, cuyos resultados permitan la adecuada valoración de los candidatos independientemente de su número y del modelo de enseñanza del que procedan. El examen tiene cinco partes: cuatro para la evaluación de las destrezas lingüísticas y la quinta dedicada al conocimiento del sistema formal: Gramática y Vocabulario. Consta pues, de pruebas objetivas y de pruebas subjetivas o pseudobjetivas. Estos distintos tipos de pruebas se corresponden con técnicas diferentes de evaluación:

A) las pruebas objetivas surgen, como ya hemos visto, con la aplicación al ámbito de las segundas lenguas de los avances de la Psicometría y de las técnicas de elaboración de test psicológicos. Son un instrumento de medición válido y fiable, concebido desde una perspectiva normativa. Su precisión está asegurada: presentan un alto número de ítems, existe una predeterminación de las respuestas aceptables y de la valoración y cuantificación de los resultados. Además, son sometidas a una experimentación previa y a un riguroso tratamiento estadístico.

B) *Las pruebas subjetivas*, frente a esto, pueden presentar un cierto grado de imprecisión en su corrección. Para asegurar que se cumplen igualmente los requisitos de Validez y Fiabilidad, es necesario establecer unos criterios unívocos de valoración que permitan la objetivación de los resultados.

³² Bordón, Teresa, en Actas de las Navas del Marqués establece una clasificación de pruebas relacionadas con las segundas lenguas.

En este aspecto es, precisamente, donde se enmara la propuesta de este trabajo: la fijación de unos determinados criterios para la valoración de la Producción escrita porque: *“Evaluar algo es determinar su valor”* (Pophan, 1980). Evaluar, por tanto, exige medir; sin medidas, escalas de valor previas que sirvan de marco de referencia a la formulación de nuestros juicios, no es posible calificar. Dado que la evaluación implica tanto el procedimiento de recogida de información como el procedimiento de toma de decisiones, necesitamos una serie de criterios sobre los que apoyar estas decisiones, esos criterios serán objeto de un estudio detallado una vez que se compruebe la dificultad que entraña evaluar la producción escrita.

1.3. AL MARGEN DE TODA TEORÍA: UN EJEMPLO DE CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Se procedió aquí a la corrección por parte de los asistentes a la conferencia de una prueba real de producción escrita del Diploma Básico de Español, de acuerdo con sus propios criterios de valoración, según una puntuación de 1 a 10.

A continuación se pusieron en común las diversas puntuaciones otorgadas por los participantes y se comprobó el alto grado de dispersión existente entre los resultados de la corrección.

2. LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

2.1. CONFIGURACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

A principios del año 1991 y a raíz de la firma del convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Salamanca, por el que ésa pasaba a hacerse responsable de la elaboración, corrección y valoración de los Diplomas de Español como lengua Extranjera, recibimos el encargo de elaborar unos criterios para la valoración de la prueba de Expresión escrita del Diploma Básico de Español.

Dada la dificultad que, como se ha comprobado, entraña la valoración de una destreza productiva como la Expresión Escrita, y más aún en este caso en el que se plantea como una prueba subjetiva, resulta imprescindible establecer unos criterios que aminoren esos factores subjetivos y que garanticen la fiabilidad de la prueba. Se evitarán así esos casos en los que el grado de corrección o incorrección puede ser juzgado de forma distinta por diferentes examinadores; situaciones en las que la evaluación de la prueba no responde a unos criterios objetivos, sino que es el propio criterio subjetivo del corrector el que determina la valoración final.

Para llegar a la elaboración final de esos criterios objetivos, procedimos inicialmente al análisis de los criterios utilizados para la valoración de la Expresión Escrita en diferentes exámenes de español y de otras lenguas en el nivel intermedio. Los exámenes objeto de estudio fueron los que corresponden a los siguientes títulos:

Certificado de Español de la International Certificate Conference (ICC)³³

Certificat de Coneixements Mitjans de Llengua Catalana (orals i escrits)³⁴

Certificado de Español de la Universidad de Salamanca (CEUS)³⁵

Diploma Básico de Español (DBE)³⁶

The Communicative Use of English as a Foreign Language (CUEFL)³⁷

First Certificate in English (FCE)³⁸

Test of English as a Foreign Language (TOEFL)³⁹

Tras un análisis detallado de los diferentes criterios de valoración y puntuación de cada examen, llegamos a la conclusión de que la valoración de la Expresión escrita se aborda en estos exámenes desde dos puntos de vista diferentes:

A) En exámenes como el de la ICC, el Certificat catalán, el CEUS, el DBE y el CUEFL se analizan aspectos concretos de la Expresión Escrita y se establece una escala de medición para cada uno de ellos: la calificación final es el resultado de cada uno de esos aspectos parciales.

B) En otros exámenes como el FCE o el TOEFL no se analizan aspectos parciales, sino que se hace una valoración de conjunto del escrito. Los examinadores cuentan con una escala, dividida en seis apartados, que va desde lo que, por ejemplo, Cambridge denomina una composición “muy pobre” a lo que califica como “excelente”, o que en el TOEFL fluctúa desde la “incompetencia” hasta una “clara competencia”.

Sin embargo, y a pesar de la importancia que se concede en estos exámenes al carácter global de la evaluación, al analizar los aspectos concretos de los que parte esa valoración, se puede apreciar que existen efectivamente ciertos criterios en los que se basa el examinador para incluir el escrito en un determinado punto de la escala.

En líneas generales, todos los exámenes vienen a coincidir en la medición de una misma serie de aspectos. Varían únicamente las denominaciones de los mismos o el modo en que

³³ International Certificate Conference, *Certificado de Español*. Modelo de test 3. Prüfungszentrale des DVV, Frankfurt, 1985. Nos referiremos al apartado titulado criterios de valoración de la carta.

³⁴ Junta Permanent de Català. *Certificat de Coneixements Mitjans de Llengua Catalana (orals i escrits)*, modelo c. Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Barcelona, 1988.

³⁵ Universidad de Salamanca, *Certificado de Español de la Universidad de Salamanca*, examen modelo. Cursos internacionales de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989.

³⁶ Ministerio de Educación y Ciencia, *Diploma Básico de Español, criterios de valoración de las pruebas para la obtención del Diploma Básico de Español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989.

³⁷ University of Cambridge, *The Communicative Use of English as Foreign Language*, Local Examinations Syndicate, Cambridge, 1988.

³⁸ University of Cambridge, *English as a Foreign Language*, Local Examinations Syndicate, Cambridge, 1987.

³⁹ TOEFL, *TWE Scoring Guide*. Princeton, NJ, 1990.

éstos se agrupan para responder a unos criterios determinados.

Unos exámenes, como se ha señalado, optan por integrar en una misma banda más de un criterio; otros tratan de establecer de manera clara y precisa las fronteras entre cada uno de los criterios que constituyen las bandas de valoración.

Los dos puntos de vista tienen sus ventajas y sus inconvenientes:

Es evidente que la simplificación de criterios proporciona una mayor operatividad al examinador, pero también, y así nos lo demuestra nuestra experiencia como correctores, se puede producir cierta confusión en la valoración: surgen problemas para distinguir si un aspecto concreto corresponde a uno o a otro apartado: un mismo error puede llegar a ser penalizado doblemente porque no se sabe a qué categoría adscribirlo exactamente, y podrían valer dos, etc.

Se trata de problemas que surgen al unificar criterios diferentes en una misma escala de valoración: dificultades que pueden producirse incluso cuando hay una diferenciación clara de los aspectos de la evaluación, pero que se producirán aún más si los integramos.

Por otra parte, la opción de evitar la simplificación ayuda en tanto que clarifica los límites pero puede también provocar una mayor dispersión en la valoración de los resultados. El examinador puede llegar a encontrarse perdido entre los numerosos matices y aspectos que contempla la escala. Perdería además esa visión de conjunto, de la que se ha hablado, y que es importante tener siempre presente.

2.2. PRESENTACIÓN DE LOS CRITERIOS DE VALORACIÓN

La propuesta de criterios de valoración que ahora presentamos pretende, por consiguiente, huir tanto de la excesiva simplificación como de la prolija descripción de apartados y subapartados. Consideramos que la producción escrita puede ser convenientemente evaluada teniendo en cuenta cuatro aspectos. Este número es lo suficientemente asequible para la operatividad de los correctores y, a la vez, permite valorar adecuadamente la producción escrita. Hipótesis que se comprobó en un primer momento mediante la experimentación de los criterios y su posterior análisis, y que se ha venido demostrando en la corrección de los numerosos exámenes del Diploma Básico de Español que ya han sido realizados.

Estos aspectos son: la adecuación, la estructura, la gramática y el vocabulario.

Para un uso correcto y más sencillo de estos criterios por parte de los examinadores, se ha establecido una doble distinción en la propuesta definitiva:

Primeramente, se han tenido en cuenta los aspectos que debemos considerar al evaluar una prueba de producción escrita, es decir, los aspectos medidos. Para ello se ha facilitado a los examinadores una descripción lo más exhaustiva y, al mismo tiempo, lo más sencilla posible de cada uno de los cuatro aspectos que contribuyen a la valoración de la expresión escrita.

En segundo lugar, se ha procedido a un análisis en bandas y se ha proporcionado a los

correctores una escala de puntuación para la valoración de la expresión escrita en torno a estos cuatro aspectos.

2.2.1. ¿Qué considerar? Los aspectos medidos

La descripción de los cuatro criterios es la siguiente:

1. La Adecuación

Con este criterio se pretende medir determinadas características, propias del texto escrito solicitado. (La carta, por ejemplo, responde a una tipología concreta y, por tanto, es necesario que la expresión escrita se ajuste al modelo de carta solicitado.)

El registro utilizado en el texto tiene que adaptarse a la situación comunicativa planteada, al objetivo y al destinatario de la carta.

Por otra parte, el contenido del escrito ha de cumplir el objetivo comunicativo propuesto. En este sentido la elaboración de la carta debe seguir los puntos de orientación ofrecidos. Se entiende que al cumplirse los puntos de orientación mencionados y al ajustarse a la extensión que se pide para el texto, se cumple el objetivo.

2. La Estructura

Este criterio sirve para medir la claridad del escrito en la exposición de las ideas.

El texto debe ser coherente en la ordenación y distribución de esas ideas.

Debe existir una interrelación adecuada entre las partes del texto; el uso de los conectores debe ser apropiado: deben respetarse las referencias internas (repetición de elementos en el texto, uso de pronombres con valor referencial, etc.).

Es importante también la utilización correcta de los signos de puntuación.

3. La Gramática

Este criterio analiza la corrección en el uso de la Gramática, desde el punto de vista morfológico, sintáctico y ortográfico.

En este apartado se deben señalar los errores que aparecen en la expresión. Principalmente, se pueden distinguir tres tipos de errores:

- a) errores básicos que afectan a contenidos gramaticales que ya se consideran dominados en este nivel;
- b) errores gramaticales que afectan a la comunicación y que pueden entorpecer la comprensión del texto;
- c) errores gramaticales que corresponden a conocimientos de niveles más altos y que surgen al intentar elaborar construcciones más complejas.

4. El Vocabulario

Con este criterio se tendrá en cuenta, principalmente, la corrección en el uso del vocabulario. Son también importantes la variedad o riqueza léxicas del texto, pero ha de tenerse en cuenta que en este nivel el grado de dominio de la lengua es limitado, y, por tanto, no es exigible una excesiva fluidez en el uso de los recursos léxicos. Es normal que en este nivel se recurra a estrategias para evitar cuestiones complejas y para expresar el mismo concepto de forma más sencilla.

Se pueden distinguir dos tipos de errores:

a) incorrecciones de tipo léxico que dificultan la comprensión del texto;

b) imprecisiones, vocabulario correcto pero inapropiado para el contexto.

Estos son los contenidos de los criterios propuestos. Hay, además, *dos aspectos integrados en la escala de medición* que pueden ayudar en gran medida a una evaluación fiable de la producción escrita y que el examinador debe tener siempre presentes: la relectura y el riesgo.

Respecto al criterio de *relectura*, entendemos que puede resultar de gran ayuda y así se ha recogido en la escala de puntuación. No afecta a todas las categorías establecidas, sólo a tres de ellas: la estructura, la gramática y el vocabulario. Constituye un elemento práctico de gran ayuda para el corrector.

Al otro criterio, el *riesgo*, es muy difícil darle un valor numérico o integrarlo en una escala. Simplemente se ha pretendido concienciar de una manera general a los examinadores sobre su posible influencia en la elaboración del texto escrito por parte del examinando. Al igual que el anterior puede influir sobre la estructura, la gramática y el vocabulario.

La idea que hemos querido transmitir es que en algunas ocasiones, se utilizan en la producción escrita construcciones de carácter excesivamente complejo para dar una mayor elaboración al texto escrito. Estas construcciones superan el nivel exigido, y es lógico, por tanto, que aparezcan incorrecciones. En estos casos, la valoración de estas incorrecciones ha de tener un carácter positivo que premie el riesgo asumido.

No obstante, aquí será conveniente deslindar cuándo se busca una mayor complejidad para mejorar la expresión escrita, y cuándo nos encontramos con aspectos complejos, pero mal utilizados, que responden al deseo de introducir materiales aprendidos de memoria o digresiones que no responden a la tarea solicitada.

Otro factor, que el examinador debe tener en cuenta en exámenes de este nivel y que influye en la gramática y el vocabulario, como ya hemos indicado en la descripción previa de estos apartados, es el uso de *estrategias* que buscan formular, de manera más sencilla, cuestiones que son complejas para el candidato. Este aspecto es característico del nivel y, por tanto, tendrá también una valoración positiva.

2.2.3. ¿Cómo valorarlo? El análisis en bandas y las puntuaciones asignadas

La puntuación total asignada en este examen a la producción escrita es de 15 puntos, que se distribuyen de la siguiente forma entre los diferentes aspectos que se contemplan:

La Corrección Gramatical, la Estructura y el Vocabulario tienen la misma puntuación. El máximo posible es de 4 puntos para cada uno de estos aspectos. La escala de puntuación se gradúa en cinco bandas con las puntuaciones siguientes para cada una de ellas: 0, 1, 2, 3 y 4 puntos.

La Adecuación tiene un máximo de 3 puntos. Presenta una escala de cuatro bandas con la puntuación siguiente: 0, 1, 2 y 3 puntos.

ADECUACIÓN

3 PUNTOS

El texto cumple todos los requisitos de la adecuación:

- Se ajusta al modelo de carta que se le pide.
- Utiliza el registro adecuado.
- Responde a la situación comunicativa planteada, es decir, sigue los puntos de orientación dados y la extensión del texto se ajusta a lo que se le pide.

2 PUNTOS

El texto cumple de manera general los requisitos de la adecuación, pero presenta algunas carencias que podríamos considerar leves:

- La fecha aparece mal expresada, el encabezamiento de la carta está incompleto.
- La despedida se aparta de las fórmulas habituales. etc.
- El registro presenta algunas inexactitudes.
- Se omite alguno de los puntos de orientación dados.

1 PUNTO

El texto presenta fallos graves:

- Ausencia de la fecha, la despedida o el encabezamiento.
- Vacilaciones en el uso del registro que provocan que el tono de la carta no se corresponda ni con el destinatario requerido ni con la situación planteada.
- No respeta los puntos de orientación dados, presenta desviaciones respecto al objetivo comunicativo planteado, introduce material irrelevante, la extensión del escrito no se ajusta a las normas dadas...

0 PUNTOS

El texto no cumple los requisitos de la adecuación:

- No respeta las convenciones formales de la carta.
- El registro es inadecuado.
- No responde a la situación comunicativa planteada (puntos de orientación, extensión...).

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

ESTRUCTURA

4 PUNTOS

El texto expresa con claridad lo que se le pide mediante:

- La ordenación y distribución coherente de las ideas.
- Una correcta interrelación entre las partes del escrito, uso adecuado de los conectores y demás elementos de cohesión.
- Uso apropiado de los signos de puntuación.

3 PUNTOS

El texto presenta algunos problemas en su estructura:

- En alguna de sus partes, la exposición y ordenación de las ideas aparecen confusas.
- Existe alguna dificultad para percibir las referencias internas del texto: mal uso de los enlaces, pronombres...
- Alguna inexactitud en el uso de los signos de puntuación.

2 PUNTOS

El texto presenta una estructura un tanto confusa:

- Existen deficiencias en la ordenación y distribución de las ideas.
- Hay problemas en la relación entre las partes del texto.
- Faltan, en algún caso, los signos de puntuación o se utilizan de forma inadecuada.
- Estos problemas crean la necesidad de una relectura de estos aspectos confusos del texto.

1 PUNTO

El texto presenta graves problemas en su estructura: tanto en la ordenación de las ideas como en la relación entre las partes del texto, y en el uso de los signos de puntuación. Se hace necesario recurrir continuamente a la relectura para conseguir la interpretación del texto.

0 PUNTOS

El texto carece de estructura: no hay claridad en la exposición de las ideas. No existe orden en su distribución. No hay relación entre las partes del texto y hay ausencia y/o uso arbitrario de los signos de puntuación. Ni siquiera con la relectura es posible comprender el texto.

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

CORRECCIÓN GRAMATICAL

4 PUNTOS

El texto no presenta errores morfológicos, sintácticos u ortográficos (si aparecen son errores mínimos motivados por la aparición de contenidos que superan el nivel exigido).

3 PUNTOS

El texto puede presentar algunos errores morfológicos, sintácticos u ortográficos: pero son de escasa entidad y no afectan a la comprensión del escrito.

2 PUNTOS

El texto presenta algunos errores que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto.

1 PUNTO

El texto presenta errores gramaticales graves que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura.

0 PUNTOS

El texto presenta numerosos errores y resulta imposible la comprensión del escrito.

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

VOCABULARIO

4 PUNTOS

El texto presenta un vocabulario correcto y preciso, con cierta variedad y riqueza.

3 PUNTOS

El texto presenta algunas imprecisiones o leves incorrecciones en el uso del vocabulario, pero éstas no afectan a la comprensión del escrito.

2 PUNTOS

El texto presenta incorrecciones en el uso del vocabulario que afectan a la comprensión y exigen una relectura de partes concretas del texto.

1 PUNTO

El texto presenta incorrecciones e imprecisiones en el uso del vocabulario que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura. El vocabulario utilizado es además poco variado y pobre.

0 PUNTOS

El texto presenta numerosos errores en el uso del vocabulario que impiden la comprensión.

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

2.3. AL AMPARO DE UNA TEORÍA: CORRECCIÓN DE PRUEBAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Seguidamente, los asistentes a la conferencia, convertidos en examinadores, procedieron a la experimentación de los criterios de valoración de la producción escrita propuestos.

Junto a una copia de los criterios, se les entregaron, sucesivamente, tres pruebas escritas que debían corregir basándose en esos criterios. Se trataba de textos auténticos realizados por distintos candidatos en la convocatoria del DBE de mayo de 1994. Con esta muestra de textos, se pretendía ofrecer la mayor variedad posible en las calificaciones, con el objeto de comprobar la eficacia de la propuesta elaborada.

Tras la corrección de cada uno de los escritos, se compararon las diversas puntuaciones otorgadas y se pudo apreciar la coincidencia, no solamente en la valoración final de los examinadores, sino también en la medición de los aspectos parciales evaluados.

Con ligeras variaciones, todos los asistentes vinieron a coincidir en que el primer escrito, la carta firmada por Yumiko, sobrepasaba ampliamente el límite con el que se puede considerar aprobada esta prueba (los 10 puntos, aunque no debe olvidarse que dentro de la producción escrita hay dos ejercicios y que estos resultados se suman a los de la comprensión de lectura): con puntuaciones que iban de los 13 a los 15 puntos. La segunda carta, la carta firmada por Marcos, se situaba por debajo del nivel del diploma: los examinadores le adjudicaron de 7 a 9 puntos. Y por fin, la tercera carta, firmada por Voula, recibió puntuaciones de 10 y 11 puntos, con lo que se situaba en el nivel justo de aprobado de la prueba de producción escrita del Diploma Básico de Español.

INSTRUCCIONES Y SUPUESTO QUE SE PROPONEN AL CANDIDATO

Redacte una carta de 150-200 palabras (15-20 líneas).

Escoja sólo una de las dos opciones que se le proponen.

Comience y termine la carta como si ésta fuera real.

I. Usted recibe información sobre un trabajo y piensa que Carmen, su amiga española, es la persona ideal para este trabajo. Escriba una carta a su amiga. En ella deberá;

- Explicar el motivo de la carta.
- Informar sobre el tipo de trabajo.
- Expresar su opinión sobre dicha oferta.
- Sugerir que se ponga en contacto con la empresa lo antes posible.

Querida Carmen:

Creo que, hoy, puedo darte una buena noticia. A través del Sr. Kato, me he enterado de que la multinacional japonesa XXX va a poner una fábrica en la localidad gerundense de BISBAL dentro de este año y ahora está buscando personal para esta fábrica. Y, para su oficina quiere una persona de Comercial que sepa hablar el japonés.

Como yo sabía que tu buscabas un trabajo en que puedas :aprovechar tu conocimiento en la lengua se lo comenté al Sr. Kato. Pues, él es un amigo del director de Dpo. Personal de dicha empresa. (Espero que no te haya molestado hablarle de tí). El director está interesado en tí y quiere tener una entrevista contigo en su próximo viaje a España. Por lo que me comentaron es un trabajo duro por tener que viajar con frecuencia pero está muy bien pagado y tiene posibilidades de ascender.

Si te interesa, ponte en contacto con él lo antes posible. Te adjunto su tarjeta. Espero que tengas buena suerte.

Un abrazo:

Tu amiga,

Yumiko

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

INSTRUCCIONES Y SUPUESTO QUE SE PROPONEN AL CANDIDATO

Redacte una carta de 150-200 palabras (15-20 líneas).

Escoja sólo una de las dos opciones que se le proponen.

Comience y termine la carta como si ésta fuera real.

I. Usted recibe información sobre un trabajo y piensa que Carmen, su amiga española, es la persona ideal para este trabajo. Escriba una carta a su amiga. En ella deberá;

- Explicar el motivo de la carta.
- Informar sobre el tipo de trabajo.
- Expresar su opinión sobre dicha oferta.
- Sugerir que se ponga en contacto con la empresa lo antes posible.

Salvador, 28 de mayo de 1994

Amiga Carmen,

Espero que usted, su padre y su madre estean bien. Deves estar sorpresa con esta carta pues a tiempos que se quem hablamos por teléfono.

Escribo porque tengo buenas noticias que mucho agradarán usted. Un amigo pedirme una indicación para un cargo en su empresa y entonces sugerí su nombre.

Ese trabajo és con ordenadores especiales, capaces de realizar millares de operaciones con elevada velocidad. O cargo és de analista y la función és desarrollar programas.

És un trabajo interesante e desafiador pues dará oportunidades de crecimiento profesional y personal.

Se estiveres interesada entre en contacto o mais rápido possible ya que mi amigo tien urgencia. El nombre de la empresa és MULLTRONIC ORDENADORES Y INFORMACION y el teléfono és (071) 248.9497

Do siempre amigo

Marcos

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

INSTRUCCIONES Y SUPUESTO QUE SE PROPONEN AL CANDIDATO

Redacte una carta de 150-200 palabras (15-20 líneas).

Escoja sólo una de las dos opciones que se le proponen.

Comience y termine la carta como si ésta fuera real.

I. Usted recibe información sobre un trabajo y piensa que Carmen, su amiga española, es la persona ideal para este trabajo. Escriba una carta a su amiga. En ella deberá;

- Explicar el motivo de la carta.
- Informar sobre el tipo de trabajo.
- Expresar su opinión sobre dicha oferta.
- Sugerir que se ponga en contacto con la empresa lo antes posible.

Estocolmo, 27 de mayo de 1994

¡Querida Carmen!

Recibí tu encantadora carta y te agradezco para tus saludos cordiales a propósito de mi cumpleaños. ¿Cómo estás? ¿Y tus estudios de Derecho? Me alegré mucho al leer que vas a visitar en julio. Espero que apruebes en ese curso y que no tienes que presentarte otra vez en septiembre. Lo espero cordialmente porque... hay algo que voy a avisarte enseguida.

En la embajada de Grecia donde he trabajado desde hace 5 meses, conozco una mujer muy simpática, una compañera amable quien se llama Maria y busca una estudiante española. A ella le ofrece empleo para cuidar los dos niños que tiene durante dos meses del verano. Cuando lo oí, pensé en tí: creo que eres la persona ideal para ese trabajo puesto que estás ya en paro y necesitas dinero para continuar tus estudios.

Además, podremos pasar vacaciones juntas. Es una oferta estupenda y espero que vayas a aceptarla. ¡No es difícil cuidar para los niños!

Por favor, aprovecha esta ocasión para ganar 5000 pesetas y, en mismo tiempo, para gozar conmigo del clima y con los paisajes maravillosos de Suecia. Lo que solamente debes hacer es ponerte en contacto con Maria, el más pronto posible. No olvide que vas a combinar lo útil con lo agradable. El teléfono de Maria es 777888. Ella fui, ya, informada de todo.

¡Recibe un afectuoso saludo!

Tuya

Voula

© Juan Eguiluz y Clara de Vega

3. COMENTARIOS, APORTACIONES Y SUGERENCIAS

Una vez analizados los resultados de la experiencia de corrección, se inició un diálogo con los participantes en la conferencia en torno a la eficacia y a la utilidad de los criterios de valoración propuestos. Las apreciaciones generales fueron francamente positivas y hubo aportaciones y sugerencias de gran interés.

De las opiniones expuestas cabe deducir que esta propuesta de valoración de la expresión escrita, que está siendo utilizada en la corrección de los exámenes de español como lengua extranjera, puede resultar también de gran utilidad para los profesores, puesto que les proporciona unas pautas adecuadas para la práctica de la expresión escrita y para corregir y evaluar los ejercicios que sus alumnos realizan habitualmente en las clases de español como segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA

BACHMAN, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

AAVV (1992): *V Congreso Internacional Expolingua*, Madrid.

AAVV (1993): *V Congreso Internacional Expolingua*, Madrid.

CANALE, M y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language and testing", en *Applied Linguistics*, I, 1:47.

CANALE, M. (1980): "The measurement of communicative competence", en Kaplan, R.B. (ed.): *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 8, 1987, pp. 67-84.

CANALE, M. (1983): "On some dimensions of language proficiency", en Oller, J.W., Jr., (ed.): *Issues in Language Testing Research*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 332-342.

CARROLL, J. B. (1980): "Measurement of abilities constructs", en US Office of Personnel and Educational Testing service, *Construct Validity in Psychological Measurement Proceedings of a colloquium on Theory and Application in Education and Employment*, Princeton, NJ, Educational Testing Service, pp. 23-41.

EGUILUZ, Juan y DE VEGA, Clara M. y Alt. (1990): *Documento de Nivel del Diploma Básico de español*, Ministerio de Educación y Ciencia, Salamanca.

EGUILUZ, Juan y DE VEGA, Clara M. (1990): "Una propuesta de criterios para la valoración de la Expresión Escrita". *Actas del I Congreso del Estudio del Español*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

EGUILUZ, Juan y DE VEGA, Clara M y Alt. (1992): "Evaluación del aprendizaje del español", en Miguel Martínez, Emilio: *Relatorio del taller 10 del Consejo de Europa*, Universidad de Salamanca, Salamanca.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1979): "La autoevaluación del alumno: sentido y posibilidades", en J.L. Rodríguez Diéguez (ed): *Técnicas de evaluación educativa*, ICE y Departamento de Didáctica, Universidad de Valencia, p. 134.

GARCÍA RAMOS, José M^a (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*, Madrid, Síntesis.

HATCH, Evelyn y LAZARATON, Anne (1991): *The Research Manual-design and statistics for applied linguistics* Newbury House.

HARRISON, Andrew (1989): *A Language Testing Handbook*, Londres, Macmillan Publishers Ltd.

HENNING, Grant (1987): *A Guide to Language Testing - Development, Evaluation, Research*, Newbury House, 1987.

HUGHES, Arthur (1989): *Testing for Language Teachers*, CUP.

International Certificate Conference: *Certificado de Español*, modelo de test 3. Frankfurt, Prüfungszentrales des DVV.

JONES, R. L. (1979): "Performance testing of second language proficiency", en Brière, E.J. e Hinofotis, F. B. (eds.): *Concepts in Language Testing: Some Recent Studies*, Washington, DC, Tesol, pp. 50-57.

MARTIN PERIS, E. (1988): *Cable* núm. 2. Madrid, Difusión.

OLLER, J.W, Jr. y JOHN W. (1979): *Language tests at School*, Essex, Longman.

PALENCIA DEL BURGO, Ramón (1990): "La evaluación como diagnóstico y control" en AAVV, *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana.

POPHAM, W. J. (1981): *Modern Educational Measurement*, Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Didáctica General*, Madrid, Cincel, 1980.

S. MADSEN, Harold (1983): *Techniques in testing*. Nueva York, Oxford University Press.

SÁNCHEZ, Aquilino (1982): "La evaluación en la clase de idiomas" en AAVV, *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca e Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 175-191.

SCRIVEN, M. (1973): "The Methodology of Evaluation", en Worthen, B. R., y Sanders, J. R. (eds.), *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Wadsworth Pub. CO., Belmont, California.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA Y MEC (1992): *Guía de los Diplomas de España*, Madrid MEC y Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (1988): *Diploma de español de la Universidad de Salamanca (DEUS)*, examen modelo. Salamanca. Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (1989): *Certificado de español de la Universidad de Salamanca (CEUS)*, examen modelo. Salamanca, Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA Y MEC (1989): *Certificación Inicial de español*, Madrid, MEC Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE (1987): *English as a Foreign Language*, Cambridge, Local Examinations Syndicate.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE (1988): *The Communicative Use of English as a Foreign Language*, Cambridge, Local Examinations Syndicate.

VOGT, W. Paul (1993): *Dictionary of Statistics and Methodology*, Sage Publications.

WEIR, Cyril J. (1990): *Communicative Language Testing*, Prentice Hall.

WESCHE, M. (1985): "Introduction" en Hauptman et Al. (1985): *Second Language performance Testing*. Ottawa, University of Ottawa Press, pp. 1-12.

WILKINS, D. A, Appendix B. (1978): "Proposal for level definitions", en J.L.M. Trim: *Developing a Unit / Credit scheme of Adult Language Learning*. Pergamon Institute of English, Council of Europe Modern Languages Project.

LOS FENÓMENOS DE INTERFERENCIA PRAGMÁTICA

M. VICTORIA ESCANDELL VIDAL
UNED

1 . INTRODUCCIÓN: LA PRAGMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La metodología que se ha impuesto en la enseñanza de lenguas en los últimos años ha puesto de moda la palabra *pragmática* también entre quienes se dedican a la difícil tarea de enseñar una lengua extranjera. Efectivamente, los métodos comunicativos han propugnado vehementemente la necesidad de orientar la enseñanza desde una perspectiva más pragmática y hacia una perspectiva más pragmática. Los nuevos enfoques se alzan, así, contra aquella otra manera de concebir la enseñanza que había predominado durante años y que habla dado prioridad absoluta a las cuestiones de naturaleza gramatical. Parece, por tanto, que en el terreno de la metodología de la enseñanza de lenguas los enfoques de naturaleza pragmática se han revelado más útiles y adecuados, y cuentan ya por derecho propio con un lugar muy destacado en este sector. Éste es, por tanto, uno de los sentidos en que el término *pragmática* puede relacionarse con la enseñanza.

Ahora bien, creo, con todo, que éste no es el único sentido en que la Pragmática puede tener algo que decir; y me atrevería a afirmar, incluso, que no es ni siquiera el aspecto más importante. Me parece que hay otro sentido, mucho más profundo, en el que la adopción de una perspectiva pragmática puede tener un enorme interés en la enseñanza: me refiero al terreno mismo de la descripción y la explicación de los usos de la lengua.

En efecto, hay un gran número de fenómenos cuya explicación escapa a los mecanismos de la gramática, y cuyo análisis requiere, por tanto, un enfoque que tenga en cuenta todos los factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación: es decir, ni todo puede explicarse desde un punto de vista exclusivamente gramatical, ni todo puede explicarse desde un punto de vista exclusivamente pragmático. Gramática y Pragmática son, en sus supuestos básicos, dos perspectivas de estudio radicalmente independientes; ahora bien, independencia no significa, en modo alguno, antagonismo. Creo que la relación que debe existir entre el enfoque gramatical y el enfoque pragmático no debe ser de oposición, sino de integración y de complementariedad. La realidad es muy compleja y así lo requiere: para obtener una explicación cabal y completa de muchos hechos, es necesario no desdeñar ninguno de los dos puntos de vista.

Pero, sin duda alguna, uno de los aspectos en los que la necesidad de adoptar un enfoque pragmático se hace más patente es el que se refiere a la manera en que la cultura y la organización social nativa de quienes aprenden una lengua extranjera determinan y condicionan el uso de la lengua objeto de aprendizaje. El carácter externo al sistema lingüístico de estos principios los convierten en típicos objetos de estudio de la Pragmática.

Efectivamente, los factores socio-culturales son, claramente, ajenos a la lengua misma; sin embargo, su influencia sobre el comportamiento verbal es extraordinaria, y es la que da lugar a la mayoría de los fenómenos que suelen agruparse bajo la denominación de *interferencia pragmática*. Las interferencias pragmáticas no siempre resultan fáciles de detectar o de prever; y, sin embargo, sus efectos son, en la mayoría de los casos, mucho más graves que los producidos por las interferencias gramaticales. Éste es, precisamente, el aspecto del que me voy a ocupar; pero antes de centrarnos en este tema, repasaremos brevemente algunas nociones básicas de Pragmática, para pasar, luego, a tratar con más detalle los distintos tipos de fenómenos de interferencia pragmática, sus características y sus efectos en la comunicación.

2. LOS FACTORES EXTRALINGÜÍSTICOS EN LA COMUNICACIÓN VERBAL

Como es bien sabido, la Pragmática estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Se trata, pues, de una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua, precisamente todos aquellos factores de los que no puede ocuparse la gramática. Será pragmático, por tanto, cualquier análisis que recurra a conceptos como los de *emisor*, *destinatario*, *intención comunicativa*, *situación*, *contexto*, *relación social* o *conocimiento del mundo*.

El *emisor* es la persona que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado, ya sea oralmente o por escrito. El *destinatario* es la persona a la que se ha dirigido un mensaje; no es, por tanto, un receptor cualquiera, o un oyente ocasional: alguien que capta por casualidad una conversación no es su destinatario. El destinatario es siempre el receptor elegido por el emisor, y para él está específicamente construido el mensaje. Como veremos más adelante, una de las más importantes tareas del emisor consistirá en analizar y evaluar adecuadamente las circunstancias que concurren en su

interlocutor para poder “calcular” con éxito su intervención.

La *situación* incluye todo aquello que, física o culturalmente, rodea al acto mismo de enunciación. Así pues, además de las coordenadas de espacio y tiempo, la situación comprende la conceptualización que de ella hacen los interlocutores y las expectativas que ésta genera en los participantes en la interacción.

El *contexto* abarca todo el conjunto general de representaciones del mundo que hacen los hablantes, y que están determinadas empírica, social o culturalmente: contiene, por tanto, conocimientos, creencias, supuestos, opiniones..., desde lo más objetivo hasta lo más subjetivo, desde los conocimientos científicos o las opiniones estereotipadas hasta la visión del mundo que impone la pertenencia a una determinada cultura.

La *intención* es una relación dinámica, de voluntad de cambio, que liga al emisor, al destinatario, a la situación y al contexto. Funciona como un principio regulador de la conducta en el sentido de que conduce al emisor a utilizar los medios que considere más idóneos para alcanzar sus fines. Desde el punto de vista del destinatario, el reconocimiento de la intención de su interlocutor constituye un paso ineludible para la correcta interpretación de los enunciados.

Por último, hay que tener en cuenta cuál es la *relación social* que existe entre los interlocutores. Por el mero hecho de pertenecer a una organización humana con una estructura social, cualquier interacción entre dos individuos adquiere carácter social, y pasa a depender de principios de naturaleza también social. El papel de los principios sociales en la comunicación es fundamental, ya que -como dijimos- el emisor construye su enunciado a la medida del destinatario.

La conjunción de todos estos factores constituye el marco dentro del que se desarrolla la comunicación. y permite caracterizar de manera bastante precisa una situación comunicativa concreta frente a cualquier otra. Resulta decisivo, por tanto, cuál sea el valor que adquiera cada uno de estos elementos. Podemos seleccionar un valor fijo para uno de ellos, y valores variables para los demás: por ejemplo, si analizáramos todos los enunciados producidos por un único emisor, tendríamos una constante (el emisor) y muchas variables (destinatario, situación, contexto, intención, relación social): y lo mismo ocurriría si estudiáramos cómo se comportan ante una misma situación diferentes participantes.

Podemos elegir como constante uno o varios de los elementos. Podemos estudiar, por ejemplo, la realización de un mismo tipo de intención comunicativa por parte de hablantes diferentes y en situaciones diferentes para comprobar cómo, a igual intención, los demás factores determinan variaciones significativas en el modo en que los distintos tipos de emisores diseñan su estrategia de interacción. Pero podemos también hacer que sean constantes la situación y el emisor, para ver cómo éste se ajusta a los diferentes tipos de destinatarios y de situaciones... Las posibilidades de análisis son, pues, muy variadas. Ahora bien, tanto la naturaleza de los factores que se tomen en consideración como su número constituyen un marco constante que es precisamente el que permite comparar estudios diferentes y establecer generalizaciones interesantes desde el punto de vista teórico.

3. CULTURAS DIFERENTES, CONTEXTOS DIFERENTES

Sin duda ninguna, todo sería mucho más fácil para todos nosotros si las lenguas sólo difirieran entre sí en lo que se refiere a la gramática. Si así fuera, aprender una segunda lengua consistiría simplemente -como imaginaron algunos de los métodos de enseñanza antiguos- en aprender el vocabulario y las reglas gramaticales de esa lengua.

Sin embargo, sabemos que las cosas no son tan sencillas: las lenguas difieren entre sí no sólo en lo gramatical, sino también en todos aquellos aspectos de su uso que están determinados por factores no estrictamente gramaticales, es decir, en los aspectos pragmáticos. Por tanto, comunicarse eficazmente en una lengua no consiste sólo en conocer y manejar bien su gramática, sino que implica también hacerse con un dominio adecuado de un complejo conjunto de conocimientos de naturaleza extragramatical.

Hemos dicho que el contexto comprende el conjunto general de representaciones del mundo hechas por los hablantes, y determinadas empírica, social o culturalmente. Esto significa que cada individuo construye un conjunto particular de supuestos y de representaciones del mundo de acuerdo con su propia experiencia vital: pero significa también que los miembros de una misma cultura y de una misma sociedad comparten un amplio conjunto de supuestos y de conceptualizaciones del mundo y de las relaciones interpersonales, y que ese conjunto está determinado precisamente por su pertenencia a una cultura específica.

Efectivamente, como señalan Janney y Arndt (1992:31), crecer como miembro de una cultura comporta, entre otras cosas, el aprender a percibir, pensar y comportarse como los demás miembros del grupo. Cada cultura establece sus propios principios, de modo que sus miembros acaban desarrollando un estilo de interacción particular. Esto es así porque sus integrantes comparten una serie de supuestos básicos sobre un conjunto de aspectos que resultan centrales para la comunicación:

- 1) Necesidades básicas, sentimientos, motivos, intenciones... y modo de inferirlos a partir del comportamiento.
- 2) Grupos sociales (con su correspondiente valoración positiva o negativa), y modos de mostrar intimidad o distancia.
- 3) Dinámica básica de la relación interpersonal.
- 4) Sistemas verbal y gestual de comunicación, y modo de usarlos para evitar conflictos.

Estos supuestos de naturaleza social y cultural gobiernan permanente y automáticamente la interacción. Su grado de fijación es tan grande que no pueden ser fácilmente modificados por otros supuestos que entren en contradicción con ellos. En este aspecto, los principios determinados culturalmente difieren de manera ostensible de las representaciones adquiridas como fruto de la experiencia individual, que sí se modifican con facilidad siempre que haya pruebas suficientes.

Pues bien, este grado de fijación de los supuestos socio-culturales de base y el carácter automático de su funcionamiento se convierten en la principal fuente de fracaso en la

comunicación intercultural, ya que cualquier comportamiento, verbal o no, que no se ajuste a los patrones esperados se interpreta inmediatamente no como fruto del desconocimiento de las normas, sino como una conducta voluntariamente malintencionada o descortés. Imaginen las extraordinarias repercusiones que esto tiene en la enseñanza de una lengua extranjera.

4. LA INTERFERENCIA PRAGMÁTICA

El concepto de *interferencia* proviene, como saben, del análisis contrastivo, y alude a la transferencia a la lengua objeto de aprendizaje de los hábitos verbales de la lengua materna o incluso de otra segunda lengua aprendida con anterioridad. Las interferencias pueden afectar a cualquier parcela del uso de la lengua, desde lo más sistemático a lo más externo. La interferencia es *gramatical* cuando lo que se transfiere son propiedades o reglas características de la fonología, la morfología, la sintaxis o la semántica. Y se produce una interferencia *pragmática* cuando quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida. La reflexión sobre las interferencias que se producen dentro del ámbito gramatical cuenta ya con una tradición relativamente larga; los estudios sobre interferencia pragmática son, en cambio, mucho más recientes.

Para establecer tipos diferentes de interferencias pragmáticas, Thomas (1983) aplicó la distinción de Leech (1983) entre *Pragmalingüística* y *Sociopragmática*. La Pragmalingüística se ocupa del estudio de los recursos lingüísticos particulares que proporciona una lengua dada para transmitir los diferentes tipos de ilocuciones. La Sociopragmática, por su parte, se ocupa de estudiar cómo las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan el uso lingüístico.

4. 1. INTERFERENCIAS PRAGMALINGÜÍSTICAS

En consecuencia, constituirá una *interferencia pragmalingüística* el uso en una lengua de una fórmula propia de otra, con un significado del que carece en la primera. O, en palabras de Thomas (1983: 101)

Transferencia de estrategias de actos de habla de una lengua a otra; o también {transferencia} de enunciadas sintáctica o semánticamente equivalentes, que, por diferente sesgo interpretativo, tienden a transmitir una fuerza ilocutiva diferente en la otra lengua.

Por su misma naturaleza, la *interferencia pragmalingüística* afecta muy especialmente a los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de las relaciones interpersonales. Efectivamente, es fácil observar cómo cada cultura ha ido especializando un conjunto propio de fórmulas más o menos fijas para interactuar en ciertas situaciones preestablecidas y asegurar, así, una interacción fluida y sin malentendidos: es el caso, por ejemplo, de los saludos, despedidas, felicitaciones..., etc. El conocimiento y el uso adecuado de las fórmulas propias de cada comunidad constituyen, pues, uno de los objetivos centrales del aprendizaje de una lengua.

Por su naturaleza misma -es decir, dado que están siempre asociadas con fórmulas fijas-, las

interferencias pragmalingüísticas pueden resultar en ocasiones relativamente fáciles de detectar, sobre todo si se conocen cuáles son las rutinas comunicativas de la cultura de la que procede la interferencia.

El cine y la literatura han recurrido con frecuencia al uso de la interferencia pragmalingüística como medio de caracterizar a los personajes “exóticos”: suele ser habitual que los orientales se dirijan a su interlocutor occidental utilizando fórmulas de tratamiento típicas de su cultura y llamándole, por ejemplo, *honorable señor*, *noble extranjero*; o que incluso añadan algún tipo de morfema honorífico propio de su lengua (como, por ejemplo, el sufijo japonés *-san*) al nombre o al apellido de éste, y lo mismo cabe decir de los saludos y despedidas del tipo de

Tu honorable presencia ha traído un rayo de sol a humilde morada,

o

¡Que Alá te proteja! ¡Que Alá guíe tus pasos!

En estas situaciones un mínimo conocimiento de la cultura, junto al conocimiento de la situación comunicativa en que se emite la fórmula, bastan para hacer inteligible la intención con que se emite. Otras veces, sin embargo, las cosas no son tan sencillas. Si en un encuentro casual en la calle, oyéramos que uno de los participantes se dirige a su interlocutor con una expresión como

¿Va usted a comprar arroz?,

y éste le contesta

Sí, he sido tan egoísta

probablemente nos sentiríamos algo perplejos ante este extraño diálogo y tenderíamos a pensar -qué sé yo- que se trata de agentes secretos que intercambian sus respectivas contraseñas. Sin embargo, en realidad estamos simplemente ante dos correctos ciudadanos que se saludan en la calle utilizando una fórmula tradicional de varias culturas orientales, como la china o la vietnamita. Por tanto, en su contenido elocutivo, este intercambio no es diferente de nuestro

- *¿Cómo está usted?*

- *Bien, gracias.*

lo que varía, evidentemente, es el conjunto de medios lingüísticos utilizados para transmitirlo. Esta fórmula de saludo se puede adaptar de acuerdo con las situaciones o los momentos del día: por la mañana se utiliza

¿Ha comido usted arroz?

por la noche,

¿Ha cenado usted?

y si uno viene de la compra,
¿Ha comprado usted arroz?

La utilización de esta familia de expresiones como saludo se entiende bien si tenemos en cuenta que en las culturas orientales el arroz -es decir, la posibilidad de comprarlo y de comerlo- está indisolublemente ligado al bienestar, de modo que no es extraño que se convierta en una manera ritual de interesarse por el interlocutor.

La interferencia se hace todavía más difícil de detectar cuando lo que varía de una cultura a otra no es sólo la fórmula, sino sobre todo el significado asociado a ella. Una expresión para nosotros tan inofensiva y cortés como

¿Puede usted pasarme la sal?

puede crear un serio conflicto si el interlocutor es, por ejemplo, tailandés. Éste entenderá perfectamente el contenido de la expresión, pero le parecerá que es manifiestamente descortés, ya que está poniendo en duda su capacidad de realizar una acción tan simple como la que se solicita. Curiosamente, la fórmula tai:

Ayúdeme a coger la sal

produciría en nosotros un efecto parecido, ya que tenderíamos a interpretar el uso del imperativo en este caso como una imposición, y no como una petición cortés.

Lo que varía en estos casos es, por tanto, la interpretación del enunciado y, sobre todo, la valoración social que éste recibe.

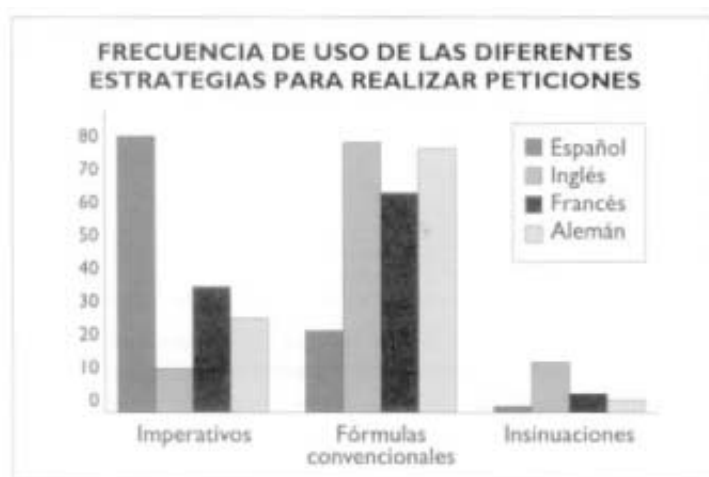
Pero no hace falta -desde luego- irse a las culturas orientales para encontrar ejemplos de interferencia de este tipo. Las sociedades eslavas -rusa, polaca, serbocroata- no conocen tampoco la fórmula interrogativa con *poder* para realizar peticiones, y utilizan también el imperativo. Aunque no le dan a nuestra fórmula una valoración negativa, como los tailandeses, sí les parece, de todos modos, difícil de entender, y de hecho les impide reconocer con claridad la intención con que fue emitida. Para nosotros su estilo de interacción puede resultar, en muchas ocasiones, demasiado directo y poco cortés. Enseñar una lengua como el español a los miembros de estas culturas supondrá, por tanto, no sólo hacerles conocer las formas que se emplean en la nuestra, sino especialmente enseñarles a ajustar sus esquemas de valoración asociados.

Hay todavía un aspecto más sutil en que pueden producirse interferencias pragmalingüísticas: es el relativo a la frecuencia de uso de las diferentes estrategias que pueden utilizarse para realizar un mismo tipo de acción. Tomemos el caso de las peticiones. Como sabemos, hay tres estrategias fundamentales para realizarlas: el imperativo, las fórmulas convencionales (del tipo de *¿Puedes pasarme la sal?*) y las insinuaciones. Estas estrategias están, de un modo u otro, disponibles en todas las lenguas: varía, en todo caso, la interpretación pragmática que reciben. Pues bien, incluso en lenguas de culturas semejantes se observan diferencias a veces muy notables en la manera en que sus hablantes distribuyen el uso de cada una de tales estrategias. Pensemos, por ejemplo, en el uso de una fórmula interrogativa con *poder*, que es común a un grupo de lenguas y que se interpreta en todas ellas como una petición cortés; pues bien, ante una misma situación y un mismo

interlocutor, los miembros de las diferentes comunidades la utilizarán con una frecuencia diferente.

Veamos, para ilustrar este fenómeno, algunos datos que provienen de los estudios realizados por Blum-Kulka, House y Kasper (1989). Sus investigaciones se hicieron sobre unos 700 informantes de cinco lenguas distintas, y son una excelente fuente de datos para estudiar las diferencias interculturales en lo que se refiere a la comunicación.

El gráfico que tienen a continuación muestra la distribución de las frecuencias de uso de cada una de las tres estrategias de petición antes mencionadas ante una misma situación comunicativa entre dos estudiantes que comparten un piso: uno debe pedirle al otro, que el día anterior ha dado una fiesta, que limpie la cocina.



Las diferencias que se observan son realmente llamativas. En lo que se refiere al uso de los imperativos, el contraste más notable es el que se establece entre español e inglés: mientras que el español llega hasta un 75%, el inglés apenas sobrepasa el 10%; el francés alcanza el 35%, y el alemán supera el 25%. Estos porcentajes muestran que ante una misma situación, los hablantes de español utilizaron aproximadamente ¡siete veces más! imperativos que los ingleses, tres veces más que los alemanes, o dos veces más que los franceses.

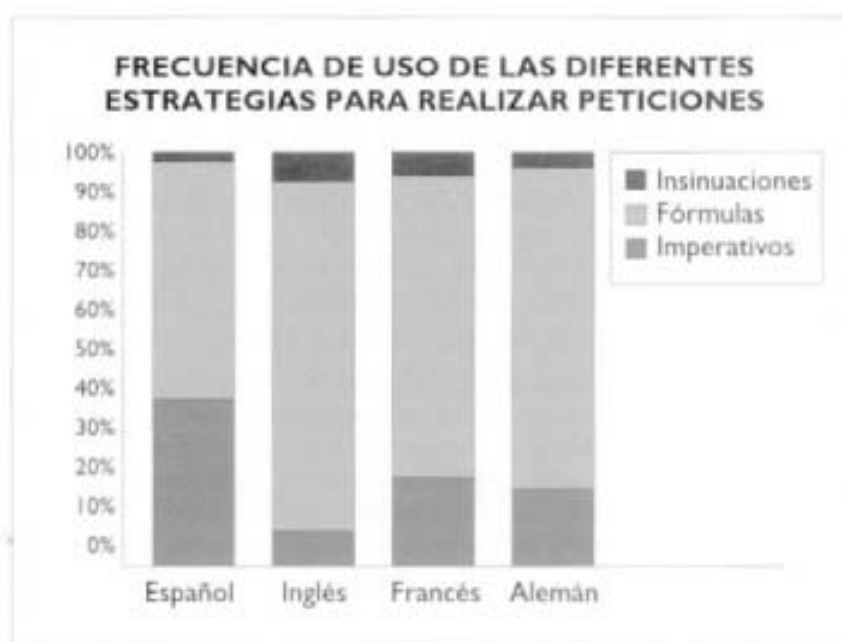
En el uso de fórmulas convencionales indirectas la situación es la inversa: el español no alcanza el 25%, mientras que el inglés, al igual que el alemán, supera el 70%, y el francés tampoco está lejos de este porcentaje. Ello significa que, en la misma situación, los hablantes de las otras lenguas multiplican por tres nuestras cifras de uso de fórmulas convencionales indirectas.

Las insinuaciones presentan una situación en la que el inglés supera ampliamente a las otras lenguas: llega hasta el 16%, mientras que las demás apenas alcanzan el 5%.

Las diferencias en los porcentajes de uso de los tres tipos de estrategias ante una misma situación resultan, como decíamos, realmente notables.

El gráfico siguiente muestra la distribución general de frecuencias de estas mismas tres estrategias para realizar peticiones: es la media para cada idioma y para cada tipo de

estrategia, independientemente de cuáles hayan sido los participantes, la relación entre ambos o la situación comunicativa concreta.



El análisis de estos datos muestra claramente que mientras que francés y alemán no presentan diferencias destacables en su estilo de interacción, español e inglés ilustran tendencias bien dispares, tanto entre sí, como en relación con las otras dos lenguas: la frecuencia de uso del imperativo en español multiplica por dos la de francés y alemán, y por cuatro la del inglés.

Esta diversidad permite suponer que son muy altas las posibilidades de que se produzcan interferencias pragmalingüísticas entre los miembros de cualquiera de estas comunidades que aprendan la lengua de otra de ellas. El hecho de que las estrategias sean comunes, en lo que a su estructura formal respecta, hace mucho más difícil detectar la interferencia. porque en realidad la estrategia utilizada sí puede emplearse en esa lengua y con esa misma interpretación. Pero cuando la estrategia utilizada no es la mayoritaria en la lengua, es esperable que su uso pueda llevar asociadas connotaciones diferentes de las que tendría en la lengua materna del emisor y que, por lo tanto, éste no conoce y no domina.

4.2. INTERFERENCIAS SOCIOPRAGMÁTICAS

Si las interferencias pragmalingüísticas son, en ocasiones, difíciles de detectar, mucho más difícil aún es ser consciente de los factores que pueden dar lugar a las interferencias sociopragmáticas, ya que éstas no se asocian al uso de fórmulas más o menos específicas, sino a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes en la interacción. Las *interferencias sociopragmáticas* consisten, por tanto, en el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura.

Comencemos examinando un ejemplo muy conocido. Los estudios de Pragmática recogen habitualmente las diferencias que existen en la conceptualización que cada cultura hace de lo que es ofrecer un regalo. Como es sabido, las sociedades orientales suelen hacerlo enfatizando insistentemente su poco valor y afirmando que es una ofensa ofrecerlo. Desde nuestra perspectiva occidental, esa forma de comportamiento resulta, en cierto sentido, contradictoria, ya que si se ofrece un regalo, se supone que es para agradar al otro, de modo que, aunque no conviene exagerar su valor, tampoco parece adecuado rebajarlo exageradamente.

En cambio, en las sociedades orientales, la explicación de este comportamiento responde a dos principios. Por un lado, está presente la consideración de que recibir un regalo puede resultar “molesto” o “incómodo” para el otro, en el sentido de que implica imponerle que sienta y que exprese cierta dosis de agradecimiento, e incluso le impone el deber moral de tener que corresponder: por ello, cuanto menor se considere el valor del regalo, menores serán las obligaciones para el interlocutor. Por otro lado, opera el sentido de la modestia, que les obliga a no ensalzar nada de lo suyo: ésta es la misma razón, por ejemplo, por la cual si un chino presenta a su hija a unos conocidos, deberá decir de ella que es fea, torpe e ignorante.

Es cierto que entre nosotros tampoco es infrecuente que uno tienda a minimizar sus cosas, de modo que es bastante normal acompañar el regalo con expresiones como

¡Bah! Es una tontería

La diferencia, sin embargo, radica en que nosotros lo decimos “con la boca pequeña” -si se me permite la expresión-, y de hecho no solemos albergar la intención, ni mucho menos, de llegar al grado de insistencia de los miembros de otras culturas. Por lo tanto, los orientales que estudien español (o muchas otras lenguas) tendrán que acostumbrarse a que si alguien les ofrece un regalo, no está fuera de lugar que lo haga diciendo cosas como

Espero que te guste

Te lo he comprado con mucha ilusión

que, en realidad, no pretenden ensalzar el regalo o su valor, ni incrementar la deuda, sino más bien mostrar al otro buena disposición y ganas de agradarle: la transmisión de estos sentimientos positivos tiene, para nosotros, un valor claramente superior a la posible imposición que se le pueda crear al destinatario. Los estudiantes orientales tendrán que acostumbrarse a producir ellos mismos expresiones de este tipo o, por lo menos, a limitar mucho las suyas, si no quieren que su comportamiento pueda originar malentendidos.

Las diferencias entre las culturas pueden afectar también al contenido y a la estructura de unailocución. Por ejemplo, para expresar gratitud, en las culturas occidentales basta con hacerlo de manera explícita, diciendo

Gracias

Te lo agradezco mucho

y otras expresiones por el estilo. En cambio, las sociedades orientales -la japonesa, por ejemplo- sienten la necesidad de acompañar el agradecimiento con una disculpa, de modo que suelen añadir

Lo siento.

De un modo semejante a lo que ocurría en el caso del regalo, la disculpa pretende reconocer y compensar el esfuerzo que haya tenido que realizar el interlocutor para llevar a cabo la actuación que se agradece. Es verdad también que nosotros podemos agradecer un favor con una expresión que incluya una disculpa, como por ejemplo

¡Mil gracias! ¡Cuánto siento que te hayas molestado!

Sin embargo, ésta no es la estructura canónica de los agradecimientos, de modo que las expresiones de este tipo estarán, en todo caso, limitadas a algunas situaciones particulares.

Lo interesante aquí no es, por tanto, qué fórmula se usa, sino cuál es la estructura interna misma del acto realizado: es decir, mientras que para nosotros la expresión de gratitud prototípica consta sólo del componente central o nuclear (esto es, de la expresión explícita del agradecimiento, y nada más), en las culturas orientales este mismo acto tiene necesariamente dos partes: la expresión de gratitud y la disculpa. La interferencia radica, pues, en que los orientales muestran una marcada tendencia a producir en otras lenguas expresiones de agradecimiento con el contenido y la estructura propios de su cultura.

La presencia de la disculpa como parte necesaria del acto de agradecer en las sociedades orientales es, en realidad, reflejo de una diferencia mucho más profunda, que afecta a la conceptualización general del agradecimiento. Esta diferencia haría previsible que fueran distintas también las situaciones en que se requiere la expresión explícita de gratitud. Y esto es precisamente lo que ocurre.

Efectivamente, los principios que organizan la interacción en la mayoría de las culturas orientales hacen que sus miembros conciban la necesidad de expresar agradecimiento como una situación, en cierto modo, excepcional; es decir, se trata de una situación en la que operan muchas limitaciones, que derivan no tanto de la naturaleza de la acción que podría merecer el agradecimiento, sino sobre todo del tipo de relación social que exista entre los interlocutores.

Las relaciones sociales entre los interlocutores se definen de acuerdo con dos tipos diferentes de rasgos: inherentes y transitorios. Entre los rasgos inherentes se encuentran todos aquellos que el individuo posee como tal: edad, sexo, relación de parentesco, clase social... Entre los rasgos transitorios hay que destacar los que derivan de la adscripción social a una categoría (es decir, de cualquier tipo de situación contingente), y, entre otros, la profesión que se desempeña. Pues bien, ambas vertientes tienen su influencia en la determinación de las condiciones que hacen o no esperable la expresión verbal del agradecimiento.

Entre las relaciones inherentes, la relación de parentesco impide radicalmente la verbalización de la gratitud: es decir, no se puede dar las gracias a los propios familiares. La interferencia que origina este principio cuando se habla otra lengua ha traído siempre

problemas a los niños orientales de cierta edad que han sido adoptados por familias occidentales: sus nuevos padres se quejaban porque los consideraban unos desagradecidos. Nada más lejos de la realidad: los pobres niños no estaban haciendo más que transferir a su nueva lengua los hábitos de interacción de su antigua cultura: es más, su forma de conducta era un reconocimiento implícito de que se sentían plenamente integrados en su nuevo hogar.

Volvamos a las condiciones de la relación social que hacen esperable la verbalización del agradecimiento. Si la acción que podría merecerlo está encuadrada dentro de un marco de interacción definido por relaciones de tipo profesional o laboral, entonces tampoco se expresa verbalmente. Esto significa que cualquier cosa que uno haga como parte del desempeño de su actividad laboral normal no merece agradecimiento, porque ya está remunerada de otra manera: por tanto, ningún trabajador espera recibir una muestra verbal de agradecimiento por realizar su trabajo. Como sabemos, las cosas no son así en otras culturas, incluida la nuestra, de modo que nosotros damos las gracias incluso aunque paguemos el servicio que recibimos. Los bibliotecarios de una Universidad australiana se quejaron de que los estudiantes orientales -muy numerosos allí- eran descorteses. Pese a la sorpresa que esta afirmación produjo en las autoridades académicas -dado que solemos considerar a los orientales como un modelo de cortesía-, se abrió una investigación al respecto. Sus resultados no pueden ser más significativos para el tema que nos ocupa. Se demostró que todo podía reducirse a un problema de interferencia sociopragmática: los alumnos orientales transferían al inglés su estilo de interacción, de modo que no agradecían a los bibliotecarios sus servicios...

De nuevo, podemos encontrar contrastes similares entre sociedades aparentemente mucho más cercanas, como la holandesa y la española. Haverkate (1994), con su conocimiento de ambas culturas, señala, por ejemplo, que los españoles nos sentimos obligados a dar las gracias en menos situaciones que los holandeses, por lo que nuestro comportamiento verbal allí, si transferimos nuestras pautas de conducta, puede resultar algo brusco, mientras que el suyo aquí tal vez se sienta como excesivamente formal...

Cada cultura hace también elecciones diferentes respecto de lo que se entiende como "amenazante" para el otro. Por ejemplo, las diferencias en la conceptualización del desacuerdo con el interlocutor dan como resultado una selección diferente de estrategias. La necesidad de preservar las relaciones armónicas entre los interlocutores hace que las sociedades orientales estén orientadas hacia la empatía y no hacia el conflicto. Cuando éste existe, no puede manifestarse abiertamente, de modo que se observa una fortísima tendencia a evitar, en la medida de lo posible, los enfrentamientos abiertos, las críticas, las discusiones... El recurso a los proverbios y a las máximas es la estrategia preferida en estos casos, ya que el emisor, sin manifestar el desacuerdo explícitamente, apela a la autoridad de la tradición para apuntar una solución diferente.

Este principio general tiene repercusiones muy significativas, por ejemplo, en el funcionamiento normal de las clases de una lengua extranjera. Muchos de los ejercicios o de las situaciones que se plantean a los estudiantes implican tener que sostener puntos de vista diferentes de los del interlocutor, refutar sus afirmaciones, rechazar sus ofertas... es decir, de un modo u otro, manifestar desacuerdo. En estas situaciones, los principios culturales producen bloqueos muy importantes en los alumnos -según los estudios, en un porcentaje superior en las mujeres-, que se sienten profundamente incómodos al tener que producir

manifestaciones explícitas de rechazo al otro.

Los ejemplos de este tipo podrían multiplicarse. Y es que las culturas presentan variaciones con respecto a cualquiera de los factores que organizan la comunicación. Aunque no voy a tratarlos aquí, creo que interesa mencionar otros aspectos en los que se observan divergencias importantes. Varía, por ejemplo, la distancia a la que se habla. Varía también la posibilidad o no de que haya contacto físico y la manera en que éste se conceptualiza (¿No tienen ustedes uno de esos conocidos molestos que pretenden mostrar un grado de confianza que ustedes, por supuesto, no reconocen dándoles continuamente palmaditas en la espalda?). Varía también el contacto visual y su papel en la comunicación. Varían los gestos, la velocidad a la que se habla, las “pistas” que se dan para marcar los turnos de palabra, las condiciones que determinan el silencio...

Lo que muestran todos estos ejemplos es que cada cultura impone a sus miembros un conjunto de normas y principios que determinan qué tipo de conducta social se espera de ellos en cada situación. La pertinencia o no de determinado tipo de comportamiento verbal es, por tanto, otro de los aspectos básicos de la comunicación que varía de cultura a cultura.

5. CONSECUENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Todos estos hechos muestran que las diferencias entre los estilos de interacción de cada una de las culturas pueden ser a veces muy notables y no siempre fáciles de descubrir. Las diferencias que acabamos de repasar (tanto las de naturaleza pragmalingüística como las de tipo sociopragmático) pueden producir, como hemos visto, efectos de interferencia pragmática, si los que están aprendiendo una lengua trasladan a ella el conjunto de supuestos y de principios que rigen la suya. Ello implica que cualquiera que aprenda una lengua extranjera está expuesto, en principio, a cometer errores de naturaleza pragmática.

En consecuencia, y paralelamente, cualquiera que enseñe una lengua extranjera debe ser consciente de la existencia de esta rica diversidad de estilos y de los efectos que la interferencia puede producir, y debe poner los medios necesarios para que sus alumnos aprendan también cuáles son las condiciones de adecuación de las formas a las situaciones, cuál es su valoración relativa, y cuál es la conducta esperable en cada situación.

Es fundamental, por tanto, que el profesor sepa identificar los errores debidos a interferencia pragmática y sepa también adoptar una metodología de enseñanza que ayude a sus alumnos a ir aprendiendo también los principios que rigen en la cultura de la nueva lengua.

Esto es especialmente importante, ya que las interferencias de tipo pragmático se diferencian claramente de las interferencias de tipo gramatical en dos aspectos centrales: los efectos que producen, y la dificultad de desterrarlos. Efectivamente, como decíamos al principio, el grado de fijación de los supuestos culturales que rigen la interacción es altísimo, de manera que los hábitos pragmáticos son mucho más difíciles de corregir que los puramente gramaticales: se ha observado, por ejemplo, que los nietos y bisnietos de los emigrantes que se establecieron en un nuevo país, que ya no hablan la lengua de sus mayores, sin embargo mantienen todas las inercias conversacionales de su cultura de origen.

Y, por otro lado, en lo que se refiere al tipo de efectos que producen, mientras que los errores fónico, léxicos o gramaticales pueden ser corregidos por el interlocutor con relativa facilidad (de modo que sólo afectan a la comunicación en un porcentaje muy reducido de casos), los errores pragmáticos en la mayoría de las ocasiones no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad..., etc.

Los problemas de comunicación intercultural que pueden generar las interferencias pragmáticas se agravan, paradójicamente, en los niveles más avanzados. Se ha demostrado que el mayor dominio de la gramática permite a los alumnos más posibilidades de expresión, de modo que son más proclives a intentar reproducir las estrategias de interacción que utilizarían en su lengua. Y, a la vez, cuanto mejor es el dominio de la gramática que presenta el aprendiz, más posibilidades hay de que su interlocutor malinterprete cualquier comportamiento que se aparte de lo esperado, y lo atribuya a la existencia de sentimientos negativos.

La necesidad de conocer el estilo de interacción propio de los hablantes de la lengua que se aprende no sólo es necesario para interactuar adecuadamente con ellos, sino también -y esto muchas veces se olvida- para reconocer y valorar adecuadamente las intenciones de los integrantes de la nueva cultura. Ello significa, por tanto, que, a la vez que se va adquiriendo el dominio de los mecanismos más puramente estructurales o formales, hay que ir adquiriendo también el de todos aquellos principios que regulan y organizan el uso de la lengua. Como hemos dicho, no son principios estrictamente lingüísticos, pero su influencia en el uso de la lengua es tan decisiva que tienen que conocerse y manejarse adecuadamente si se pretende alcanzar un comportamiento verbal semejante al de un hablante nativo.

BIBLIOGRAFÍA

AUSTIN, J.L. (1962): *Palabras y acciones*. Buenos Aires. Paidós, 1971. También con el título *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós, 1982.

BLUM-KULKA, S., J. HOUSE y G. KASPER (ed.) (1989): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood (NJ), Ablex.

BROWN, P. y S. LEVINSON (1997): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona / Madrid, Anthropos / UNED.

GASS, S. y J. NEU (eds.) (1993): *Speech Acts across Cultures*, Berlin, Mouton De Gruyter.

GREEN, G. (1989): *Pragmatics and Natural Language Understanding*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.

- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
- IDE, S. (ed.): *Linguistic Politeness, I, II y III = Multilingua*, 7 (1988), 8 (1989) y 12 (1993).
- KASPER, G. (1992): "Pragmatic Transfer", *Second Language Research*, 8, pp. 203-231.
- KASPER, G. Y S. BLUM-KULKA (eds.) (1992): *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-1994): *Les interactions verbales*, 3 tomos, París. Armand Colin.
- LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989.
- ODLIN, T. (1989): *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OLEKSY, W. (ed.) (1989): *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins.
- RICHARDS, J. y R. SCHMIDT (eds.) (1983): *Language and Communication*, Londres, Longman.
- SCARCELLA, R., E. ANDERSEN y S. KRASHEN (eds.) (1990): *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Nueva York, Newbury House.
- SEARLE, J.R. (1969): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1980.
- THOMAS, J. (1983): "Cross-Cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics*, 4, pp. 91-112.
- WATTS, R., S. IDE y K. EHLICH (eds.) (1992): *Politeness in Language. Studies In its History, Theory and Practice*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- WIERZBICKA, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics*, Berlin, Mouton De Gruyter.

APRENDER Y ENSEÑAR LÉXICO

MARTA HIGUERAS

Si comparamos el proceso de aprendizaje del léxico en la lengua materna con el de la gramática o la fonología, se observa que el primero es un proceso que llega hasta la edad adulta y que nunca se da por finalizado, mientras que los otros dos concluyen antes.

Parece que hay diferencias significativas entre niños y adultos a la hora de aprender el léxico en su lengua materna: Anglin (1970) señala que un aspecto del desarrollo léxico es que va aumentando la percepción de las relaciones sintácticas, semánticas y conceptuales de las palabras. También se aprecia un desarrollo de la capacidad de generalización y de abstracción, que permite a los adultos entender y producir usos metafóricos y tener mayor expresividad.

Sin embargo, en el caso de una L2, en la que la mayoría de los aprendientes son adultos y ya dominan al menos otra lengua, podemos defender que desde el primer momento del aprendizaje intentarán organizar ese léxico de alguna manera que les permita almacenarlo y recuperarlo con efectividad y rapidez. Nuestra tarea como profesores es potenciar esta estrategia de aprendizaje, mediante ejercicios que enseñen no sólo a comprender las palabras, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente.

En este trabajo se defiende la idea de que la enseñanza del léxico debe ser la enseñanza de unidades léxicas y no sólo de palabras. En el epígrafe 1 se precisa este concepto y se dan algunas consecuencias metodológicas que se derivan de convertirlas en el objetivo de la enseñanza del léxico. Se analizan después los diferentes tipos de información que tiene el hablante nativo cuando conoce una unidad léxica (epígrafe 2) y se señalan algunas sugerencias metodológicas para la enseñanza del léxico, con ejemplos prácticos (epígrafe

3). Por último, se hace referencia al uso de las unidades léxicas en el discurso (epígrafe 4).

1. LAS UNIDADES LÉXICAS

Es frecuente que los alumnos no sean conscientes de la importancia del aprendizaje del léxico hasta que han sobrevivido a la tormenta del aprendizaje de la gramática, que suele ocupar las primeras etapas del proceso.

Sin embargo, si tenemos en cuenta, por una parte, que en el mundo real en el que van a utilizar esa lengua suelen ser los errores léxicos los que dificultan la comprensión y que los errores gramaticales se toleran mucho mejor que los léxicos y, por otra, que el léxico no será un fin en sí mismo, sino un medio para comunicar y mejorar la competencia comunicativa, estaremos entonces de acuerdo en que el profesor tiene que resaltar la necesidad de aprender léxico desde los primeros días del aprendizaje de una lengua.

Aprender léxico es un proceso lento y complejo que requiere dedicación y esfuerzo por parte de profesores y alumnos. Las dificultades teóricas empiezan pronto, desde el mismo momento en que queramos precisar el objeto de estudio.

Es conveniente utilizar el concepto de “*unidad léxica*” en lugar del término “*palabra*”, puesto que “*unidad léxica*” es un concepto más amplio, que engloba otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza-aprendizaje del léxico (Lewis, 1993).

Podemos hablar de dos tipos de unidades léxicas:

1. Las que coinciden con la unidad “*palabra*”, como por ejemplo: *coche, sabiduría, comer, inteligente...*, etc.
2. Las que constan de más de una palabra, como por ejemplo: *por si acaso, cada dos por tres, chica morena...*, etc.

Aquí podemos distinguir tres tipos:

- a) Las frases hechas
- b) Las combinaciones sintagmáticas
- c) Las expresiones institucionalizadas

a) *Las frases hechas* son expresiones fijas en la lengua, que se caracterizan por ser semánticamente opacas, es decir, que su significado no refleja la suma de los significados de las palabras que la forman. Algunos ejemplos de frases hechas son: *tirar la toalla, meter la pata, tomar el pelo...*, etc.

b) *Las combinaciones sintagmáticas (“collocations”)* son palabras que tienden a aparecer juntas, sin ser una frase hecha. Las combinaciones sintagmáticas se diferencian de las frases hechas en que su significado es la suma de los significados de las palabras que la forman.

Para entender el concepto de combinación sintagmática y su importancia para la enseñanza y aprendizaje del léxico, podemos señalar que en la lengua hay restricciones que impiden

que palabras del mismo significado aparezcan en los mismos contextos. Por ejemplo, mientras la palabra *marrón* y *moreno/a* se refieren al mismo color, sus capacidades combinatorias son diferentes, de ahí que puedan resultar anómalas combinaciones del tipo **mesa morena* o **chica marrón*.

c) las *expresiones institucionalizadas* tienen carácter pragmático, puesto que sirven para que el oyente sepa rápidamente lo que está haciendo el hablante. Algunos ejemplos son: *claro que sí, todavía no, un momento por favor, siento interrumpir, encantada de conocerle...*, etc.

Aceptar que el estudio del léxico es el estudio de unidades léxicas y no sólo de palabras, tiene unas consecuencias metodológicas importantes:

1. Se le concede mucha importancia a la enseñanza de las frases hechas, ya que su significado no es deducible de las palabras que las forman y, además, no siempre existe una expresión similar en la otra lengua.
2. El tipo de presentación del léxico y los ejercicios para practicarlos deben tener en cuenta que es necesario conocer las combinaciones de las palabras a nivel sintagmático, lo cual nos llevará a ejercicios que potencien la creación de redes de significados entre las palabras, puesto que suponemos que se almacenan de esta forma en el lexicon.

Lewis (1993) señala que antes la enseñanza del vocabulario se realizaba paradigmáticamente y que con el principio de restricciones sintagmáticas se produce horizontalmente. Según él, se trata de *insertar* palabras en lugares adecuados, más que extraerlas y analizarlas aisladamente, puesto que muchas veces se destruye así su significado. La enseñanza del léxico es más eficaz si en lugar de enseñar palabras, se centra en las unidades léxicas y sobre todo en sus construcciones. Por ejemplo, más que hacer equivalencias entre términos de L1 y L2 (*Book* = *libro*), Lewis prefiere mostrar alguna construcción en la que se inserte esa unidad:

a(n) interesting book about linguistics by Widdowson

(un libro interesante de Widdowson de / sobre lingüística)

De esta forma, se aprende a combinar unas entradas con otras y se favorecen estrategias para deducir significados si aparecen unidades desconocidas en alguna de estas posiciones.

Este tipo de información horizontal no es exclusiva de los niveles avanzados, sino que se puede dar desde el primer nivel. Una parte decisiva del "Enfoque léxico", defendido por Michael Lewis, consiste en enseñar a segmentar en unidades significativas ("*pedagogical chunking*"), ya que se basa en la creencia de que en la memoria no se almacenan palabras aisladas, sino unidades de significado más amplias. Esta es una estrategia que ayudará después al aprendiente a recuperar más fácilmente las unidades necesarias en una situación concreta.

3. Las expresiones institucionalizadas son también uno de los objetivos de la enseñanza del léxico, puesto que ayudan al alumno a agilizar las partes más rutinarias de una conversación. Conviene recordar que no siempre que hablamos hacemos un uso creativo

del lenguaje, sino que hay ciertas situaciones que requieren una respuesta relativamente estereotipada, es decir, una expresión institucionalizada, que está fijada por ese contexto. Según Lewis (1993), enseñar estas expresiones institucionalizadas aporta al menos dos ventajas:

- se pueden usar inmediatamente y aumentar así la capacidad comunicativa del alumno y
- sirven como modelo para percibir las estructuras.

2. ¿QUÉ IMPLICA CONOCER UNA UNIDAD LÉXICA?

Partiremos del conocimiento implícito que tiene un hablante nativo sobre una unidad léxica de su lengua materna, para analizar después esos diferentes tipos de información aplicados a la enseñanza de léxico en una L2.

Cuando un hablante nativo utiliza una unidad léxica de forma correcta, desde el punto de vista gramatical, y adecuada, desde la perspectiva del contexto, es porque tiene gran cantidad de información sobre ella:

1. La denotación y referencia.
2. El sonido o grafía, según el canal.
3. Las estructuras sintácticas en las que aparece.
4. Las peculiaridades morfológicas.
5. Las relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar.
6. Las combinaciones sintagmáticas o palabras con las que normalmente se asocia.
7. El registro y si tiene más probabilidades de aparecer en la lengua hablada o escrita o ambas.
8. El contenido cultural.
9. Los usos metafóricos.
10. La frecuencia de uso.
11. La pertenencia a expresiones institucionalizadas.

1. DENOTACIÓN Y REFERENCIA

Conocer la denotación es saber la relación de la entrada léxica con el mundo, la realidad a la que nos referimos con ella, independientemente de su uso en un determinado contexto. La referencia, por otra parte, es la persona, cosa, idea... de la que hablamos en el mismo momento de utilizar la unidad léxica.

Enseñar y comprender bien la denotación de una entrada léxica en L2 puede parecer algo trivial y obvio, pero no lo es, teniendo en cuenta que cada lengua, como con secuencia de diversos factores, parcela la realidad de distinto modo. Por ejemplo, en inglés hay dos palabras para referirse a la tarde, *afternoon* y *evening*, mientras que en español sólo hay una.

2. EL SONIDO O GRAFÍA, SEGÚN EL CANAL

En el caso del español, nos referimos a saber, por ejemplo, si una palabra se escribe con *b* o con *v*.

3. LAS ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS EN LAS QUE APARECE

Al explicar una entrada léxica como *quedar*, por ejemplo, no basta con dar los diferentes significados, es también imprescindible indicar que este verbo forma parte de estructuras diferentes:

QUEDAR₁ = [Subsistir, permanecer o restar parte de una cosa] VERBO en 3ª per. sing. + sujeto singular

VERBO en 3ª per. plur. + sujeto plural

Ej.: Queda un libro en la tienda
 Quedan cinco libros en la tienda

QUEDAR₂ = [Ponerse de acuerdo en un sitio y hora para ver a una persona] (SUJETO) + VERBO

Ej.: Hemos quedado a las 5 en el cine con tus primos

4. LAS PECULIARIDADES MORFOLÓGICAS

Por ejemplo, que el plural de *carácter* es *caracteres*, que *problema* es una palabra masculina a pesar de acabar en -a, que *entender* es un verbo irregular en el presente..., etc.

5. LAS RELACIONES PARADIGMÁTICAS

Conocer una unidad léxica es saber por qué se ha elegido ésta y no otra, dentro del conjunto de posibilidades que existían para ese contexto. Se incluyen aquí las relaciones de sinonimia, antonimia e hiponimia.

6. LAS COMBINACIONES SINTAGMÁTICAS

Benson, Bemon e Ilson (1986) distinguen dos tipos:

a) COMBINACIONES SINTAGMÁTICAS GRAMATICALES: constan de un nombre, un adjetivo o un verbo seguidas de una preposición, o de un infinitivo o de una proposición subordinada.

Ej.: *Escasez de... ; fiel a... ; reírse de...*

También podríamos incluir aquí los adverbios:

Ej.: *Independientemente de...*

b) COMBINACIONES SINTAGMÁTICAS LÉXICAS: son la combinación entre nombres, verbos, adjetivos y adverbios.

Ej.: *Situación delicada; saludar atentamente; rayar un disco; coger un avión...*

Como era lógico esperar, las combinaciones sintagmáticas que crean problemas son las que no son equivalentes en L1 y L2 y así lo demuestra el trabajo de Bahn (1993).

Es muy importante enseñar las combinaciones sintagmáticas de una entrada léxica por dos razones: porque se ayuda a crear las relaciones de significado entre las palabras y porque también permiten describir el significado de la unidad que estamos estudiando (Jackson, 1988):

1. En función de la palabra con la que se combine, adquiere un significado específico:

Ej.: Comida fuerte = [intensidad de sabor]

Persona fuerte = [con fuerza física]

Madera fuerte = [resistente]..., etc.

2. Con las combinaciones sintagmáticas sabemos el alcance de una palabra, esto es, los grupos de palabras con los que puede combinarse.

Ej.: *Regar:*

- *el césped*

- *plantas, flores y árboles*

3. Ayuda a entender las metáforas. Cuando entendemos una metáfora como "*premonición de hielo*", es porque conocemos las combinaciones sintagmáticas normales de *premonición*, a saber, muerte, desastre..., etc.

4. En algunos casos la presencia de una palabra implica la aparición de la otra: es un caso extremo de alcance único.

Ej.: *El perro ladra*⁴⁰

7. EL REGISTRO

El conocimiento que tenemos de las unidades léxicas nos hace saber si son adecuadas a una situación, interlocutor, tema, etc. y si aparecen más en la lengua escrita o hablada.

Ej.: *Currar y trabajar*

8. EL CONTENIDO CULTURAL

Nos referimos a lo que implica esa unidad en la comunidad hispanohablante. Un buen

⁴⁰ Hay que señalar que no hay la misma cohesión en una dirección que en otra: *ladrar* implica la aparición de *perro*, pero no a la inversa, puesto que *perro* se combina con muchísimos otros verbos, como *saltar, dormir, correr...*, etc.

ejemplo podrían ser los significados que se asocian en cada cultura a los colores.

9. LOS USOS METAFÓRICOS

Un hablante nativo conoce los usos metafóricos de algunas unidades léxicas que utiliza cotidianamente, no como recurso literario. sino como un significado más de esa unidad.

Ej.: *Una rama de medicina*

10. LA FRECUENCIA DE USO

También conocer una unidad léxica es saber si es básica, muy frecuente o poco frecuente. Esta información nos hace diferenciar por ejemplo *acabar* de *finalizar*.

11. LA PERTENENCIA A EXPRESIONES INSTITUCIONALIZADAS

Por ejemplo ante una palabra como *lugar*, el hablante nativo sabe que puede integrarse en una expresión institucionalizada, cuyo fin pragmático es dar un consejo: *yo en tu lugar* o *si estuviera en tu lugar*.

Conocer una unidad léxica en L2 implica no sólo los puntos mencionados antes, sino además (Carter, 1987):

12. SABER USARLA PRODUCTIVAMENTE, COMO CONSECUENCIA DE LA SUMA DE TODA ESA INFORMACIÓN, AUNQUE PARA ALGUNOS FINES SEA NECESARIO SÓLO ENTENDERLA

13. CONOCER LAS RELACIONES QUE TIENE CON UNIDADES DE SU LENGUA MATERNA

Después de ver la gran cantidad de información que intuitivamente poseemos sobre las unidades léxicas, resulta más fácil comprender la causa de muchos de los errores léxicos que comenten los aprendientes.

Aunque sería muy difícil explicar todos estos aspectos de cada unidad que se presente en el aula, la exposición a diferentes contextos hará aumentar el nivel de conocimiento de las unidades léxicas. Por ello, estamos de acuerdo con la afirmación de Carter de que el conocimiento de una unidad léxica raramente es estático, puesto que los que la usan están constantemente construyendo hipótesis sobre su significado.

3. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Teniendo en cuenta que el estudio del léxico debe centrarse en unidades léxicas y no sólo en palabras y que saber una unidad léxica implica tener diferentes tipos de información sobre ella, nos parece interesante proponer las siguientes sugerencias para la enseñanza del léxico.

1. Para Lewis (1993), el aprendizaje descontextualizado de palabras es una estrategia legítima, sobre todo al principio del proceso. A este respecto, Lewis hace dos precisiones:

- tras la euforia de la contextualización, algunos autores piensan que para aprender una palabra hay que saber la situación en la que aparece, cuando en realidad lo importante es proporcionar el CO-TEXTO, las palabras con las que suele aparecer. La mayoría del léxico que aparece en los primeros niveles se refiere a objetos concretos, cuyo significado poco o nada tiene que ver con el contexto en que aparezcan; el alumno puede contextualizar por sí sólo, con su conocimiento del mundo o su imaginación.

- por otra parte, es un error pensar que cualquier ejemplo contextualiza, ya que habría que buscar un ejemplo en un texto para ver bien sus características discursivas.

Consecuentemente, los ejercicios que presentan el léxico por temas, con ayuda de dibujos o fotografías son válidos en las primeras etapas del aprendizaje, siempre que después vayan acompañados de otros en los que se practiquen en diferentes situaciones. Como señala Allen (1983) cuantos más sentidos intervengan en este proceso, mejor será su aprendizaje y retención.

Además, parece lógico que en una primera etapa se creen asociaciones sencillas entre unas unidades léxicas y otras, puesto que el alumno carece de información suficiente para formar redes de significados más complejas.

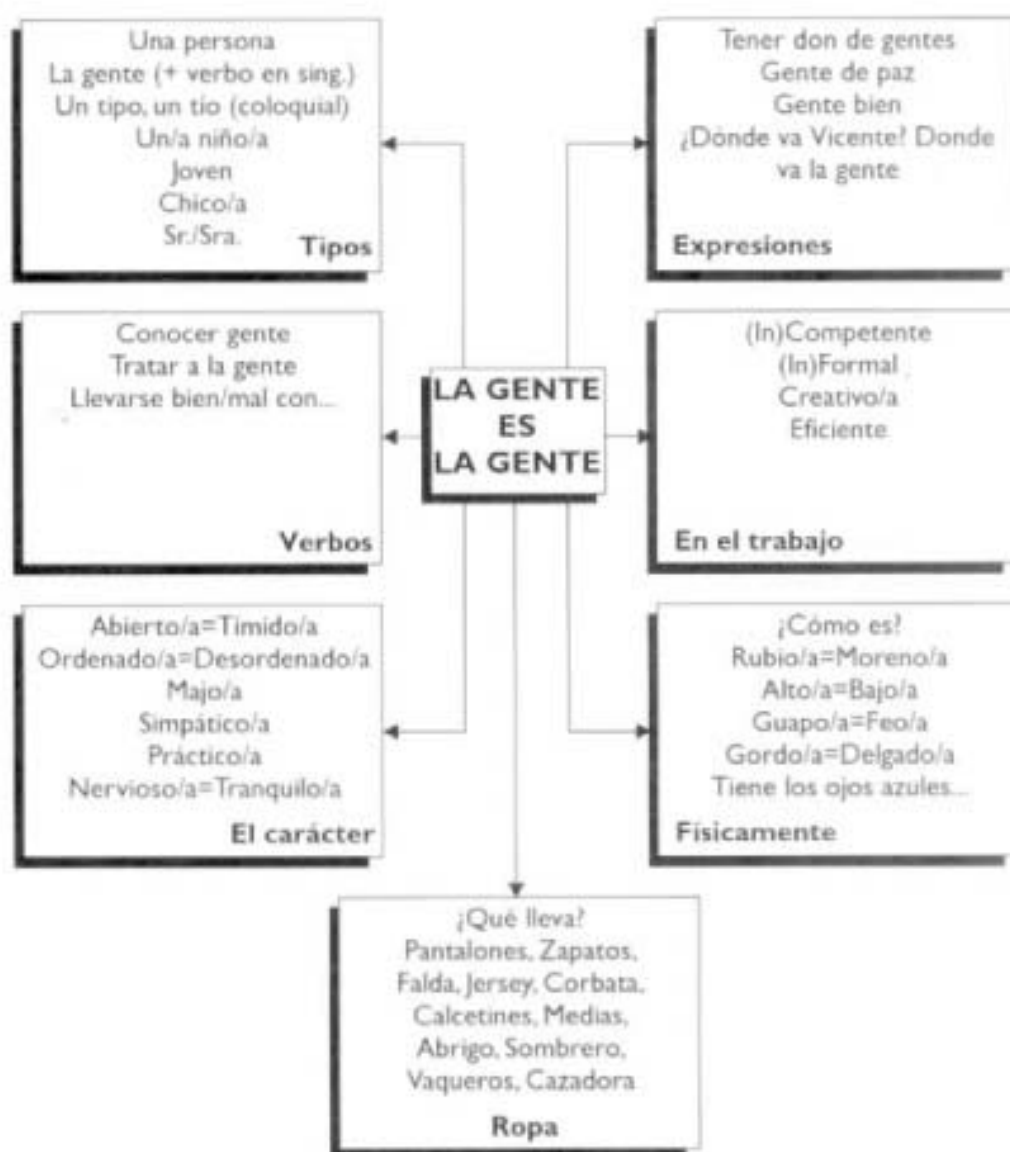
2. Cuanto mayor sea el conocimiento de una lengua, más se debe insistir en la presentación de las relaciones de las unidades léxicas entre sí y sus capacidades combinatorias, puesto que así favorecemos su inclusión en la red mental de significados que se va creando en el cerebro, llamada lexicón. El tipo de ejemplos suponen un ahorro de tiempo considerable para el alumno, que tendría que encontrarse estas unidades en muchísimos contextos para poder sacar estas conclusiones.

- Presentación por campos semánticos. Al realizar este tipo de actividades hay que tener en cuenta el nivel para incluir más o menos términos. En algunos manuales que han elegido ya esta técnica se observa la primacía de los nombres en detrimento de adjetivos, verbos y adverbios. Si nuestro objetivo es aumentar la competencia comunicativa, no nos podemos contentar con proporcionar sustantivos. Estos mapas semánticos se pueden realizar en grupos y con ayuda del profesor. El léxico de estos campos semánticos debe tener, según Carter (1987):

- Sustantivos para nombrar cosas, personas, aparatos...
- Verbos que hablen de procesos de ese campo.
- Adjetivos y adverbios que indiquen cualidades, características...
- Frases hechas y combinaciones sintagmáticas.
- Expresiones figurativas: refranes, metáforas...

Ejemplo 1

MAPA SEMÁNTICO



Evidentemente los mapas semánticos son un punto de partida para realizar otras actividades que ayuden a repasar o a usar las unidades en contextos.

- Las parrillas o tablas, en las que las unidades del mismo campo semántico se analizan bajo un modelo un poco diferente al del análisis componencial.

Hay muchas variantes, veamos tres:

- Diferenciar los sernas de un grupo de palabras del mismo campo semántico, como hacía el análisis componencial, para comprender los significados de cada unidad léxica.

Ejemplo 2

Observa el significado de estos cuatro verbos a partir de la información del cuadro. Después, completa las frases con el verbo que corresponda.

	MIRAR	VER	OBSERVAR	OJEAR
Percibir por los ojos	+	+	+	+
Prestando atención	+		+	
Esperando descubrir algo			+	
Un libro, un documento, para ver de qué va				+

1. ¿Has la última película de Robert de Niro?
2. Una de las tareas del científico es la naturaleza para construir después hipótesis
3. ¿Por qué me estará aquel señor?
4. Llevo gafas, porque no bien de lejos
5. (En una tienda)
A: Buenos días. ¿Qué desea?
B: Nada, sólo estaba
6. Antes de tirar estos periódicos atrasados, vaya a por si hay algún artículo interesante.

b) Comprender que algunas unidades léxicas pueden tener muchos significados en función de las otras unidades con las que se combinen.

Ejemplo 3

La palabra AGRADABLE tiene significados diferentes al combinarse con otras palabras. Explica el significado de estas expresiones y trata de expresar lo contrario después.

- *sitio agradable*
- *tiempo agradable*
- *persona agradable*
- *conversación agradable*

e) Apreciar las capacidades combinatorias desde el punto de vista sintagmático, de las unidades léxicas.

Ejemplo 4

Algunas de estas palabras se combinan con el verbo COGER y otras con el verbo TOMAR. Señala las posibilidades.

	TOMAR	COGER
Un café (= beber) / un bocadillo (= comer)	+	
El aire		
El sol		
Frio (= constiparse)		
El pelo (= reírse de)		
Al pie de la letra		
Las vacaciones		
El teléfono (= contestar)		
Un lápiz y un papel		
Una aspirina / una medicina		

- Las escalas también sirven para presentar o practicar las gradaciones semánticas, que son un tipo de asociación que se encuentra en algunos campos.

Ejemplo 5

Coloca las siguientes palabras en el lugar adecuado de la escala

Ejemplo:

A: ¿Hablas bien español?

B: Sí / No

Apenas / perfectamente / bastante bien / muy bien / nada / un poco

(mejor)

(peor)

< ----->

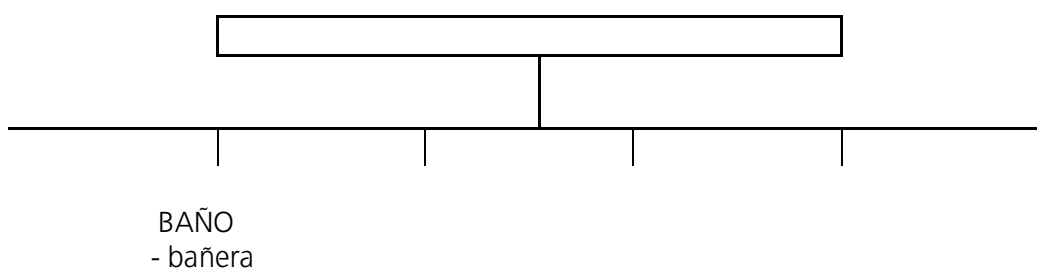
- los árboles permiten practicar las relaciones de hiponimia o inclusión.

Ejemplo 6

Clasifica estas palabras. Hay tipos de cosas, habitaciones y muebles.

baño / mesilla / piso / cocina / TV / silla / lavadora / chalet / cama / armario / salón / estudio / apartamento / nevera / mesa / pasillo / recibidor / dormitorio / lavabo / sofá / cuarto de estar / bañera

TIPOS DE CASAS



3. Es conveniente realizar actividades encaminadas a aumentar el conocimiento de las unidades ya conocidas, ya que, como hemos visto, conocer una unidad léxica implica tener muchos tipos diferentes de información sobre ella. No hay que olvidar que el aumento del léxico en niveles intermedios y avanzados no es sólo un proceso cuantitativo, sino también cualitativo. Veamos algunos ejemplos:

- Actividades que pongan de relieve los contenidos culturales asociados a una unidad léxica.

Ejemplo 7

¿Qué ideas se asocian en español con la palabra VERDE en estas frases?

1. Nos contó un chiste *verde*
2. Pertenece a un partido *verde*
3. Ese jugador está muy *verde* todavía
4. Aquel señor es un viejo *verde*
5. Me han puesto *verde* por lo que hice
6. Le han dado luz *verde* al proyecto

¿Se utilizan los mismos colores en tu lengua? Coméntalo con tus compañeros.

- Actividades que enseñen frases hechas a partir de unidades léxicas conocidas.

Ejemplo 8

Sabemos lo que es uno “pata” de un animal o la “pata” de una mesa, pero ¿cuál es el significado de las expresiones?

- “meter la pata”

a) probar la comida

b) decir algo que no debíamos

- “estirar la pata”?

a) morir

b) estirarnos cuando tenemos un calambre

4. Algunas técnicas, muy empleadas en el pasado a la hora de medir el aprendizaje léxico, no son muy recomendables. Allen (1983) critica las siguientes:

- Las pruebas de elección múltiple (“multiple choice”) no son muy fiables por dos razones:

- siempre cabe la posibilidad de acertar por casualidad y no se puede medir entonces el verdadero aprendizaje.
- para realizar bien el ejercicio no sólo deben saber la unidad por la que les preguntamos, sino también las otras palabras que les damos.

- Los ejercicios en los que se les pide a los aprendientes que den sinónimos o antónimos, es posible que no midan adecuadamente el aprendizaje, puesto que se exige en ese caso una habilidad propia de profesores, que además no es necesaria para producir y entender una unidad léxica. Muchos nativos fracasarían al realizar este tipo de ejercicio.

- La misma crítica se puede aplicar a las actividades en las que deben definir un término o escribir una frase con él; es algo que concierne más a los profesores que a los alumnos y muchas veces el ejemplo que dan no permite saber si han entendido esa unidad léxica.

4. UN PASO MÁS: EL LÉXICO EN EL DISCURSO

McCarthy (1984) comenta la necesidad de saber usar las unidades léxicas no sólo desde el punto de vista sintáctico y semántico, sino también pragmático o discursivo. Durante años las actividades para aprender o aumentar léxico se han basado en textos escritos, cuya consecuencia ha sido que los alumnos han incorporado nuevas unidades a su vocabulario receptivo, pero no al activo. McCarthy se ocupa de la utilización del léxico por encima del nivel de la frase. en el discurso, lo cual es mucho más que un mero ejercicio estático de clasificar palabras en grupos o hablar de combinaciones sintagmáticas.

McCarthy señala que la clave de un nuevo enfoque sobre el léxico es examinar las relaciones de las unidades léxicas:

- en un nivel superior al de la frase

- en un nivel por encima de los turnos conversacionales

Para ver las relaciones por encima del nivel de la frase. hay que fijarse, por ejemplo, en la cohesión que proporcionan las conjunciones. Un ejercicio podría ser mezclar párrafos de distintos textos y pedirles a los alumnos que los separen. Otro tipo de ejercicio es el que proponemos, en el que se completa una carta con unas unidades dadas: es un ejercicio donde la elección de una unidad léxica condiciona de algún modo la de las siguientes.

Ejemplo 9

Completa esta carta. Abajo tienes grupos de palabras para que elijas una de ellas

Querido/a/os/as ____ 1 ____

Lo estamos pasando muy ____ 2 ____ aquí en Granada. La gente es muy ____ 3 ____ y nos trata ____ 4 ____ La ciudad es ____ 5 ____: ____ 6 ____ y ____ 7 ____ Hace un tiempo ____ 8 ____ ____ 9 ____ y ____ 10 ____ Lo que ____ 11 ____ nos gusta es ____ 12 ____ por la ____ 13 ____ . ____ 14 ____ echamos mucho de menos. Escribid pronto.

1.
Pepe
Andrés
Ana
Familia

2.
bien
mal
simpática
maja
racista

3.
desagradable
antipática
de maravilla
muy mal

4.
fatal
fenomenal

5.
horrible
preciosa

6. y 7.
tranquila
ruidosa
limpia
sucia

8.
horrible
estupendo

9. y 10.
hace sol
llueve
hace viento
hace calor

11.
menos
más

12.
pasear
madrugar

13.
la Alhambra
la mañana

14.
te
os

Respecto a las relaciones por encima de los turnos conversacionales, McCarthy argumenta que raramente se producen intercambios del tipo:

A: ¿Te gusta?

B: Sí, me gusta.

Aunque este tipo de diálogos abunde en muchos ejercicios, lo normal es matizar o contrastar nuestra opinión utilizando un sinónimo en un grado mayor o menor (a), un antónimo (b), un hipónimo (c) o bien especificar más que el interlocutor (d).

- (a) A: ¿Te gusta?
B: Sí, sí, ME ENCANTA, es precioso.
- (b) A: No fue al grano.
B: Sí, DIVAGÓ mucho.
- (c) A: El gato acompaña mucho.
B: Claro, TODOS LOS ANIMALES DE COMPAÑÍA alegran mucho una casa.
- (d) A: Hacen mal los libros.
B: Sí, sobre todo LOS DE BOLSILLO.

Ejemplo 10 (Ejercicio oral en parejas)

ALUMNO A: opina sobre la ópera, los toros, el fútbol, la cerveza, los animales, los ejercicios del libro, las cosas que más te gustan de España...

ALUMNO B: añade tu opinión a lo que dirá tu compañero. No puedes utilizar la misma expresión que él, si lo haces pierdes un punto. Intenta utilizar otra palabra que signifique lo mismo o sea más general..., etc.

Por último, se pueden ver las asociaciones de las unidades léxicas en el marco amplio de la relación de la organización del discurso. Aquí juegan un papel decisivo lo que llamábamos antes expresiones institucionalizadas, que son muy importantes para mantener un discurso, ya que proporcionan respuestas estereotipadas a situaciones y hechos que suceden normalmente. Por lo tanto, cuando muchas veces hablamos de ciertos exponentes que sirven para realizar una función comunicativa, estamos realizando un valioso ejercicio de léxico en contexto, dando estas fórmulas que les ayudarán a los alumnos a desenvolverse en muchas de las situaciones en las que se verán fuera del aula.

Ejemplo 11

Relaciona las situaciones de la columna de la izquierda con las expresiones de la derecha.

CUANDO...

cogemos el teléfono

queremos saber quién llama

queremos dar permiso

rechazamos algo

damos un consejo

DECIMOS EN ESPAÑOL...

la verdad es que...

claro que sí...

dígame...

yo en tu lugar...

¿de parte de quién?

Escribe ahora pequeños diálogos en los que aparezcan las expresiones de la derecha.

5. CONCLUSIÓN

Aprender léxico es un proceso decisivo para mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, sobre todo si aceptamos que la enseñanza del léxico abarca no sólo palabras, sino también frases hechas, expresiones institucionalizadas y combinaciones sintagmáticas. Además, estamos ante un proceso que incluye el aprendizaje de mucha información sobre una unidad léxica para poder usarla en un contexto y cotexto adecuado, sin olvidar sus características discursivas. Por ello, las actividades para presentar, practicar y evaluar el léxico deben ser consecuentes con estos principios y ser tan variadas como lo son los diferentes tipos de información que implica conocer una unidad léxica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGLIN, T., *The Growth of Word Meaning*. Cambridge. Mass.: MIT Press, 1970.
- ALLEN, Virginia. F., *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford. Oxford University Press, 1983.
- BAHNS, Jens. "Lexical collocations", *ELT Journal* Volume 47/1, January 1993. Oxford University Press.
- BENSON, M. E. Benson and Ilson, *The BBI Combinatory Dictionary of English*, Ámsterdam, John Benjamins, 1986.
- CARTER, R. and M.J. MCCARTHY (eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. London, Longman, 1988.
- CARTER, Ronald, *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*, Allen and Unwin (eds.), London, 1987
- CHANNELL, Joana, "Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching". *English Teaching Journal*, 35:2, enero 1981
- JACKSON, Howard, *Words and their meaning*, New York, Longman, 1988.
- LEWIS, Michael, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications., London, 1991.
- MCCARTHY, Michael. *Vocabulary*. Oxford University Press, 1990.
- TAYLOR, Linda, *Teaching and Learning Vocabulary*, Cambridge, Prentice Hall, 1990
- WILKINS, D. A. *National Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press, 1976.

CRITERIOS PARA EL DISEÑO Y LA EVALUACIÓN DE MATERIALES COMUNICATIVOS

GRACIA LOZANO Y J. PLÁCIDO RUIZ CAMPILLO
CENTRO DE LENGUAS MODERNAS, UNIVERSIDAD DE GRANADA

I. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL MATERIAL DE CLASE

Después de un cuarto de siglo de vigencia del enfoque comunicativo, con sus críticas y revisiones, aún hoy seguimos haciéndonos la pregunta de si vale la pena adoptarlo en el aula o si es posible comprobar que utilizando sus presupuestos se obtienen mejores resultados que utilizando otros o en qué medida son mejores.

Dios nos libre de plantear ahora aquí semejantes disquisiciones. aunque no estaría de más recordar que, en el panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera, mientras hay profesores que están enfrascados en complicadas y pensadísimas tareas de tercera generación y enfoques procesuales, en una cantidad nada desdeñable de aulas apenas se han cambiado los puntos de vista y los procedimientos basados en el estructuralismo y la traducción, y sin embargo, en unas clases y otras resulta que la gente aprende español.

Suponemos que todos compartimos, como mínimo, un vivo interés por las propuestas de lo que, de modo muy general, podemos llamar enfoque comunicativo. Y un buen número de nosotros podemos incluso declararnos comprometidos con el intento de llevarlo al aula, y esto porque, aunque sea de un modo poco analítico y bastante intuitivo, tenemos una experiencia más positiva de un modo de hacer que de otro.

Los quebraderos de cabeza comienzan cuando uno se encuentra, o mejor dicho, es capaz de darse cuenta de que a nuestros alumnos no les terminan de convencer algunas de las

actividades que hacemos en clase, por muy “comunicativos” que seamos o pretendamos ser. Seguro que todos hemos oído alguna vez quejas de nuestros alumnos como las siguientes:

- “Estamos perdiendo el tiempo en jugar, y yo he pagado para aprender”
- “¿Para qué sirve esto?”
- “¿Dónde está la gramática?”
- “No puedo practicar sin antes estudiármelo y repetirlo”
- “Mi profesor no me corrige, y así no puedo saber si lo hago bien o mal”

Otras veces, si no son manifestadas directamente, podemos apreciarlas como profesores en la insatisfacción que producen determinadas actividades o secuencias de actividades. ¿Cuál es el problema? Nos atrevemos a indicar dos posibles causas:

- 1) el desajuste entre el apellido “comunicativo” y la realidad del diseño de los manuales al uso, y
- 2) el desacuerdo entre las propuestas derivadas del enfoque y lo que los alumnos sienten como necesidades propias.

En cuanto a lo primero, e independientemente del valor didáctico de los textos, sucede que actividades y procedimientos “vendidos” como comunicativos, no responden a los más elementales criterios del enfoque. En muchos casos, el efecto resultante de barnizar viejos usos estructuralistas es el caos, tanto para el profesor como para el alumno. Para el profesor, porque puede verse obligado a “trabajarse” el material más que el propio estudiante. Y para el alumno porque a menudo rompe sus expectativas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje para hacerle actuar de un modo que no entiende a dónde lo lleva. Por lo menos, un texto firmemente asentado en criterios formales proporciona orden y sentido a lo que se hace. El alumno posiblemente va a tener carencias de aprendizaje, pero al menos aquella tarea en que se le involucra tiene una dirección clara y una finalidad precisa.

La solución empieza por ser muy críticos con los materiales editados, y dejar de considerar un método a todo aquello que de ninguna manera lo es.

Lo segundo (el desajuste entre lo que nosotros entendemos que es necesario y la perspectiva del alumno), nos plantea un problema más serio: se trata de que a lo que nosotros podemos considerar adecuado y rentable, en muchas ocasiones el alumno no le ve la utilidad. Es decir, son críticas a las prácticas amparadas por el propio enfoque. Las quejas de los alumnos que hemos recogido antes pueden estar poniendo de manifiesto lo siguiente:

1. La ausencia de sistematización, cuando, por ejemplo, enseñamos el presente de indicativo de forma dispersa o estudiamos el imperativo de VD. sin introducir el presente de subjuntivo hasta un curso después.
2. La ausencia de práctica repetitiva, cuando nos ponemos a producir inmediatamente, nada más presentar la estructura o función, aunque sea difícil de asimilar.

A esto subyace la imposición de estrategias de aprendizaje en virtud de una concepción errónea del carácter instrumental de la lengua. Swan (1985a) hablaba de una “falacia de la vida real” que había llevado a los diseñadores de materiales, entre otras cosas, a considerar que solamente se podía nacer en clase lo que se hace normalmente con la lengua, de modo que quedaban proscritas prácticas artificiales de repetición y atención exclusiva a la forma, que siempre han sido percibidas como imprescindibles para dominar ciertos aspectos lingüísticos de especial dificultad.

3. La dificultad de apreciar el valor pragmático de los exponentes que se introducen o la concienciación excesiva del mismo.

A veces se introducen cuestiones pragmáticas muy complicadas a las que no se ofrece un marco de comprensión comunicativa suficiente para su aprendizaje; otras veces se hace atender al alumno a estrategias de comunicación que tienen mucho de universal (*vid. infra*, apartado IV). En ambos casos se está perdiendo el tiempo: o no se facilita lo difícil o se dificulta lo fácil.

4. La anatemización del recurso a la lengua materna.

Llevado a sus últimas consecuencias, el criterio de usar solo la lengua extranjera puede entorpecer seriamente el proceso de enseñanza. Fue también Swan quien llamó sensatamente la atención sobre la necesidad de permitir una especie de “hipótesis de equivalencia” que nos evitara caer en la pretensión ridícula de que el alumno vuelva a su infancia, categorizando el mundo de nuevo en cada clase.

La mayoría de estos excesos han sido ya suficientemente analizados y existen soluciones teóricas y prácticas que, sin embargo, parecen no tener el reflejo que debieran en las aulas de español y, especialmente, en los materiales disponibles.

Esto significa que, a pesar de que nuestras convicciones puedan estar fundamentadas en una u otra interpretación teórica de las implicaciones de un enfoque comunicativo, en la “guerra” de la enseñanza del español siempre debemos esperar bajas. Nuestra primera reacción, como buenos generales, es la de proveer los medios para tener un poco más de éxito en la próxima batalla.

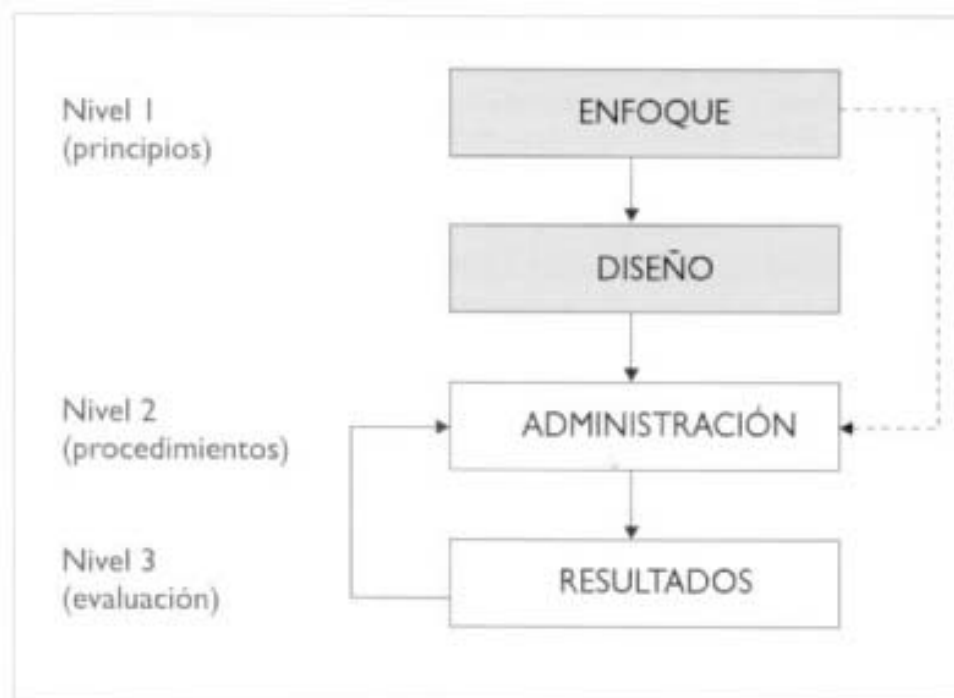
El primer recurso para esto, como todos sabemos, es intentar adaptar lo que nos plantea el manual o el currículum de nuestro centro a las características, necesidades y expectativas del grupo meta, sobre la base, naturalmente, de unos criterios explícitos o acumulados subconscientemente a través de la experiencia. Situar este compromiso en un posible marco global de la actividad de clase puede hacer más gráficas sus consecuencias. En el siguiente esquema quedan reflejadas las relaciones de información de los componentes de la actividad de clase.

Los tres niveles que incluye (contenido teórico, procedimiento y resultados observables) están relacionados con las siguientes instancias:

NIVEL I. *Enfoque*: Modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (descripción social, objetivos y procedimientos), ideas, tanto operativas como descriptivas, sobre el propio objeto de aprendizaje y principios derivados.

NIVEL 2. Procedimiento

ESQUEMA 1. RELACIONES DE INFORMACIÓN Y REALIMENTACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA ACTIVIDAD DE CLASE. MATERIAL AJENO.



2.1. Fase de *diseño*: aplicación de las ideas y principios generales sobre el proceso a un objetivo de aprendizaje concreto y desarrollo del material adecuado.

2.2. Fase de *administración*: utilización del material como vía de enseñanza / aprendizaje en el aula, con un grupo y unas condiciones concretas.

NIVEL 3. *Resultados*: beneficios en términos de aprendizaje real (producto) o condiciones de estimulación del mismo (proceso).

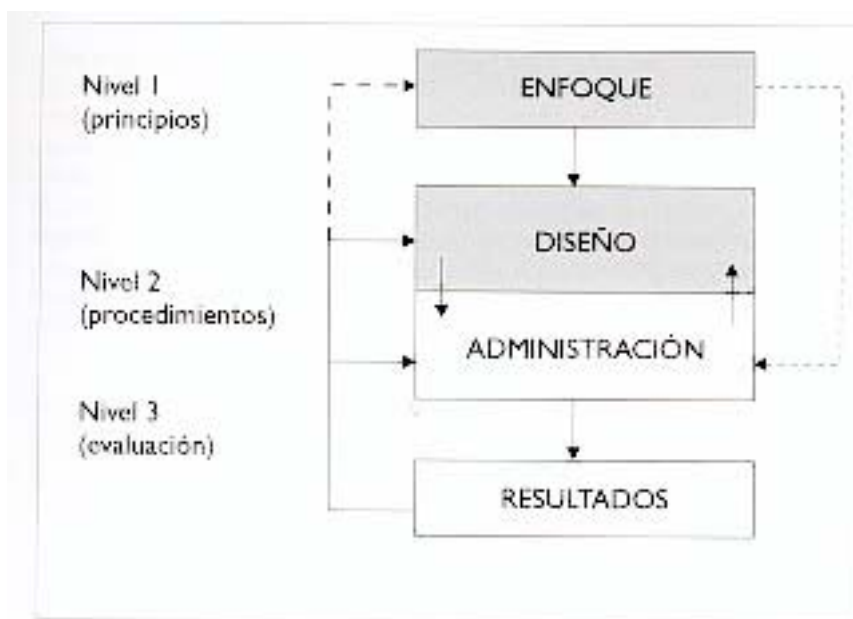
Y algunas de las implicaciones del esquema podrían resumirse así:

- El diseño del material se encuentra informado directa y únicamente por el enfoque.
- Ambos, diseño y enfoque, son ajenos al profesor, que tiene que asumirlos.
- La única vía de participación del punto de vista del profesor es la administración, siempre en lucha con el material.
- Los resultados observables pueden alimentar la administración, pero dejan intactos los materiales.
- Como consecuencia, siempre habrá un divorcio entre el material que utilizamos y la realidad de nuestra clase.

El intento de salvar esta distancia nos lleva, lógicamente, a pensar en crear material propio. Es fácil pensarlo: he hecho muchas veces el camino de la administración del material impuesto a los resultados y he vuelto otras tantas, modificando o añadiendo lo que he

sentido que no funcionaba o faltaba.

ESQUEMA 1. RELACIONES DE INFORMACIÓN Y REALIMENTACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA ACTIVIDAD DE CLASE. MATERIAL AJENO.



El marco de mi actuación cambiaría como se refleja en el esquema 2:

Las implicaciones de este esquema frente al anterior pueden ser éstas:

- Se produce una interacción constante entre el diseño del material, y por lo tanto el propio material, y el modo en que éste ha de administrarse en el aula. La importancia decisiva de esta fase favorece la idea del profesor-diseñador (Block, 1991).
- La influencia de los resultados verificables en el diseño y la administración nos puede conducir a una evaluación de materiales de carácter cíclico en la que el alumno podría ganar el protagonismo que se reclama de él (cfr. Breen, 1989 y Clarke, 1989).
- Existe la posibilidad, no por ambiciosa menos necesaria, de que estos mismos resultados afecten también a los postulados teóricos, de modo que en última instancia el enfoque sea autorizado por su capacidad de hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no por cuestiones de moda o adscripción a teorías lingüísticas del momento.

Pero centrándonos en lo que ahora nos concierne, el interés de las relaciones expuestas en este posible marco reside en poner de relieve el hecho de que la fase de diseño se encuentra directamente informada por:

a) Ciertas convicciones teóricas de partida acerca de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los objetivos y procedimientos, e incluso de la naturaleza del propio contenido, esto es, de la lengua, y

b) la necesidad de proporcionar un esquema de funcionamiento de la actividad en un marco real (el aula), con participantes reales, que establezca sus vías de progreso y su instrumentación,

Parece, entonces, que la figura del profesor que investiga en sus clases y crea materiales es el objetivo ideal al que debemos tender, y que cada día es más reclamado por los investigadores de nuestro campo., No obstante, a nadie se le escapan las dificultades de esta postura, y si la falta de tiempo y de formación sólo son salvables con una gran dosis de amor al arte y de confianza en la posterior satisfacción personal, frente al argumento de que la formación de un profesor es diferente a la de un creador de materiales nuestra posición es tajante: nadie mejor que el profesor para crear materiales porque la formación surge de la práctica diaria en clase: sólo hay que empezar a utilizar la experiencia propia, sabiendo que la fórmula mágica no existe. Tenemos, en todo caso, algunos componentes, y algunas indicaciones sobre cómo mezclarlos. Pero lo que es muy evidente es que es preciso un compromiso previo, al menos, sobre la naturaleza del objeto de aprendizaje:

Si nuestro compromiso es con una enseñanza destinada a desarrollar la habilidad comunicativa de los alumnos, si admitimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua desde esta dimensión está informado básicamente por la necesidad de promover un uso "real" y significativo de esa lengua, tendremos que adoptar algunos principios básicos irrenunciables:

a) Es necesario considerar la lengua como un instrumento de comunicación antes que como un objeto de aprendizaje.

b) *Input y output* deberán considerar simultáneamente todos los niveles de la comunicación (gramatical, léxico, discursivo, etc.), situando por tanto la unidad mínima de trabajo por encima del nivel oracional (Morrow, 1981).

c) La producción y comprensión del alumno deberá responder a un propósito de comunicación real.

d) Hay que permitir la libertad de elección del alumno con respecto a qué dice, cómo lo dice y con qué instrumento.

e) Se debe proporcionar la posibilidad de que el alumno compruebe el efecto de su producción⁴¹.

Aunque hemos calificado estos principios de irrenunciables, debemos entender que en el diseño de materiales como en la práctica diaria de clase habrá que conceder renuncias, como mínimo, de grado. Porque no vamos a engañarnos: la actividad comunicativa auténtica en el aula se produce justo en la puerta en el momento en que se hace un descanso, o en todo caso debería producirse ahí. El aula será siempre un marco social en alguna medida artificial, porque nosotros como profesores e incluso ellos como alumnos todavía creemos que esta moderada artificialidad es un factor imprescindible para controlar y acelerar el aprendizaje. De alguna manera

⁴¹ Para una consideración más detallada de estos principios básicos, véase RUIZ CAMPILLO y LOZANO LÓPEZ, 1995.

todos damos por supuesto que se aprende más y más rápido en diez minutos de clase que en diez minutos de descanso.

II. EL PROCESO DE CREACIÓN DE MATERIALES

1. DEL MUNDO AL AULA

Inmerso en el hábito de adaptar y preparar todo lo que cae en sus manos, con bastante frecuencia, un profesor comienza a crear actividades de clase a partir de materiales reales que en algún momento llaman su atención por sus posibilidades de ser llevados al aula comunicativa. Diseñar un procedimiento para recorrer el camino del mundo al aula no resulta a veces nada complicado, tanto menos cuanto más generalizable, común y relevante sea el material encontrado.

Pensemos, por ejemplo, en el uso que muchos de nosotros hemos hecho de algo tan habitual como la llamada “prensa del corazón”: desde ofrecer un contexto para el uso del futuro a través de los *horóscopos* hasta organizar la práctica libre de estructuras como las oraciones relativas con subjuntivo a partir de los *anuncios de contactos* que son recibidos o producidos por una clase convertida en agencia matrimonial. Y eso sin mencionar los numerosos *test psicológicos* “de andar por casa” que nos permiten introducir en clase el vocabulario de la descripción física y la personalidad y que, por su amenidad, suelen contar con el favor de la mayoría de nuestros estudiantes.

Pero, ¿por qué seleccionamos esos materiales reales?, ¿qué aspectos nos sugieren su adaptabilidad al aula? y, una vez admitidos estos aspectos ¿qué transformar en ellos o qué dirección tomar para administrarlos pedagógicamente de acuerdo con la visión adoptada del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la naturaleza de la lengua?

Imaginemos que encontramos en la sección del *consultorio sentimental* unos problemas o unas respuestas curiosas. Su contenido nos resulta atractivo, motivador o interesante pero además pensamos que es fácil utilizarlos para presentar a nuestros alumnos los exponentes que se emplean en la función de “dar consejos” porque son un contexto social y funcional en el que tienen pleno sentido, es decir, permiten fácilmente la contextualización de una función comunicativa.

Pero además, también resulta fácil establecer la relación entre la tarea y el objetivo que pretendemos (presentar las estructuras) y es entonces cuando nuestra experiencia y nuestro buen criterio (a veces llamado “intuición” se ponen a funcionar para habilitar un procedimiento que implique a los estudiantes y los exponga a la necesidad de utilizar las estructuras que van a focalizarse a continuación. El proceso seguido hasta llegar a la actividad resultante (*vid.* figura 1) es el siguiente:

1º Queremos que hablen y que tenga sentido que hablen, así podemos saber qué formas dominan. Es la razón para separar los problemas de las soluciones auténticas. Si damos las soluciones antes de escuchar sus consejos pierde sentido el preguntarles qué aconsejarían ellos. Es más motivador comparar sus opiniones con las del experto de la revista si ellos son los primeros en darlas (a todo el mundo le puede interesar saber si es un buen psicólogo).

2º Pero para dar un buen consejo hay que entender bien el problema, y comprobar de alguna manera que ha sido comprendido es mejor que explicarlo: el profesor interviene menos y responde solamente a las necesidades de los alumnos, que siempre tienen la opción de preguntar vocabulario o pedir aclaraciones sobre el contenido. Es el motivo para quitarles los títulos, desordenarlos y pedirles que realicen el proceso inverso. El resultado es que el texto es más autónomo y el papel de los participantes más activo.

3º Todo lo dispuesto hasta ahora me permite darle a la lectura de los consejos otro sentido que el meramente lingüístico. Al situar el foco en la tarea de *aconsejar* y no en la lengua (en los exponentes de "dar consejos"), la lectura se hace significativa, sirve para algo más que para buscar formas lingüísticas.

4º Queremos aumentar su competencia y tenemos que introducir un input pero nos ceñimos al texto al máximo. Por eso se les pregunta si conocen otras formas y sólo presentamos el resto.

5º Nos faltaba en este momento de la secuencia comprobar si los alumnos incorporaban a su producción las formas introducidas y detectar, si no era así, la necesidad de practicar por separado, mediante otras actividades repetitivas y más focalizadas, las estructuras gramaticales, especialmente las de subjuntivo. La última tarea, bastante abierta, y con la posibilidad de hacerlo por escrito, nos lo permite respetando el criterio de elección. ("¿Tienes un problema?...").

FIGURA 1. ACTIVIDAD DE CLASE DISEÑADA A PARTIR DE MATERIAL AUTÉNTICO

1. Desde hace más de un año vivo con el que creí el hombre de mi vida. Pero últimamente sospecho que me oculta algo terrible. He encontrado en su mesa números de teléfono de servicios sexuales gays —me juró que no tenía intención de usarlos—, he sacado de la basura una carta de otro hombre que decía que le gustaría conocerle. ¿Significa esto que es homosexual? Estoy confundida y enfadada, ¿debo dejarle antes de que me engañe con otro hombre?
- a) «Niño problemático»
2. Soy Directora de Ventas de una multinacional y me sentía muy realizada y liberada al haber conseguido ascender en la empresa. Al llegar a casa, agotada y deseando olvidar las tensiones del trabajo, me encuentro con que tengo que encargarme de las tareas del hogar sin ningún tipo de ayuda. Mis dos hijos adolescentes se pasan la vida pegados al televisor, y mi marido pasa olímpicamente de ellos. Estoy tan harta que lo único que de verdad deseo es romper con todos.
- b) «Tensiones de una ejecutiva»
3. Hace 15 años que me casé con un hombre bastante mayor que yo. Nuestro matrimonio ha funcionado sin problemas, nos queremos mucho y trabajamos juntos en un comercio familiar hasta el año pasado. Entonces, mi cuñado me ofreció un puesto como recepcionista en una empresa, donde he conocido a otros hombres con quienes mantengo una buena relación. Y no puedo evitar sentirme atraída hacia ellos y compararles con mi marido: son más atractivos, seductores y cariñosos que él. Estos sentimientos me culpabilizan y hacen que de alguna manera sienta que le soy infiel. ¿Estoy quizás dramatizando?
- c) «Sospechas en la pareja»
4. Cuando empecé a salir con Carlos creí que Ernesto, hijo de su anterior matrimonio, era un niño encantador de 8 años. Pero me llevé una enorme sorpresa cuando en una ocasión se me acercó por detrás y me cogió los pechos con toda la fuerza e intentó besarme. He tratado de ignorarlo, pero él no deja de acosarme. Esto ocurrió hace dos años. Ahora Carlos y yo estamos casados, y Ernesto sigue igual. Le he rogado y gritado, pero nada funciona. También le he pedido a Carlos que le hable a su hijo de sexo y buenos modales, pero dice que es muy pequeño. Este niño está arruinando la relación con mi marido. ¡Por favor, ayuda!
- d) «Exceso de culpa»

Asocia cada problema con un título
¿Qué consejos darías tú a estas personas?

- A. Tras varios años de matrimonio es normal caer en una cierta rutina y monotonía por lo que, cualquier novedad, ya sea a nivel personal o laboral, puede llegar a impresionarte hasta tal punto que establezcas comparaciones, quedándose pequeño el mundo en que vivías. El hecho de que te sientas atraída por otros hombres no quiere decir que hayas dejado de amar a tu marido, ni, por supuesto, que le seas infiel. El matrimonio no acaba con la natural inclinación hacia el otro sexo. Sé realista y no te dejes impresionar por tu nueva vida profesional.
- B. No te precipites. En la España actual, el noventa por ciento de las mujeres asumen un doble papel: comprometerse profesionalmente y llevar el peso de la casa. Esto supone un sobre-esfuerzo si entre los miembros de la familia no se reparten las responsabilidades, sobre todo con la pareja. Tienes que hablar firmemente con él, y pedirle que se implique mucho más en la educación de vuestros hijos y en las tareas de la casa, sólo así eliminarás tus tensiones.
- C. Me temo que la precocidad del comportamiento sexual de tu hijastro es sólo un síntoma de un problema psicológico más profundo. Está pidiendo a gritos amor y atención y trata de conseguirlo de la única manera que cree que lo logrará. Recuerda que para sus padres es mejor una reacción negativa por parte de atajos que ninguna reacción. Te recomiendo que lo, así se dará cuenta de que no puede contar con este método para llamar la atención. Además, tu marido ya no comparten ni amor ni casa, ambos son responsables del bienestar de su hijo. Si todo el mundo coopera, este problema se podrá solucionar pronto.
- D. Tu novio también debe de estar confundido y molesto. Por lo que dices, parece que es un homosexual o bisexual sin querer darse cuenta (o un hombre con mucha fantasía). Probablemente no sabe qué es lo que es y se muere de miedo de lo que podría ser. Tal vez sería una buena idea dejarle, al menos hasta que logre ser lo suficientemente honesto consigo mismo como para serlo contigo también. Pero si lo haces, que sea como una buena amiga, y que no se sienta más culpable aún de algo sobre lo que no tiene control.

Aquí tienes los consejos auténticos. Asócialos con su problema.
¿Se parecen los consejos que tú has dado a los del psicólogo de la revista?
¿Tienes algún problema? Pídele consejo a tus compañeros. Si no tienes ninguno, invéntatelo.

Si relacionamos lo que hemos hecho hasta ahora con los principios antes mencionados con los cuales nos comprometíamos, podemos reconocer en los pasos seguidos la intención de hacer significativa tanto la lectura como la producción de los alumnos, es decir, no se pierde de vista en ningún momento el carácter instrumental de la lengua, como tampoco la presencia de todos los niveles de la comunicación. El propósito es bastante verosímil y ello hace que la lengua que resulta sea, al menos, real, dado su grado de impredecibilidad, pues el alumno puede elegir con suficiente libertad no sólo lo que va a decir sino también cómo lo va a decir. Además, en varios momentos se puede verificar la existencia de interacción y de vacíos de información.

2. DEL AULA AL MUNDO

Pero si reconocemos que determinados materiales auténticos se prestan a primera vista a ser llevados a la clase. no siempre es fácil encontrar aquellos que se ajusten a nuestras necesidades.

A veces es en el *syllabus* donde se plantea una determinada necesidad, una carencia específica que es más viable subsanar mediante la creación del material desde cero. El camino es el inverso al anterior. No parte de un material dado al que aplicar un diseño, sino que diseño y material se van configurando en un proceso de estructuración y reestructuración hasta conseguir la actividad que, una vez en clase, demostrará su eficacia o, por el contrario, la necesidad de hacer modificaciones (en ocasiones, incluso, el fracaso completo y entonces, mejor volver a empezar) hasta que el diseño permita una administración sin problemas y la resolución de la tarea o tareas que conlleva cubran el objetivo que nos planteamos al principio.

Si reflexionamos sobre el proceso seguido en la elaboración de una actividad como la titulada "Si yo fuera rico..." (*vid.* figura 2), comprobamos que:

1º En primer lugar, tuvimos que definir la propia necesidad: determinar con exactitud qué input era necesario o conveniente introducir y practicar para completar el *syllabus*, lo que equivale a haber hecho diagnóstico o, al menos previsión, de necesidades en nuestra clase

2º Se trataba, concretamente, de presentar y practicar la expresión de condiciones improbables o imposibles con la estructura Si + *IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO* + *CONDICIONAL* (para una clase de nivel avanzado), en el marco de un contexto funcional adecuado a través del cual se pusieran de manifiesto las implicaciones pragmáticas del uso de una u otra de las formas de "condicionar el cumplimiento futuro de una acción". En otras palabras. queríamos sistematizar el problema de la probabilidad subjetiva, que, en la mayoría de los programas. no se trata y, si se hace, es desde el punto de vista formal o funcional

3º Disponíamos de una base teórica fruto del análisis pragmático de las formas que se emplean en español para condicionar el cumplimiento de una acción en el futuro, pero teníamos también la intención de ofrecer el esquema a los alumnos para que entendieran mejor los adjetivos "probable", "improbable", "factible de ser realizada", "posible" o "imposible", incluidos en la terminología que se suele emplear para explicar las condicionales con *si* y, por lo tanto, debíamos pensar en alguna instrumentación que nos permitiera presentarlo.

4º Necesitamos, por tanto, una práctica dirigida a la reflexión sobre el esquema, especialmente sobre lo más novedoso de él, pero no queríamos añadir metalenguaje porque éste, en sí mismo, no es nuestro objetivo. Consideramos que la mejor forma de captar la atención del alumno y encauzar la reflexión era mediante frases extrañas en las que se plantea algún tipo de contradicción entre el conocimiento del mundo de los alumnos y las presuposiciones de los enunciados. Lo que se pide al alumno, en todo caso, no es una explicación teórica de las implicaciones de usarlas, sino el resultado de esas mismas implicaciones. es decir: en el caso de que se produzcan en la vida real. fuera de la clase: ¿quién las diría?, ¿qué tipo de persona?, ¿por qué es extraño lo que dice?

5º Después de esto pensamos que había que automatizar la estructura y parecía necesaria una práctica repetitiva que fuera amena y en la que participara toda la clase. Recurrimos para ello a un juego bastante conocido: el "si fuera...".

6º Para extender un poco más las formas de esta estructura a otros verbos, pensamos que era conveniente una práctica algo más libre. El objetivo podría ser el mismo de los ejercicios en los que falta una de las partes de esta estructura para expresar condición pero no queríamos presentar una serie de frases sin contexto y nos pareció que los alumnos se implicarían más en preguntas divertidas como las de las "situaciones difíciles".

FIGURA 2. ACTIVIDAD DE CLASE DISEÑADA A PARTIR DE UN OBJETIVO ESPECÍFICO

1. SI YO FUERA RICO...

¿Recuerdas estas estructuras?

CONDICIONAR EL CUMPLIMIENTO FUTURO DE UNA ACCIÓN

Tiempo del verbo que condiciona		Probabilidad de ocurrir	Tiempo del verbo condicionado
SI (condición)	+ presente de INDICATIVO	50%	presente de INDICATIVO
	+ imperfecto de SUBJUNTIVO	25%	CONDICIONAL / Imperfecto de INDICATIVO
	+ 0%		

De acuerdo con esto, los siguientes enunciados parecen un poco extra-
calificarías a las personas que dicen lo siguiente?

Si yo fuera rico, regalaría los mil millones que tengo en el banco

Si alguna vez bebiera agua, sería con gas.

Si voy a Marte, te traigo alguna piedra bonita.

Si algún día consiguiera aprender el subjuntivo, daría una fie-

Si me pongo muy enfermo esta semana, llama inmediatamente.

Si hiciera frío en Alaska, me llevaría ropa de abrigo.

¿Qué tendría que cambiar para que fueran "normales"?

2. SI FUERA...

Este es un juego para toda la clase. Un voluntario piensa en un personaje famoso y los demás tienen que adivinar de quién se trata haciéndole, por turnos, preguntas como las siguientes:

Si fuera un color, ¿qué color sería?

Si fuera un animal, ¿qué animal sería?

Cuando alguien crea saber de quién se trata, puede decirlo en su turno. Si lo adivina, gana, pero si no, queda fuera del juego.

¿Qué harías

1) ...si te dieras cuenta de que tienes la cremallera bajada delante de mucha gente?

2) ...si rompieras algo de valor en una tienda?

3) ...si no tuvieras suficiente dinero para pagar la cuenta en un restaurante?

4) ...si vieras que le están robando el bolso a una anciana?

5) ...si alguien te gritara en público?

6) ...si sobrepasaras el límite de velocidad con tu coche y te parara la policía?

7) ... si te preguntaran en la aduana si tienes algo que declarar y tú llevaras veinte botellas de whisky?

8) ...si vieras a tu novio/a por la calle con otro/a muy acaramelados?

HOJA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD COMUNICATIVA

01. RELACIÓN: ¿Es la tarea común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?
02. AUTENTICIDAD: ¿Es el texto auténtico o autenticable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?
03. PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: ¿Están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?
04. VACÍO DE INFORMACIÓN: ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?
05. DEPENDENCIA DE TAREAS: ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?
06. IMPLICACIÓN: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo?
7. FOCALIZACIÓN: ¿Es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?
8. ELECCIÓN: ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?

	Contenido que ofrece	CALIDAD DE LA LENGUA
	Interacción que promueve	

09. SISTEMATIZACIÓN DEL CÓDIGO: ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?
10. CAUDAL DE PRÁCTICA: ¿Proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?
11. SECUENCIACIÓN: ¿Está la secuenciación justificada? ¿Sirve lo que se hace en una tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no le reste valor a la segunda?
12. FLEXIBILIDAD DE ADMINISTRACIÓN: ¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?
13. FLEXIBILIDAD DE RESOLUCIÓN: ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Establece un contexto interno autosuficiente?
14. DIFICULTAD: ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?
15. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES: ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de “facilitador” del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?
16. CONCIENCIA DEL CONTENIDO: ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?
17. CONCIENCIA DEL PROCESO: ¿Son claros los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula? ¿Promueve en el alumno conciencia de ellos?
18. AJUSTE A LAS NECESIDADES: ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta? ¿Promueve un diagnóstico de estas necesidades?
19. RELACIÓN COSTE-BENEFICIOS: ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?
20. FUNCIONALIDAD: ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido? ¿Procuran la máxima facilidad de uso?
21. PRESENTACIÓN: ¿Es la “edición” clara y atractiva?

INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA														
Contenido			Gestión			Metalenguaje			Rentabilidad			Edición		

Con respecto al proceso que se verifica en el acto comunicativo, pretendemos un propósito verosímil en las tareas 2 y 3. Jugar e imaginar nuestra reacción en situaciones difíciles es algo que promueve necesariamente una producción significativa. Pero además, también será impredecible, en tanto que el alumno tiene la posibilidad de elegir qué y cómo decir lo que quiere con la posibilidad de corregirlo o redirigirlo.

III. HACIA UNA HOJA DE EVALUACIÓN DEL MATERIAL COMUNICATIVO

Hemos Intentado hasta aquí seguir dos procesos de creación de actividades diferentes Recordemos:

1. el que parte de un material real encontrado que nos parece interesante para confeccionar con él una serie de tareas porque se adapta bien a nuestro objetivo, y
2. el que parte de una necesidad muy concreta que pretendemos sea cubierta también por medio de una serie de tareas que nos obligan a crear el material mismo, de manera que sea adaptable al objetivo y se preste a la confección de dichas tareas.

Las actividades resultantes, a primera vista, tienen el aspecto de “comunicativas”. Pero lo cierto es que la única piedra de toque de que disponemos es la clase y sólo después de probarlas con nuestros alumnos podemos decir si funcionan o no y en qué grado. Y tanto si queremos perfeccionarlas como si queremos subsanar el error o errores que las hacen inviables o dificultan su ejecución de manera satisfactoria, nos convendrá detectar en qué momento del diseño fue acometido, lo cual, en rigor, significa comprobar si nuestro camino, recorrido intuitivamente, es correcto o, lo que es igual, si en cada paso hemos hecho posible que el resultado sea comunicativo, tal como pretendíamos.

La siguiente HOJA DE EVALUACIÓN pretende darme información sobre dos cosas:

- a) Si la actividad que propongo responde efectivamente, en sus aspectos de diseño, al uso del instrumento que se produce fuera de clase.
- b) Si los artificios didácticos añadidos para conseguir esto están razonablemente justificados y dañan lo mínimo posible el objetivo anterior.

Ahora comentaremos brevemente el posible contenido de cada uno de estos criterios, tratando de hacer descender sus implicaciones teóricas a su utilidad real en el diseño de actividades de clase, destacando algunos de los problemas que puede presentar su consideración y ejemplificando los modos en que el diseño puede responder satisfactoriamente a las preguntas que plantean.

01. RELACIÓN. ¿Es la tarea⁴² común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?

⁴² El concepto de *tarea* deberá ser entendido, en un sentido amplio, como toda aquella actividad que se pide al alumno en la lengua meta.

En la selección de la tarea existe un criterio previo: que responda a un análisis de las tareas reales que una persona puede emprender cuando se comunica por medio de la lengua objeto (y, en realidad, de cualquier otra lengua). La tarea deberá ser común, por tanto, o, en su defecto, generalizable: el objetivo es que sea fácil de extender el uso de los *ítems* lingüísticos implicados a otras tareas del mundo real. Tales requerimientos cubren la necesidad de una relación entre la actividad de clase y el mundo externo a ella, pero existen aún otras relaciones necesarias entre esta actividad y los objetivos didácticos: por un lado, la tarea deberá estar asociada suficientemente a las estructuras lingüísticas o funciones comunicativas cuyo aprendizaje o desarrollo se pretende, sea en el grado que sea (*cf.* Loschky y Bley-Vroman, 1990); por otro, deberá ser adecuada al tipo de texto que se ofrece en términos de uso real del lenguaje (Grellet, 1981 y Morrow, 1987).

La disposición de un consultorio sentimental para la comprensión o la práctica de las formas de consejo, o la de una agencia matrimonial para la expresión de deseos pueden ser ejemplos típicos de respeto de esta relación.

02. AUTENTICIDAD. ¿Es el texto auténtico o autentificable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?

Llevar la calle a clase ha sido una idea derivada de las exigencias del enfoque, y el instrumento preferido los materiales auténticos. Pasada ya la “fiebre” de la autenticidad que llenó indiscriminadamente los manuales editados de este tipo de textos, hemos acabado comprendiendo que su inclusión forzada los deja convertidos frecuentemente en un adorno inútil, artificializando además la explotación al imponer factores ajenos al interés didáctico concreto que nos mueve. Una posibilidad de mantener el espíritu sin la letra nos la ofrece la *selección* de los materiales auténticos: conseguir un *input* más simple o un texto más relacionado con las necesidades de la tarea. El único problema es que parece dificultar la labor de diseño en una medida muy superior a los beneficios que supuestamente produce. De modo que hemos tenido que reconsiderar el asunto y aceptar una especie de “autentificabilidad”, la que proporciona aquel procesamiento pedagógico de los textos que, sin alterar la calidad de la lengua, es capaz de responder a las necesidades concretas de la tarea y el estadio de aprendizaje. ¿Cómo hacer esto? Si la posibilidad de la *adaptación*, como ha sido sugerido frecuentemente, plantea el peligro de mutilar discursivamente el texto, la solución más factible puede ser la recreación, entendida como la reconstrucción del texto, o incluso la creación directa de textos reales: no hará falta recordar que el texto de un hispanohablante es siempre un texto auténtico. Por otro lado, la necesidad de contextualización se incorpora al criterio como una condición de autenticidad: todo el caudal de lenguaje que sirve de instrumento a la actividad habrá de estar debidamente situado en el contexto lingüístico, social y funcional que le da su pleno sentido como instancia de comunicación.

03. PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS. ¿Están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?

Como sucede en el uso natural de la lengua, las 4 destrezas básicas deberían estar presentes como cauce de la tarea. Sin embargo, forzar su presencia por el mero hecho de que existen se puede convertir en una operación cosmética que artificializa enormemente la tarea. Si la

tarea debe ser adecuada al tipo de texto que se ofrece o que se pide en términos de uso real del lenguaje (Grellet 1981), la exigencia del uso de una determinada destreza en el curso de una tarea deberá responder a este criterio de verosimilitud, así como, especialmente, el modo en que se produce la secuencia: el procedimiento que más beneficiara la calidad de la lengua consistiría en secuenciar el uso de cada destreza de acuerdo con el uso natural que se hace de ellas. Así, el procedimiento sería:

1) Preguntarse: ¿Cuándo se lee? ¿Cuándo se habla? ¿Cuándo se escribe? ¿Cuándo se escucha?, y seleccionar de acuerdo con esto la destreza que ha de ponerse en práctica; y

2) volver a preguntarse: ¿Qué se hace después de leer, decir, escribir o escuchar esto, determinando con la respuesta la secuenciación adecuada de las destrezas.

Ejemplos que están en las mentes de todos: por un lado, la artificialidad de hacer escuchar al alumno un parte meteorológico para completar después una tabla de temperaturas, por otro, la considerable verosimilitud de proponer comentarios y reacciones después de la lectura, por ejemplo, de titulares de periódico.

04. VACÍO DE INFORMACION – “JIGSAW”: ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?

El propósito básico de toda actuación comunicativa es “cubrir” un determinado “hueco” de información (transactiva o interactiva). La técnica más conocida y utilizada del enfoque (véase para el español *De 2 en 2, Español en pareja, etc.*) seguramente es el establecimiento de vacíos de información como razón para producir o recibir enunciados. La técnica asociada del “rompecabezas” asegura que estos vacíos estén dispuestos de tal modo que sea precisa la contribución de todos los participantes en el intercambio para hacerse con la información completa. Valga como ejemplo la típica actividad de vacío de información representada en la figura 3a.

FIGURA 3a

HABLAR DE COSTUMBRES

ALUMNO A	Pochola	Manolo
¿A qué hora se levanta?		11.00 o 12.00
¿Qué desayuna?		Café
¿Qué hace después?		Limpiar la casa
¿A qué hora almuerza?		Cuando acaba
¿Qué le gusta comer?		Bistec con patatas y salchichas
¿Qué hace por la tarde?		Trabajar en un bar

ALUMNO B	Pochola	Manolo
¿A qué hora se levanta?	7.30 – 8.00	
¿Qué desayuna?	Cereales y leche	
¿Qué hace después?	Ir de compras o pasear con su perro	
¿A qué hora almuerza?	14.00	
¿Qué le gusta comer?	Verduras y pescado	
¿Qué hace por la tarde?	Ir a clase	

La presencia de este procedimiento en la tarea la provee de una notable cualidad: proporciona un propósito a la comunicación y asegura el carácter necesariamente cooperativo de la actividad. No obstante, este propósito planteado hasta aquí acaba siendo meramente técnico, y hay que ver si la comunicación resultante es auténtica: pensemos que el *feedback* a disposición del alumno puede limitarse a la comparación gráfica o la identificación de sonidos, sin que en ningún momento intervenga la intención de comunicar significativamente. ¿Cómo puedo aumentar la autenticidad de la interacción?

Una posibilidad clásica, pero realmente muy poco utilizada, es la que describe el siguiente criterio.

05. DEPENDENCIA: ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?

Hacer depender una tarea 2 de una tarea 1 de tal modo que el fracaso en la culminación de la tarea 1 impida acometer o realizar la tarea 2 eficientemente, como en la figura 3b. proporciona:

1) Autenticidad del propósito (el alumno requiere cierta información del compañero para hacer algo con ella).

2) *Feedback* comunicativo: el alumno sabe si ha tenido éxito en la comunicación a través del efecto que produce el intercambio (es capaz de comparar los estilos de vida de ambos posteriormente).

3) Responsabilidad por lo que se dice, sabe que tiene que transmitir información, no solo pronunciar, porque de ello depende la continuación y “los errores se pagan”.

4) Negociación del sentido: la posibilidad de fracaso comunicativo y el propio fracaso estimulan la presencia de la negociación del sentido.

A pesar de todo, aún existe un cierto grado de artificialidad, desde el momento en que el propósito real de la comunicación, a fin de cuentas, resulta ser simplemente la necesidad de completar el ejercicio propuesto por el profesor. Sin una implicación auténtica del alumno en la búsqueda y procesamiento de la información. El siguiente criterio propone esta implicación.

FIGURA 3b

ACTIVIDAD 1: HABLAR DE COSTUMBRES

ALUMNO A	Pochola	Manolo
¿A qué hora se levanta?		11.00 o 12.00
¿Qué desayuna?		Café
¿Qué hace después?		Limpiar la casa

ALUMNO B	Pochola	Manolo
¿A qué hora se levanta?	7.30 – 8.00	
¿Qué desayuna?	Cereales y leche	
¿Qué hace después?	Ir de compras o pasear con su perro	

ACTIVIDAD 2: COMPARAR ESTILOS DE VIDA

06. IMPLICACIÓN: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo?

La figura 3c, finalmente, plantea un modo simplicísimo de incluir en el desarrollo de la interacción un interés personal del alumno en obtener y negociar la información, a semejanza del uso natural de la lengua. La técnica más importante para estimular este hecho es la de la *personalización*: permitir una contribución del alumno como individuo, dando cabida a sus experiencias, actitudes y afectos personales o, en todo caso, otros que pudieran ser sentidos como tales. Si una personalización auténtica que ponga en juego al alumno como individuo no es, sin embargo, siempre posible, se imponen procedimientos en cierto grado artificiales para acercarnos a esta posibilidad, como la atribución de características o experiencias (véanse, como ejemplo, las tarjetas de hipótesis representadas en el cuadro X), la simulación o el *role-play*. Pero además, un buen número de factores se muestran relevantes en este sentido: el interés, la tensión, la competición, el ludismo o la creatividad de la tarea de comunicación propuesta contribuyen decisivamente a hacer real la voluntad y la necesidad de los participantes de comprender a los demás y expresarse.

FIGURA 3C

ACTIVIDAD 1: HABLAR DE COSTUMBRES

ALUMNO A	TÚ	TU COMPAÑERO
¿A qué hora se levanta?		11.00 o 12.00
¿Qué desayuna?		Café
¿Qué hace después?		Limpiar la casa
¿A qué hora almuerza?		

ALUMNO B	TÚ	TU COMPAÑERO
¿A qué hora se levanta?	7.30 – 8.00	
¿Qué desayuna?	Cereales y leche	
¿Qué hace después?	Ir de compras o pasear con su perro	

ACTIVIDAD 2: COMPARAR ESTILOS DE VIDA

En resumen, los tres últimos criterios discutidos (vacío, dependencia, implicación) contribuyen en diverso grado a dotar a la tarea de un propósito auténtico, favoreciendo, en esa medida, la calidad de la lengua.

07. FOCALIZACIÓN: ¿Es la tarea, y no la lengua, el foco de atención?

Admitir, como ya indicamos, que la lengua es un instrumento antes que un objeto nos lleva inevitablemente a situar el foco en la tarea. Un primer escollo: aunque queremos desarrollar un enfoque comunicativo, no podemos dejar de ser conscientes de la importancia del dominio del código. Y sabemos lo difícil que es llamar la atención sobre un factor lingüístico manteniendo al mismo tiempo esta “comunicatividad”, pues una vez que el alumno se da cuenta, o simplemente sospecha, que se le está proponiendo el aprendizaje o la práctica de un aspecto formal, deja de considerar la tarea como una oportunidad para comunicar y

“pulsa” el “modo de aprendizaje” consciente, desvirtuando la autenticidad de la interacción.

De entre las soluciones ofrecidas en la literatura sobre el tema podemos recordar la llamada “focalización metodológica”: basados en la *hipótesis del output comprensible* (Swain, 1985), algunos trabajos se han dedicado a probar que, dada una tarea plenamente comunicativa, focalizar sobre un aspecto gramatical en la fase de administración (mediante, por ejemplo, peticiones de reformulación) no reduce en absoluto su comunicatividad y además proporciona un aprendizaje efectivo y del objeto gramatical en cuestión (*cfr.* Nobuyoshi y Ellis, 1993):

1) Alumno: Porque tienes mucha...
Profesor: ¿Yo?
Alumno: No. Tengo. Tengo mucha...

Esta solución parecería liberar al diseño de responsabilidades sobre la forma, aunque en realidad no es solución, básicamente por 2 razones:

a) En primer lugar, no lo libera de responsabilidad. Muy al contrario, lo obliga a algo casi imposible de conseguir: seleccionar una tarea lo más asociada posible a los exponentes objeto de atención, de modo que un defecto en su uso pueda acarrear problemas de comunicación. (Esto es muy difícil de conseguir: muy pocos aspectos formales son imprescindibles en ciertas tareas).

b) En segundo lugar, porque es enormemente fácil que el alumno cambie al “modo de aprendizaje”, por muy necesaria que sea la relación entre el ítem gramatical y la función comunicativa. He aquí dos ejemplos de cambio de foco de alumnos que tratan de interpretar la intervención del profesor en términos de comunicación auténtica:

2) Alumno: Fui porque me ha dicho...
Profesor: ¿Te ha dicho esta mañana?
Alumno: No, ayer. Me ha dicho ayer,
Profesor: ¿Entonces? ¿Me ha dicho?
Alumno: Ah, Me dijo.
3) Alumno: Es posible que tengo...
Profesor: ¿Tengo? ¿Yo tengo?
Alumno: No, tú no. Yo tengo.

Visto que las soluciones metodológicas dejan mucho que desear, no nos queda más remedio que poner el énfasis sobre el diseño. La solución más aplaudida en los últimos tiempos es, curiosamente, admitir la productividad de ciertos viejos usos formalistas con un barniz que incluye entre sus componentes criterios cognitivos. Se trata de dar paso al foco en la lengua tratando de despertar la conciencia gramatical del alumno (que, como sabemos, a veces es lo único que tiene despierto). Para ello se habilita un nombre (“tareas de aprendizaje”) que permite justificar la práctica en el marco de programaciones por tareas y procesuales, por medio del argumento (por lo demás, incuestionable) de que hablar sobre cómo comunicar es una tarea plenamente significativa y autorizada en su autenticidad por el marco específico del aula.

Sin embargo, a pesar de esta división formal (tareas de aprendizaje y comunicativas), en la

práctica el diseño tendrá que tener en cuenta el lugar del código en las tareas de comunicación. La asignatura de la enseñanza formal en un marco comunicativo está todavía pendiente en muchos aspectos. Algunas direcciones en la producción de materiales, sin embargo, parecen señalar remedios válidos, como tratar de que la tarea ponga en juego los valores distintivos en la comunicación de las formas objeto de enseñanza, o aumentar en lo posible su interés de modo que la focalización gramatical, aunque presente, no reduzca la implicación del alumno en lo que hace. Es decir: procurar que el alumno esté tan interesado en el proceso que contemple las necesidades formales como un inconveniente que valga la pena admitir.

08. ELECCIÓN: ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?

Una extensión razonable de la necesidad de situar el foco en la tarea es la conveniencia de que el alumno disponga de capacidad de elección respecto de:

- a) qué hace (tipo de tarea y contenido de lo que dice).
- b) cómo lo hace (modo de resolver la tarea e instrumentos que utiliza para ello).

Las consecuencias de esta libertad son de enorme importancia en la autenticidad de la interacción: constituyen la condición de la impredecibilidad de los enunciados, que a su vez es la condición de una negociación del sentido auténtica, cuya influencia benéfica sobre la adquisición está ya suficientemente demostrada de modo experimental.

FIGURA 4

Principio comunicativo	Criterio de diseño	NEGOCIACIÓN DEL SENTIDO
Propósito	Vacío / Rompecabezas	+
	Dependencia	++
	Implicación	+++
Instrumentalidad	Foco en la tarea	++++
Elección	Elección	+++++

Los criterios discutidos hasta ahora señalan, en realidad, componentes de una actuación encaminada a preservar la calidad comunicativa de la lengua. El cuadro siguiente puede hacer gráfico el modo en que la suma de principios y criterios incrementan la calidad y cantidad de esa negociación que es la base del aprendizaje.

09. SISTEMATIZACIÓN. ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento antes que como un objeto de aprendizaje? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?

La consideración del input formal como instrumento de comunicación, y la valoración, por tanto, de sus virtualidades comunicativas, resulta básico en el enfoque. Según nuestro punto de vista, el este input debería, además, estar relacionado con otros exponentes de la misma función, permitiendo así:

a) la reorganización del sistema del alumno: nuestra experiencia nos dice que para él es importante, por un lado, encajar lo nuevo en el sistema previo que ya posee, y por otro, en un sentido prospectivo, "saber lo que no sabe"; y

b) la extensión del uso a otras funciones.

Las posibilidades que tenemos podrían ser ejemplificadas burdamente así:

1) Fragmentar el paradigma (formal o funcional) apelando, bien a la incapacidad del alumno de aprender todo en un estadio determinado, bien a la suficiencia de proporcionar solo lo que se usa en la tarea en cuestión.

2) Ofrecer todo el paradigma, de modo que el nuevo ítem sea encajable y sistematizable.

3) Integrar en contextos sistemáticos y de selección: el código nuevo es encajable en un sistema conocido y se hace operativa la selección funcional del ítem necesitado.

Sirvan como ejemplo las tres siguientes presentaciones del Imperativo (figuras 4ª, 4b y 4c).

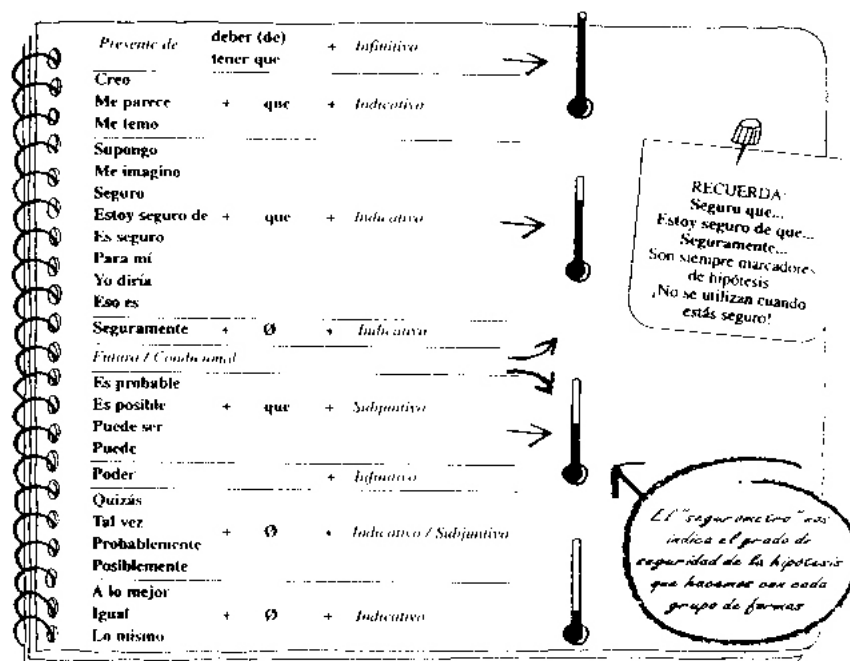
FIGURA 4a, 4b Y 4c

1. FRAGMENTACIÓN				
tú	PASA	COME	SAL	VEN
Vd.	PASE	COMA	SALGA	VENGA
Vosotros	PASAD	COMED	SALID	VENID

2. INCLUSIÓN		
	IMPERATIVO afirmativo	IMPERATIVO negativo
tú	SAL	NO SALGAS
Vd.	SALGA	NO SALGA
nosotros	SALGAMOS	NO SALGAMOS
vosotros	SALGAIS	NO SALGAIS
ustedes	SALGAN	NO SALGAN

3. INTEGRACIÓN				
	PROHIBIR		ORDENAR	
	↓		↓	
	IMPERATIVO NEG.	PRES.SUBJ.	IMPERATIVO AFIRM.	
yo		SALGA		
tú	NO →	SALGAS	← SAL	
Él/Vd.	NO →	SALGA	←	
nosotros	NO →	SALGAMOS	←	
vosotros	NO →	SALGAIS	← SALID	
Ellos/Vds.	NO →	SALGAN	←	
		↑ QUE		
		Repetir órdenes		

FIGURA 5



Como parece evidente, nos colocamos al lado de la tercera de las propuestas, la de una integración lo más razonable y operativa posible de los paradigmas formales, funcionales y de selección. Y esto perfectamente conscientes de que es éste un camino por hacer aún en la enseñanza del español, donde no abundan las propuestas para una descripción operativa de la gramática. La figura siguiente ofrece otro ejemplo aún de este intento de integrar en la descripción del instrumento las características de selección formal (en este caso léxica y gramatical) y discursiva (grado de probabilidad implicada).

10. CAUDAL DE PRÁCTICA: ¿Proporciona un volumen y calidad de practica suficientes?

El volumen de práctica, así como el modo en que ésta se propone, debe ser suficiente para permitir un desarrollo adecuado de los procesos de comprensión, producción consciente y automatización (McLaughlin 90). La automatización de ciertos hábitos se puede promover mediante su reiterada aparición en contextos de uso suficientes, aunque en la práctica se revela necesaria la focalización sobre aspectos concretos. Los *drills* estructurales, como instrumentos de automatización, han obviado siempre la necesaria contextualización, situando el foco de atención exclusivamente en la forma. A pesar de ello, la insistencia en un aspecto formal concreto no tiene que por qué estar reñida con un enfoque comunicativo: son numerosos los ejemplos de *drills* que sitúan el ítem funcionalmente, ofreciendo contextos siquiera sea simulados. Por último, tareas de comunicación reales como los juegos pueden ofrecer marcos auténticos y motivados a la repetición (considérese el juego del "Si fuera..." para la fijación del esquema si + Imperfecto de subjuntivo, Condicional).

11. SECUENCIACIÓN: ¿Es la secuenciación razonable? ¿Sirve lo que se hace en una tarea para la siguiente? ¿Están dispuestas de tal modo que la primera no le reste valor a la segunda?

Los diferentes ejercicios o actividades que estructuran una tarea o, si queremos, las diferentes microtareas diseñadas para desarrollar una determinada habilidad, deberían mantener una interrelación justificada en términos de utilidad o necesidad.

Diseñar con este criterio puede ir encaminado a favorecer un propósito de comunicación auténtico, como discutimos en el punto 5 (dependencia). Pero desde un punto de vista meramente pedagógico, la secuenciación debería disponer un orden en las actividades de modo tal que una tarea o microtarea “alimente” a la siguiente, es decir: que proporcione algo que sea útil en la segunda (*feeding solution*, Low, 1989). Este “algo” puede ser cualquier cosa: preparar un contexto de uso, introducir en un contexto funcional o formal, proporcionar vocabulario, etc. La falta de atención a este criterio puede conducir, como mínimo, a un fraccionamiento que aísla y entorpece la reutilización de lo aprendido.

En otros casos, el problema no es intentar una secuenciación útil, sino evitar una secuenciación perniciosa: hay secuencias en las que una primera actividad no solo no alimenta a una segunda, sino que le arrebató el valor o parte del valor que podría tener (*bleeding solution*, Low, 1989)

12. FLEXIBILIDAD DE ADMINISTRACIÓN: ¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?

Una tarea gana mucho si el diseño permite que el profesor disponga, en el momento de administrarla, de una razonable libertad de elección (en cuanto a itinerarios, medios, modos de participación y procedimientos -Candlin 87) para adaptarse a las circunstancias concretas del grupo meta. Detrás de esto se esconde la consideración de las variables afectivas y cognitivas de los alumnos, y es la base de las propuestas de diseños modulares y los bancos de materiales de los planes procesuales.

Sin embargo, hay que admitir que en el diseño de cualquier actividad influyen poderosamente los criterios del diseñador respecto del proceso que debe tener lugar en el aula, y que éstos condicionan en gran medida su puesta en práctica. Si hemos discutido la importancia de la secuenciación, por ejemplo, será porque creemos en una determinada organización del material.

En todo caso, no cabe duda de que prever un cierto margen de flexibilidad aumentará enormemente la calidad didáctica del diseño al aumentar su adaptabilidad.

13. FLEXIBILIDAD DE RESOLUCIÓN: ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Proporciona un contexto interno coherente y autosuficiente?

La exigencia de habilidades lingüísticas muy precisas oscurece la atención a la tarea, y, si esas habilidades se dan por supuestas, el foco inevitablemente estará en la lengua para

quienes aún no las han adquirido, dentro incluso de un mismo nivel de dominio.

Aunque este problema se pueda producir siempre, el diseño mejorará en la medida en que se proporcione una especie de contexto interno a la propia tarea, una especie de pequeño mundo referencial asequible al alumno que le permita operar con sentido en una sucesión de actividades que le llevan a alguna parte permitiendo el acceso de todos los participantes en la tarea. El alumno así se siente protegido instrumentalmente de las inclemencias de la comunicación fuera del aula.

14. DIFICULTAD: ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado? ¿Mantiene un nivel de riesgo bajo?

Ni que decir tiene que el grado de dificultad tendrá que ser el adecuado al estadio de aprendizaje del alumno, en lo lingüístico y en lo comunicativo. Otras instancias no despreciables las constituyen la dificultad cognitiva impuesta por el procedimiento y el nivel de riesgo personal (afectivo, social, etc.) que el alumno debe asumir ante los demás en el transcurso de la interacción.

15. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de “facilitador” del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupos que garantice una interacción adecuada?

La tarea deberá disponer los medios para que:

1) el alumno ocupe el lugar central, creando las máximas posibilidades de interacción y estableciendo una adecuada dinámica de grupo, en la distribución y ejecución de las tareas y

2) el profesor pueda actuar como creador de un espacio de cooperación verbal, facilitador y co-comunicador, procurando una relación simétrica.

Si es cierto que todo esto se crea, principalmente, en la fase de administración, la responsabilidad del diseñador, sin embargo, no es despreciable: está, por ejemplo, en el grado en que una actividad impone una determinada dinámica, o en la voluntad de implicar al profesor como miembro de la clase.

16. CONCIENCIA DEL CONTENIDO. ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporcionan oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?

El metalenguaje utilizado debería, lógicamente, ser escaso, asequible y rentable en términos operativos. Por otro lado, la tarea aumenta en el alumno la conciencia de lo que está aprendiendo si le proporciona la posibilidad de reflexionar y hablar sobre el objeto de aprendizaje, incluyendo instrumentos metacomunicativos. Además, hacer esto es ya una verdadera tarea de comunicación. Sin embargo, no todas las instancias y los recursos

comunicativos deben ocupar el mismo lugar como objetos de enseñanza. Así puede ser considerada rentable una atención explícita a estrategias y tácticas para compensar la falta de dominio de vocabulario, estructuras o fluidez (definir, equivalencias, muletillas), o para evitar y reparar problemas de comunicación, siempre que esta atención se concentre sobre los aspectos formales que diferencian al español de la lengua materna, evitando caer en la descripción de mecanismos que el alumno posee de antemano. Habilidades como predecir, resumir o negociar, alguna vez propuestas como objeto de enseñanza, forman parte de estos universales de la comunicación. Pueden ser una buena manera de situar el foco en el contenido, promover la reformulación o estimular la significatividad de la interacción cuando el diseñador los utiliza como tareas de comunicación, pero llegan a resultar del todo inútiles cuando se pretende la reflexión sobre el procedimiento: el alumno sabe perfectamente predecir, resumir y negociar en su lengua, y si es así, el problema ya no es del profesor de español, sino de un profesional diferente

17. CONCIENCIA DEL PROCESO. ¿Son evidentes, los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula? ¿Promueve en el alumno conciencia de ellos?

Hacer transparentes el qué y el cómo de la tarea, e incluso hacerlos explícitos al alumno dice mucho en favor de la actividad en dos sentidos: en primer lugar, porque si puede poner de manifiesto los objetivos y el procedimiento es porque los tiene, son razonables y pueden ser entendidos y asumidos por el alumno; y, en segundo lugar y más importante, porque persigue que el alumno *aprenda a aprender*, y ese camino ayuda a obtener de él la responsabilidad que le corresponde en el buen funcionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje.

18. AJUSTE A LAS NECESIDADES: ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta?

Como es extraordinariamente obvio, aunque no siempre tenido en cuenta, los objetivos de aprendizaje deberán derivarse de las necesidades comunicativas de los alumnos. El análisis de necesidades del enfoque comunicativo se ha basado generalmente en el siguiente esquema:

1. Descubre lo que el alumno necesita saber.
2. Enséñalo.

Un modelo más válido podría ser el planteado por Swan (1985b):

1. Descubre lo que el alumno necesita saber.
2. Descubre lo que ya sabe.
3. Resta lo segundo de lo primero,
4. Enseña el resto.

Pueden extraerse al menos dos consecuencias generales de este irónico planteamiento: por un lado, que el diseñador de materiales y programas debe acercarse más a la realidad del aula y abandonar criterios previos totalizadores sobre lo que debe ser enseñado; por otro, que el alumno tiene, por lo tanto, mucho que decir, como han entendido bien los planes

procesuales. Una consecuencia más concreta y atenta a nuestro interés en las particularidades del diseño de materiales es que el diseño debería prever la posibilidad para el alumno de conocer su estadio, lo que sabe y lo que no sabe, de modo que pudiera plantearse objetivos concretos y personalizados en el desarrollo de la tarea común. Esto puede estar presente en la tarea de varias formas:

a) De una manera explícita, una hoja de análisis al principio de la tarea y una vuelta a ella al final, por ejemplo. (“¿Qué sabes?” / “¿Qué sabes ahora?”), podría promover la conciencia del punto de partida así como la del que ha sido finalmente alcanzado.

b) De manera implícita, una secuenciación y contextualización atentas a esta necesidad pueden promover esa conciencia de situación en el propio alumno: proporcionar una microtarea previa que explore el marco contextual de la tarea, por ejemplo, conduce a un diagnóstico implícito del punto de partida.

19. RELACIÓN COSTE / BENEFICIOS: ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?

El esfuerzo invertido en dominar determinados aspectos de la lengua debería ser rentable en términos funcionales, del desarrollo cognitivo del alumno e incluso, si queremos, de su desarrollo afectivo (Candlin, 1987). Una tarea de aprendizaje pesada y poco motivante, por ejemplo, se puede justificar por su rentabilidad funcional, así como un test psicológico divertido pero aparentemente inútil se justificará por su rentabilidad para crear un ambiente de cooperación verbal el primer día de clase, por ejemplo. Lo que, naturalmente, no puede justificarse, es una tarea de aprendizaje inútil o un test psicológico aburrido.

20. FUNCIONALIDAD: ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales al procedimiento pretendido? ¿Procuran la máxima facilidad de uso?

Como es lógico, la elección y disposición de los diversos elementos didácticos, (instrumentos lingüísticos, textos, diagramas, iconos, etc.) debe responder al esquema de trabajo pretendido y proporcionar la máxima facilidad de uso.

21. PRESENTACIÓN: ¿Es la “edición” clara y atractiva?

En el caso de materiales caseros, es importante satisfacer las expectativas de los alumnos sobre formato y calidad del producto en términos de composición, como señala Sheldon (1988), porque en caso contrario se puede producir lo que ella llama la “cruel paradoja” de que los alumnos adopten una actitud más positiva frente al material editado sólo porque el prestigio social de lo impreso le otorga un aspecto de profesionalidad que no tienen los materiales del profesor.

De los criterios expuestos se deduce la importancia de propiciar un uso “natural” de la lengua si nos comprometemos con la necesidad de un aula comunicativa. Sin embargo, debemos reconocer que en el proceso de enseñanza, y particularmente en el de aislar ítems lingüísticos como objeto de estudio o herramienta de comunicación es imposible

evitar un cierto grado de artificialidad. En todo caso, la preponderancia en ciertos momentos de lo que Tsui (1987) describió como *discurso docente* en el aula frente al *discurso social* externo a ella está ligada de un modo “natural”) al ámbito social de la clase, que impone sus propias reglas de interacción social y verbal, conocidas y aceptadas por todos los participantes (Swan 1985b). Por lo tanto, desde nuestro punto de vista el objetivo de una tarea comunicativa no puede ser tanto la observación religiosa de todos y cada uno de esos criterios, como dotar a la clase de las máximas posibilidades de contacto con un uso “real” de la lengua objeto (intencionado, productivo, ligado al individuo, contextualizado, significativo, responsable, etc.), sin perjuicio de prácticas aisladas que adolezcan de este carácter y que, en última instancia, persigan el dominio de la dimensión comunicativa del objeto de aprendizaje. Naturalmente, este es el sentido en el que debe interpretarse la aplicación de cada uno de los factores establecidos a una posible hoja de evaluación como la propuesta, que no tiene, por tanto, un carácter valorativo, sino de estímulo a la reflexión sobre los modos de mantener una determinada “dirección comunicativa” dentro de los límites que establecen la situación en la secuencia, la naturaleza de los objetivos, el tipo de contenido, etc.

En resumen, la tabla de evaluación que resulta de aplicar a un material didáctico todas las preguntas anteriores en el sentido en el que han sido discutidas, nos proporciona unos datos objetivos que en última instancia tienen que ser valorados en relación al efecto que produce el grado de presencia o ausencia de cualquiera de ellos en el valor global de la actividad. Como ejemplo, hay criterios tan importantes que deben cumplirse siempre en algún grado para autorizar el diseño comunicativo o la formulación didáctica de la tarea: una ausencia significativa de *instrumentalidad* o una previsión inadecuada de los *papeles de los participantes* puede invalidar totalmente el carácter comunicativo de la actividad, del mismo modo que la falta de atención a factores como la *rentabilidad* o el *caudal de práctica* mermaría extraordinariamente la eficacia pedagógica de esa actividad.

Así pues, la hoja atomiza una realidad que finalmente muestra un solo resultado en el que las interrelaciones son muy complicadas. No puede faltar, pues, una visión de conjunto del evaluador guiada, más que nada, por el sentido común. Creemos nuestros propios materiales, adaptemos otros o simplemente tratemos de adecuar un manual a nuestra clase, necesitaremos siempre una idea clara de lo que influye de una manera positiva en el aprendizaje y de lo que lo dificulta. Precisamente ésta es, una hoja de evaluación de la actividad de clase que responde a lo que de nuestras propias convicciones teóricas ha quedado después, de llevarlas al aula. Pero si los hemos animado a Vds. a ponerlo todo en cuestión, no puede haber una amnistía para nosotros mismos, así que es muy posible que todos tengan sus propias objeciones contra la justificación o la eficacia de los criterios que sustentan esta hoja. Criticarla severamente será una loable actitud que significa, al menos, que estamos dispuestos a reflexionar activamente sobre lo que se nos da, creando así nuestras propias convicciones sobre los materiales de enseñanza comunicativa. El siguiente paso que proponemos es que los profesores dejemos de ser técnicos que arreglan cosas que otros construyen y que nos rebelemos contra los fabricantes que no corrigen un mínimo defecto que siempre tenemos que corregir nosotros mismos, y esto dando forma a nuestras ideas y experiencias en un material que se muestre realmente adecuado al marco real de nuestra clase. Pero, sobre todo, nuestro interés está en destruir la falacia de que lo que es verdad, dicen que es verdad o parece verdad vale. Porque lo único que vale es lo que demuestra eficacia cada día.

REFERENCIAS

BLOCK, David (1991). "Some thoughts on DIY materials design", *ELT Journal*, 45/3: 211-17.

BREEN, M. (1985). *Authenticity in the language classroom*, *Applied Linguistics*, 6, 1.

BREEN, M. (1989). "The evaluation theory for language learning tasks», en Jonson, R. K. (ed.).

CLARKE, David F. (1989a) "Communicative theory and its influence on materials production". *Language Teaching*, 73-86.

CLARKE, David F. (1989b). "Materials adaptation: why leave it all to the teacher!", *ELT Journal*, 43/2: 133-41

CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1, 1, Oxford: O. U. P.

CANDLIN, C. (1987). Towards task-based language learning, en C. Candlin y D. Murphy (eds.)

CANDLIN, C. y MURPHY, D.F. (eds.) (1987). *Language Learning Tasks. Lancaster Practical Papers in English Language Education* 7. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

GRELLET, F. (1981) *Developing reading skills*, Cambridge: C. U. P. 154

JOHNSON, Keith & MORROW, Keith (eds.) (1981). *Communication in the classroom: application and methods for a communicative approach*, London: Longman.

JOHNSON, Keith (ed.) (1989). *The second language curriculum*, Cambridge: C. U. P.

KRUMM, Hans-Jürgen (1980). "Communicative processes in the foreign language classroom: preconditions and strategies". *Studies in Second Language Acquisition*, 3/1: 71-80.

LITTLEWOOD, William (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona: Paidós (original de 1992).

LOSCHKY, L. Y R. BLEY-VROMAN (1990). Creating structure-based communication tasks for second language development, *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 9, 161-209.

LOW, Graham (1989). "Appropriate design: the internal organization of course units", en Johnson, R. K. (ed.): 136-154.

MCLAUGHLIN, Barry (1990). "Restructuring". *Applied Linguistics*, 11/2: 1 13-28.

MORROW, Keith (1981). "Principles of communicative methodology", en Johnson, K. y K. Morrow (eds.)

MORROW, Keith y SCHOCKER, Marita (1987). Using texts in a communicative approach. *ELT Journal*, 41, 4, 248-56.

NOBUYOSHI, Junko y Rod ELLIS (1993). "Focused communication tasks and second language acquisition", *ELT Journal* 47/3, 203-210, Oxford: O.U.P.

NUNAN, David (1991). "Communicative tasks and the language curriculum", *TESOL Quarterly*, 25/2: 279-95.

RUIZ CAMPILLO, J.P., MUÑOZ ÁLVAREZ, B. Y ROSALES VARO, F. (1994): "Revisión y adaptación del material en el aula comunicativa (II): material y actividad", *Actas de las III Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada: Universidad de Granada.

RUIZ CAMPILLO, J.P. Y LOZANO LÓPEZ, G. (1995): "Hacia una hoja de evaluación interna de la tarea comunicativa", *Lenguaje y textos*, 5: 87-100, SEDLL. Universidad de las Palmas - Universidade da Coruña.

SHELDON, Leslie, E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal* (Oxford), 42, 4, 237-46.

STERN, W. (1992). *Issues and options in language teaching*, Cambridge: C.U.P.

SWAN, M. (1985a). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, 39, 1.

SWAN, M. (1985b). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39, 2.

TSUI, B.M.A. (1987). "An analysis of different types of interaction in ESL classroom discourse". *IRAL*, XXV/4: 336-53.

EL VALOR DE LA EDUCACIÓN PARA LOS/LAS EMIGRANTES, ¿APROXIMACIÓN O ASIMILACIÓN CULTURAL?

ÁNGEL MARZO GUARINOS
PROFESOR DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS

El objetivo de la ponencia es realizar un recorrido sobre algunos de los aspectos básicos para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita de los emigrantes. Entendemos este aprendizaje como un proceso educativo que pretende la adquisición de instrumentos culturales básicos para la comunicación y el desarrollo de la persona emigrada en el entorno receptor. Esta aportación educativa será básica para el posterior desarrollo de nuevas competencias.

El aprendizaje de la lengua escrita, en el caso de los emigrantes por motivos socioeconómicos, es a menudo el primer contacto continuado con procesos de educación formal y además también supone una aproximación a un entorno cultural y lingüístico nuevo. Con todo, la persona que emigra, ya ha alcanzado una madurez que le permite enfrentarse a los problemas personales, familiares, laborales o sociales que se le presentan. Ha desarrollado destrezas, habilidades, estrategias en múltiples campos como cualquier persona adulta. La acción educativa va a incidir en un déficit particular sobre el dominio de la lengua escrita y quizás de la oral y de algunos parámetros culturales del lugar de destino pero debe tener presente el amplio bagaje de conocimientos, habilidades y un sistema de valores propios.

SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA EDAD ADULTA

Iniciar un proceso de educación básica durante la edad adulta supone adentrarse en el contexto de la educación formal. La persona que no posee estos instrumentos culturales no es ni inculto, ni falto de educación en el sentido general del concepto. Tiene la cultura que

ha recibido de su grupo de pertenencia, una cultura que no ha recibido pasivamente sino que también ha elaborado y, posiblemente enriquecido. También ha recibido educación a través de los canales de educación informal propios de cada entorno social la familia, las amistades el grupo social al que pertenece o del que viene, los medios de comunicación.

Su déficit se centra en lo que respecta a la educación formal o escolar. Normalmente solo tiene referencias tangenciales de lo que es el mundo de lo escolar y sus conocimientos sobre éste se ciñen a unos estereotipos más propios de la educación infantil que de una educación adecuada para las personas adultas.

Otra situación muy diferente es la de la persona que inicia el aprendizaje de una segunda lengua ya que, entonces, la persona conoce una lengua escrita y posee, no sólo unos conocimientos lingüísticos, sino también unas habilidades útiles para desarrollar un nuevo proceso de aprendizaje. Saber qué es conveniente aprender, cuándo se debe aprender, para qué puede ser útil, cómo utilizarlo, sólo se aprende a través de la propia práctica educativa.

Además, la educación formal en la escuela en sus diferentes modalidades, como nos han demostrado investigadores como Luria y Vigotsky, provoca cambios en los procesos cognoscitivos de manera que las personas procedentes de sociedades tradicionales resuelven los problemas cognoscitivos dando respuestas contextualizadas referidas a su entorno concreto, mientras que las alfabetizadas hacen uso de la abstracción.

El iletrado entra, por lo tanto, en un entorno cultural que no le es totalmente ajeno (vivimos en un contexto letrado y él no escapa a la interacción con éste) pero que le puede resultar extraño, críptico. Además, en ocasiones, él mismo se llega a creer que llega a la alfabetización tarde y con desventaja. Parece como si todo estuviera preparado para desmoralizarlo.

SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA LOS EMIGRANTES EXTRANJEROS

El emigrante entra en contacto con un entorno social y cultural muy diferente del que ha vivido hasta entonces y, por lo tanto va a tener especiales dificultades para comprender las claves del entorno en el que se inscribe. Pero, por otra parte, también puede que tenga una urgencia por aprender, por situarse correctamente en el entorno social.

Así, el emigrante analfabeto posiblemente va a tener una buena disposición para el aprendizaje, aunque a la vez también tenga dificultades para asimilar contenidos que le resultan distantes, extraños. Conocer la lengua del lugar de destino es para él una necesidad imperiosa, aunque probablemente no se haga una idea clara y completa de lo que esto significa.

Conocer una lengua no sólo significa hablar o dibujar letras, sino entrar en una cultura, en una manera de entender las cosas. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua es ineludiblemente, un trabajo intercultural. Este intercambio cultural se hace más evidente cuando se trata de emigrantes africanos y orientales en Europa, por ejemplo.

Para aprender una lengua es necesario reajustar los esquemas propios y adaptarse a los de la cultura que pretendemos asimilar, los esquemas de organización espacial y temporal, sobre las estructuras sociales, sobre las relaciones familiares o interpersonales, sobre los valores morales o culturales, sobre la organización de los conocimientos referidos a la vida cotidiana... Una tarea de esta envergadura no es un trabajo ni breve, ni sencillo pero sí absolutamente necesario si pretendemos que la educación sea también un instrumento de convivencia plena.

De la misma manera, para enseñar una lengua a emigrantes extranjeros también es necesario reajustar los esquemas propios de un enseñante / profesor que se dirige a personas que viven en un entorno cultural común. Para que la enseñanza sea efectiva y válida es necesario acercar los contenidos culturales de forma que sean accesibles, hay que crear unas estructuras educativas que hagan posible este aprendizaje. El aprendizaje de la lengua para el emigrante iletrado es inexcusablemente una actividad en la que se produce un intercambio cultural o trasvase cultural.

Alfabetizarse no es solamente aprender una "técnica" como, por ejemplo, la que pueda aplicar en algunas actividades laborales o sociales. Alfabetizarse es adquirir un instrumento que vehicula una cultura. Y no trabajarlo partiendo de cero sino desde las propias adquisiciones culturales previas.

Como podemos observar en el cuadro 1, la emigración es un proceso que tiene momentos muy diferenciados desde el momento en que se toma la decisión de emigrar hasta que se goza de una plena integración en la sociedad de destino. Es un proceso que implica a la persona de forma global, detrás de la búsqueda de una mejora económica y social, se movilizan aspectos familiares, relacionales, culturales... El emigrante no sólo recibe un impacto intelectual en el cambio, sino también afectivo, en cuanto a normas de vida cotidiana, en cuanto a hábitos de relación.

PROCESO DE EMIGRACIÓN Y LA ACCIÓN FORMATIVA

La actuación educativa no es ajena a este proceso y por lo tanto tiene unas características específicas en cada momento.

En primer lugar, cada persona viene de un entorno social específico, algunas pueden conocer la lengua del país de destino de forma oral. Otras puede que ya tengan conocimientos de escritura de su lengua de origen, incluso puede que hayan seguido un proceso de educación formal en el país de origen.

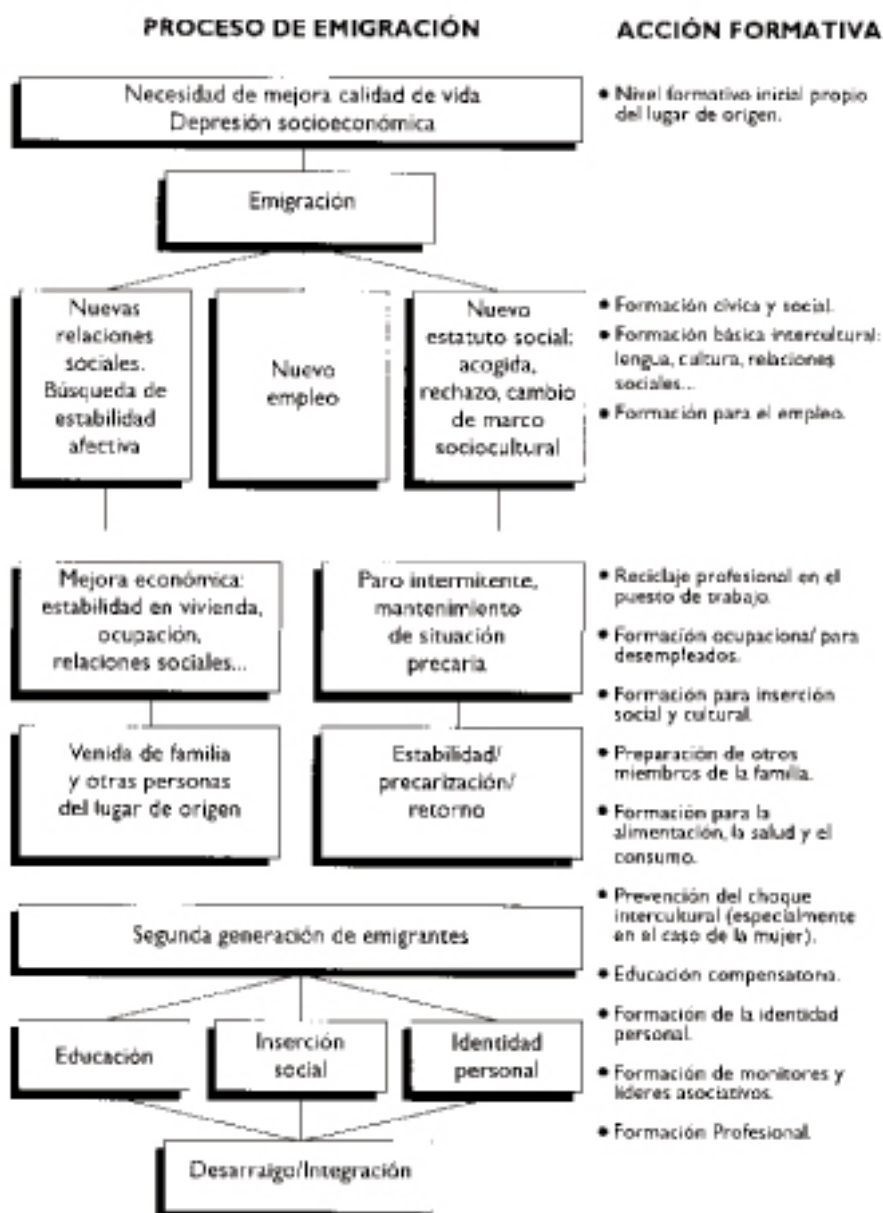
La llegada al país de destino debería ir acompañada de unos elementos formativos que resumiríamos en tres bloques pero que deben integrarse de manera que no sean contradictorios:

- El dominio de la lengua oral como elemento básico para desarrollar una relación mínima con el entorno de destino. A partir de allí, el dominio de la lengua escrita y el conocimiento de los parámetros culturales del entorno de destino.

- Una formación cívica y social que permita vivir en condiciones de ciudadanos de plenos derechos.

- Una formación que haga posible el desarrollo de la ocupación laboral en condiciones, no sólo con eficiencia y con competencia, sino en condiciones de seguridad, con posibilidad de adaptarse a los cambios a los que está sujeta la actividad laboral.

CUADRO 1



Ángel Marzo *Formación de trabajadores extranjeros*

* Herramientas núm. 25, 1993

Una vez en el país de destino, nos enfrentamos con otros problemas educativos como la llegada de la familia, en primer lugar el cónyuge, principalmente la mujer. Para ella el choque cultural es muchas veces mayor que para los hombres porque su entorno de relaciones es más limitado. Por ello es, si cabe, más urgente el trabajo educativo. También tenemos la problemática de las siguientes generaciones. Ellas plantean nuevos retos educativos.

MODALIDADES DE TRABAJO PEDAGÓGICO

Analizaremos ahora cuáles han sido los enfoques educativos que han dado respuesta al aprendizaje de la lengua de los emigrantes extranjeros. Para ello nos van a ser de utilidad los tres ejes de análisis propuestos por Marcel Lesne⁴³ que se organizan según el educando sea considerado como objeto, sujeto o agente del proceso educativo (Lesne, 1986). La modalidad pedagógica aglutinada a partir del primer eje se ha desarrollado especialmente a partir de iniciativas Institucionales y la necesidad de alfabetización es externa al educando, éste es solamente el receptor de una intervención educativa. El segundo es cercano a los planteamientos de la educación popular y liberal de adultos y considera al educando como el único referente en el proceso educativo. En el tercero el educando interactúa con el educador y el medio social como agente del proceso educativo y social. Desde éste la pedagogía de Paolo Freire aporta una orientación fundamental ya que entiende la educación como un proceso de diálogo entre el educando, el educador y el medio social a partir del contenido educativo.

EL EDUCANDO COMO OBJETO DE LA EDUCACIÓN

Por lo tanto, el contenido educativo es externa a él e independiente de su situación. Se trata de transmitir unos contenidos educativos o culturales desde fuera del sujeto. Este tipo de educación se ha practicado desde instituciones sociales que pretenden difundir sus contenidos, Por ejemplo, determinadas instituciones religiosas que pretenden adoctrinar ofrecen un tipo de alfabetización totalmente externa al sujeto y con unos contenidos culturales cerrados, que el educando puede admitir como razonables y proveedores pero que marcan unos parámetros educativos rígidos. También algunas instituciones educativas con criterios etnocéntricos practican una modalidad educativa cuyo objetivo es transmitir los contenidos culturales hegemónicos, los de la mayoría. La consecuencia deseada de esta modalidad de trabajo es la asimilación cultural. La educación desde este eje desestima la cultura y la elaboración propia que de ésta hace el educando.

La enseñanza /aprendizaje de la lengua se hace desde un estándar externo. La lengua no es tanto un vehículo de interacción sino un objeto estático que el educando debe dominar correcta y normativamente, y lo hace a través de la ejercitación.

⁴³ MARCEL LESNE (1986) *Formación de los formadores de adultos*. En DEBESE, M.; MIALARET, G. *Formación continua y educación permanente*. Oikos-Tau, Barcelona.

EL EDUCANDO COMO SUJETO DE LA EDUCACIÓN

Esta segunda modalidad educativa centra toda la intensidad en que sea el educando el sujeto de su propio proceso educativo. Él debe ser el que tome las riendas y decida la orientación tanto general como concreta del proceso educativo.

En este planteamiento se inscriben múltiples iniciativas de educación popular o liberal de adultos. El autoaprendizaje, el papel del educador como facilitador, la autoevaluación y autoregulación del proceso... podrían ser algunos conceptos claves.

Han practicado una modalidad como ésta algunos grupos de acogida de emigrantes colectivos que se han solidarizado con la situación de los emigrantes. También grupos / asociaciones de emigrantes que se autoorganizan.

El aprendizaje de la lengua se hace en función de los intereses de los alumnos. Ellos participan en la organización, en la elección de contenidos. La cultura de origen tiene, a su vez, un papel primordial. Desde esta perspectiva se ha propiciado, por ejemplo, la alfabetización no en la lengua del país de destino, sino de la lengua materna siempre que fuese posible.

EL EDUCANDO COMO AGENTE

Esta tercera modalidad apunta en la dirección de que el educando sea agente del proceso educativo y, por lo tanto, tenga una disposición activa y participativa en el proceso pero a la vez considera también la intervención de otros agentes, tanto del educador como de otros agentes sociales que directa o indirectamente inciden en el proceso.

La educación se desarrolla a través de la interacción, del diálogo entre estos agentes del proceso educativo.

El sentido que adopta la acción educativa no es externo al sujeto pero tampoco está encerrado solamente en su propia perspectiva.

Una aportación valiosa en esta línea es la orientación educativa que Freire ha ofrecido. La educación parte de la realidad concreta del educando y a partir de allí se aprehende de forma crítica el objeto de conocimiento. Esta aprehensión es un proceso activo, es una construcción de conocimiento que se realiza de forma social.

¿CÓMO REALIZAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA LENGUA?

En el cómo realizarlo tenemos que tomar decisiones sobre diferentes aspectos. Cada profesor va a tener sus propios criterios y elementos técnicos.

En este apartado pretendo recoger algunas observaciones de la práctica de la alfabetización que pienso que pueden orientar esta toma de decisiones sobre: qué objetivos deben

orientar esta enseñanza, qué contenidos son los pertinentes, cómo organizar la práctica educativa.

LOS OBJETIVOS

Las finalidades generales que persigue la alfabetización dependerán de la modalidad educativa en la que nos inscribimos. Podrán acercarse más a una asimilación cultural de manera que la educación ignore la cultura y las condiciones de los emigrantes, o bien suponer un proceso de aproximación y diálogo.

Los objetivos específicos también se orientarán a partir de la opción pedagógica escogida.

La práctica que hemos desarrollado en este campo nos indica que la alfabetización será tanto más adecuada cuanto empiece a dar respuesta a problemas cotidianos. Y éstos, en muchas ocasiones, están unidos a problemáticas no estrictamente lingüísticas pero que no se pueden desligar de ellas.

Los objetivos lingüísticos deberán ser acompañados de otros que favorezcan la acogida de los emigrantes, su inserción profesional, la convivencia social normalizada...

Cuando se pretende que los emigrantes sean agentes de su propia educación nos encontramos con un conflicto inicial, los modelos educativos que éstos poseen y que serían la base sobre la que ellos pueden empezar a participar son bastante cerrados y dificultan la llegada de iniciativas pedagógicas más cercanas a su experiencia. Por ejemplo, algunos analfabetos que no dominan tampoco la lengua oral pretenden que la escolarización se base fundamentalmente en la lectura y la escritura. Así ven como "pérdida de tiempo" el trabajo de la lengua oral. Ello responde a un modelo de escuela tradicional, a la escuela que ellos conocen. Para resolver este conflicto es necesario atender a las demandas explícitas⁴⁴ de los analfabetos pero también ofrecer nuevas metas y hacer ver cómo su consecución tiene una aplicación inmediata en su entorno con los vecinos, los comerciantes, las instituciones... Y en ello el desarrollo de la lengua oral es básico.

LOS CONTENIDOS

Para la elección de los contenidos en un curso de lengua partiremos de los contenidos que sean significativos para los emigrantes. Ello no implica que deban versar exclusivamente sobre tema de y para su entorno inmediato. Los contenidos educativos son atractivos desde el momento que ofrecen algo que no se posee, unos esquemas de interpretación del entorno cultural y social que permitan el dominio de nuevas destrezas de conocimiento.

Pero para llegar a este punto es necesario partir de lo que el analfabeto ya sabe. En el caso de los analfabetos que dominan la lengua oral existen múltiples conocimientos del entorno letrado que son conocidos por lo menos parcialmente y que es necesario aprovechar. Aunque una persona sea analfabeta en muchas ocasiones sabe el nombre de las letras, sabe distinguir un escrito de otras grafías, conoce el lenguaje con que se escriben diferentes tipos

⁴⁴ Seguramente será necesario introducir algún contenido de lecto-escritura del nombre, copia de escritos que le sean funcionales direcciones, nombres de productos, pequeñas notas...

de textos (periódicos, instancias, cartas, carteles y letreros...). Éstos son conocimientos útiles y pertinentes para la utilización en el propio aprendizaje. Alfabetizarse no es empezar de cero.

Si tomamos el ejemplo de las cartas familiares o de amistad, por ejemplo vemos que los analfabetos conocen el lenguaje con que se escriben las cartas. Éste es un lenguaje específico para este género que nada tiene que ver con el lenguaje oral y que nos muestra un conocimiento sobre el escrito previo al aprendizaje de la lecto-escritura.

CUADRO 2

Querida hermana:

Tengo ganas de verte a ti a tu nena. Quiero saber cuando bajas a vernos. Quiero saber como están tus nenas. Sabrás que me estoy buscando piso. Tengo muchas ganas de verte. Y cuando vengas tendrás unos regalos para tus nenas. Y no tardes en bajar.

Recuerdos para ti y para tus nenas, para tu cuñada y toda la familia de Figueras.

Te recuerda. Recuerdos a tu papa, a tu mama y tu cuñada. Se despide la Maria. Te mando muchos besos.

Hola Cristobal:

Espero que te encuentres bien. Espero que lo pases bien por ahí por ese pueblo. Porque nosotros nos lo pasamos muy bien. Pero tenemos ganas de verte. Espero que vengas pronto Cristobal.

Dictado de Carta de los analfabetos.
Ángel Marzo, 1987.

En el caso de los analfabetos cuya lengua materna es diferente de la lengua de aprendizaje también suelen darse conocimientos útiles que permiten comparar, proponer, rectificar, en definitiva, trabajar en la construcción de un nuevo conocimiento a partir de lo que ya se posee. Si continuamos con el ejemplo de la correspondencia seguramente conocerá el tipo de lenguaje con que se escribe una carta en su lengua materna, en el caso de que exista escritura para ésta o en la lengua que se utilice habitualmente para enviar la correspondencia.

La elección de los contenidos debe partir del conocimiento de su entorno y también de las propuestas que sean funcionales a partir de él.

La organización de estos contenidos es conveniente que se realice en pequeñas unidades temáticas que tengan autonomía entre ellas no tanto en cuanto a los contenidos referidos al dominio de la lengua sino en cuanto a los contenidos culturales que pueda vehicular. Por ejemplo si tratamos el tema de la tramitación de los documentos personales de utilidad para los extranjeros y del valor y significados de cada uno de ellos no es tan importante conocer de forma exhaustiva toda la documentación como hacer una aproximación al valor que algunos documentos pueden tener para ellos y ofrecer instrumentos para comprender los elementos que les resulten más significativos.

El papel del educador o educadora no es, solamente, el de encargado de presentar una materia educativa sino también el encargado de facilitar el establecimiento de nexos entre los conocimientos que posee y los que le van a permitir el descifrado y la utilización de los códigos propios de la sociedad de llegada. Su papel se debate, así, entre la transmisión / imposición de los contenidos culturales mayoritarios y una aproximación respetuosa y fructífera entre diferentes realidades culturales.

CÓMO SE DESARROLLA LA ACCIÓN EDUCATIVA

En la determinación de cómo realizar el trabajo educativo nos encontramos con múltiples cuestiones que inciden el trabajo educativo. Nosotros vamos a apuntar algunas consideraciones sobre la organización de los niveles educativos, los métodos, técnicas y las actividades educativas.

Determinar el nivel de trabajo educativo es una tarea primordial porque aun en el caso de que los grupos sean heterogéneos en cuanto a nivel cada uno de los grupos que vamos a mencionar necesita unos materiales y una actuación específica.

LOS NIVELES

A partir del trabajo con grupos de emigrantes en la provincia de Barcelona pudimos determinar que era necesario un sondeo inicial (cuadro -3-) para determinar una distribución por niveles. En este sondeo era necesario investigar si las personas estaban alfabetizadas o no en su lengua materna, qué conocimientos tenían de otras lenguas además de la materna y qué conocimiento tenían del español oral. A ello yo añadiría un sondeo de las utilidades que ellos pretenden dar a los conocimientos de lengua que desean adquirir, en qué contextos la podrían utilizar, qué funciones son predominantes.

CUADRO 3

NIVELES DE TRABAJO EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CON EMIGRANTES EXTRANJEROS

A. Sondeo *inicial* para determinar la distribución de niveles:

- Alfabetización o no en la lengua materna
- Conocimiento de otras lenguas
- Conocimiento oral del español

B. Niveles establecidos

Nivel inicial:

- Trabajo de lengua oral para analfabetos en lengua de origen y que no conozcan la lengua oral.

Nivel I

A. Para analfabetos en lengua de origen con conocimientos mínimos de lengua oral.

B. Para alfabetizados en lengua de origen y sin conocimientos de lengua oral.

Nivel II (perfeccionamiento de la escritura)

- Con algún conocimiento de español escrito.

Nivel III

- Aprendizaje del español como segunda lengua

Nivel IV

- Perfeccionamiento del español

A partir del sondeo podemos hablar de un nivel inicial en el que vamos a trabajar de forma intensiva la lengua oral ya que ésta va a ser un instrumento indispensable para la comunicación y el desarrollo posterior.

En el siguiente nivel todavía distinguiremos entre los analfabetos en la lengua de origen y los alfabetizados porque estos segundos tienen unas estructuras de conocimiento lingüístico que nos van a ser de gran utilidad.

Los siguientes niveles serán de perfeccionamiento pero debemos considerar que los ritmos de evolución van a ser muy diferenciados en función de múltiples factores: el nivel de origen, la cultura de origen, la motivación, el apoyo del entorno social...

MÉTODOS, TÉCNICAS Y ACTIVIDADES

Los métodos y técnicas más apropiados para la enseñanza y aprendizaje de los emigrantes extranjeros van a depender de cada situación y creo que deben elegir en función de los principios que formularemos a continuación.

Pienso que la metodología será necesario que apueste por acercarse al entorno de los hombres y mujeres emigrantes, su trabajo, su entorno familiar, sus relaciones sociales, los roles que desempeñan en la familia y los que deben asumir a nivel social. Por lo tanto algunas metodologías formativas que parten de una educación alimentaria o sanitaria, otras que inciden en aspectos laborales u ocupacionales, aquellos conocimientos de la lengua que aplicables en situaciones comunicativas propias de los emigrantes... ya han mostrado su eficacia y además conducen a un tipo de oferta educativa que implica una integración activa y participativa del emigrante en la sociedad receptora.

Otra temática son las actividades educativas que pueden ser de utilidad. También aquí podemos tener un amplio abanico de posibilidades pero que en muchas ocasiones se restringe por el hecho de tratarse de analfabetos. Un mismo material lector puede ser trabajado a niveles muy diferentes que van desde la anticipación de aquello que probablemente pueda decir hasta la interpretación completa. Si trabajamos con este espectro de posibilidades e intentamos pedir que el analfabeto se enfrente a diferentes materiales a partir de su nivel real de posibilidades entonces las posibilidades de plantear actividades educativas se nos amplía notablemente. Carteles, periódicos, revistas, documentos, notas, autógrafos, letreros, libros etiquetas, correspondencia... pueden ser trabajadas con los analfabetos si partimos de que están en un camino de aproximación hacia el texto normativo. El enfrentamiento con textos de su entorno va a hacer posible que el trabajo educativo dentro del aula se complemente con otras interacciones.

Nosotros hemos trabajado, por ejemplo con noticias periodísticas. Partimos de intentar buscar la noticia que sea de interés relativo para los educados, o sea que se relacione con alguno de los aspectos que le ofrezcan interés desde los sucesos hasta el informe meteorológico pasando por la información deportiva quizás. Podemos ver que la noticia es trabajada por los alumnos de maneras muy diversas, todas ellas nos muestran una adquisición de conocimientos y un desarrollo de competencias que tienen que ver con lo escrito.

CUADRO 4

Textos producidos en el aula a partir del trabajo con noticias periodísticas

Ejemplos de producciones en las que hemos restablecido la buena ortografía:

TEXTO-REPRODUCCIÓN

“En Zaragoza ha habido un total de 43 muertos y graves heridos, a consecuencia de un fuego que se propagó en la parte del sótano: al parecer, se quemaron materiales los cuales soltaron un ácido cianhídrico que es letal y la muerte inmediata. El hecho se produjo a las 2h 40, en la parte superior y en breves Instantes se incendió todo. Los propietarios del establecimiento dicen cumplir con la ley vigente de prevención contra incendios. ”

TEXTO-RESUMEN

“La Urbana se pone en los colegios con perros para alejar a los camellos y para que no puedan vender, pues así se evita que se venda droga. ”

TEXTO-RESUMEN + AMPLIFICACIÓN

“En la discoteca Flyung mueren 43 personas por causa del fuego. En la discoteca no había puerta de emergencia a disposición de los jóvenes provocando una catástrofe. El dueño de la discoteca no la tenía bien asegurada y por este accidente le piden 500.000 ptas. cuyo pago 5.000 ptas. y le han embargado todo lo que tiene en su propiedad hasta la discoteca. El pobre hombre se ha quedado arruinado y con la desgracia de no poder hacer nada. ”

TEXTO-NARRACIÓN

“En el París-Dakar, eran dos hombres que estaban participando a la carrera; los dos hombres se llamaban Servig y Puig, estaban corriendo en la carrera y se quedaron en el desierto porque la junta de la culata se le había quemado, entonces de repente empezó a llover y se quedaron (...) porque en el desierto no podía llover y entonces le dijo a su compañero que se (...) porque el agua le hacía feliz porque si llovía podrían poner el agua en el radiador. ”

De “CONOCIMIENTO TEXTUAL DE LOS ADULTOS ILETRADOS EN EL MEDIO PENITENCIARIO”
(Equipo investigador: Mireille Bilger, Ángel Marzo, Ana Teberosky)

PRINCIPIOS PARA UNA EDUCACIÓN BÁSICA A LOS EMIGRANTES

Para finalizar como criterios orientadores en la toma de estas decisiones podemos avanzar algunos principios básicos.

La *funcionalidad* de los conocimientos adquiridos, no realizamos una simulación o un proceso de ejercitación sino que los conocimientos adquiridos deben tener una utilidad concreta y observable.

La *sintonía*, proximidad entre la cultura de origen y los contenidos educativos.

La *interactividad* entre los participantes facilitando un proceso de negociación permanente, el diálogo, el contraste es uno de los elementos que nos permite el proceso de construcción.

La *conexión* con la realidad cotidiana del educando.

La *participación* en todos los momentos del proceso en que éste sean posible, la elección de los contenidos, el tipo de actividades, la evaluación del ritmo de aprendizaje...

Desde este enfoque educativo podemos decidir cuestiones básicas como: el papel del entorno cultural de origen y el de destino y la utilización de los conocimientos previos de los educados, los contenidos educativos y la problemática que su elección implica como la relación entre lengua oral y escrita, lengua materna y lengua de aprendizaje, contenidos culturales sobre los que se desarrolla el programa educativo, las actividades educativas más apropiadas, los materiales, la valoración y reorientación de la acción educativa, el papel del educando, del educador y del entorno social y cultural.

Proponemos un enfoque metodológico específico para la actividad educativa con emigrantes extranjeros en función de las características previas y de un modelo interactivo y funcional que facilite la plena inserción en el medio social de llegada.

PROGRAMAR PARA DISTINTOS DESTINATARIOS

BELÉN MORENO DE LOS RÍOS
CENTRO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS ANTONIO DE NEBRIJA

Nos enfrentamos ahora con el tema de la programación, justamente ahora, cuando existe un gran debate sobre si es conveniente o no que haya una programación establecida. Curiosamente, nadie discute la necesidad del diseño curricular preestablecido, pero sí de su aplicación o concreción en la programación.

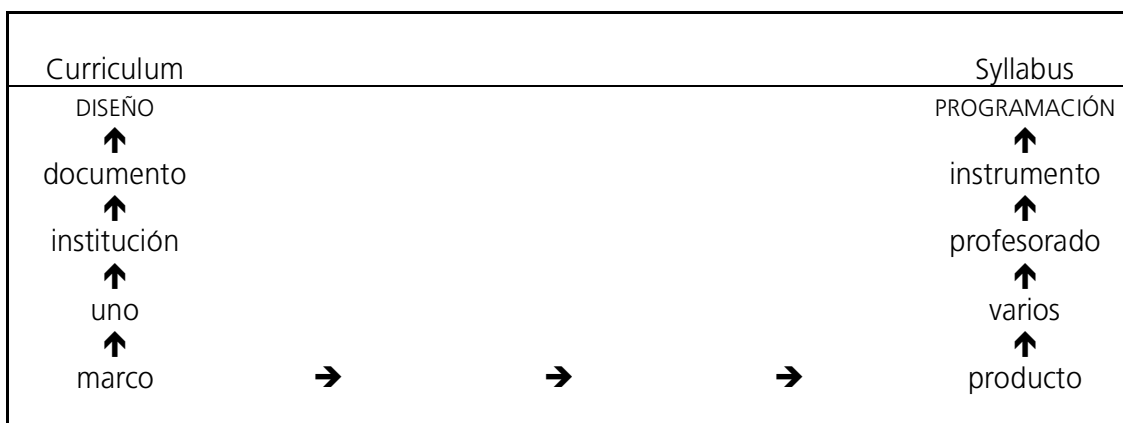
Para abonar el tema de la programación, vamos a diferenciar dos términos habitualmente usados entre especialistas y profesores.

CURRICULUM Y SYLLABUS

La aclaración del significado de estos términos parece importante, pues en algunos casos se presenta de forma confusa en la literatura especializada; así como en documentos habituales en instituciones y centros docentes.

Apoyándonos en Allen (1984) y en Dubin y Olshatain (1986), consideramos que el diseño (curriculum) manifiesta una determinada filosofía de la educación, engloba factores sociales y administrativos, y contiene unas orientaciones teóricas, así como la descripción de objetivos generales, mientras que la programación (*syllabus*) traslada las cuestiones teóricas a la práctica y establece los objetivos específicos de la enseñanza-aprendizaje.

Vamos a partir de una presentación gráfica de las diferencias que más nos atañen como profesores:



Lo primero que queremos es dejar clara nuestra posición ante la traducción de los términos. Al *Curriculum* lo denominamos diseño o diseño curricular, al *Syllabus*, programación o programación de cursos. Por lo que todavía podríamos reservarnos el término *programa de lengua* para aquél que recoja las distintas programaciones de las diferentes materias que se integran en un curso, así como las programaciones de los diferentes cursos de cada nivel de un programa de lengua. Por ejemplo, un programa de lengua puede estar formado por cuatro niveles; en cada nivel se pueden impartir dos cursos y algunos de estos cursos pueden estar divididos en módulo. Así pues, un programa de lengua puede estar formado por ocho cursos, lo que implica para el profesorado ocho programaciones diferentes.

Dejemos claro que en este trabajo nos referimos a la programación de cursos de lengua, en absoluto al diseño de programas de lengua, que normalmente corresponden al técnico y no al profesorado.

El diseño es un *documento*, con todo el contenido político que se le quiera dar a esta palabra, ya que es elaborado por una *institución*, normalmente política, el Ministerio de Educación, por ejemplo, por lo que ha de seguir las pautas generales de la política educativa del país en el que se elabora.

Este documento es, por tanto, único en dicho país. Por ejemplo, la elaboración de un nuevo diseño curricular para la enseñanza de segundas lenguas en España invalidaría el diseño actual. Este documento se implanta en todo el país, por lo que se establece una serie de pautas y ofrece unas orientaciones teóricas que serán lo suficientemente abiertas como para que su implantación puede adecuarse a las distintas necesidades de las diferentes comunidades de España. Es un documento abierto, sin duda, pero sólo hay uno que establece un *marco* teórico-práctico, que recoge una determinada filosofía, unas orientaciones metodológicas y de actuación didáctica y facilita unos criterios de evaluación.

La programación, sin embargo, es un instrumento, "una agenda pedagógica" (Widdowson, 87), lo que significa algo útil. "Instrumento" (cualquier cosa que es utilizada para conseguir un fin, M. Moliner) se puede equiparar a "herramienta" y, en nuestra opinión, la programación es ante todo una herramienta de trabajo para *el profesorado*, al cual le corresponde su elaboración.

Consideramos de suma importancia que la programación no sea impuesta por la institución o centro docente. Si ya existe, parece lógico que se le ofrezca al profesorado pero dándole todas las facilidades para que realice las modificaciones que estime oportunas a priori, al mismo tiempo que imparte el curso, y a posteriori, después de impartir el curso. De esta forma, el equipo docente, que debe tratar de establecer un consenso sobre las diferentes programaciones de los cursos, está absolutamente implicado en la elaboración y desarrollo de la programación haciendo constantes modificaciones y reelaborando las programaciones con el fin de que éstas se adecuen a las necesidades concretas de un determinado grupo-meta:

Así pues, si la programación es un instrumento que elabora el equipo docente para ser utilizado en un centro determinado, y con un grupo de alumnos determinado, nunca podremos hablar de una sola programación, más bien al contrario, deberíamos de considerar que habrá tantas programaciones como equipos docentes o incluso como grupos-meta: pues un mismo equipo puede necesitar elaborar la programación de varios cursos de lengua, de español general, por ejemplo, al mismo tiempo que de varios cursos de lenguajes específicos, o cursos para niños y para adultos, lo que originará un *número ilimitado* de *programaciones* que se conviertan en los *productos* finales de aplicación del marco institucional.

No hay una opinión común en cuanto a los componentes del diseño. Para algunos autores, como Salden, abarcaría: objetivos o fines generales, procedimientos, contenidos, recursos y evaluación. Sin embargo, para otros, como Nunan, los contenidos no deben incluirse en el diseño curricular.

Si observamos dos diseños publicados en España: el Diseño *Curricular para la Enseñanza de Segundas Lengua*, elaborado por el MEC y el recién publicado *Plan Curricular de español LE*, elaborado por el Instituto Cervantes, vemos cómo en el primero no se especifican los bloques de contenidos, mientras que en el segundo sí se especifican, aunque no con la misma exhaustividad.

Tampoco hay acuerdo sobre los componentes de la programación, como se muestra en los esquemas de programación que se presentan más adelante.

VARIABLES DEL ALUMNO Y VARIABLES EXTERNAS

A la hora de programar un curso, lo primero que nos preguntamos es para quiénes se va a impartir el curso, dónde, cuánto va a durar, con qué periodicidad se impartirán las clases, de cuánto tiempo disponen los alumnos para trabajar fuera del aula, con qué materiales y recursos se cuenta. etc. Efectivamente, nos formulamos un sinnúmero de preguntas que necesitan una respuesta antes de empezar a programar. Son cuestiones preliminares, pero son tan determinantes que en la práctica se convierten en una fase previa y necesaria para que la programación se adecue a los diferentes destinatarios.

Como variables del aprendiente consideramos, por una parte, el análisis de necesidades y, por otra, los datos de identidad.

ANÁLISIS DE NECESIDADES

En la literatura especializada en programación el término “análisis de necesidades” aglutina variables de distinta naturaleza. El análisis de necesidades abarca para Munby (1978), desde los datos de identidad de los alumnos (edad, nacionalidad, etc.), hasta los fines para los que se aprende una L2 o el lugar, el medio, la variedad, etc., en los que se va a usar la L2.

Hacemos dos observaciones del Procesador de Necesidades Comunicativas (CNP) de Munby:

1. Los datos de identidad, en nuestra opinión, no responden a las necesidades, sino que aportan o pueden aportar información sobre algunas necesidades del aprendiente.
2. Munby tiene en cuenta sólo las necesidades que podemos considerar de comunicación: son pues necesidades futuras, pero no considera en absoluto las necesidades más inmediatas, es decir, cuáles son las necesidades de cada individuo para aprender una lengua extranjera y qué necesidades va a tener durante el proceso de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, el aprendiente tiene dos tipos de necesidades:

- a) LAS NECESIDADES DE COMUNICACIÓN (para qué aprende una lengua, dónde la va a utilizar, con quién, qué destrezas va a desarrollar más, etc.).

Las necesidades de comunicación son en teoría objetivas y previas al aprendizaje. Ciertamente son fáciles de obtener cuando se trata de un curso específico: un empresario francés que quiere aprender español para comprar naranjas en la Comunidad Valenciana, tiene que comunicarse con los gerentes de las cooperativas de cítricos. Son bastante fáciles de obtener, a través de una encuesta, entre aprendientes profesionales. Sin embargo, no es tan fácil determinar las necesidades de comunicación de un estudiante de Empresariales de una universidad francesa que quiere aprender español para mejorar su currículo; pero no sabe dónde, con quién o para qué va a usar el español. Puede trabajar en el futuro en una empresa de productos cárnicos que importe carne de Argentina o puede trabajar en un banco internacional, cuya sede esté en Chicago.

- b) LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE (qué estilo de aprendizaje es más acorde con cada estudiante, qué estrategias necesita desarrollar, qué actividades de aprendizaje preferente, etc.).

Las necesidades de aprendizaje son subjetivas e incluso algunas de ellas pueden considerarse psicológicas, pues están relacionadas con la capacidad del aprendiente para aprender una L2 o con su propia personalidad (el hecho de que sea introvertido, extrovertido o tímido influirá seguramente en su proceso de aprendizaje). La información sobre las necesidades de aprendizaje es difícil de obtener. Una buena encuesta y una entrevista son, en realidad, los únicos medios posibles.

Estas dos vertientes del análisis de necesidades coinciden con las necesidades para la actuación en la lengua meta y con las necesidades que se presentan durante el proceso de aprendizaje de la L2.

DATOS DE IDENTIDAD

Considerar que el análisis de necesidades sólo debe referirse a las necesidades de comunicación y a las necesidades de aprendizaje supone cuestionarnos sobre qué hacer con otras variables del aprendiente que determinan la programación. Y nos referimos concretamente a los datos de identidad del aprendiente.

Los datos de identidad aportan una valiosa información al profesor-programador. Imaginemos la importancia que tiene conocer que el curso que estamos programando va dirigido a estudiantes jóvenes (18 años), japoneses y universitarios. O que se trata de un empresario suizo de cincuenta años. Si bien, a priori, estos datos no van a modificar el enfoque metodológico, pueden modificar los contenidos, y, sin duda, sí vamos a determinar las actividades que propondremos a cada uno de los dos tipos de destinatarios.

En general, estos datos objetivos se obtienen mediante una ficha de inscripción y la hoja de matrícula, por lo que el profesor-programador debería conocerlos antes del comienzo del curso para poder adecuar su programación al grupo meta a partir de la información obtenida.

En la práctica, la experiencia suele suplir la información exhaustiva sobre el grupo. Al centro X acuden estudiantes de X edad, X lenguas, X culturas, etc., pero siempre suele haber alguna singularidad que ha de transmitirse al profesorado.

Como datos de identidad determinantes para la programación consideramos, entre otros: el nombre, la edad, la lengua 1, la profesión, la nacionalidad, el lugar de residencia, el conocimiento de otras lenguas. etc.

- El *nombre* normalmente nos aporta información sobre el sexo, aunque es más seguro que aparezca una casilla para recoger este dato. El nombre, en algunos casos, puede aportar información sobre *la cultura* o el origen del estudiante. Imaginemos una canadiense que se llama Ryoko Tomita: sin duda, su origen es japonés. O una británica cuyo nombre sea claramente indio: Kally Dhaliwa. O un americano que se llama Carlos Chaves. Ciertamente revelador, pero ¡atención a las sorpresas!
- La *edad* va a influir en sus necesidades de aprendizaje y puede determinar necesidades de comunicación. Pensemos en un señor o señora americana de 70 años principiante. Posiblemente, su interés sea utilizar el español como turista.
- La *lengua 1* nos informa de algunos rasgos de su interlengua. El conocimiento de *las otras lenguas* puede influir también en su interlengua y puede facilitar o agilizar su aprendizaje del español.
- La *profesión* en muchos casos va a determinar su formación y puede influir en su interés o, lo que es lo mismo, en sus necesidades de comunicación.

- El *lugar de residencia* puede modificar sus conocimientos del mundo.

FACTORES EXTERNOS

Los factores externos son variables extrínsecas al aprendiente que condicionan absolutamente la programación. De estos factores destacamos: el país en el que se imparta el curso, el ámbito académico o extraacadémico, las características del grupo de clase, la duración del curso, el tipo de curso, las ayuda pedagógicas. etc.

No es lo mismo enseñar español en España que fuera de España. Ni tampoco es igual enseñarlo en Francia o en Italia que en Japón.

Si la situación de enseñanza-aprendizaje está dentro de un ámbito académico habrá que someterse a una serie de normas, como los exámenes o el sistema de calificación, etc., que marca una clara diferencia si lo comparamos con impartir el curso en un ámbito empresarial o en un centro para adultos, sin imposiciones generales en el mundo académico.

Las *características del grupo* de clase: plurilingüe, monolingüe, pluricultural; con la misma edad o con mezcla edad; con el mismo interés o con diversidad de intereses; el número de alumnos por grupo, etc., son variables que condicionan la programación. Es completamente distinto programar un curso individual que un curso para un grupo pequeño o para un grupo numeroso (llamamos “numeroso” a veinte personas).

La programación para un curso de un año académico con una frecuencia de tres horas semanales difiere de aquella que hagamos para un curso de cuarenta horas que se desarrolla durante una sola semana

El *tipo de curso*, general o específico, es una de las variables que hay que tener más en cuenta.

Los *recursos y materiales* son definitivamente importantes, pues de ellos va a depender la programación de unas u otras actividades.

En síntesis, las variables del alumno o aprendiente -análisis de necesidades y de datos de identidad-, así como las variables externas van a ser determinantes para la programación.



PROGRAMACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO

En gran medida, la programación manifiesta y responde a un enfoque metodológico determinado, y decimos “en gran medida” porque, en ocasiones, se pueden hacer

interpretaciones erróneas. Sin pretender ser exhaustivos y simplificando las clasificaciones ofrecidas en diferentes publicaciones, cabe establecer que:

1. Si tomamos como punto de partida el enfoque metodológico, las programaciones pueden clasificarse en:

- Gramaticales.
- Nocionales.
- Nocionales - funcionales.
- Comunicativas.

Con todo el riesgo que supone establecer este tipo de clasificaciones, pues es complejo, dejémoslo en complejo, determinar que una programación nocional-funcional no pueda ser comunicativa. Para nosotros puede serlo.

También es difícil encontrar programaciones “puras”, desde el punto de vista del enfoque metodológico. Así, existen en la práctica, programaciones $\pm$ gramaticales con contenidos nociofuncionales, como veremos a continuación, o programaciones $\pm$ nociofuncionales con una fuerte dosis de gramática. Hay autores como Yalden o Allen partidarios de la programación “proporcional” que defiende el cambio de enfoque, dependiendo del nivel de conocimientos de los alumnos.

2. Si partimos de la especificación de contenidos:

- Programación analítica.
- Programación sintética.

En esta última se considera que la lengua está constituida por elementos independientes y en la programación se ha de especificar cada elemento (item).

Naturalmente, existe controversia en esta clasificación, pues mientras que para Wilkins la programación nocional es analítica, para otros autores como Long, Widdowson o Nunan, la programación nocional-funcional es sintética. Curiosamente, para Nunan las programaciones basadas en temas son analíticas, Esta controversia deja de manifiesto lo difícil, y al mismo tiempo peligroso, que es poner etiquetas. La realidad nos demuestra que rara vez existe una programación “pura”. Así, la mayoría de las programaciones son $\pm$ sintéticas o $\pm$ analíticas.

3. Dependiendo del foco:

- Programación basada en el producto o en los resultados frente a programación basada en el proceso (Nunan, 1988) o lo que es lo mismo:
- Programación establecida y programación negociada. Esta última sólo determina objetivos comunicativos generales, mientras que negocia contenidos y actividades.

Para algunos autores sólo son comunicativas las programaciones basadas en el alumno, lo que para Nunan implicaría negociadas, y con un desarrollo en tareas o proyectos.

Sin embargo, para Finocchiaro y Brunfit (1983) el método nocio-funcional sitúa al

estudiante en el centro del diseño, de lo que podemos deducir que la programación nocio-funcional se basa en el alumno.

Para nosotros, con un lógico eclecticismo, cualquiera de estas etiquetas puede estar “encubriendo” otra o puede estar más o menos superpuesta. Realmente no hemos conocido, en la práctica, ninguna programación pura y absolutamente basada en el proceso y casi ninguna programación que se centre absolutamente en los contenidos e ignore totalmente al alumno.

Los siguientes esquemas de programación recogidos en algunos departamentos de español desde los años 70 hasta ahora prueban, por una parte, las interferencias a las que acabamos de aludir y, por otra, la importancia del esquema de presentación de la programación.

Esquema 1

PRINCIPIANTES		
Saludos / fórmulas de cortesía		
Ser +	Identidad Profesión Nacionalidad “Adjetivos”	Hora Colores Días de la semana meses del año Números
Estar +	Lugares; Bien-Mal / Estados físicos o anímicos	
Regulares en –ar:	Hablar, comprar, llevar, practicar...	
Regulares en –er:	Beber, aprender, leer, ver, vender, comer...	
Tener +:	Objetivos personales, parientes, edad, dinero	
Regulares en –ir:	Escribir, recibir, vivir, abrir, repartir...	
Ir		
Posesivos		
Demostrativos		
Verbos reflexivos regulares		
Preguntas normales	¿Quién eres? ¿Qué eres? ¿De dónde eres?	¿Dónde vives? ¿Cómo está? ¿Cuántos años tienes?

Parece indudable que este esquema respondería a una programación tradicional o gramatical o estructural y por supuesto sintética. con especificación de los contenidos y ciertamente, éstos se enseñaban uno detrás de otro y cada uno en su totalidad, tal y como muestra la presentación vertical del esquema.

El objetivo era la gramática pero, como se puede observar, al final el autor de esta programación, de forma intuitiva, muestra su aplicación funcional. Sus “preguntas normales” corresponderían a un objetivo o, al menos, al contenido funcional de “pedir y dar información sobre datos de identidad”. Por lo tanto, ya no es puramente gramatical.

Esquema 2

Objetivos	Funciones	Nociones	Actividades

El esquema 2 corresponde a la primera programación que conocimos cuando se implantó en España el enfoque nocional funcional; parece puramente nocional funcional pero en la práctica docente no estaba tan claro: se imponía, pero el profesorado estaba formado con una metodología tradicional y ésta se manifestaba en su práctica docente. En general, se echaba de menos la especificación del contenido gramatical, con razón, porque el esquema 2 surgió absolutamente como reacción contra las programaciones tradicionales, pero todo el profesorado enseñaba de una forma u otra la gramática. Así surge el esquema 3.

Esquema 3

Objetivos	Funciones	Nociones	Gramática	Actividades

Esto se corrige con el esquema 3, que constituyó una buena solución para implantar el enfoque nocional-funcional de forma más amplia, favoreciendo que las aguas volvieran a su cauce y concediendo un lugar importante a la gramática, pero sin considerarla como objetivo, sino como un contenido más, en el mismo nivel que las funciones y las nociones.

Tanto el esquema 2 como el 3 manifiestan la gran revolución metodológica que se estaba produciendo. La presentación de las programaciones -el esquema- lo evidencian. Frente a la verticalidad de las programaciones tradicionales surge la horizontal de las programaciones nocio-funcionales, con todas las implicaciones metodológicas que este hecho conlleva.

Esquema 4

Zanón y Estaire (1990), publicaron su *Diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas*. Para nosotros fue revelador y, a partir de su artículo, desarrollamos el siguiente esquema:

Objetivos comunicativos	Tema	Contenidos lingüísticos				Tareas	
		Nocional-funcionales	Exponentes de función	Gramaticales	Léxicos	Mediadoras	Finales

Sus aportaciones son grandes: establecen objetivos comunicativos, temas y contenidos lingüísticos, y programan tareas mediadoras (de aprendizaje) y finales (de comunicación). Significó un gran paso hacia adelante, como programación comunicativa y como programación más centrada en el alumno, pues se entiende que sólo sugerían un esquema adaptable a cada grupo de alumnos y a cada situación de aprendizaje. En este esquema sólo echamos de menos el contenido sociocultural y consideramos que se establecen demasiados bloques en los contenidos lingüísticos, lo que supone una mayor complejidad a la hora de especificarlos por parte del profesorado.

COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN

Los componentes básicos son:

1. Objetivos comunicativos.
2. Contenidos.
3. Actividades.

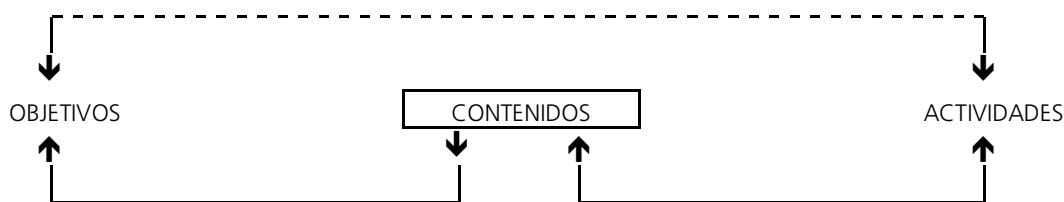
Estos componentes responden a las tres preguntas básicas de todo docente:

¿PARA QUÉ enseñamos?
 ¿QUÉ tenemos que enseñar?
 ¿CÓMO tenemos que enseñar?

Objetivos	Contenidos	Actividades
↓	↓	↓
Para qué	Qué	Cómo

Visto así, la programación es la solución, es la respuesta para el profesorado, por ello la concebimos como una buena herramienta de trabajo.

Los tres componentes básicos (nótese la ausencia del componente de evaluación) han de engarzarse de tal forma que pudiéramos utilizar el símil de la pescadilla que se muerde la cola. Gráficamente se muestra en el siguiente esquema:



Ha de crearse una serie de actividades, adecuadas a los diferentes destinatarios, que recojan los bloques de contenidos de una forma global para alcanzar los objetivos comunicativos propuestos.

- Los OBJETIVOS se determinan a partir de la información obtenida tras el estudio de las variables del aprendiente, muy especialmente de las necesidades de comunicación. En general, los objetivos se suelen formular en términos de capacidad, recogiendo las destrezas lingüísticas que se van a poner en práctica y que atienden también a las necesidades de comunicación de los aprendientes.

En curso general se desarrollan las cuatro destrezas -comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita-, pero un curso destinado a telefonistas, por ejemplo, no tendrá como objetivo la comprensión o expresión escrita.

Los objetivos han de ser reales y alcanzables. En muchos casos habrá que establecer objetivos comunicativos específicos y objetivos pedagógicos. Los objetivos recogen también la situación comunicativa, el contexto: lo que evidencia la importancia de la adecuación a los diferentes destinatarios.

- Los CONTENIDOS se dividen en diferentes bloques. En una programación fiel al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, los bloques de contenidos serían: nocio-funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales y estratégicos. Tenemos serias dudas de que las estrategias, de aprendizaje y de comunicación, puedan ser consideradas como contenidos. En las programaciones en las que los objetivos comunicativos expresen ya las funciones, los bloques pueden reducirse a tres: gramaticales, léxicos y socioculturales. Lo importante no es tanto la subdivisión que se haga de los contenidos, sino el porqué de esa subdivisión, pues está en general ligada al enfoque metodológico, como puede observarse en los esquemas presentados.

La selección y gradación de contenidos lingüísticos, el profesor-programador ha recurrido, por una parte, a la frecuencia de uso para cubrir el objetivo comunicativo seleccionado y, por otra, a la experiencia, más que a la ciencia, para establecer una gradación. Las investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras han arrojado algo de luz, pero todavía esperamos mucho más de ellas. En cuanto a los contenidos socioculturales, serán las variables del aprendiente (datos de identidad y análisis de necesidades) las que marquen la selección. En la selección de los contenidos no hay que olvidar los criterios de:

- Rentabilidad.
- Fidelidad de los objetivos.
- Exigencia de las actividades.

- Interrelación de los bloques de contenidos.

Pongamos algún ejemplo:

A un objetivo comunicativo de carácter tan general como: *“Relacionarse con otros en un acto social”* le corresponderán diferentes objetivos específicos del tipo:

- Saludar y presentarse de forma oral.
- Comprender la petición de información personal de forma oral, en el contexto de una fiesta juvenil (15-17 años).
- Dar información sobre uno mismo de forma oral.
- Etcétera.

Los contenidos lingüísticos (léxicos y gramaticales) se limitarán a la expresión de saludos más frecuentes entre los jóvenes, a las fórmulas de presentación más frecuentes, etc.

Estos contenidos socioculturales se abordarán: el beso, el horario de las fiestas juveniles, algunas informaciones sobre el sistema educativo español (BUP o COU).

Este ejemplo nos muestra la relación entre los bloques de contenidos, todos ellos en función del objetivo propuesto.

Las ACTIVIDADES han de ser de dos tipos: actividades de aprendizaje y actividades de comunicación. Las primeras tienen como objetivo el aprendizaje de los diferentes contenidos lingüísticos y socioculturales para cubrir unas determinadas funciones lingüísticas; el desarrollo de determinadas estrategias, la práctica de algunas de las destrezas lingüísticas, etc., para, posteriormente, ser integradas en una actividad mucho más global y más real, en una actividad de comunicación, diseñadas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y de comunicación, formulada en las destrezas lingüísticas requeridas para conseguir el/los objetivos comunicativos propuestos. Aquí se ve el símil de “la pescadilla que se muerde la cola” al que nos hemos referido anteriormente.

No podemos dejar de mencionar la importancia (mayor o menor) que tienen los factores externos en la programación de actividades. Razones culturales, políticas, sociales, económicas, geográficas o de política educativa van a determinar en gran medida la elaboración y selección de actividades. Son factores que condicionan, pero no es aceptable utilizarlos siempre como excusa.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como conclusión, nos declaramos defensores de la programación a sabiendas de que requiere una gran inversión de tiempo y esfuerzo, pero de que lo vamos a rentabilizar. Defendemos una programación abierta, capaz de ser adaptada a las necesidades de los distintos destinatarios y a las diferentes situaciones de aprendizaje.

El esquema que proponemos es de una gran simplicidad, por una parte para que pueda ser adaptado fácilmente a las necesidades de los distintos destinatarios y, por otra, para que pueda ser completado por un gran número de profesores con diferente formación y en diferentes situaciones de enseñanza.

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	
	FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS	SOCIOCULTURALES	DE APRENDIZAJE	DE COMUNICACIÓN

Nuestra defensa de la programación se supedita a la adecuación de ésta a los distintos destinatarios, por lo que el esquema de programación tiene que ser flexible para ser adaptado a los diferentes grupos meta.

Ante la polémica sobre si debemos tener una programación previa o establecida, o si lo coherente con un enfoque comunicativo es una programación negociada día a día, nos decantamos por la programación previa, pero por una programación flexible, que se pueda adaptar a las variables antes analizadas. Pensemos, por ejemplo, en el mismo objetivo comunicativo que hemos mencionado antes: "Relacionarse con otros en un acto social". Las actividades serán diferentes si se trata de un grupo de adolescentes o de directivos de empresa. También variarán los contenidos léxicos, gramaticales y socioculturales por exigencia de los diferentes contextos de las actividades programadas para estos dos grupos de destinatarios.

La programación negociada puede dar origen fácilmente a la improvisación y en algunas culturas puede suponer la máxima "desorganización", que lamentablemente suele tener una connotación negativa y que produce evaluaciones finales de los alumnos del tipo "un curso muy desorganizado pero aprendí mucho".

La programación establecida previamente supone un gran trabajo para el profesor, cierto, es difícil y laborioso. El que crea que es algo sencillo y que se hace en un momento es porque nunca ha hecho una programación, o al menos no la ha hecho de forma rigurosa. No obstante, en nuestra opinión la programación facilita enormemente el quehacer diario del profesor porque sabe cuáles son sus objetivos y tiene preparada una serie de actividades para conseguirlos. Hay pues una gran inversión, de tiempo, claro está, en la elaboración de la programación, pero sin duda luego supone un ahorro importante, también de tiempo.

Defendemos la programación porque la concebimos como una ayuda valiosa para el profesorado y proponemos la especificación de objetivos y contenidos, así como la descripción de actividades, entendiendo que todo ello puede ser modificado por las necesidades e intereses de los aprendientes, e incluso consideramos que la programación, entendida así, se convierte en el punto de partida de la negociación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, J.P.B. (1983): *A three level curriculum for second Language education*. Canadian Modern Language Review, 40.

BRUMFIT, C.J. (ed) (1984): *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon Press, ELT Documents 118.

CLARCK, John (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. (1986): *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular. La enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Publicaciones del Instituto Cervantes.

JOHNSON (1982): *Communicative Syllabus Design*. Oxford: Pergamon Press.

LONG, M.H. y G. CROOKES (1992): *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*. Tesol, 26, 1.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base*. Educación Secundaria Obligatoria II. Capítulo I, área 6: "Lenguas Extranjeras". Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988a): *The Learned-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988b): *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

SLAGTER, P. (1979): *Un nivel umbral*. Publicaciones del Consejo de Europa. Estrasburgo.

YALDEN, J. (1983): *The communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.

YALDEN, J. (1987): *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ACTITUDES BÁSICAS DEL PROFESOR CON LOS TRABAJADORES EXTRANJEROS EXTRACOMUNITARIOS

SEBAS PARRA
GRAMC, GIRONA

Me parece necesario explicarles en primer lugar, aunque sea muy brevemente, el marco pedagógico y político que me ha permitido reflexionar sobre el tema objeto de esta comunicación.

En agosto de 1988 se me pidió colaborar con un grupo de africanos que pretendían poner en marcha unas clases de alfabetización. Su objetivo final, una vez superado el analfabetismo, era el de incorporarse a unos cursos de formación ocupacional que mejorasen sus expectativas de empleo. En aquel momento yo venía trabajando como maestro de adultos desde hacía quince años guiado por el discurso teórico y las propuestas metodológicas de Paulo Freire y por una militancia más cerca de lo social, de lo sindical y de lo político que de lo estrictamente técnico y pedagógico. Nos tocó vivir desde la escuela el final de la dictadura franquista y el inicio de la vida democrática de este país y algunos maestros de adultos optamos por un diálogo con el pueblo y con sus organizaciones que codificábamos y decodificábamos día a día en las aulas para nutrir el aprendizaje de las personas que trabajaban por su formación. Acogimos, pues, con toda la solidaridad de la que fuimos capaces, la petición de estos inmigrantes que pretendían recuperar la palabra y caminar un poco más dignamente por la vida. Nació así la Escuela Africana de Adultos Samba Kubally de Santa Coloma de Farners y, con ella, un tiempo irrepetible que ha marcado profundamente nuestras vidas. Asistieron a las primeras clases cerca de cincuenta refugiados económicos procedentes de Gambia y otros países del África central occidental y del área delimitada por India, Pakistán, Bangladesh y Punjab. Se incorporaron enseguida

algunas de sus mujeres que asistían con sus hijos no escolarizados. Con el tiempo llegaron otros: marroquíes y algunos emigrantes andaluces. Precisamos de un numeroso grupo de voluntarios y voluntarias para organizar y atender las nuevas demandas que se nos formulaban y optamos por situar en el centro de las intervenciones a miembros de los propios colectivos participantes. Así, se fue confundiendo la formación con la acogida; la docencia con el acompañamiento solidario y el diálogo intercultural que nos permitía elaborar los conflictos que dentro y fuera de la escuela -muchísimos más fuera que dentro- provocaba el choque intercultural. Enseguida constatamos que nuestra anterior experiencia no nos era de gran ayuda en una nueva situación de multiculturalidad. De ahí nuestro interés en investigar modelos de intervención innovadores útiles y generalizables a otros lugares, a partir de procedimientos de investigación-formación-acción. Unos modelos, donde nuestro objetivo docente fundamental, la enseñanza de la lengua, aprovechara todos los espacios -el aula, la calle, la fiesta, la compra, el trabajo, la visita al médico por ejemplo- e intereses de los participantes: la educación sanitaria y consumista, la formación en materia de documentación, las actividades interculturales, etcétera. Nunca pensamos vivir momentos tan difíciles por causa de algunas manifestaciones xenófobas y racistas, algunas de ellas estimuladas desde las mismas instituciones de los poderes públicos, que llegaron a poner en peligro permanentemente la continuidad de la experiencia. Tampoco imaginamos las importantes muestras de solidaridad que estas situaciones hicieron emerger: la Asociación GRAMC, por ejemplo, que hoy está presente en quince municipios catalanes y que desde una red de cerca de doscientos voluntarios y voluntarias trabaja, con alrededor de quince emigrantes, en diferentes programas formativos nació como respuesta técnica y política que permitiera tutorizar y salvar a la Samba Kubally. Fresca todavía la celebración del año Internacional de la Alfabetización, fuimos distinguidos, en 1991, con el Premio Miguel Hernández que nos proclamaba candidatura española a los Premios Internacionales de Alfabetización de la UNESCO del año siguiente donde recibimos una mención honorífica. Todo ello nos estimuló a continuar, aún con más convicción y entrega, el trabajo iniciado aquel verano del 88.

Les decía, al principio, que esta media docena de años han marcado profundamente nuestras vidas. Y debo confesarles ahora que no tanto porque, como profesores, hemos aprendido muchísimo sino, sobre todo, porque como personas nos hemos arriesgado a aguarnos la fiesta del hoy con la reflexión sobre el mañana, leyendo las cifras, aproximándonos a la realidad y preparándonos para lo que bastantes científicos sociales señalan como la característica primordial del orden mundial del próximo siglo: la migración.

Las actuales Asambleas locales de GRAMC han nacido de esta aproximación a la realidad surgida de practicar un humanizador y solidario boca a boca con el futuro y las personas. Ciertamente no es tan difícil caminar por ese sendero. Fíjense en estos ejemplos acogidos entre los mil que no sabemos o no queremos ver en nuestro paso por la vida:

- En un pueblo de la comarca de la Selva, hace cinco años, no querían niños y niñas negros en la escuela y pretendían censar a los padres como si, por decreto, se les pudiera conferir una entidad que muchos les presuponen: la de animales de carga.
- En un pueblo del Baix Empordà los africanos querían reunirse para celebrar el Ramadán pero no tenían donde hacerlo y alguien pensó que, puestos a salvar el eucumenismo, a lo mejor habría que empezar respetando el dios de los otros mientras uno seguía preguntándose sobre el suyo.

- En un pueblo del Maresme los precios de los alquileres aumentaban en relación proporcional a la cantidad de melanina “reglamentaria” del aspirante a inquilino.

- En un pueblo de la Garrotxa la hija de Fatu tenía la gripe pero se hizo necesario que alguien acompañase a su madre para que el personal sanitario identificara aquello con las mucosidades y aquel elevado calor con fiebre.

El momento fundacional es casi siempre el de la perplejidad seguida de la indignación. Una especie de vergüenza ajena, por los tuyos y por los que no lo son, que empuja a arremangarse y, por principios, paliar aquello que los otros estropean por unos fines muy determinados. Poco a poco, núcleos de indignados que no permiten que la rabia los haga inoperantes, van tejiendo una red de casuística que, estructurada con más buena voluntad que experiencia, con más conocimiento de lo que no debe ser que de lo que realmente debería ser, han ido cristalizando en los dos inseparables niveles de actuación de los Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers: la formación y la acogida. ¿Y cuáles debían ser los verbos sino investigar y actuar? El pensamiento y la acción de los revolucionarios tiernos, de los soñadores que plantean bien la utopía para convertirla en verdad prematura y que, como no tienen el hígado como un guardarropas, a veces se les inflama.

El debate en GRAMC es continuo porque la deuda es el único pan de cada día: ¿Actuamos dónde y en aquello que es preciso? ¿bien está que vengan los que vienen pero, y los que no vienen?, ¿hacia dónde tiramos para adoptar la mejor de las actitudes posibles?, ¿y qué hacemos de esta pizca de angustia y desgaste que provoca trabajar a tientas, con gente tan diferente, intentando acercar mundos tan diversos, con presupuestos que harían morir de risa a los socios más humildes del equipo más colista de la división regional del fútbol?

¿Quién sabe alguna cosa? Nosotros no, pero estamos en la investigación y en la actuación porque la realidad no se para mientras nosotros nos entretenemos en pensar la duda. En los pueblos donde antes pasaban aquellas cosas puede que todavía pasen cosas parecidas pero puede ser que no. No somos megalómanos, nuestra capacidad de hacer cambiar la realidad es limitada y más cuando todavía somos tan pocos. Aunque no queremos ser, tampoco, indiferentes; si nos queremos dignos tenemos el deber y el derecho de actuar sobre lo que no nos gusta. Y, finalmente, no somos conformistas, todavía no sabemos con certeza si nos estamos ayudando algo, a nosotros -los de aquí- y a los de allá que ahora viven aquí, a construir una sociedad más plural y más auténtica. Pero en el proceso aprendemos los unos de los otros, paliamos las desigualdades que nos quedan más a mano y, con eso del contacto le vemos el rostro al Otro y estamos dejando de tenerle miedo.

Ya lo hemos hablado y en la próxima edición del impreso de adhesión al GRAMC escribiremos lo siguiente: El voluntarismo para el trabajo será muy bien recibido pero no tenemos suficiente con la caridad y la esperanza, la solidaridad viaja en burro por un camino de carros y, si no estás dispuesto a plantearte incluso quién es la auténtica madre que te parió, créenos, no te enredes en eso de la interculturalidad.

No sé si he conseguido con estas notas iniciales situarles en el mapa político-pedagógico donde vivimos y trabajamos.

Quisiera en segundo lugar transmitirles algunas reflexiones generales que informan el modelo de intervención educativa en el que venimos trabajando y que forma parte de un programa piloto de acciones integradas de acogida e integración social de inmigrantes africanos y de sus familias en la provincia de Girona elaborado por GRAMC y SERGI ahora hace poco más de un año. Un programa con una estrategia global que abarca las siguientes seis líneas de actuación:

1. Intervenir educativamente sobre las dos comunidades: autóctonos e inmigrantes.
2. Aceptar y potenciar la diversidad y luchar contra la desigualdad.
3. Elaborar modelos de intervención integrados e innovadores a partir de la investigación-formación-acción.
4. Priorizar la formación de monitores y líderes asociativos.
5. Reivindicar la ciudadanía desde la diversidad.
6. Actuar desde la 1ª línea (GRAMC) y la 2ª línea (SERGI) mediante acciones integradas.

He intentado resumir las reflexiones que les anunciaba antes en forma de un peculiar manifiesto que podríamos titular: "LOS INMIGRANTES AFRICANOS DESDE LA FORMACIÓN; UN DECÁLOGO DE CUESTIONES CONOCIDAS PERO QUE CONVIENE RECORDAR..."

Dice así:

1. Han venido para vivir y trabajar no para estudiar: sus intereses no son los de asistir a cursos sino los de ganar dinero y sobrevivir a los desafíos de una nueva, compleja y difícil situación. Esto quiere decir que TODA INFORMACIÓN FORMATIVA DEBE PARTIR DE LA VIDA Y EL TRABAJO DE LOS PARTICIPANTES si no quiere verse reducida a un didactismo inútil e injustificado.
2. Tienen NECESIDADES mucho más importantes que la de aumentar su nivel de instrucción. Por eso, la FORMACIÓN, como instrumento para que sean capaces de sobrevivir, desenvuelvan nuevas capacidades, vivan y trabajen con dignidad, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas, dialoguen con la sociedad de acogida y participen en su desarrollo y continúen aprendiendo, DEBE INTEGRARSE EN LA ACOGIDA. O lo que es lo mismo: la acogida, como acompañamiento solidario, debe tener un carácter esencialmente formativo si no quiere verse reducida a alguna forma de caridad o beneficencia. Y otra evidente constatación: LAS INTERVENCIONES FORMATIVAS NO PUEDEN DIRIGIRSE SOLAMENTE A LOS INMIGRANTES SINO TAMBIÉN, Y ESPECIALMENTE, A LA SOCIEDAD QUE LOS ACOGE.
3. Si las necesidades básicas de aprendizaje y los intereses de los diferentes colectivos son diversos es lógico pensar que pueden satisfacerse a través de diferentes sistemas, metodologías y materiales. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA -como mínimo a nivel de supervivencia comunicativa- JUNTO CON LA FORMACIÓN SANITARIA Y CONSUMISTA (especialmente en las mujeres), LA FORMACIÓN EN MATERIA DE DOCUMENTACIÓN -papeles- relacionada con la realidad cotidiana del inmigrante (especialmente en los hombres) y TODO TIPO DE MATERIALES E INTERVENCIONES DIRIGIDAS A INFORMAR Y SENSIBILIZAR A LA SOCIEDAD DE ACOGIDA NOS PARECEN LOS PROGRAMAS PRIORITARIOS POR INDISPENSABLES. Las metodologías psicosociales creemos que son,

en general. las más adecuadas.

4. No podemos hablar, desde la acogida-formación de AFRICANOS -o africanas- sino de una GRAN VARIEDAD DE COLECTIVOS que es preciso conocer y tratar específicamente.

5. Tienen unos conocimientos, una HABILIDAD DE RAZONAMIENTO, UNAS DESTREZAS Y UNOS VALORES para responder a los retos de un medio muy diferente al que ahora los acoge. De aquí que satisfacer sus nuevas necesidades de aprendizaje y situarlos en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educativas implica TENER EN CUENTA, RESPETAR Y CONSTRUIR A PARTIR DE SU BAGAJE -CULTURAL, LINGÜÍSTICO Y ESPIRITUAL- Y NO PENSAR QUE PARTIMOS DE CERO.

6. La mujer, que vive especialmente los cambios producidos por el hecho migratorio, es el principal grupo de riesgo. Su exclusión de la vida social y económica, representa, además, un grave *handicap* para el desarrollo de sus hijos. Creemos, pues, que la prioridad más urgente es asegurar el acceso a la educación y la mejora de su calidad para las mujeres.

7. La formación en lengua materna refuerza la identidad, la herencia cultural y la autoestima. Como no nos es posible adoptarla, en los procesos formativos SE HACE IMPRESCINDIBLE CONTAR CON MONITORES Y MONITORAS DE LOS PROPIOS COLECTIVOS que, además, serán de extraordinaria utilidad en las tareas de elaboración de conflictos y de mediación intercultural.

8. Educar ciudadanos y ciudadanas de segunda no es ninguna ganga. Mientras las políticas migratorias mantengan aspectos que atenten en alguna medida contra la dignidad de la persona humana la educación tiene muy pocas cosas que decir. Mientras, por ejemplo, la obtención o renovación de la documentación para formalizar la residencia y el trabajo, o reagrupar los miembros de una familia, sea un calvario administrativo que sólo acumula miedo e inseguridad en el inmigrante, hablar de integración social o practicar caminos hacia la educación en y por una sociedad intercultural es una empresa que siempre estará condenada al fracaso. LA EDUCACIÓN, PUES, DEBE SER UNA HERRAMIENTA PARA DEVOLVER LA CATEGORÍA DE CIUDADANOS A LAS PERSONAS INMIGRADAS, PARA TRABAJAR POR EL CONOCIMIENTO DE SUS DERECHOS CIVILES, PARA LUCHAR CONTRA TODO TIPO DE DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN, PARA VER RECONOCIDA LA DIVERSIDAD AL MISMO TIEMPO QUE SE ERRADICA LA DESIGUALDAD, PARA ENFRENTARSE A CUALQUIER MUESTRA DE XENOFobia Y RACISMO. DESCUBRIR EL CARÁCTER POLÍTICO DE EDUCACIÓN, DEL CUAL DERIVA LA IMPOSIBILIDAD DE SU NEUTRALIDAD, ES PREVIO AL ANÁLISIS DE MÉTODOS Y TÉCNICAS Y ES IMPRESCINDIBLE PARA ENFOCAR CORRECTAMENTE LAS INTERVENCIONES FORMATIVAS.

9. NO TRABAJAMOS PREOCUPADOS TANTO POR LA FORMACIÓN DE LOS INMIGRANTES COMO POR LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL Y POR ELLO, ANTES QUE NADA, ES PRECISO TRABAJAR, DÍA A DÍA, EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA COMUNITARIA E INSTITUCIONAL DE LA SOLIDARIDAD.

10. Nos dice Paulo Freire que "...Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo. Las personas se educan en comunión mediatizadas por el mundo...". Por ello y por no reproducir las relaciones de dominación y dependencia presentes entre los miembros de la sociedad de acogida y los inmigrantes, EL GRAN TEMA DE LA FORMACIÓN ES EL CAMBIO DE ACTITUDES Y VALORES DEL EDUCADOR.

(Este decálogo puede resumirse en dos recomendaciones para el educador:

1ª EL MONITOR, EL MAESTRO, EL EDUCADOR, como nos dice Orlando Pineda, educador popular nicaragüense, DEBE SER FUNDAMENTALMENTE UN ENAMORADOR.

2ª EL EDUCADOR DEBE SER, ADEMÁS DE UN BUEN TÉCNICO, UN MILITANTE DE LOS DERECHOS HUMANOS, DE LA SOLIDARIDAD Y DE LOS PRINCIPIOS Y VALORES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. O dicho de otra manera: debe ser un buen profesional de la educación y un comprometido reformador social -un profesor como intelectual transformador, lo llama H.A. Giroux).

El decálogo, como recordarán, finalizaba con una afirmación rotunda: el gran tema de la formación, de la formación de trabajadores de origen africano y de origen extracomunitario en general, pues no son muchas las excepciones que se podrían presentar, es el cambio de actitudes y valores del educador. Para nosotros, insistimos, no son las técnicas, ni los métodos ni los materiales sino que son las actitudes del profesor el tema fundamental de la formación de y/o con estas personas. Y antes de pasar a hablar de estas actitudes básicas del profesor con trabajadores extranjeros extracomunitarios quiero exponerles algunas actitudes básicas que, en mi opinión y consecuencia de todo lo dicho antes, deberían compartir cualquier profesor de personas adultas. El educador, creo yo:

- Debería tener una cierta SIMPATÍA, es decir una mínima curiosidad positiva hacia los otros, una gran CAPACIDAD DE ADMITIR LA DIFERENCIA, y por consiguiente de TOLERANCIA, un elevado nivel de optimismo respecto a la suerte del mundo y de los hombres y mujeres que en él viven y una alta y probada CAPACIDAD CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA o, lo que es lo mismo, una gran resistencia a la aceptación de mitos y consignas.

- Debería ser muy firme a la hora de RECHAZAR PREJUICIOS que tienden a alejarlo de la gente que lo rodea, del pueblo llano, y hacer de la solidaridad un valor permanente e inquebrantable.

- Y debería compartir un PROYECTO POLÍTICO Y PEDAGÓGICO CLARO CON Y EN FAVOR DE LOS MENOS FAVORECIDOS Y POR EL CAMBIO DE ESTRUCTURAS QUE PROVOCAN SU SITUACIÓN.

Y ya, después de estas necesarias ideas introductorias les expondré mi opinión sobre el tema, fruto de la reflexión colectiva de GRAMC y divulgada ya en otras ocasiones -sigo, aquí, un trabajo de Francesc Carbonell pendiente de publicación-. Después de una idea marco, les concretaré cinco actitudes que en mi opinión son básicas para abordar las intervenciones con refugiados económicos.

CONCIENCIACIÓN ÉTICA Y POLÍTICA, COMPROMISO Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Manifestemos, de entrada, directamente y sin rodeos, nuestro convencimiento de que no existe ninguna práctica educativa neutra o inocente. Ni siquiera enseñando matemáticas.

Con ello queremos decir que, siempre, pero muy significativamente en el terreno que nos ocupa, todas las acciones educativas, tanto si son con niños como con adultos, están fuertemente condicionadas por los posicionamientos ideológicos y por las orientaciones sociopolíticas generales y específicas (institucionales y no institucionales, explícitas y no explícitas...). En nuestro caso además, añadiendo las específicas en materia de migraciones

o de minorías culturales. Unas y otras deberán ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar, ejecutar o evaluar cualquier programa educativo.

Por lo tanto, LA PRIMERA ACTITUD A CONSIDERAR AL RESPECTO PODRÍA SER LA DEFINIDA CON AQUEL TÓPICO: HAY QUE ESTAR ALERTA PARA NO CONFUNDIR EL DESEO CON LA REALIDAD.

A este respecto nos dice Paulo Freire: *Es muy importante que los trabajadores sociales reconozcan la realidad con que se enfrentan, así como su "historia viable". En otras palabras, deberíamos ser conscientes de qué se puede hacer en un determinado momento, puesto que hacemos lo que podemos y no lo que querríamos hacer. Esto significa que necesitamos disponer de una clara comprensión acerca de las relaciones entre tácticas y estrategia, que lamentablemente no siempre se consideran con la debida seriedad.*

Pero de lo que no cabe duda es que, en general, pero especialmente en temas relacionados con los trabajadores extranjeros por sus características particulares, además se hace imposible una práctica educativa neutra sociopolíticamente hablando. La incidencia real que inevitablemente tienen las causas y consecuencias del hecho migratorio sobre cualquier actuación formativa que se quiera realizar con estos colectivos, obliga a hacer una lectura consciente, y un posterior posicionamiento coherente por parte de los proyectos y equipos de intervención educativa.

Tenemos que tomar partido, por ejemplo, sobre una alternativa que está presente con mucha frecuencia y de forma más o menos explícita, en la educación de los trabajadores extranjeros y sus familias: esta educación, ¿ha de estar al servicio de determinados intereses de la sociedad de acogida, que valora principalmente en estas personas su fuerza de trabajo a más bajo precio que la autóctona (o dispuesta a hacer trabajos que no quieren hacer), o de estar antes que nada al servicio del derecho de todos a la educación? Lo diré con otras palabras: ¿se les ha de formar en función de aumentar su eficacia y su productividad (escolar o laboral), o bien para conseguir una mejora de su calidad de vida y una posibilitación real de aquella igualdad de derechos y oportunidades que ha de tener cualquier persona, según todas las declaraciones universales de derechos humanos y similares? ¿Hay que ocuparse y preocuparse del inmigrante (adulto o niño) o de la persona de manera prioritaria? Zanjear la disyuntiva con la afirmación de que hay que hacer ambas cosas no resuelve la toma de posición sobre qué priorizar, cuál debe ser el objetivo de la acción educativa y cuál la consecuencia social de esta acción.

Las preguntas anteriores sólo tienen sentido porque estamos ante una situación de hecho y de derecho en que estas personas no son ciudadanos plenamente, al verse excluidos de determinados privilegios que sí tienen todos los nacionalizados. ¿La educación es un derecho del ser humano, o sólo de los ciudadanos? ¿Y la sanidad pública? ¿Y el derecho al subsidio de desempleo? ¿Y a la democracia? Son preguntas retóricas puesto que las respuestas parecen evidentes: No debería existir ninguna distinción entre los derechos de la persona y los derechos del ciudadano en estos aspectos básicos. Pero en realidad no es así. La implicación sociopolítica del proceso educativo es evidente e ineludible.

Si el objetivo prioritario de la acción educativa ha de ser (nosotros lo creemos sin duda) la formación de la persona, es incuestionable que hay que facilitar la consolidación de su identidad étnica y cultural no por antagonismo (son evidentes y conocidos los matices entre identidad e identificación), ya que esta identidad es una parte fundamental e indisoluble

de la estructura de personalidad, que condiciona radicalmente la manera de ser, de pensar y de relacionarse de cualquier individuo. El choque intercultural desestabiliza esta identidad cultural, origina un complejo proceso de aculturación, y por tanto obliga a cualquier proceso educativo a implicarse en ello como uno de los ejes básicos sobre el que hacer pivotar sus intervenciones.

Las objeciones que encontramos en algunos sectores para realizar actuaciones educativas favorables a la identidad cultural de los migrantes extranjeros o de sus hijos y familias, y de tener en cuenta en el proceso formativo el patrimonio cultural del país de origen, en la mayor parte de los casos parten de motivaciones abiertamente xenófobas y etnocéntricas. La educación no puede ser neutra tampoco en este campo. El rechazo a los profesionales de la instrucción y del academicismo debe ser en este sentido total, para reivindicar en cambio el papel del maestro, del educador.

Hay que recordar, una y otra vez, a los que dudan de la legitimidad de favorecer desde la escuela la consolidación de las entidades étnicas minoritarias, que ya en el año 1966, la Conferencia General de la UNESCO, proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, cuyo primer artículo dice textualmente:

Artículo I

1. Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados.
2. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura.
3. En su rica variedad y diversidad, y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad.

¿Cómo cumplimos en las escuelas, por ejemplo, estas recomendaciones a la hora de facilitar algo que nos parecía tan elemental y básico a gallegos, vascos y catalanes durante la pasada dictadura: el cultivo de la lengua materna?

Podrían buscarse argumentaciones a favor de la neutralidad de que hablábamos desde el radical relativismo que estamos viviendo a partir el movimiento postmoderno. Se podría, desde él, cuestionar la legitimidad de imponer a los demás (niños o adultos) unos valores o unas actuaciones determinadas, unos principios éticos que condenen unas y estimulen otras. ¿Quién puede sentirse con autoridad suficiente para saber lo que al otro le conviene?

Reiteradamente hemos constatado desde diversas actividades relacionadas con la pedagogía social en sentido amplio, un vacío conceptual (o por lo menos una falta de actualización de conceptos y herramientas teóricas a las necesidades del aquí y el ahora) alrededor del fenómeno de la alienación humana, entendida no tanto como una “pérdida de la razón” sino “pérdida del sentido común”, entendiendo por sentido común la sana capacidad mental que posibilita una justa percepción, apreciación, comportamiento, actuación...

Nos parece que es evidente que determinados (aunque a veces pueden ser pocos delimitados) grupos con poder de influencia social, en beneficio de sus intereses políticos y económicos, procuran la alineación del ciudadano para conseguir sus objetivos, es decir para tener un control, más o menos evidente, según las circunstancias, sobre su percepción, apreciación, comportamiento, y actuación. La publicidad -comercial, política...- en los medios de comunicación, les supone una herramienta de una eficacia y un alcance demostradísimos, ante la cual el ciudadano en general está muy indefenso, y determinados grupos, niños o mujeres por ejemplo, muchísimo más.

Tenemos la impresión cotidiana (más cuando pensamos en los demás que en nosotros mismos, y ésta es quizá una de las manifestaciones más preocupantes de la alienación de que hablamos) que el ciudadano muy frecuentemente actúa en contra de sus intereses objetivos, que vive como si no supiera lo que le conviene, como si estuviéramos en una sociedad de zombies teledirigidos. Una de las muchas ventajas de la pedagogía intercultural, y del contacto con los trabajadores africanos inmigrantes y sus familias, es de que esta nueva realidad, actúa como un espejo de aumento que nos hace ver con mayor precisión defectos de nuestra propia sociedad que nos pasaban desapercibidos. Parece más evidente que es más difícil “educar” estos africanos a causa de la dificultad de poder precisar aquello que les conviene que en el caso de un autóctono, pero no es cierto. El problema no radica en la “cantidad de diversidad” sino en la calidad de la intervención. ¿Qué legitimidad puede tener en todos los casos y en cualquier individuo, de la cultura que sea, una manipulación de sus deseos?

Quisiéramos creer que la “manipulación” que todo proceso educativo supone, es de otro orden distinto a la manipulación de los procesos alienadores. A pesar de que, como vemos hace un momento, determinados teóricos han insistido en que la educación no es más que el mecanismo del cual se han dotado las sociedades para autoreproducirse, (y en este sentido se podría entender: para alienar al individuo de sus intereses en beneficio, en el mejor de los casos, de los del colectivo, y en el peor de los casos de los de las clases y grupos dominantes), también hay muchos pedagogos preocupados y ocupados en que la educación sea una herramienta al servicio del desarrollo personal. A veces se concreta mucho más: una herramienta de liberación (¿de qué, si no de la alienación?), una herramienta de “concienciación”.

La concienciación, nos dice Paulo Freire, proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador, no debería entenderse como una manipulación idealista. Aun cuando nuestra visión de la concienciación no es ni subjetiva ni mecanicista sino dialógica, no podemos atribuirle un rol que no posee, el de transformar la realidad. Sin embargo, tampoco podemos reducirla a un mero reflejo de la realidad.

Excepción hecha precisamente de Freire, en estas pedagogías revolucionarias y liberadoras a menudo echamos de menos un discurso fundamentado, más allá de un diario de campo o de un discurso político más o menos encendido; no siempre nos presentan unas bases conceptuales sólidas, unos métodos estructurados y bien evaluados con posibilidades de dar consistencia y una cierta objetividad al entusiasmo, al activismo. Una objetivación que nos parece indispensable si queremos hacer transferible esta pedagogía liberadora (basada en “el enamoramiento” como decía Orlando Pineda), si queremos formar nuevos maestros o bien “reciclar” a los no tan nuevos por caminos diferentes a los de la parapsicología o a los de los milagros.

La necesaria reflexión acerca de hasta qué punto cada educador concreto no está sujeto también a una forma u otra de alienación que le lleve a confundir educación con adoctrinamiento, no debe hacernos desertar y caer en una especie de pasotismo pedagógico, que se refugie en la instrucción para huir del pavor al adoctrinamiento. Recordamos aquí unas palabras de Josep M^a Terricabras, filósofo y presidente de GRAMC: *Es tarea de todos que la libertad moral se libere de dogmatismos impropios y de neutralidades imposibles, para ir creándose o sí misma como norma moral. En este proceso complejo de creación, no hay soluciones tranquilizantes o absolutas, porque no hay soluciones acabadas cuando la vida se está haciendo. La libertad que no quiera estar sometida, deberá velar siempre atenta a la situación en que se encuentra, siempre forjando la situación que quiere. Y es que el camino de la libertad pasa entre el dogma y la indiferencia.*

Somos conscientes de los peligros de caer en el dogmatismo en la búsqueda de unos valores universales objetivos. Sin embargo, este peligro no debe ejercer un efecto paralizador tal que nos rindamos al relativismo pasota. Ni partimos de cero ni estamos solos. La confrontación con las reflexiones de los demás pueden llevarnos a forjar o a matizar las nuestras.

Carl Rogers (¡y tantos otros!) se cuestiona también sobre cuáles deberían ser los valores que deberíamos estimular su emergencia en el acto educativo, especulando sobre las cualidades del hombre del mañana. Su método consistió en analizar los valores existenciales de aquellas personas que él consideraba que elegían por sí mismos un estilo de vida más libre, más rico y más autodirigido. Ahí están, en un resumen de su texto, nunca para dogmatizarlos (no se lo merecen, ni éstos ni ningún otro), sino como propuesta de ejercicio de contraste con los nuestros, con los del proyecto pedagógico de nuestro centro, como una herramienta de trabajo más, que nunca exime al operario de la responsabilidad de su uso.

1. Sinceridad. Tanto con su mundo interior como exterior. Abiertos a nuevas formas de ver, de ser, a nuevos conceptos y nuevas ideas.

Rechazo de la hipocresía, el engaño y los dobles lenguajes propios de nuestra cultura.

2. Escepticismo en cuanto él, la ciencia y la tecnología que se utiliza principalmente para conquistar el mundo de la naturaleza y controlar a sus habitantes.

3. Aspiración a la totalidad. No a un mundo compartimentado: cuerpo / mente, intelecto / sentimientos, individual / colectivo, trabajo / diversión.

4. Deseo de intimidad. Buscan nuevas formas de acercamiento, de fines compartidos, de forma de comunicación...

5. Personas - proceso. Consciencia de que la vida es cambio y proceso. Aceptación del riesgo con vitalidad.

6. Cariño, dispuestos a ayudar a los demás. Valoración de la ternura. Sospechan de los que prestan ayuda profesionalmente.

7. Actitud ecológica ante la naturaleza. Rechazo de la actitud de conquista.
8. Antiinstitucionales. Rechazo de las instituciones inflexibles y burocratizadas.
9. Autoridad interna. Elaboran sus propios juicios morales. Desobedecen abiertamente las leyes que les parecen injustas.
10. Las cosas materiales tienen menos importancia que las espirituales. Intentan hallar un significado a la vida más allá del individuo. Erich Fromm es más contundente y afirma taxativamente: La función de la nueva sociedad es la de alentar la emergencia de un hombre nuevo, la estructura del carácter del cual tenga las cualidades siguientes (presentamos, resumidas, sólo algunas de las que propone):

- Disponibilidad a renunciar a todas las formas del tener para ser plenamente. La felicidad está en el dar y compartir y no en el acumular y explotar.
- Seguridad, sentimiento de identidad y confianza basado en lo que uno es. Solidaridad con el mundo circundante.
- El desprendimiento radical de las cosas pueden ser la condición de la plena actividad consagrada a la coparticipación y al interés en los demás.
- Amor y respeto para la vida en todas sus manifestaciones.
- Desarrollo de la propia capacidad de amar, más allá de la propia capacidad de pensar de manera crítica, sin abandonarse a sentimentalismos.
- Hacer el pleno crecimiento de sí mismo y de nuestros semejantes el objetivo supremo de la existencia.
- Desarrollar la propia imaginación no como una fuga de circunstancias intolerables sino para superarlas.

Ya continuación les hablo ya de las cinco actitudes que les anunciaba:

1. SENSIBILIDAD ANTE LA DIVERSIDAD INTERCULTURAL

Hemos preconizado reiteradamente la necesidad de conocer los valores de las otras culturas, y que una actitud favorable en este sentido es básica en el Ecuador intercultural.

No es preciso, sin embargo, querer ir tan lejos en el descubrimiento de las características étnicas del grupo, a través del miembro del colectivo minoritario que tenemos delante, que corramos el riesgo de provocar incluso una agresión a la intimidad absolutamente innecesaria **ya** menudo contraproducente.

La actitud de respeto al ritmo, amplitud e intensidad del proceso de aculturación, que ya hemos visto debe decidir personalmente cada miembro de la cultura minoritaria (y de la mayoría si tenemos en cuenta la aculturación recíproca que propugnábamos) debe ir

acompañada de un respeto a la intimidad étnica por parte del educador intercultural.

El valor, el momento, el lugar, el destinatario, etc. de la confidencia; la amplitud de lo que hay que guardar en secreto; los temas que pueden ser motivo de conversación y los que no; etc. son aspectos vivenciales muy específicas y distintos en cada cultura. El educador ha de ser sensible a esta diversidad y evitar la prepotencia y el avallasamiento. Incluso la comunicación entre personas, verbal y no verbal, (el tono de voz, la locuacidad, la mímica, los gestos...) es también significativamente tan distinta entre las culturas, que pueden llegar a tener significados opuestos unos mismos signos.

El valor y la importancia del espacio, de su ordenamiento, de su funcionalidad son diferentes en cada cultura. Incluso la distancia óptima para establecer un diálogo interpersonal: mirar un alumno a los ojos del maestro cuando habla con él es un índice de franqueza y nobleza en nuestra cultura, mientras es una conducta absolutamente reprochable en otras culturas. Es tan natural para dos varones marroquíes pasear por la calle cogidos de la mano como lo es en nuestras fiestas rurales que las jovencitas bailen entre ellas. Nadie, ni en un caso ni en otro, debería suponer relaciones homosexuales por este hecho.

También el concepto que tenemos del tiempo, la forma de medirlo, el valor de la puntualidad, el valor que le damos a su aprovechamiento... son convenciones culturales que sólo nuestro etnocentrismo es capaz de proyectar atribuyéndose una validez universal obvia.

Nuestra concepción lineal del tiempo (un presente, un pasado que no podemos recuperar y un futuro que desconocemos) contrasta con otras concepciones del tiempo mucho más circulares, en sentido de los ciclos de la naturaleza, en los cuales las repeticiones periódicas nos devuelven el pasado y nos permiten predecir el futuro.

Incluso desde el punto de vista lingüístico se reflejan estas diferencias.

Las lenguas semíticas, y por tanto el árabe y en parte el bereber, no cortan el tiempo en presente, pasado y futuro, sino que consideran la acción como consumada (*mâdi*) o no consumada (*mudâri*). Si *mâdi* corresponde a nuestro pasado, *mudâri* puede abarcar el presente, el futuro o incluso una acción del pasado que todavía no se ha consumado, es decir, el imperfecto... *El conocimiento del sistema verbal de las distintas culturas permite descubrir en las escuelas, las verdaderas razones de algunas dificultades pedagógicas (la concordancia de tiempos, por ejemplo), nos dice a este respecto Edgar Weber.*

Si cada cultura organiza su tiempo, y en concreto su calendario, en función de sus necesidades, sus ritos, su religión... es muy importante que el educador intercultural conozca estos datos y actúe en consecuencia. En todas las escuelas con alumnos musulmanes debería haber un calendario musulmán, que debería ser conocido por el maestro para destacar determinadas festividades.

Las vacaciones escolares de verano son incomprensibles para un grupo de africanos que están alfabetizándose o aprendiendo nuestras lenguas. El mismo grupo tomará sin decirnoslo sus vacaciones durante el mes de ayuno del Ramadán, por verse obligados a determinados ritos al ponerse el sol y por el cansancio que impone el ayuno.

La cronometrización que impulsaron las sociedades occidentales al inicio de su industrialización para regular los ciclos de trabajo y aumentar la productividad, nos ha llevado, entre otras cosas, a considerar que el tiempo es oro. La puntualidad rigurosa en las citas, a partir de este hecho, adquieren una indispensable rigidez y seriedad entre nosotros, absolutamente carente de sentido, ridícula incluso, a los ojos de otras culturas, que valorarán por encima de los aspectos formales del encuentro la calidad del mismo. Convocar una reunión de padres o una entrevista sin tener en cuenta estos aspectos, puede ocasionar problemas. Convocar la reunión a partir de un texto escrito en una lengua que no conocen, también... máxime si son analfabetos.

LA SENSIBILIDAD Y EL RESPETO HACIA LAS MANIFESTACIONES DE LA CULTURA DEL OTRO, COMO VEMOS, ES UNA ACTITUD FUNDAMENTAL. Sólo a partir de ella es posible la negociación del conflicto intercultural y encontrar el consenso... incluso en la hora de convocatoria de las reuniones, y en la puntualidad a los distintos actos.

2. LA ACTITUD DEL "IGNORANTE"

No nos referimos aquí a la ignorancia objetiva con que debemos enfrentarnos a la resolución de los conflictos interculturales por nuestras lógicas carencias de información y formación. Conscientes de ella, no siempre genera, sin embargo, en nosotros una actitud de humildad y de apertura.

Presionados por la responsabilidad de sentirnos profesionales, temerosos de una hipotética pérdida de autoridad moral para intervenir en el proceso educativo si reconocemos y dejamos entrever nuestras carencias, crece nuestra inseguridad y, en lugar de asumirla, proyectamos a menudo una experiencia de firmeza y convicción realmente innecesarias y a menudo contraproducentes.

Y es que incluso en el caso de disponer de esta formación específica, siempre será mucho mayor el paquete de lo que ignoramos que el de lo que conocemos. Por eso propugnamos la actitud de ignorancia y apertura, para que ni una necesidad compulsiva de aparentar seguridad y dominio de la materia, ni una prepotencia profesionalista que busca crear distancias innecesarias para resguardar nuestra autoestima, nos impidan una correcta aproximación al otro, a la diversidad que encarna. al encuentro de soluciones a los conflictos muy personalizados y nada estereotipados,

Como profesionales tendremos a estimar que nuestros conocimientos son superiores a los de la gente involucrada. Somos susceptibles a síntomas de una cierta arrogancia cultural. Somos nosotros los que somos competentes, los que tenemos todo el conocimiento y los que poseemos el poder, nos comentaba Carmen Treppte.

Sepamos aprender a distinguir entre mirar y ver. Entre escuchar y oír. No caigamos en la actitud frecuente en todos nosotros de someter la percepción de la realidad a los esquemas teóricos que nos permiten analizarla, sino, precisamente, esforcémonos en darnos cuenta de cuándo lo hacemos, para poder rectificar y adoptar la actitud contraria: contrastar y cuestionar permanentemente nuestros esquemas a partir de una actitud de apertura, sin reservas, a la realidad. Una actitud que supone una capacidad real de escuchar con

atención, e intervenir con el máximo respeto.

Nunca presuponga que usted conoce los necesidades y prioridades de la gente, confíese su total ignorancia en cuanto a sus antecedentes, o la manera en que funcionan sus mentes y el porqué de sus actitudes, y pregúnteles a ellos cómo les gustaría ser ayudados... Primero usted llega y escucha a la gente... usted escucha hasta que se cansa de escucharlo, y entonces escucha un poco más. Usted escucha hasta que toda la arrogancia cultural de su mente se haya agotado y empiece a oír realmente la voz de la gente como el elemento más importante de su propio desarrollo, y como algo mucho más importante que los maravillosos planes e ideas que se agitan en su pequeño y ocupado cerebro, escribe Gerard Pantin.

Cuando lo que escuchamos no encaja en nuestros planes, tenemos tendencia a no oírlo, o por lo menos a no darle importancia. Es difícil y lento el aprendizaje de estas habilidades de escucha atenta. Nadie nos entrenó nunca en ellas. Pero, conscientes de esta dificultad, debemos evitar el tener prisa; y en lugar de desanimarnos, debe fortalecer nuestra perseverancia paciente e ilusionada.

Una escucha, una comprensión, un clima de aceptación y de confianza constituyen la base de todo trabajo social y ayuda en general; una actitud valorizante partiendo de las posibilidades del niño y del conocimiento de su medio es esencial para asegurar la función de educador. La cita de M. Cohen Emerique podría hacerse extensible a cualquier clase de alumnos.

Sólo a través de esta actitud de escucha ignorante podremos conocer realmente al otro, y esta actitud de total apertura que aquí postulamos para los educadores interculturales, por descontado que es una de las que deberíamos promover en toda nuestra comunidad educativa.

ES PRECISO PARA ROMPER PREJUICIOS PONERSE EN LA PIEL DEL OTRO, PONERNOS DENTRO DE SU OSCURA PIEL, INVITÁNDOLE TAMBIÉN A ENTRAR EN NUESTRO PELLEJO. COMPARTIR SITUACIONES DE VIDA COTIDIANA. COMPARTIR PROYECTOS, ILUSIONES... SIN PRISA Y SIN AVASALLAR, PERO SIN PAUSA. SIMPLEMENTE CON UN POCO (MEJOR CON BASTANTE) DE SENTIDO COMÚN. CON DISCRECIÓN Y CON SENSIBILIDAD, HUYENDO DE MODAS PROGRES, DE "HISTORIAS Y DE HISTERIAS" ... HE AQUÍ UNA BUENA MANERA DE EMPEZAR. DE EMPEZAR ELIMINADO DE VERDAD PREJUICIOS, POSITIVOS O NEGATIVOS (RECÍPROCOS, PORQUE NO SON SÓLO PATRIMONIO DE UN GRUPO), PARA DESMONTAR ESTEREOTIPOS, TAMBIÉN POR AMBAS PARTES.

Lo que tenemos que aprender, y eso es más difícil de asimilar, es cómo enamorar para que la gente pueda demandar educación.. Cuando el maestro le pide al campesino que le enseñe cómo se siembra la yuca, el quequisque, el plátano, el banano, cómo se cuidan los chanchos, cómo se construye una vivienda campesina, entonces, cuando el campesino se siente que es tu maestro, es cuando vos tenéis ya las puertas abiertas. Las palabras de Orlando Pineda son significativas.

3. CONTROLAR LA INFLUENCIA DE LAS EXPECTATIVAS

La indispensable individualización que requiere una educación intercultural, también

debería evitar separar la valoración de las identidades grupales, étnicas o culturales, con los tópicos o prejuicios atribuidos gratuitamente al colectivo.

Si hemos dicho que cada persona es diversa de las otras, incluso los hermanos gemelos, no podemos caer en el prejuicio de pensar que “todos los marroquíes o los negros son iguales”. No hemos de confundir la identidad cultural con la uniformidad interpersonal. Como ya hemos indicado, cada persona sometida a una interacción multicultural, vive de manera diferente el conflicto que eso genera. No solamente si es hombre o mujer si es niño o adulto, sino incluso cada individuo de cada colectivo. Por lo tanto en la diversidad interindividual hay que considerar también el componente diversificador de la experiencia personal, la historia de vida y del proceso migratorio, que ha de ser tomada muy en cuenta en las acciones socioeducativas con los niños y adultos migrantes pertenecientes a minorías culturales, para huir de los estereotipos y actuaciones indiscriminadas y basadas en prejuicios o análisis muy simplistas de la realidad.

Hay que preocuparse de informarse sobre las aportaciones que en la educación y en el trabajo social pueden hacer la antropología y la etnografía, pero hay que huir también de la tentación de ejercer de aprendiz de antropólogo ya que eso podría fácilmente hacernos caer en el riesgo de los tópicos y estereotipos grupales. Los tópicos y los prejuicios o los conocimientos que tenemos sobre los “rifeños” pueden hacernos de filtro fuertemente distorsionador de la percepción que realizamos de cada niño o adulto del Rif que conozcamos, y, por tanto, dificultar más que facilitar su conocimiento real.

Estos, más que conocimientos, a veces prejuicios, pueden incluso generar en nosotros unas expectativas de conducta determinadas que pueden considerar fuertemente los resultados del proceso educativo en el educando.

Recordemos la importancia del “efecto Pigmalión” que ha hecho verter tanta tinta a los psicopedagogos. Consiste, en resumen, en el fenómeno bautizado también como “profecía de obligado cumplimiento” según el cual la importancia de las expectativas de éxito o fracaso, o en general de que se cumpla un hecho determinado, acaban provocándolo, independientemente de las razones objetivas para que ocurra. Para poner un ejemplo banal: las expectativas infundadas de que va a haber una carencia de un suministro determinado, puede llevar a los consumidores a un acaparamiento que provoca la carencia que se vaticinaba.

Especialmente en los primeros cursos escolares, la fuerza, la influencia en los resultados alcanzados por cada alumno parece estar ampliamente demostrado que están, en muchos casos, en función de las expectativas que el profesor había depositado en cada uno de ellos.

Las expectativas negativas del profesor o del trabajador social acerca de las posibilidades que a su juicio tiene una minoría étnica determinada de alcanzar resultados similares o superiores al grupo cultural mayoritario, condicionan gravemente su progreso. Hasta tal punto que en una investigación sobre rendimientos escolares de niños migrantes, Dolores Juliano demostró que son más difíciles de superar los prejuicios y las barreras étnicas que las socioeconómicas.

EN SENTIDO CONTRARIO, LAS ACTUACIONES QUE VAYAN DIRIGIDAS A VALORAR SUS PECULIARIDADES, A FORZAR SU AUTOESTIMA CULTURAL, A NO PERCIBIR COMO MÍSERO, DESPRECIABLE Y MARGINAL CUANTO

SE REFIERE A TODAS LAS CARACTERÍSTICAS DE SU GRUPO ÉTNICO (SIN ATENDER ÚNICAMENTE A LAS MÁS FOLKLÓRICAS, LO CUAL CONLLEVA UNA PERCEPCIÓN NEGATIVA TÁCITA DE LAS RESTANTES), A VALORIZAR SU LENGUA MATERNA AL MISMO NIVEL Y RANGO QUE CUALQUIERA DE LAS LENGUAS QUE SE IMPARTEN EN LA ESCUELA, A CONFIRMAR TANTO (TAMPOCO MÁS) EN SUS POSIBILIDADES DE ÉXITO QUE EN LAS DE CUALQUIER OTRO MIEMBRO DE LA CULTURA DOMINANTE... FACILITARÁN LA LABOR EDUCATIVA Y LA CONSECUCCIÓN DE MEJORES RENDIMIENTOS.

ESTA ACTITUD DEBE REFLEJARSE TAMBIÉN DE MANERA FÍSICA, PALPABLE, MATERIAL. En la decoración del aula o del edificio que alberga alumnos africanos, por ejemplo, debe tenerse en cuenta este hecho. TAMBIÉN EN LA PROGRAMACIÓN DE SEMANAS CULTURALES, ACTOS FESTIVOS O LÚDICOS, Y NI QUE DECIR TIENE QUE TAMBIÉN EN EL TRATAMIENTO DE DETERMINADOS TEMAS EN EL AULA QUE SE PRESTEN A ELLO, PERO SIEMPRE COMO UN REFLEJO ESPONTÁNEO DE UNA ACTITUD BÁSICA VIVIDA, NUNCA COMO UN PURO FORMALISMO EXTERNO, FORZADO POR UNA ESTRATEGIA "TEORIZADA".

Así pues, SI BIEN ES CIERTO QUE CONVIENE TENER EL MÁXIMO DE INFORMACIÓN GENÉRICA RESPECTO A LA CULTURA A LA QUE PERTENECE EL EDUCANDO TAMBIÉN HAY QUE ESTAR ATENTOS PARA EVITAR LA DESPERSONALIZACIÓN DEL INDIVIDUO, FRUTO DE CONSIDERARLO, POR EJEMPLO, MÁS EN CUANTO BEREBER QUE COMO INDIVIDUO, A PARTIR DE LA GENERACIÓN DE PREJUICIOS GRUPALES QUE PUEDEN CONDICIONAR GRAVEMENTE LOS RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE NUESTRAS EXPECTATIVAS.

4. FACILITAR EL ACCESO AL PODER

¿Es realmente posible una relación, una educación intercultural entre dos comunidades jerarquizadas, con una de ellas ejerciendo el poder y el control y la otra manteniéndose sumisa y marginada? Es muy, muy difícil.

Potenciar la diversidad y reivindicar la ciudadanía han sido dos temas recurrentes a lo largo de este trabajo. Debe ser posible, debemos hacer posible ya que ahora todavía no lo es, el ejercicio de la ciudadanía de pleno derecho desde la propia identidad y diversidad de las minorías culturales.

Pero no nos referimos ahora solamente al reparto equitativo de poder que se derivaría de su consideración de ciudadanos de pleno derecho, aunque aprovechamos la ocasión para reivindicarlo de nuevo. Nos referimos también a la asimetría de poder que casi siempre se establece entre el profesional y el usuario de los servicios.

En estos temas de acogida y formación de migrantes y sus familias desde un posicionamiento intercultural, no somos partidarios de "profesionalizar" o "especializar" el tema más de lo estrictamente necesario. Y mucho menos cuando se entiende esta profesionalización como una legitimación de aquella asimetría en el reparto de responsabilidades y, por tanto, de poder de decisión sobre la vida de los demás.

A diferencia de las especialidades, a las que no nos oponemos, los especialismos estrechan el área de conocimiento de tal modo que los así llamados especialistas pierden generalmente la capacidad de pensar. Dado que han perdido la visión de conjunto de la cual su especialidad es solo una dimensión... Uno de los indicios de que los trabajadores sociales han elegido opciones reaccionarias es su malestar frente a las consecuencias del cambio, su desconfianza hacia lo nuevo, y sus temores (a veces imposibles de ocultar) de

perder "status social". En sus metodologías no hay espacio para la comunicación, la reflexión crítica, la creatividad o la colaboración; solo hay espacio para la manipulación más ostensible, nos dice Paulo Freire al respecto.

LA APROXIMACIÓN MULTIDISCIPLINAR Y LA IMPLICACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES DE LOS PROPIOS USUARIOS ES BÁSICA. La escuela como institución o los servicios sociales convencionales, deben cambiar mucho y encontrar propuestas de intervención mucho más imaginativas que las actuales, en la línea del salto cualitativo que supone la educación intercultural y que propugnábamos.

Mientras tanto, es preferible, a nuestro juicio, que pierdan un poco de protagonismo y que se conviertan en promotores de nuevos espacios de gestión del conflicto intercultural, dentro de misma comunidad educativa, dando la voz y el poder de decisión a los que no los tienen, y que son los principales implicados.

Nuestra experiencia nos aconseja ser muy prudentes, y a estar dispuestos a evaluar y a corregir nuestras actuaciones, que necesariamente, aquí y ahora, deben ser un tanto experimentales, en la línea de la investigación participativa o de la investigación acción. Vamos a poner un ejemplo: al haber "escolarizado" probablemente en exceso nuestros espacios de intervención con inmigrantes adultos, ello nos ha llevado a determinados "vicios" de funcionamiento, a tics y estereotipos de difícil erradicación posterior, en los que se establece de forma quizás involuntaria pero perceptible, una relación de superioridad entre el profesor que lo sabe todo, y de dependencia absoluta del alumno que todo lo tiene que aprender, así como unas expectativas y unos contenidos excesivamente académicos.

El análisis de esta situación nos ha llevado a la conclusión de que es preferible una estructura de trabajo por proyectos, o bien de talleres ocupacionales concretos, o de espacios de resolución colectiva de problemas comunes, al esquema convencional de escuela como marco físico e institucional de referencia, en este caso concreto que analizábamos, y sin que puedan ser absolutamente generalizables estas conclusiones.

Un problema básico es el de la distribución del poder entre el equipo de profesionales y el grupo marginado... Si estamos hablando de una transacción entre iguales y de una relación complementario y no jerárquica, la comunicación entre profesionales y alumnos o padres debe ser comprensiva, respetuosa y positiva, nos dice al respecto Carmen Treppte.

Si parece incuestionable que se ha de respetar en el migrante adulto, y también en el niño, su decisión sobre el ritmo, el nivel y la calidad de integración a la que quiere acceder respecto a la cultura de la sociedad receptora, será necesario para hacerlo posible, facilitar al máximo su capacidad para escoger, a la vista de las posibilidades existentes, su itinerario de desarrollo personal, escolar, laboral y social.

Por tanto, HABRÁ QUE PONER A SU DISPOSICIÓN AQUELLAS HERRAMIENTAS BÁSICAS NECESARIAS QUE LE PERMITAN COMPRENDER Y ANALIZAR EL CONJUNTO DE SITUACIONES Y PROCESOS EN QUE ESTÁ IMPLICADO EN SU NUEVO ENTORNO CULTURAL, AUMENTANDO ASÍ SU INFORMACIÓN Y CONCIENCIACIÓN, POSIBILITADORAS CUANTO ANTES MEJOR DE LA MAYOR AUTONOMÍA POSIBLE.

Entre estas herramientas estará no solamente el aprendizaje de la lengua del país de acogida, sino también lo que podríamos denominar formación básica sobre la cultura y

organización social autóctonas (entendiendo cultura en su más amplio sentido antropológico), así como los espacios de acogida, ocio, comunicación intraétnica e intercultural, etc., facilitadores del drenaje y colaboración de los conflictos derivados del proceso de aculturación.

En el marco de las Segundas Jornadas sobre la Europa de los años 90, se presentó un trabajo sobre el tratamiento que cinco diarios concretos daban a las noticias relacionadas con los inmigrantes extranjeros. Las conclusiones del trabajo afirmaban que la prensa presenta a los inmigrantes como personas peligrosas y frágiles.

La fragilidad es la otra cara, aparentemente contrapuesta pero complementaria al fin y al cabo, de aquel prejuicio que la prensa y amplios sectores de nuestra sociedad tienen y transmiten acerca de la peligrosidad de los migrantes africanos. Hay que afirmar con contundencia y existen estadísticas oficiales para confirmarlo, que éstos no son especialmente peligrosos desde el punto de vista de la seguridad ciudadana. Pero tampoco es conveniente ni necesario magnificar su posible debilidad o fragilidad a no ser que se pretenda justificar una necesidad de protección permanente, que no deja de ser otra modalidad más sofisticada de control.

De hecho, esta percepción de fragilidad facilita un refuerzo insano en la autoestima de determinadas personas y colectivos de la sociedad mayoritaria. Es la pobreza del otro lo que me hace sentir afortunado; “la negritud” de los gambianos que veo por la calle la que me hace sentir miembro del club privilegiado de los blancos; cuando veo ante mí la enfermedad y el padecimiento, “siento” y valoro mi salud... Esta percepción puede llevar a actitudes paternalistas y sobreprotectoras si uno no racionaliza la situación elaborando estos sentimientos y emociones con un espíritu crítico, con un análisis de las causas y de las consecuencias de los hechos, con un posicionamiento personal políticamente consciente.

De la misma forma, algunos voluntarios y profesionales del trabajo social o de la educación que trabajan con migrantes y con sus hijos, con su conducta ponen a veces en evidencia una motivación por su tarea estrechamente vinculada a la necesidad de reforzar su autoestima, de mejorar la percepción que tienen de ellos mismos, a partir del contacto con colectivos con riesgo de marginación social o con dificultades de autorrealización, personales o impuestas por el medio sociocultural.

HAY QUE ESTAR MUY ALERTA CON ESTOS TIPOS DE MOTIVACIONES QUE ACOSTUMBRAN A GENERAR UNOS “ESTILOS” DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA POCO FAVORABLES AL DESARROLLO PERSONAL AUTÓNOMO DEL NIÑO O DEL MIGRANTE ADULTO, Y QUE, AL MANTENERSE A MENUDO FUERA DE LA CONCIENCIA, SON POR ESTE MOTIVO DE DIFÍCIL IDENTIFICACIÓN Y REVISIÓN, Y POR LO TANTO, MUY RESISTENTES A LA MODIFICACIÓN.

Tanto aquella emotividad sobreprotectora como esta necesidad de ver reforzada por contraste la propia autoestima atribuyen a los migrantes africanos unas minusvalías colectivas, que les ubican por definición en una situación de inferioridad crónica, de necesidad permanente que genera una relación de dependencia recíproca cuando no es de dominante a dominado.

Los proyectos de desarrollo son más efectivos si incorporan el punto de vista de la gente que se intenta beneficiar. No se hace nada para la gente, debe ser hecho por la propia gente. El

involucramiento de las familias sirve para iniciar un proceso durante el que puede analizar su situación actual, discutir las posibles soluciones y vías de acción y llevar a cabo las acciones ellas mismas. Se trata de un proceso de concienciación, habilitación y reconocimiento del propio poder, opina Carmen Treppte.

Hay que estar, pues, no sólo alerta a las actitudes de rechazo irracional sino también a las de sobreprotección sistemática, ya que todas provienen de un mismo punto de partida ya comentado reiteradamente: una convicción de que es su diversidad la que les hace desiguales a nosotros, y puesto que la diversidad permanecerá, es inevitable que permanezca la diferencia y la desigualdad de oportunidades, lo cual asegura, de paso, la necesidad, permanencia y continuidad de la profesión del sobreprotector.

Es bastante fácil a partir de una generalizada pero poco rigurosa actitud “humanística” creer, pensar, afirmar que todos somos iguales en derechos, en dignidad, como seres humanos pero mantener este discurso sólo en el terreno de las ideas y las palabras; a menudo se hace difícil que todos nuestros gestos, actuaciones, intervenciones rezumen esta fraternidad que se queda más frecuentemente en el terreno de las declaraciones y de los proyectos de trabajo.

Sin romper los vínculos de dependencia, sin un esfuerzo continuado por conseguir la máxima simetría en las relaciones interpersonales, sin un trato realmente fraternal y entre iguales, que contemple la diversidad cultural como una riqueza para todos y no como una pobreza inevitable para algunos, es imposible iniciar una relación verdaderamente educativa y por tanto transformadora de las personas.

No se trata solamente de personas que tienen problemas de aprendizaje que resolver, sino que vienen de un universo de exclusión sin tener la posibilidad de manejar los mecanismos de funcionamiento de una sociedad compleja. La escuela enseña a leer y a escribir, pero enseña también la cultura general y forma el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción. Estos son las herramientas del “poder” ser, del “poder” hacer, del “poder” existir y es el conjunto de estas herramientas el que da la capacidad de “poder” leer el mundo... Se trata de un problema social de “toma de poder” sobre la realidad. La cita de Francesco Azzimonti nos parece suficientemente precisa.

5. EL COMPORTAMIENTO PERSONAL Y LA DISPONIBILIDAD POSITIVA HACIA LA PROPIA ACULTURACIÓN

Cuando decimos que la educación intercultural afecta a toda la comunidad educativa nos referimos naturalmente también al maestro o al educador. Éste, en ningún caso está incontaminado, exento de identidad cultural ni por tanto legitimado para intervenir en la resolución de los posibles conflictos multiétnicos desde una pretendida objetividad, desde un limbo profesional, preservado de las pasiones tribales y etnocéntricas, y por encima del bien de la solidaridad que hay que inculcar y del mal del racismo que debemos exterminar.

Hemos argumentado la posibilidad de una práctica educativa neutra especialmente en los aspectos interculturales. El educador debe ser consciente de esta implicación personal ineludible, debe tomar partido, ya que es simultáneamente sujeto y objetivo de la educación intercultural.

Antes de conocer al otro, hay que conocerse a sí mismo. Tendemos a dar por supuestos nuestros propios valores y modos de conducta. En la interacción intercultural esta naturalidad es puesta en duda. El contacto con miembros de culturas distintas nos hace ver a nosotros mismos desde una perspectiva nueva y a veces extraña. En tal situación podemos aprender mucho sobre nosotros y nuestro bagaje cultural, lo que forma parte del enriquecimiento mutuo en las relaciones interculturales tiene mucho que ver con el proceso de concienciación respecto a mi personalidad, mi propia cultura y su historia, nos dice Carmen Treppte.

Por tanto, la aculturación recíproca que proponíamos, le afecta a él también. EL EDUCADOR Y EL TRABAJADOR SOCIAL EN UN MEDIO INTERCULTURAL HA DE ESTAR ABIERTO Y DISPUESTO A ACULTURARSE ÉL MISMO, A VIVIR SIMULTÁNEAMENTE EL PROCESO DE ACULTURACIÓN TANTO DE SUS ALUMNOS BEREBERES, O MANDINGAS COMO LA SUYA PROPIA. POR TANTO LA ACTITUD MÁS IMPORTANTE DE TODAS SERÁ ESTAR DISPONIBLE, ABIERTO Y PREPARADO PARA UN CAMBIO PERSONAL, MÁS QUE POSIBLE, SEGURO; A UNA REESTRUCTURACIÓN DE LAS PROPIAS ESCALAS DE VALORES QUE HAN DE COMPORTAR NECESARIAMENTE (NO HAY OTRA MANERA) CAMBIOS SIGNIFICATIVOS Y REALES EN SUS ACTUACIONES.

La imposible neutralidad de la educación intercultural y la imposibilidad de separar las relaciones de dominante-dominado que suelen establecerse entre cultura mayoritaria y minoría cultural. conlleva también una necesaria militancia en el maestro o educador en el sentido de reivindicar activamente y siempre que sea oportuno o conveniente una auténtica igualdad de derechos y oportunidades.

También se hace imprescindible un posicionamiento claro ante las verdaderas causas que provocan la emigración forzosa y ante las condiciones en que debe realizarse a causa de las restricciones que imponen los países ricos. La denuncia de un orden económico mundial basado en la explotación de los recursos de los países más pobres, la insolidaridad y la convivencia ante la permanente injusticia social que rige las relaciones entre los grupos humanos, las actitudes de rechazo sistemático ante nuevas migraciones o refugiados pensando siempre únicamente en el bienestar del país receptor, etc., etc. no pueden dejar indiferente al educador intercultural.

No se puede concebir un divorcio entre actuación profesional y actitud personal en este campo. La lucha por la justicia social, por la consecución de la ciudadanía de pleno derecho para todos, contra todo tipo de exclusión xenófoba o racista debería ser sentida y vivida por cualquier ciudadano, pero sin ninguna duda es consustancial a la tarea de cualquier educador y no puede llevarse a cabo sólo en el ámbito profesional. Porque mi libertad no termina donde empieza la del otro, empieza donde empieza la del otro.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS MEDIANTE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE BARCELONA

En este artículo vamos a describir someramente un proyecto para realizar un curso sobre el español del mundo de los negocios a través de las tecnologías de la información. Para ello, expondremos en primer lugar el trasfondo, tanto industrial como técnico y didáctico, del proyecto, y, en segundo lugar, una aproximación a los aspectos más relevantes del mismo.

1. ¿POR QUÉ UNOS MATERIALES DE ESPAÑOL DE NEGOCIOS?

En la actualidad existen en el mercado varios libros y cursos sobre español de negocios, algunos de ellos bien considerados por los profesores de español como lengua extranjera. Por tanto, realizar un nuevo curso, o unos materiales, requiere comprender cómo los autores e impulsores del proyecto consideran el sector de la enseñanza de idiomas en general y del español en particular.

Parece que, desde una perspectiva internacional, la industria de la enseñanza de idiomas está estabilizada en lo que se refiere a sus canales clásicos: academias, cursos en enseñanza reglada, universidades, enseñanza a distancia, libros y colecciones de materiales impresos y audiovisuales. Sin embargo, en los últimos cinco años, y cada vez de manera más pronunciada, el sector ha empezado a prestar atención a un conjunto de situaciones y tecnologías muy poco tenidas en cuenta: por un lado, los contextos de autoaprendizaje, o, en la terminología europea, el aprendizaje abierto y a distancia (ODL), por otro la tecnología

informática, y de manera más específica, los soportes ópticos.

Esta conjunción entre un público cada vez más amplio, entendido como cliente potencial de ODL, apoyado por las políticas europeas de promoción de materiales para ese mercado, unido a la promoción de la enseñanza de idiomas en un contexto multilingüe, y, por otro lado, una tecnología cada vez más asequible, a la vez que capaz de soportar el volumen de información requerido para enseñanzas complejas, que ha convergido a un estándar de facto (el CD-ROM) más un subestándar en algunos países (CD-I), así como el predominio de un sistema operativo entre los ordenadores (Microsoft Windows) más otro subestándar (Macintosh) estable y en crecimiento, son los factores que, creemos, han hecho crecer espectacularmente un mercado hasta hace poco casi inexistente en el sector de la enseñanza de idiomas.

A diferencia de lo que ocurre con la enseñanza del inglés, y el mercado americano, en el caso del español apenas hay todavía hoy producto alguno que se sitúe en esta encrucijada. Solamente algunos cursos norteamericanos, que, por otra parte, utilizan una variedad mejicana del español, y alguno realizado en Francia, ocupan el mercado del español para extranjeros en soporte informático.

Es muy posible que esta situación cambie radicalmente en dos o tres años, y que se vean aparecer cursos generales, dirigidos a principiantes, así como otros más específicos. Pero no cabe duda de que se trata de uno de los retos para una industria española que se encuentra en el límite de no existir: a diferencia de los cursos en soporte papel, que requieren un tipo de distribución y venta muy detallada, los realizados en soportes ópticos tienden a ser vendidos a través de canales ajenos a la distribución clásica -canales que no son tan controlables por el editor, ni por los propios autores o libreros españoles. Por ello mismo, es más posible la influencia y distribución de productos realizados en otros países, que no requieren una red de distribución nacional (muchos de esos canales funcionan en un sistema de venta por catálogo, correo, o compra directa en grandes almacenes y/o tiendas de productos informáticos). Y, por ello mismo, la enseñanza del español de esta manera puede realizarse fácilmente por empresas y profesionales de casi cualquier lugar del mundo. Al mismo razonamiento se une, desde luego, tanto los canales de venta como los soportes didácticos “en línea”, que podemos ver proliferar, día a día, en Internet.

Si esta apreciación del panorama es correcta (y su análisis data de 1991), el paso consiste en intentar producir productos propios, realizados por los profesionales que han enseñado español desde hace muchos años, que son expertos en cuestiones tanto de contenido como metodológicas, y en ser representativos en un mercado en el que ya lo son las editoriales de idiomas tradicionales.

En el contexto de estas decisiones, la Universidad de Barcelona había realizado ya muchas iniciativas en el campo más general de la enseñanza del español como lengua extranjera, por lo que pareció lógico iniciar la producción buscando socios que también estuvieran interesados, o que comprendiesen esa perspectiva. Simultáneamente, el programa *Lingua* de la Comunidad Europea desarrollaba una política de ayuda a proyectos transnacionales, algunos de los cuales podían ser dedicados a la producción de materiales didácticos. El resultado fue la creación de un grupo con varias instituciones (el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, el Instituto Cervantes, la editorial Klett, y la “Maison de la formation” de la Cámara de Comercio de Perpignan), que se

comprometieron a desarrollar unos materiales específicos, para uno de los aspectos más solicitados de la enseñanza del español: el español de los negocios.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto ha tenido varias fases y objetivos:

1. Elaborar un diseño curricular sobre Español de Negocios.
2. Realizar una adaptación didáctica de ese diseño, pensada para un soporte informático. Realizar una adaptación didáctica para un soporte de vídeo.
3. Producir un vídeo y un CD-ROM con los contenidos adaptados.

1. La elaboración de un plan o diseño curricular fue encargada al Instituto Cervantes, de manera coherente con su trayectoria previa, que había consistido en la elaboración de un Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera (publicado en 1994).

La idea de elaborar un diseño curricular específico nos pareció lo más adecuado, en el sentido de disponer de un marco de referencia único y específico, que nos pudiera servir para este desarrollo concreto y para otros posteriores -o de otros grupos o consorcios. El resultado fue una versión del diseño que nos ha servido de guía para los aspectos más detallados del proyecto: léxico específico, principales funciones comunicativas implicadas, actos de habla representativos, etc.

2. La adaptación de este marco a un proyecto concreto se realizó pensando en ofrecer una muestra lo más amplia posible del diseño curricular (aunque, evidentemente, no exhaustiva), a la vez que pensando en las limitaciones que imponían los medios tecnológicos elegidos.

El guionaje del vídeo fue confiado a una guionista profesional del campo cinematográfico, adaptando posteriormente todos los diálogos. La razón de esta decisión es sencilla: los expertos en materia lingüística y didáctica normalmente no conocen el lenguaje propio audiovisual, y de ello dan fe buena parte de los denominados “vídeos didácticos” realizados para la enseñanza de idiomas. Por el contrario, dado que nuestra intención era utilizar el vídeo para actividades presenciales, en las que un profesor lo utilizaba como herramienta en la clase, pensamos que los aspectos motivacionales debían primar sobre cualesquiera otros. De esta concepción se han derivado aspectos muy concretos sobre el guión del vídeo:

- una duración de cada episodio adaptada al uso (aproximadamente unos 7-8 minutos);
- narrar historias interesantes (no simplemente presentaciones o discusiones “técnicas”). Algunas de las historias están centradas sobre un “gag” humorístico que se desarrolla a lo largo de la narración;
- historias independientes para cada uno de los episodios;
- dado que los prerrequisitos son un nivel intermedio de español, se decidió trabajar con

actores y no con sonido directo en situaciones “reales” (reservadas para niveles más avanzados).

Más adelante veremos cómo estas decisiones han condicionado determinados aspectos técnicos de la producción.

Por otra parte, la adecuación del diseño curricular al guionaje del CD-ROM se ha realizado con criterios diferentes por tratarse de un producto concebido para situaciones de autoaprendizaje -o complementarla de enseñanza presencial mediante un laboratorio-. Por ello, hay dos maneras básicas de acceder a los contenidos: por unidades, como más adelante veremos, o bien por un índice de contenidos, que es en realidad un índice de actos de habla clasificados alfabéticamente. A este índice se han añadido una serie de notas que explican algunos aspectos específicamente culturales no ligados al sistema de la lengua.

El guión del CD-ROM utiliza también, como decimos, 8 situaciones, básicamente las mismas que el vídeo, pero con una muestra de contenidos lingüísticos más amplia y compleja. Cuatro formas relacionadas temáticamente de datos están presentes en cada unidad:

- diálogo (un vídeo digitalizado de 1 minuto);
- monólogo (un vídeo digitalizado de unos 40 segundos):
- una conversación telefónica (digitalizada de unos 30 segundos):
- texto escrito.

Cada uno de estos *inputs* contiene una transcripción -excepto el de texto escrito-, que puede además ser consultada en francés, inglés o alemán. También cada uno de ellos da lugar a ejercicios específicas, que pueden autocorregirse.

Finalmente, el programa contiene un sistema de evaluación por tipos de entradas lingüísticas, referido sólo a cada unidad / lección, o bien al conjunto del curso realizada al azar sobre una selección de todas las preguntas.

3. La producción de estos materiales se ha realizado a lo largo de más de un año y ha contado con un equipo técnico, tanto de producción como de postproducción, muy numeroso. Partes de la postproducción han sido encargadas a empresas y/o profesionales especializados.

Algunos aspectos destacables son:

- En el vídeo han intervenido 29 actores distintos, 16 de los cuales lo han hecho también en los vídeos especiales grabados para el CD-ROM (además de un actor mejicano para los monólogos). Este número de actores tan elevado ha permitido contar con muchos registros de voz diferentes.
- Todo el proceso de producción se ha realizado en calidad Beta-cam, de manera que se puede asegurar su postproducción y duplicación.

- Se ha realizado un doblaje en aquellos casos en que la calidad o acento de los actores no alcanzaba un nivel adecuado.
- En general, todo el proceso de producción del vídeo se ha enfocado como una producción cinematográfica casi profesional.
- En relación al CD-ROM, se planteó la posibilidad de realizarlo multiplataforma (Macintosh y Windows), de manera que pudiera ser utilizado en ambos tipos de ordenadores.
- Más de 5 tipos de entornos de programación / sistemas de autor han sido evaluados. Todo el desarrollo de los prototipos, e incluso de las primeras pruebas funcionales (versiones beta) se desarrollaron en Authorware, la versión definitiva se ha realizado en Supercard.
- La digitalización del audio se ha realizado en estudios de sonido. La de vídeo, igualmente ha utilizado placas de digitalización profesionales. En el caso del vídeo ha sido necesario adaptar todo el proceso, a través de pruebas sucesivas, para lograr unos formatos adecuados a su reproducción desde CD-ROM.

Tanto el vídeo como el CD-ROM (éste en una versión no definitiva) han sido evaluados en 4 centros distintos⁴⁵ además de pasar un control de calidad interno. Si bien todo el proceso no asegura que no puedan encontrarse errores, la evaluación ha dado numerosos criterios de mejora, así como ideas para nuevos productos.

Por otra parte, y de manera coherente con lo expuesto más arriba sobre nuestra visión de este sector, la mejor evaluación es la que proporciona su uso. Por ello, nada como editarlos rápidamente y procurar una difusión lo más amplia posible⁴⁶. Es de esperar que el "feedback" que se reciba contribuya a mejorar los productos, nuevas versiones de los mismos, así como a elaborar otros materiales para la enseñanza del español.

⁴⁵ Aprovechamos aquí para agradecer a los centros del Instituto Cervantes de Roma, Múnich y Rabat, así como el Centre d'Études des Langues de la Maison de la Formation de Perpignan, su amabilidad durante el proceso de evaluación. Tanto los profesores como los alumnos que colaboraron hicieron numerosas sugerencias de interés, muchas de las cuales han sido incorporadas al programa.

⁴⁶ Tanto el vídeo como el CD-ROM (en su versión Macintosh) se publicará a mediados de 1996. La versión Windows aparecerá a finales de 1996 o en 1997.

SIMULACIÓN Y NARRATIVAS EN LA CLASE DE ELE

MAGDALENA ROLDÁN

ASESORA TÉCNICA LINGÜÍSTICA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EMBAJADA DE ESPAÑA EN MARRUECOS



Un hombre está tiranizado por sus dos perros y es rehén de pesadillas pobladas de cocodrilos. Las noches de luna llena lo ponen especialmente nervioso.

Un militar retirado vive de los recuerdos de sus hazañas portentosas en la Guerra de África, y sus compañeros de pensión se ríen con sus batallitas y con su inseparable mono.

¿Qué significa la extraña placa que hay en la fachada de una casa de Barcelona...?

Hay un loco en la azotea que amenaza con lanzarse al vacío, y la tía Gertrudis, aquella que se fue hace tantos años a América, acaba de aterrizar en casa de sus sorprendidos sobrinos...

A la vecina del quinto, una emigrante del Este, le hace falta un poco de azafrán para preparar una paella. Su vecino, un profesor de música, empieza a sospechar extrañas actividades cuando se lo comenta a la portera...

En una isla perdida, un grupo de náufragos supervivientes intenta organizar su vida en un medio que se va revelando poco a poco más inquietante y sorprendente de lo previsto...

Éstas y mil historias más son algunas de las que se han inventado utilizando una técnica que es, fundamentalmente, una potente maquinaria de contar e inventar historias: la Simulación Global.

Sus creadores, un grupo de investigadores del BELC de París, la presentan como un soporte metodológico que permite situarse en la génesis de un proceso propio de narradores, de novelistas, donde adquiere una gran importancia la creatividad y la liberación de la expresión. A esto vienen a prestar su apoyo toda una serie de técnicas y soportes que refuerzan la estructura de la historia que se va creando.

A partir de un universo cerrado y acotable (una casa de vecinos, una isla, un pueblo...), se va creando y recreando una historia con todos sus ingredientes.

Utilizando como base una de las dos Simulaciones Globales más conocidas (*L'Immeuble*), vamos a pasar revista, brevemente, a los diferentes elementos que la conforman.

Como en toda historia que se quiera contar, hace falta, en primer lugar, “montar” el escenario y definir unos personajes. A esta fase correspondería un primer bloque de tareas y actividades, imprescindibles para la construcción del “edificio”. Después aparecerán los elementos que permitan animar y dar vida a este decorado: es el momento de las acciones y las situaciones más o menos previsibles o imprevisibles.

Inicialmente se expone al grupo de estudiantes la propuesta que, en síntesis, podría resumirse así: convertirse en habitantes de una casa de vecinos de una ciudad española o iberoamericana y compartir una serie de pequeños “acontecimientos” durante el tiempo que dure la experiencia. Cada participante se convertirá y adoptará la personalidad que le corresponda, en donde la simulación, el hacer “como si”, será la base del juego. Porque de un juego muy particular se trata, y como tal, tiene sus propias reglas y deben ser respetadas. Esto es fundamental.

Veamos ahora las tareas que pueden constituir este primer bloque:

1. Arranque

La Simulación tendrá como escenario una ciudad determinada. Se podría comenzar por ver qué evoca para los estudiantes el nombre de esta ciudad, como un primer acercamiento.

2. Distribución de personajes

A cada participante se le adjudica un personaje. El sistema utilizado puede ser variado (adjudicación al azar, sorteo... u otros procedimientos).

3. El plano de la casa

Se les presenta a los estudiantes el plano de la casa en la que van a “vivir”, dándoles algunas explicaciones.

4. Ubicación del edificio en la ciudad

Esta casa está situada en un barrio de la ciudad elegida y hay que decidir dónde y por qué.

5. El nombre de la calle y el número de la casa

Hay que darle un nombre a la calle donde se sitúa el edificio y un número.

6. Distribución de pisos

Los estudiantes tienen que negociar para decidir en qué piso van a vivir, con quién y por qué.

7. Distribución de animales

Hay un número determinado de animales que hay que distribuir entre los vecinos.

8. Distribución de vehículos

Lista de vehículos que hay que asignar.

9. Las tiendas de la planta baja

¿Qué clase de establecimientos hay en la planta baja de la casa? ¿A qué se dedican?

10. Construcción de personajes (primer nivel / boceto)

El grupo de estudiantes debe ponerse de acuerdo para definir tres o cuatro características físicas y psicológicas a cada personaje.

11. Tarjetas de visita de los inquilinos

Elaboración de tarjetas personalizadas.

12. Sociograma (optativo)

Este sociograma serviría para establecer un primer nivel de relaciones entre vecinos, relaciones que, lógicamente, van a ir evolucionando a lo largo de la Simulación.

Una vez realizada esta *primera* fase, imprescindible para construir la historia, podríamos comenzar a trabajar con las otras, que se pueden ir entremezclando a voluntad de los participantes. Entre las situaciones que se pueden dar citamos algunas de ellas: encuentros en la escalera, comunicaciones telefónicas, visitas, correo, reuniones de vecinos, petición de favores...

Básicamente, éste podría ser el "guión" o esqueleto de la historia que va a ser creada, contada y representada. Vamos a ver ahora cómo funciona todo este mecanismo.

El *profesor* es el encargado de dirigir y ayudar a encauzar la historia que se va a crear. Será él quien debe ir proponiendo las diferentes tareas a realizar, por lo menos en un primer momento.

Los *estudiantes*, por su parte, trabajan fundamentalmente en grupo, en una experiencia donde se van a alternar la búsqueda de ideas, con los juegos de rol, la creatividad colectiva y las producciones orales y escritas. Todo ello debe ir apoyado en una continua reflexión

sobre la lengua y el proceso que viven los participantes.

Una de las actividades más frecuentes que deberán realizar será la de negociar para tomar decisiones. Y estos acuerdos se irán fijando por escrito y archivándose, al igual que todas las producciones y documentos que se vayan realizando e incorporando a la Simulación. Se irá así creando la “memoria” colectiva, que estará siempre disponible para su consulta y ampliación. Se pueden crear igualmente una serie de ficheros (por ejemplo, sobre personajes) donde se irán anotando todos los nuevos datos que se añadan a los iniciales.

La SG permite integrar las diferentes destrezas, pero también materiales y técnicas varias en un *proceso globalizador*. Juegos de rol, comprensión lectora, documentos reales de todo tipo, creación de textos narrativos, literatura, cine, cómic, producciones discursivas variadas, ensueño dirigido, técnicas de desbloqueo corporal y mental, música, dibujo... todo queda perfectamente ensamblado dentro de un sistema coherente, productor de una rica interacción y fuente de importante motivación para los participantes.

Hemos hablado anteriormente de la SG como juego. En su libro *Homo Ludens*, Johan Huizinga dice que dentro del campo de juego existe “un orden propio y absoluto”, y que el juego “es orden, crea orden”, pero también tiene sus reglas propias, obligatorias y que no permiten duda alguna. Reglas que, en cuanto se traspasan, deshacen el mundo del juego. El silbato del árbitro marca el fin del juego, la ruptura del encanto y la irrupción del mundo habitual.

Pues bien, algo similar ocurre con la SG: en cuanto alguna de sus “reglas” es transgredida, la historia puede languidecer por falta de oxígeno, ya que es una “criatura frágil” que se alimenta de la imaginación y otras sustancias “sutiles”. Por eso, lo que en un principio pueden parecer reglas un poco discutibles, dejan de serlo en cuanto constatamos su importancia y pertinencia.

Estas reglas debe conocerlas bien el profesor desde el principio y hacérselas llegar a los estudiantes a medida que van necesitando conocerlas. Veamos cuáles son algunas de ellas:

- El profesor es y debe ser aceptado como “maestro de juego” por los otros participantes. No representa a ningún personaje dentro de la simulación, pero debe estar pendiente, en todo momento, de la organización y avance del juego. Tiene, igualmente, que poseer una serie de recursos y de elementos que sólo irá desvelando poco a poco, para mantener la “tensión”.
- Los participantes tienen que aceptar una serie de consignas y procedimientos, con los que, en principio, puedan no estar muy de acuerdo. Por ejemplo, en el reparto de personajes, es mucho más difícil aceptar ser una vedette retirada de 80 años que una joven modelo que busca su oportunidad. O quedarse con una bicicleta mejor que con un flamante deportivo.
- Las restricciones son muy importantes y enormemente productivas dentro de la Simulación. Por ejemplo, dentro de la casa, hay un piso que no se puede ocupar, aunque haya algún inquilino que se vea obligado a vivir con alguien por falta de sitio.
- Cuanto más ricos y cuidados sean los materiales y medios que utilicemos, más calidad tendrá también el proceso y los resultados. Y cuando decimos esto, no nos referimos a

medios sofisticados ni especialmente costosos. Se trata de cosas tan simples como tener un lugar fijo donde poder trabajar y almacenar todo el material, disponer de pizarras de corcho, revistas para recortar, tijeras, pegamento...

- Hay que huir de las imágenes simplonas y de pacotilla. que amenazan con convertir nuestra Simulación en algo tópico y banal. El profesor tiene que estar atento y ser cuidadoso para evitar que la historia tire por esos derroteros. No pretendemos hacer una parodia ni tampoco convertir la experiencia en un reflejo exacto del mundo cotidiano que intentamos recrear. Estamos en el dominio de la imaginación y la fábula, pero con dimensiones corporales de peso. A la simulación hay que mimarla para que produzca sus mejores frutos.

- Existen una serie de elementos que tienen un importante valor *funcional* dentro de la historia que se va a contar y que conviene que estén presentes. Así, por ejemplo, la casa que servirá de escenario a la Simulación interesa que tenga unas determinadas características: una casa más bien antigua, con portera, azotea, sin ascensor o con un ascensor que funciona mal, y que por sus características, debería situarse en un barrio tradicional, no de nueva creación. En cuanto a los personajes, aparte de una serie más o menos normal, no habría que olvidar incluir a uno o dos niños de diferentes edades, una vidente, una portera. un profesor de música y algún elemento discordante: un emigrante negro, una filipina, un chino, una polaca... Igual ocurre con la lista de animales y de vehículos: un mono y una silla de inválido pueden hacer un buen papel. Se trata de ir colocando estratégicamente una serie de ingredientes que luego darán mucho juego y animarán la simulación

EL ENTRAMADO METODOLÓGICO

Una vez presentada la técnica, vamos a adentrarnos ahora en la reflexión metodológica, que su uso en la clase, suscita. La Simulación Global funciona como un *"trabajo por proyectos"* que, en torno a un centro de interés, construye un *entramado de tareas* que se apoyan las unas sobre las otras, incorporando y organizando la información bajo la forma de *tramas narrativas*. Estamos, por tanto, frente a un soporte que utiliza el *enfoque por tareas* y va construyendo los diferentes *syllabus* sobre un modelo de *tipo procesual*.

1. EL ENFOQUE POR TAREAS

Como en todo enfoque por tareas, encontramos dos niveles:

- a) el de las *tareas comunicativas*, y
- b) el de las *tareas de aprendizaje* o *"facilitadoras"*.

El guión que hemos presentado más arriba constituiría el nivel de las *tareas comunicativas* que, lógicamente, tendrían que ir acompañadas de las correspondientes *tareas de aprendizaje* en donde se trabajarían los contenidos léxicos, gramaticales, funcionales, socioculturales y discursivos necesarios para la realización de cada tarea comunicativa.

Tomando como ejemplo una de las tareas comunicativas, podemos ver cómo funciona este doble engranaje.

Tarea comunicativa elegida: comunicaciones telefónicas.

Descripción: los alumnos, sentados por parejas (dándose la espalda de forma que oculten sus caras), deben participar en diferentes juegos de rol, comunicándose por teléfono.

Situaciones de comunicación variadas sacadas a suerte: un médico (o su enfermera) llama a una paciente para anular una visita; alguien llama a un amigo para pedirle que le deje prestado su coche el fin de semana...

Podemos considerar la tarea a realizar como tarea final y organizar una serie de tareas de aprendizaje que permitan finalmente a los estudiantes la realización de aquélla. Habrá que considerar los siguientes elementos a la hora de preparar estas tareas:

- *Objetivos funcionales*: pedir y dar información / identificarse / saludar / invitar / poner excusas / negociar (comunicación telefónica).
- *Objetivos gramaticales*: la interrogación, condicional de cortesía, verbos ser y estar, la negación, la hipótesis...
- *Objetivos léxicos*: los que requiera cada situación que se trate.
- *Objetivos discursivos*: fórmulas de apertura, mantenimiento y cierre de la conversación telefónica en español.
- *Objetivos socioculturales*: la comunicación telefónica en español y sus "ritos". Diferentes fórmulas y registros, adecuados a cada situación de comunicación.

2. EL SYLLABUS

En cuanto al otro aspecto importante que hemos señalado, el *syllabus* de tipo procesual sobre el que se mueve y avanza la simulación, hay que contemplar diferentes cuestiones.

Al comienzo de la experiencia, el profesor dispone sólo de un guión muy abierto para planificar las diferentes sesiones de clase. Podríamos considerar que, de un modo figurado, con lo que cuenta es con una serie de cajoncitos o "casillas" vacías y otros "artefactos", de diferentes colores y funciones, y de una urdimbre. Y será en un trabajo de vaivén, que tiene mucho parecido con el mecanismo de un telar, con el que se irá construyendo el "tejido" de la historia, siguiendo las direcciones que marque la interacción entre los diferentes elementos implicados en el proceso.

Ya hemos visto que la SG arranca con una primera fase que es imprescindible para la construcción de la historia. La secuenciación de tareas está clara y es bastante "lineal" en ese momento. El profesor facilita a los estudiantes un primer "lote" de casillas, de color rojo, por ejemplo, que representan elementos "descriptivos" (personajes, animales, pisos, vehículos, tiendas) y que ellos "llenarán" de contenido a través de la realización de tareas, fundamentalmente negociación y *tomas de decisión*. Estas casillas rojas, una vez rellenas, constituirán los pilares del edificio.

A partir de aquí, la gestión del proceso y la consiguiente secuenciación de actividades, se vuelve más complejo.

Por un lado, puesto en pie el decorado, entraríamos de lleno en la construcción de la “trama” y restantes componentes del universo narrativo. Y por otro, a medida que avanza la simulación, la participación y el papel de los estudiantes en la gestión del proceso, tanto de forma directa como indirecta, aumenta notablemente.

El profesor, como *director del juego*, puede proceder, en una segunda fase, a la entrega de otro lote de casillas, azules por ejemplo, que contienen, en este caso, acciones y situaciones diversas. Se trataría de casillas que proponen, en su mayoría, *juegos de rol*: llamadas telefónicas, visitas de un vendedor a domicilio, charlas con la portera... Entre ellas, el profesor puede ir intercalando otras, de color amarillo, que contendrían propuestas para almacenar información que puede ser “solicitada” y utilizada más adelante. Se trataría del sociograma, de la lista de posibles encuentros en la escalera y de otras similares, obtenidas fundamentalmente a partir de “lluvia de ideas” y de negociaciones colectivas.

El orden en que estas tareas son presentadas, sigue siendo responsabilidad del profesor, pero que en este punto ya del recorrido, tiene que haber empezado a captar en qué direcciones conviene orientar el avance de la “nave”, según las líneas que empiezan a emerger en la interacción de los estudiantes. Hay derroteros que conviene evitar, como hemos visto antes y otros que conviene alimentar, enriquecer. Y es que el papel del profesor es muy importante dentro de la simulación: tiene que saber dirigir, orientar sin asfixiar; “borrarse” o hacerse presente cuando sea necesario, pero siempre atento a los procesos y al desarrollo de la experiencia. Director del juego, pero también “garante” del mismo, validador de la “ceremonia”, tutor y “bombero” en caso de “avería”, y sobre todo, observador sensible y conductor seguro.

Puede ocurrir, por ejemplo, que el grupo de participantes se sienta atraído por una palabra o una idea. O incluso por un personaje. El ojo atento del profesor debe saber rentabilizar ese dato y tenerlo en cuenta a la hora de su propuesta de actividades.

Y puede suceder también que algún hecho no previsto y que, en principio es negativo (la ausencia de una alumna durante varias sesiones o una huelga de transportes en la ciudad), sirva para estimular la imaginación y enriquecer la trama de la historia. Serían éstas casillas blancas, no marcadas y que actúan como puntos de “sutura” para evitar que se nos rompa el tejido y queden agujeros en la trama.

Todo esto va a tener su incidencia en la construcción del *syllabus*. A medida que avanza el proceso, hay un punto en que es necesario inyectar un poco de “emoción” para que la tensión no decaiga y aparecen así unas nuevas casillas, “las cajas negras”, que contienen acontecimientos absolutamente imprevistos y frente a los cuales hay que reaccionar (hay un loco en la azotea que amenaza con lanzarse al vacío, se ha cometido un crimen en la casa, se ha escapado una serpiente peligrosa...). Su aparición en el programa es inesperada y obedece a un *relanzamiento del ritmo*, cuando el profesor lo considere necesario.

Hay, finalmente, entre las posibilidades que le quedan al profesor para seguir añadiendo elementos a su telar, varios tipos más, algunos muy especiales. Se trata de las casillas compactadoras, de las “lentes” y de las “cajas chinas”. Por supuesto que el profesor puede, además, seguir añadiendo casillas de cualquier tipo (azules, rojas, amarillas...) en el proceso de la Simulación.

En la Simulación llega un momento en que la “narración” avanza un tanto fragmentada, con historias aisladas y particulares que dificultan una cierta visión de conjunto. Y en ese momento pueden hacer su entrada en escena las casillas “compactadotas”: una encuesta policial que lleva a investigar a todos los habitantes de la casa, a entrevistarse con la portera que tiene un puesto de observación privilegiado, a vigilar entradas y salidas, correo y contactos de determinados inquilinos. O reunión de vecinos para tratar de algún tema referente a la comunidad. Es decir, tareas y actividades que actúan de compactantes y cohesionantes sobre la lanzadera de nuestro telar.

Las “lentes” son artefactos que permiten hacer un zoom sobre la casa. Cuando se hace un movimiento de alejamiento, nos podemos remontar en el espacio y en el tiempo. La casa está ubicada en una calle o una plaza, en un barrio, en una ciudad, en un país. Estas casillas permitirían descubrir todo un amplio entorno a partir de un pequeño punto de arranque, la casa de vecinos. Pero también podríamos remontarnos en el tiempo a los orígenes de la casa, al descubrimiento de leyendas sobre sus antiguos moradores, a la historia de la ciudad, del país, a curiosos fenómenos poco advertidos... El movimiento contrario, el de acercamiento, produciría una visión de lo general a lo particular, el descubrimiento de los pequeños secretos que se guardan en una habitación tapizada totalmente de azul, las cartas, amarillas por el tiempo, que están en un pequeño baúl.

Las “cajas chinas” representan la posibilidad de crear historias dentro de la propia historia que se está contando. Desde el relato negro, a la novela rosa o el culebrón televisado de la sobremesa, con la inclusión de la variante “chévere” del español.

Así, poco a poco, colocando diferentes casillas sobre la urdimbre, se ha ido construyendo el *syllabus* de clase, que el profesor habrá ido anotando, día a día, en su “cuaderno de bitácora”, ya que de una navegación se trata. Todas estas casillas y otras que se pueden ir utilizando, representan el *banco de tareas comunicativas* del que se va extrayendo la pieza necesaria en cada momento, según lo demande el proceso interactivo que está teniendo lugar. Ya hemos visto que estas tareas tienen que ir acompañadas de las correspondientes tareas de aprendizaje, que formarían parte del otro banco imprescindible de tareas en un *syllabus* de estas características. Y tampoco podemos olvidar la importancia que tiene la incorporación continua de abundante documentación, con lo que un tercer banco, el de los materiales, se hace muy necesario.

Para hacer avanzar la historia, mantener la “tensión” y “espolear” la imaginación y la creatividad, el profesor puede recurrir a la utilización de elementos de azar: elegir cartas de una baraja, sorteos, dados, monedas al aire... , así como a técnicas varias, algunas propias del surrealismo (el juego del “cadavre esquís”, gramática de la fantasía, consignas misteriosas, lluvia de ideas...), que darán un toque de “suspense” muy productivo cuando de crear historias se trate.

3. LOS ALUMNOS: SU PAPEL

Vamos a ver ahora, qué ocurre con los otros participantes en la experiencia, los estudiantes.

Utilizando un símil teatral, podríamos decir que tienen un múltiple cometido en la obra que

se va a “representar”: son actores y coautores, pero también tienen que ocuparse de casi todo lo demás: montar el decorado, realizar las caracterizaciones y el maquillaje y ayudar en la tramoya.

Las actividades en las que tienen que participar son diversas y abarcan desde el trabajo en grupo, hasta el trabajo por parejas e individual.

De entrada, para poder participar en la experiencia, tienen que estar de acuerdo con lo que se les propone y aceptar las reglas del juego.

Debido a las características de la experiencia, los alumnos se mueven en dos planos, que tienen que ver uno, con su condición de alumno, de persona real, estudiando una lengua extranjera (el de alumno-alumno). Y el otro, es la “máscara” de su personaje, con una identidad real sólo dentro de la simulación, y que le acompañará durante todo el tiempo que dure la experiencia (plano del alumno-personaje).

A medida que avanza la historia, ocurre un fenómeno curioso de interacción entre los diferentes niveles: el alumno acaba apropiándose de las características de su personaje y en discusiones de grupo, en las que participa como alumno-alumno, utiliza a menudo registros y tics de su personaje de ficción. Y en este juego, participa todo el grupo de forma espontánea y natural.

Aunque inicialmente el papel de los alumnos en la gestión del proceso sea menor, a medida que avanza la simulación, cobran un peso importante, ya sea directamente (con la propuesta de tareas por los propios alumnos) o indirecta (los indicios que se van haciendo visibles y que permiten al profesor ir avanzando en un sentido u otro).

Las diferentes tareas que tienen que realizar, les permitirán ir añadiendo nuevos matices e informaciones a la historia que se va creando, recuperando aspectos que habían aparecido en otro momento e interconectando elementos de las diferentes “casillas” del *syllabus*, contribuyendo así a compactar y cohesionar la historia. En todo momento tienen presente el “mapa” de la misma, ya que los cambios que se producen se van archivando de diferentes formas, uniéndolos a lo anterior. Se configura así el esquema cognitivo de la macrohistoria que se está creando (lo que constituye el plano del “reconté”) del que numerosas narrativas van dando cuenta, ya sea en forma de discursos orales o escritos (plano del “racontant”), en un proceso interactivo rico, donde la cohesión y coherencia están aseguradas por la fuerza aglutinadora de la macroestructura semántica que gobierna la Simulación.

4. OTROS ASPECTOS

1. Las modalidades de utilización de la SG

La utilización de esta técnica de enseñanza/aprendizaje es más adecuada para niveles intermedios y superiores de cursos de E / LE. Sin embargo, sería posible realizar la primera fase (la de las casillas rojas de base) con grupos del nivel inicial, sobre todo partir de mediados de curso.

La SG permite ser utilizada, si se desea, como único elemento de un curso o bien, como complemento de clases trabajando con manuales y programas habituales.

Por sus planteamientos avanzados, es totalmente compatible con los nuevos diseños curriculares.

2. La evaluación

La evaluación es quizás uno de los temas más delicados a tratar en cualquier enfoque metodológico y didáctico.

La evaluación en la Simulación Global se puede realizar a varios niveles:

- El de tareas de aprendizaje de la lengua es fácil de realizar, sobre todo porque las tareas comunicativas pueden ya constituir una evaluación global de las mismas, lo cual no impide que se puedan evaluar otros aspectos más concretos abordados en aquéllas.
- El de los procesos en que se ven envueltos los participantes y que son una buena ocasión para diagnosticar dificultades individuales de aprendizaje.

3. El elemento motivacional y afectivo

Una de las características más llamativas de la SG es el gran apego que los participantes manifiestan por la experiencia.

Se debe, posiblemente, a las virtudes propias de una “pedagogía de descubrimiento”, de la imaginación y de la creatividad, no convencional, que “solicita” a los participantes desde ángulos muy diversos, apelando no sólo a lo intelectual, sino también al otro lado del cerebro, a lo intuitivo y lo “mágico”.

Por otro lado, el hecho de poder estar en el recinto reservado del espacio de juego, la clase, actuando bajo una personalidad simulada, libera de enormes responsabilidades porque “es otro quien habla y actúa por mí”. Esto, unido a un respeto por dejar a cada participante intervenir sin presiones, sólo cuando realmente lo desea, redundando en una liberación de la expresión y en un placer de comunicar.

La fuerza de este mecanismo es tal que muchos alumnos siguen hablando como lo haría su personaje fuera de la clase, en el bar o en los pasillos. Y esto hace que alumnos que tal vez se sentían mal en una clase convencional, se integren mucho más fácilmente en el grupo, y para ello hay que evitar adjudicar personajes que puedan ofender en algún sentido a quienes los deben representar.

Por otro lado, la historia Simulada que se está construyendo llega a cobrar tal cuerpo y tal realidad, que se impone con fuerza y se adhiere a sus personajes. Tal como dice Debyser es preferible “la realidad de lo imaginario” a la “imaginación de la realidad” que tristemente, a veces, con el uso de manuales convencionales, intentamos en nuestras clases.

La SG acota un espacio “sagrado” particular en donde, al mismo tiempo que se aprende, se puede imaginar, jugar y crear, a través de una actividad lúdica y gozosa.

CONCLUSIÓN

Para concluir, podríamos decir que la Simulación Global es una técnica que está plenamente dentro de lo que Breen llama el “nuevo paradigma”, ofreciendo un marco de trabajo que permite combinar el enfoque por tareas con un *syllabus* procesual, alimentado por unos mecanismos complejos de interacción que tienen su origen en la fuerza de sus potentes líneas narrativas.

La SG proporciona al profesor unos criterios definidos para construir el *syllabus* y secuenciar las diferentes tareas y actividades, ofreciendo una solución original al problema que plantean los nuevos diseños curriculares.

Y sobre todo, es una oportunidad para que los participantes vivan una experiencia diferente, porque, finalmente, la Simulación Global, más que explicarla, hay que experimentarla.

BIBLIOGRAFÍA

Bourguignon, J. C. (1985): *Simulations Globales et enseignement de Français en milieu non francophone*. Strasbourg, CNDP.

Breen, M. P. (1987): *Contemporary Paradigms In Syllabus Design*. Language Teaching, núm. 20 (2). Cambridge, CUP,

Benali, Kharkhour, Roldán y Ouadiya (en prensa): *¡Gooooo!!* (Simulación de un partido de fútbol) en Cuadernos de Rabat núm. 2 Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos, Rabat.

Caré, J. M., Debyser, F. (1978): *Jeu, langage et créativité*. París, Hachette.

Caré, J. M. (1980): *Illes*. París, BELC

Caré, J. M. y Debyser, F. (1984): *Simulations Globales*. París, BELC.

Caré, J. M. y Mata, C. (1986): *Le cirque, une simulation globale*. París, Hachette.

Debyser, F. (1986): *L'Immeuble*. París, Hachette.

Estaire, S. y Zanón, J. (1990): *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo*. Comunicación, Lenguaje y Educación. Monografía sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Madrid, Aprendizaje, S. A.

Roldán, M. (1990): *La Simulación Global en la clase de Español Lengua Extranjera*. Memoria de Máster no publicada. Universitat de Barcelona.

Roldán, M. (1990): *Plaza de la Luna Llena, 13. Una experiencia de Simulación Global en la clase de ELE*. Cable 5. Dossier monográfico Enfoque por tareas. Madrid.

Roldán, M. (1993): *La Simulación Global en cursos de profesores o Cómo vivir en Barcelona sin salir de Marruecos*. Aljamía 4. Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos, Rabat.

Roldán, M. (1995): *Lenguas Extranjeras y Currículum: breve panorama de su evolución en las últimas décadas*. Boletín Pedagógico I. Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos, Rabat.

Roldán, M. (en preparación): *5 de Simulación*. Colección "Tareas" (Unidades Didácticas de Español Lengua Extranjera). Ed. Difusión. Barcelona.

Zanón, J. (1990): *Los enfoques por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras*, en Cable 5. Dossier monográfico Enfoque por tareas. Madrid.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

AMPARO TUSÓN VALLS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

*The student of language should be a student
of the people who speak the language.*

J. W. Powell, 1880, citado por
Saville-Troike, 1989: 5

El objetivo de este artículo⁴⁷ es presentar: 1) el interés que la antropología cultural ha tenido por el fenómeno educativo en general. 2) la concepción que de la lengua y su uso nos aporta esta disciplina y 3) la visión que nos puede ofrecer de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular. Pretendo mostrar cómo ese interés y esta concepción han convertido a la antropología cultural -o, al menos, a algunas de las propuestas que se enmarcan dentro de su ámbito epistemológico- en una de las fuentes de donde nutrir las construcciones didácticas encaminadas a plantear la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva comunicativa y funcional que desemboca, necesariamente en una perspectiva intercultural.

A poco que no paremos a pensar, no resulta nada extraño el interés que, desde los inicios, muestra la antropología cultural por el fenómeno educativo. Si la antropología tiene como primer objetivo entender qué es la cultura y cómo funciona, no nos puede sorprender que los primeros antropólogos se preocuparan por observar en uno u otro momento a lo largo de sus estudios cómo se mantenían generación tras generación los hábitos, las costumbres, los valores y las creencias de las comunidades humanas que analizaban. En efecto, ya a principios de siglo, E.L. Hewett (1904, 1905) planteaba la necesidad de “mirar” hacia la

⁴⁷ El texto que aquí se presenta ha sido publicado con el título de “Antropología cultural y enseñanza de lenguas extranjeras” en la revista de la Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras, *Logoi, Revista de Lenguas*, núm. 72-91, y es una versión de la conferencia pronunciada el día 1 de abril en las VIII Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera de EXPOLINGUA, celebradas en Madrid. Agradecemos al Consejo Editorial de *Logoi* el permiso de publicación.

educación desde una perspectiva sistemática y -antropológica. F. Boas (1911) señalaba la importancia de la socialización en el desarrollo de los procesos mentales (hoy diríamos cognitivos) y explicaba (Boas, 1928) que factores tales como la etnicidad, el sexo y las condiciones del entorno tienen una influencia crucial en el modo en que se articula la transmisión cultural. R. Redfield (1943) analizó los problemas que creaba la imposición de un sistema escolar extranjero (occidental) en comunidades guatemaltecas; esto le llevó a plantearse cómo la visión del mundo está condicionada culturalmente y su transmisión -a través de los procesos de socialización- varía de una cultura a otra (Redfield, 1952). También B. Malinowski prestó una atención especial a los procesos educativos que se producían en diferentes culturas. Entre otros temas, se preocupó por estudiar las consecuencias del contacto cultural en países en rápido proceso de modernización (especialmente en África) y por analizar los problemas que creaba la exportación del sistema escolar europeo a esos lugares. Probablemente fue Malinowski (1936, 1945) quien primero planteó la necesidad de planificar la educación desde una perspectiva multicultural.

Los estudios antropológicos sobre cultura y personalidad que también se desarrollaron en la primera mitad del siglo XX tienen en R. Benedict y en M. Mead sus máximos exponentes. Ambas antropólogas mostraron que quienes pertenecen a una cultura tienden a compartir unos patrones básicos derivados de las experiencias compartidas. Mead (1937, 1943) estudió grupos de niños y de adolescentes de diferentes culturas y los comparó con niños y adolescentes estadounidenses. El resultado -que hoy nos puede parecer obvio, pero que no lo era tanto en la época- fue demostrar que lo que se percibía como valores y modos de comportamiento "normales" en los Estados Unidos, difería enormemente de las "normas" de otras sociedades. Esas expectativas de comportamiento y esos valores normativos diferentes influían claramente en la forma en que se organizaba la educación.

De todos estos primeros estudios antropológicos, quizás la principal contribución es la de ofrecer una visión de la educación como un proceso de *transmisión* cultural dentro del cual el sistema escolar no es más que una forma particular, típica de la cultura occidental. Ya desde el principio, queda claro que la educación no es un simple proceso mecánico de traspaso cultural entre una generación y la siguiente sino que, como señala Redfield (193: 13, citado por Singleton, 1974) consiste en un complejo "proceso de transmisión cultural y de renovación".

Entender la educación como transmisión cultural tiene una serie de implicaciones de gran alcance (Singleton, 1974), tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, algunas de las cuales comentaré a continuación:

1º La antropología asume que, como construcciones humanas que son, todas las culturas son igualmente valiosas. Esto significa que se rechaza el concepto de "privación" o "déficit" cultural. Se adopta, pues, la posición teórica conocida como relativismo cultural.

2º Se plantea que el lugar apropiado para investigar cómo funciona la transmisión cultural no es ni las "cabezas" de los niños ni la escuela tomada de forma aislada; se ve la educación como un proceso complejo y polifacético y la educación formal: y el sistema escolar como formas particulares que parte de ese proceso adquiere en determinadas sociedades.

3ª La escuela no es un mero instrumento de transmisión de conocimiento sino una institución social con múltiples funciones que está relacionada con otras instituciones

sociales. Por ello, es necesario tomar en consideración las diversas relaciones que existen entre esas instituciones para entender cabalmente el fenómeno educativo. En palabras de K. Wikox (1982).

“the school is a social institution upon which the culture places highly contradictory expectations. Receiving most obvious attention is the expectation that schools will maximize social equality by promoting equal opportunity; less obvious is the expectation that schools will maximize social differentiation by allocating persons to positions in a differentiated and stratified work force.”

4º La escuela es un lugar donde entran en contacto diferentes grupos sociales (familias, profesorado, alumnado, administración, etc.) y, como consecuencia, los conflictos que ocurren en la sociedad que rodea a la escuela tienen su reflejo y se producen también en la estructura y en la vida cotidiana de la escuela.

5º Desde el punto de vista metodológico, la gran aportación de la antropología al estudio del fenómeno educativo en general y de los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje reside en el uso del método etnográfico. Practicar la etnografía significa implicarse en un proceso sistemático de colección y análisis de datos que incluye métodos variados: observación participante, entrevistas, diario de campo, historias de vida, grabaciones, etc., encaminados a construir una tipología de los comportamientos, situaciones, acontecimientos, que se producen en la comunidad que se estudia (Green y Wallat, 1981). Este método presupone una serie de asunciones teóricas. La más sobresaliente de entre ellas es la crucial importancia que se concede a las percepciones y a las interpretaciones que los propios actores sociales tienen sobre lo que están haciendo, lo que se conoce como el punto de vista “étnico”. Esto implica que quien investiga es alguien que vive entre las personas a las que estudia, que habla con ellas (conocer su lengua es absolutamente importante) y que aprende a entender sus marcos culturales de referencia (Bruyn, 1976). Más adelante veremos el impacto que este método ha tenido en la investigación y la planificación educativa y, muy especialmente, en lo que se refiere al ámbito de la enseñanza de las lenguas.

LENGUA Y CULTURA: LOS ANTROPÓLOGOS COMO APRENDICES DE LENGUAS EXTRANJERAS

También la primera mitad del presente siglo es un periodo de gran interés desde el punto de vista de los cambios que ocurren en la investigación sobre las lenguas y en la aparición de nuevos paradigmas de descripción autónoma de las mismas. Dentro del enfoque que nos ocupa, el antropológico, ocurren una serie de hechos que intentaré resumir aquí por la gran trascendencia que han tenido posteriormente para la enseñanza de las lenguas. Mientras la parte más importante de los estructuralistas se dedicaban a describir y analizar lenguas que poseían código escrito y, por lo mismo, una larga historia de reflexión gramatical (las principales lenguas europeas), algunos estudiosos, como Boas, Sapir o Malinowski, a la vez antropólogos y lingüistas, se interesaron por lenguas que no poseían código escrito ni, por lo tanto, descripciones gramaticales.

¿De qué manera abordar el estudio de esas lenguas? Lógicamente lo primero que tenían que hacer era aprenderlas. ¿Cómo? Hablando con sus hablantes. Inmersos en situaciones

de comunicación con los miembros de las colectividades que las hablaban. Y en ese proceso de inmersión que, en un principio, tenía como objetivo aprender una lengua para describirla, estos antropólogos lingüistas descubren que lo que están aprendiendo es algo más que el código que quieren describir, porque están descubriendo formas de vida ligadas a *formas de hablar*, estatus y roles sociales que se manifiestan a través de los usos lingüísticos, formas de bromear y tabúes, etc.

Malinowski, a través de sus estudios en las Islas Trobriand, aportará un concepto que se revelará posteriormente como fundamental, el de contexto de situación en el que deben ser entendidos los enunciados. También a Malinowski se le debe el concepto de comunicación *fática* para referirse a aquellos usos lingüísticos que tienen como mera función la de establecer y mantener el contacto entre los miembros de una comunidad; recordemos que este concepto lo recogerá Jakobson (1932) como una de las funciones del lenguaje en su trabajo *Lingüística y poética*.

Por su parte, tanto Boas como Sapir insistirán en el papel fundamental que tiene el uso lingüístico en los procesos comunicativos que confluyen en la construcción de la cultura de un pueblo. Boas (1911) señaló la importancia de participar en las conversaciones espontáneas y observarlas para conocer de verdad una lengua y a través de ella la cultura del pueblo que la habla. Para Sapir (1933),

“the ‘real word’ is to larger extent unconsciously built up on the language habits of me group.”

Este antropólogo, que desarrolló las ideas de Boas y puso las bases de la antropología lingüística, entendía que:

“the language is a perfect symbolism of experience, that in the actual context of behavior it cannot be divorced from action and that it is the carrier of an infinitely nuanced expressiveness are universally valid psychological facts” (ibídem).

También Sapir mostró el significado cultural de la elección lingüística cuando quien habla se encuentra, consciente o inconscientemente, ante varias opciones. Así pues, a partir de las aportaciones de estos autores, al lado de concepciones más inmanentistas, existirá también una visión que nos presenta a las lenguas como parte integrante de la realidad social y cultural de los pueblos que las hablan y que entiende que el uso lingüístico, variado y heterogéneo es una forma de acción social entre los individuos y, por ello, un síntoma de esa realidad sociocultural, a su vez variada y heterogénea.

LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA: LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

Hacia mediados de los años sesenta y sobre las bases que hemos comentado anteriormente, D.H. Hymes y J.J. Gumperz presentan una propuesta para acercarse al entendimiento de la cultura de los pueblos a partir de la observación de sus patrones comunicativos. Esta propuesta, bautizada con el nombre de *Etnografía de la comunicación*, pronto desarrolla un interesante marco conceptual del que, para nuestros fines, destacaré un concepto clave: el de competencia comunicativa -tan usado actualmente en el ámbito de la enseñanza de las

lenguas y que fue acuñado como referente central desde la etnografía de la comunicación.

Si lo que hace que se considere a una persona miembro de un grupo determinado es su competencia cultural, entendida como

"[...] whatever it is one has to know in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one themselves"

(Goodenough, 1957: 36)

y, como hemos visto, el comportamiento humano es, en gran medida, comportamiento comunicativo, interesará, de forma muy especial, descubrir qué se entiende en cada grupo sociocultural como competencia comunicativa, concepto que J.J. Gumpertz define así:

"What a speakers needs to know in order to communicate effectively in culturally significant settings [...] Students of communicative competence deal with speakers as a members of communities, as incumbents of social roles, and seek to explain their use of language to achieve self-identification and to conduct their activities."

(Gumperz, 1972: vii)

Ese conjunto de conocimientos podemos desglosarlo siguiendo las palabras de M. Saville-Troike. Según esta autora,

"Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or may not speak in certain settings. when to speak and when to remain silent, whom one may speak too how one may talk to persons of different statuses and roles, what appropriate behaviors are in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like - in short, everything involving the use of language and other communicative dimensions in particular social settings."

(Saville-Troike, 1989 [1982], p. 21.)

¿De qué manera estudiar la competencia comunicativa? Desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación se observa que en las colectividades humanas existen una serie de situaciones de comunicación que funcionan como escenarios en los que de forma prototípica se producen una serie de escenas o acontecimientos comunicativos en los que los recursos verbales y no verbales a disposición de los actores se articulan en forma de comportamientos socioculturalmente reconocidos como apropiados o adecuados, como esos comportamientos que constituyen la competencia comunicativa, parte fundamental de la competencia cultural. El establecimiento de las situaciones de comunicación típicas de una sociedad será una de las tareas de la etnografía, que se llevará a cabo a través de la observación y descripción de los diferentes hechos o acontecimientos comunicativos en que participan los miembros de esa colectividad en su vida cotidiana. Ejemplos de acontecimientos comunicativos en nuestra sociedad pueden ser desde una conversación espontánea hasta un debate televisivo, una entrevista para buscar trabajo, un juicio, una tertulia, un trabajo en grupo, una conferencia, un taller en un congreso. etc.

D.H. Hymes plantea que en todo acontecimiento comunicativo se pueden observar ocho componentes, las iniciales de cuyos nombres en inglés forman el acróstico SPEAKING.

COMPONENTES DEL HECHO O ACONTECIMIENTO COMUNICATIVO (Hymes, 1972)

Situation: Situación

Participants: Participantes

Ends: Finalidades

Act sequences: Secuencia de datos

Key: Clave

Instrumentalities: Instrumentos

Norms: Normas

Genre: Género

1. SITUACIÓN:

- 1.1. Localización espacial y temporal.
- 1.2. Escena psico-social.

2. PARTICIPANTES:

- 2.1. Características socio-culturales.
- 2.2. Relaciones entre ellos/as.

3. FINALIDADES:

- 3.1. Metas / Productos.
- 3.2. Globales / Particulares.

4. SECUENCIA DE ACTOS:

- 4.1. Organización y estructura de la interacción.
- 4.2. Organización del/los temas/s.

5. CLAVE:

- 5.1. Grado de formalidad / informalidad de la interacción.

6. INSTRUMENTOS:

- 6.1. Canal.
- 6.2. Variedades de habla.
- 6.3. Vocalizaciones.
- 6.4. Cinesia y proxemia.

7. NORMAS:

- 7.1. Normas de interacción.
- 7.2. Normas de interpretación.

8. GÉNERO:

- 8.1. Tipo de interacción.
- 8.2. Secuencias discursivas.

LOS ENCUENTROS EDUCATIVOS EN EL ESCENARIO DEL AULA

En nuestro ámbito cultural, la escuela, y el aula, en concreto, constituyen escenarios comunicativos, en el sentido de que lo que en ellas ocurre tiene lugar, en gran medida, gracias a los usos de códigos verbales y no verbales con fines comunicativos. El aula se presenta como un microcosmos en el que, en buena parte, se concentran, se reflejan y se producen las relaciones típicas de la sociedad de la que forman parte: relaciones jerárquicas y entre iguales, de poder y de solidaridad, íntimas y distantes, etc. (Tusón, 1991). F. Erickson (1982) presenta lo que ocurre en la clase como una serie de

"Encuentros educativos; situaciones parcialmente limitadas en las que los profesores y los alumnos siguen "reglas" culturalmente normativas y previamente aprendidas, pero también situaciones de innovación en las que unos y otros construyen nuevos tipos de sentido al adaptarse a las situaciones fortuitas del momento. [...] Los profesores y los alumnos están inmiscuidos en la praxis, improvisando variaciones situacionales que se dan en el seno y alrededor del material temático prescrito sociocultural y descubriendo a veces, en este proceso de improvisación, nuevas posibilidades para el aprendizaje y para la vida social)."

A partir de los años setenta, se empieza a aplicar con gran éxito el método etnográfico a la investigación en el ámbito escolar. El concepto la etnografía -de la escuela y del aula- se presenta como una alternativa al tipo de investigación académica más al uso -la cuantitativa basada en los métodos estadísticos. La etnografía se constituirá en la base de lo que hoy conocemos como la *investigación acción* (Nunan, 1989; Van Lier, 1988), y muy especialmente de la investigación y de la programación en el aula de lengua (primero llega a las lenguas extranjeras y de ahí pasará a las lenguas segundas y, finalmente a las lenguas primeras).

El desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes se ha convertido en el objetivo fundamental de la enseñanza de las lenguas y, a partir de ahí se han elaborado modelos, como el de Canale (1983). Este autor entiende que la competencia comunicativa puede desglosarse en cuatro subcompetencias:

- a) *Lingüístico-gramatical* (conocimiento del código lingüístico, incluidas las variedades).
- b) *Discursivo* (capacidad de crear textos coherentes).
- e) *Sociolingüístico* (conocimiento de las normas de uso apropiado).
- d) *Estratégica* (capacidad para solucionar los posibles problemas comunicativos).

Esta distinción permite a quien enseña una lengua (Costs, 1995), poner el foco de atención en aquellos aspectos más apropiados teniendo en cuenta la situación concreta de enseñanza y aprendizaje (qué lengua es, qué nivel, qué finalidades, etc.). Como dice Saville-Troike,

"[...] one of the most significant contributions made by the ethnography of communication is the identification of what a second language learner must know in order to communicate

appropriately in various contexts in that language, and what the sanctions may be for various communicative shortcomings. There are also important applications [...] for recognizing and analyzing communicative misunderstandings.” (Saville-Troike, 1989: 9)

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: UN ESCENARIO INTERCULTURAL

Hasta el momento he presentado la especial visión que nos ofrece la antropología respecto a:

1. La educación como transmisión cultural y de la escuela como una de los instrumentos de esa transmisión.
2. La lengua como parte integrante y síntoma de la realidad sociocultural de los pueblos.
3. El aprendizaje de una lengua extranjera como una forma de aprehender el mundo del que esa lengua es parte y síntoma.
4. El aula como microcosmos, como una situación comunicativa (o incommunicativa) en la que tienen lugar diferentes hechos o acontecimientos comunicativos.

Todo ello nos lleva a considerar el aula de lenguas extranjeras como un contexto de comunicación donde confluyen, al menos, dos mundos, dos realidades socioculturales. Por una parte, la de los alumnos (que puede ser, a su vez, internamente diversa) y, por otra, la que el profesor o profesora de la lengua extranjera, a modo de *embajador o maestro de ceremonias*, presenta -o representa- a través de la lengua objeto de enseñanza y aprendizaje.

Esta confluencia puede adquirir diversas formas y diferentes dinámicas, algunas de ellas no exentas de conflictividad, porque, a los posibles conflictos propios de la enseñanza de cualquier materia, en la enseñanza de una lengua extranjera pueden aflorar sentimientos y actividades que van desde la curiosidad por lo diferente o el esnobismo lingüístico-cultural hasta el etnocentrismo o el autoodio, los estereotipos, los prejuicios, la xenofobia o el simple malentendido.

A continuación, utilizaré algunos de los componentes del modelo speaking de Hymes para presentar algunos de los aspectos más relevantes de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la perspectiva antropológica.

LOS PARTICIPANTES

¿Quiénes son los *participantes* en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera? Sin duda los aprendices y el profesor o profesora. De ellos nos interesará conocer una serie de datos:

1. *Sus identidades socioculturales*. ¿El profesor o profesora procede de un país donde se habla la lengua que enseña o comparte el origen de los alumnos y alumnas?,

¿quiénes son los aprendices?, ¿niños, adolescentes, adultos?, ¿componen un grupo uniforme o diverso?, ¿qué imagen se hacen del profesor o de la profesora?, ¿lo ven como un *alien*, como una *embajadora*?, ¿cercano o lejano a ellos y ellas?

2. *Sus finalidades.* ¿Cuáles son sus motivaciones para aprender la lengua?, ¿instrumentales, integradoras, ninguna?, ¿qué finalidades tiene quien enseña?, ¿desarrollar la competencia comunicativa?, ¿enseñar gramática?, ¿cumplir con la "papeleta"?

3. *Sus puntos de partida.* ¿Cuáles son sus conocimientos previos sobre la lengua y sobre otros aspectos culturales relacionados con ella?, ¿son esos conocimientos compartidos por el profesor o la profesora?, ¿cuáles son sus actividades respecto a la cultura que vehicula la lengua que aprenden?, ¿de admiración, de desprecio, de puro desconocimiento?

Es evidente que no es lo mismo pensar en una clase de LE en Andorra, por ejemplo, en la que el profesor es un hablante nativo de la lengua que enseña y los estudiantes son un grupo homogéneo de jóvenes ejecutivos, con un alto nivel de competencia en la lengua que aprenden, con finalidades empresariales y con una alta motivación instrumental, que pensar en una clase de lengua inglesa en Londres a la que asisten inmigrantes de procedencias diversas, con variadas motivaciones (unos con motivaciones instrumentales, otros con motivaciones integradoras, otros con una mezcla de ambas), o imaginar una clase de LE de secundaria en la que profesor y estudiantes comparten la primera lengua y en la que éstos últimos están escasamente motivados para su aprendizaje.

LOS INSTRUMENTOS

Consideramos bajo este epígrafe el canal, las variedades de habla y todo aquello que acompaña a la palabra en la comunicación (las vocalizaciones, los gestos, la posición de los cuerpos y la distancia entre los participantes).

a) *El Canal*

En una clase de LE -como en cualquier otra clase- se pueden utilizar, y es bueno que así se haga, materiales que pertenecen a diferentes canales: el audio-canal (grabaciones magnetofónicas, radio, simulación de conversaciones telefónicas), el audio-visual (grabaciones en magnetoscopio, televisión, cine), el escrito (libros, periódicos, revistas, etc.). Esta diversidad de canales debe facilitar la presentación en clase del máximo número de materiales "auténticos" que permita a los estudiantes familiarizarse con diversos tipos de manifestaciones sociolingüísticas de la lengua que están aprendiendo.

b) *Las variedades de habla*

Las clases de LE constituyen una micro-comunidad en la que están en contacto, al menos, dos lenguas (cuando no tres o más). Pensemos en un caso común: el de la clase de LE en la educación obligatoria en nuestro país. La situación más habitual es que profesores y alumnos compartan la L1 de éstos (ya sea como L1 o como LE, en el caso de que el profesor

sea hablante nativo de la lengua que enseña). En estos casos, ¿qué uso se hace de esas dos lenguas en el aula?, ¿es un uso consciente y programado? ¿es espontáneo? ¿con qué fines se utiliza una y otra lengua?, ¿es positivo convertir la clase de LE en un espacio monolingüe?

Las observaciones directas (Nussbaum, 1991, 1992), demuestran que es bastante habitual la situación en que se tiende a utilizar la L1 de los alumnos para fines “interactivos” o de “gestión” del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos profesores de inglés nativos me comentaban no hace mucho que usar el castellano con sus estudiantes al principio de la clase hablando de temas informales le servía para crear una atmósfera afectiva que favorecía la posterior “entrada en materia”. Sin duda éste puede ser el caso, pero estaremos también de acuerdo en que de esta manera se pierde una oportunidad preciosa de utilizar la LE de una forma más “auténtica” entre los componentes de la clase. Desde luego, no resulta fácil juzgar qué es lo más apropiado de manera general; en todo caso, vale la pena ser conscientes de los usos que hacemos de ambas lenguas y de lo que con esos usos conseguimos.

Pensar en los instrumentos que utilizamos en la clase de LE nos lleva también a plantearnos *qué lengua enseñar*. Este tema es de especial envergadura y no pretendo dar *la* respuesta en estas páginas; sin embargo, sí que creo necesario que tengamos claro que, si lo que queremos es enseñar una lengua desde un enfoque comunicativo y funcional, hemos de tener claro que la lengua es diversa en cuanto es usada y que tendremos que incluir esa diversidad (geográfica, social o funcional) en nuestros programas y en nuestros planteamientos. Además, para ello no partimos de cero porque nuestros propios estudiantes, como hablantes que ya son de su lengua, saben de esa diversidad, y podemos partir de sus propios conocimientos para que los trasladen al aprendizaje de la nueva lengua. Es importante que nos esforcemos no sólo en enseñar lo que es correcto desde el punto de vista de la norma estándar sino también es enseñar aquello que es *apropiado* en las diferentes situaciones de comunicación.

c) *Lo que acompaña al habla (vocalizaciones, cinesia y proxemia)*

Junto con los elementos puramente lingüísticos, al hablar producimos una serie de señales -vocales unas, no verbales otras- que acompañan a la palabra y forman parte del hecho comunicativo.

Las *vocalizaciones* son esos “ruidos” (chasquidos de la lengua, bufidos, inhalaciones o exhalaciones de aire, o esos *mm*, *ahá*, etc.) que nos sirven para manifestar acuerdo, desacuerdo, admiración, rechazo, sorpresa, incredulidad o, simplemente, que seguimos escuchando. En la enseñanza de una lengua extranjera raramente se presta atención a esas piezas y, sin embargo, su uso y su adecuada interpretación son una parte muy importante en el comportamiento comunicativo de las personas. Además, varían de una lengua -o de una cultura- a otra y su desconocimiento puede llegar a dificultar la comunicación.

Los elementos cinésicos o gestuales y los proxémicos son igualmente importantes en la actividad interactiva cotidiana. Tanto los gestos como lo que se considera la postura adecuada y la distancia apropiada entre quienes hablan, si se acepta o no el contacto físico o visual, etc., varían según las culturas y las situaciones por lo que constituye una parte de la competencia comunicativa que se debería tener en cuenta al enseñar una lengua

extranjera. Por ejemplo, la distancia considerada “normal”, entre dos personas que hablan es superior en Estados Unidos que en nuestro entorno y para nosotros “su distancia” es exagerada y fría, mientras que, al revés “nuestra distancia” les parece casi agresiva. En África, la distancia es menor que la “nuestra” y se produce más contacto físico entre personas del mismo sexo, por lo que nuestra distancia les puede resultar fría, etc. Pensemos también en las diferentes maneras de saludar: dando la mano (con un apretón, con un beso...), besando (y el número de besos), abrazando, palmoteando la espalda o el hombro, haciendo una reverencia, etc.

Para terminar este apartado, quisiera referirme a la necesidad de analizar nuestra propia actuación en el aula mirándonos como los *instrumentos audiovisuales* que somos. Nuestros gestos, nuestra manera de movernos, nuestros usos lingüísticos nos configuran como el instrumento didáctico que usamos siempre, y no estaría de más que reflexionáramos sobre nuestras posibilidades y nuestras limitaciones, sobre nuestros aciertos y nuestros errores. para lo cual hemos de capturar nuestros comportamientos a través de grabaciones o de observaciones externas que nos permitan convertirnos en objeto susceptible de descripción y análisis.

LAS NORMAS

De todo lo expuesto hasta ahora se deduce que existen unas *normas* que regulan nuestras formas de actuar comunicativamente y nos sirven de orientación respecto a lo que considera socioculturalmente apropiado para cada situación de comunicación. Las normas no son algo rígido, de aplicación obligada, como pueden entenderse las reglas gramaticales, sino maneras de comportarse *habituales* en el seno de una colectividad que son más o menos flexibles y que hasta pueden transgredirse, aunque ello implique correr un cierto riesgo (riesgo que incluso puede buscarse para sorprender o provocar, por ejemplo).

Las normas pueden ser de *interacción* y de *interpretación*. Las de interacción se refieren a la gestión de la palabra, a cuándo se puede intervenir y de qué manera (levantando la mano, hablando sin más, esperando a que nos pregunten, etc.), cuándo -y a quién- se puede interrumpir, cuándo es apropiado guardar silencio, de qué manera responder a un saludo, a un ofrecimiento, a un halago. etc. Las normas de interacción varían según el hecho comunicativo de qué se trate. Así, por ejemplo, en una conversación espontánea, en principio cualquiera puede tomar la palabra en cualquier momento mientras no interrumpa demasiado y no acapare la palabra, mientras que en un debate existe una persona -la moderadora- que tiene precisamente como función la gestión de los turnos de palabra. Estas normas, además, pueden variar de una cultura a otra y lo que en una se considera “espontaneidad” en otra se puede considerar “falta de respeto”.

En cuanto a las normas de interpretación, nos proporcionan los marcos de referencia necesarios para interpretar tanto lo que se dice como lo que *no* se dice de forma explícita pero sí implícitamente. Nos permiten realizar los procesos de inferencia necesarios para averiguar cuáles son las intenciones comunicativas de nuestros interlocutores y si esas intenciones coinciden o no con el significado literal de los enunciados emitidos y de los elementos no verbales que los acompañan. Así pues, nos permiten, por un lado, emitir enunciados referenciales “incompletos” porque confiamos en el conocimiento compartido y en la capacidad inferencial de nuestros interlocutores, y por otro, “rellenar” los

significados que se esconden tras las presuposiciones, los actos de habla indirectos o las implicaturas conversacionales; en definitiva, nos permiten interpretar el sentido que se va construyendo localmente y que depende, en gran medida, de los marcos socioculturales que intervienen en la organización del conocimiento y que varían de una cultura a otra.

La antropología nos indica, pues, la necesidad de indagar en lo que nos puede parecer *obvio* o *normal* en nuestros propios usos verbales y no verbales presentarlos como formas particulares, no universales de comportamiento comunicativo, al lado de otras posibles. La clase de lengua extranjera es, desde este punto de vista, un concepto privilegiado donde trabajar y reflexionar sobre el relativo cultural y lingüístico, donde desvelar, desenmascarar actividades etnocéntricas que pueden desembocar en estereotipos, malentendidos y conflictos.

La realidad multicultural de las aulas no se refiere sólo a la presencia en ella de diferentes culturas, sino también al hecho de que en ella coexisten diferentes subculturas (jóvenes y adultos, chicos y chicas, etc.). Es diversidad intracultural puede ser aprovechada para enfocar de manera apropiada la diversidad intercultural, de modo que no presentemos al *Otro* como algo compacto y único sino diverso y plural, complejo y dinámico, como lo es nuestra propia realidad más inmediata.

REFERENCIAS

BOAS, F. (1911): *The Mind of Primitive Man*. New York: The McMillan Press.

BOAS, F. (1928): *Anthropology and Modern Life*. New York: W. W. Norton and Ca.

BRUYN, S. T. (1976): "The Methodology of Participant Observation". En J.I. Roberts y S.K. Akinsanya (eds.). *Educational Patterns and Cultural Configurations*. New York: Davis MacKay.

COTS (1995): "Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa", en VVAA, *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 91-104.

ERICKSON, F. (1982): "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase", en H. M. Velasco et al., eds. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 1993, pp. 325-353.

GREEN, Judith; WALLAT, Cintia (1981): "Ethnography and Language in Educational Settings". Norwood, NJ: Ablex.

GUMPERZ, J. J. (1972): "Introduction", en *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell.

JAKOBSON, R. (1932): *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra. 1981.

HEWETT, E.L. (1904): "Anthropology and Education", en *American Anthropologist*, 6.

HEWETT, E.L. (1905): "Ethnic Factors in Education", en J.I. Roberts y S.K. Akinsanya (eds.). *Educational Patterns and Cultural Configurations*. New York: Davis MacKay, 1976.

HYMES (1972): "Models of the Interaction of Language and Social Life", en Gumperz, J.J. y D.H.

Hymes, 1972, pp. 35-71.

MALINOWSKI, B. (1936): "Native Education and Cultural Contact", en *International Review of Missions*, 25.

MALINOWSKI, B. (1945): *Dynamics of Cross-Cultural Change: An Inquiry into Race Relations in Africa*. New Haven: Yale University Press.

MEAD, M. (1937): *Cooperation and Competitions Among Primitive People*. New York: McGraw Hill.

MEAD, M. (1943): "Or Educational Emphases in Primitive Perspective". En *American Journal of Sociology*, 48.

NUNAN, D. (1989): *Understanding Language Classrooms*. New York. Prentice Hall.

NUSSBAUM, L. (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 4; pp. 36-47.

NUSSBAUM, L. (1992): "Manifestacions del concepte de Llengües en la interlocució", en *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 10; pp. 99-123.

POWELL, J. W. (1880): *Introduction to the study of Indian languages*, second edition (1st: 1877). Washington, OC: BAE, Smithsonian Institution.

REDFIELD, R. (1943): "Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala". En *American Journal of Sociology* 48.

REDFIELD, R. (1952): "Primitive World View". En *Proceedings at the American Philosophical Society*, 96.

SAPIR, E. (1933): "Language", en *Culture, Language and Personality*. Berkeley: University of California Press, 1949, pp. 7-32.

SAVILLE-TROIKE, Muriel (1982): *The ethnography of Communications. An Introduction*, London: Basil Blackwell, 2nd edition, 1989.

SINGLETON, J. (1974): "Implication of Education as Cultural Transmission". En G.O. Splindler (ed.). *Education and Cultural Process*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

TUSÓN, A. (1991): "Iguales ante la lengua-desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2.

VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the Language Learner*. London: Longman.

WILCOX, K. (1982): "Differential Socialization in the Classroom: Implications for Equal Opportunity", en G.O. SPINDLER (ed.): *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

APLICACIONES PRÁCTICAS DEL ENFOQUE POR TAREAS

MANUEL VÁZQUEZ LÓPEZ
INSTITUTO CERVANTES DE ROMA

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, no resulta novedoso hablar de *tarea* ni de *enfoque por tareas*. A lo largo de los años 90, la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas se está consolidando como una nueva forma de trabajar en el aula. También en el caso del E/LE la consideración de la Tarea como instrumento para la organización de actividades en el aula es recurrente tanto en los estudios teóricos como en las consideraciones metodológicas de los currículum de enseñanza.⁴⁸

Sin embargo, entre teoría y práctica, muchas veces termina por crearse una especie de incomprensión o distancia, sea porque la teoría se aleja de las problemáticas concretas de la práctica cotidiana en el aula, sea porque ésta se fosiliza en su propia costumbre y le cuesta ir integrando lo que ya ha ido elaborando en la conceptualización.

El título *Aplicaciones prácticas...* quiere significar que lo que se pretende es abordar el tema de la aplicación de las Tareas como instrumento de trabajo desde el aula y para el aula, lo que supone y lo que comporta para el profesor y para los alumnos y cuáles son los elementos fundamentales que tenemos que tener en cuenta, desde un punto de vista práctico, a la hora de plantearnos el trabajar con Tareas. Pero no se pretende ni exponer una teoría ni abordar todos los aspectos metodológicos, sino presentar la reflexión inherente a una práctica docente concreta, *El proyecto "Pues..."*, que será el ejemplo que se presente

⁴⁸ *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes, 1994
Diseño Curricular Base. Área de Lenguas Extranjeras. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

como desarrollo práctico del Enfoque por Tareas en el aula.

EL ENFOQUE POR TAREAS EN EL AULA

1. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Normalmente, a la hora de intentar llevar a cabo cualquier tipo de actividad, después de conocer en qué consiste, considerar que poseemos los recursos básicos que tal actividad requiere, estar lo suficientemente interesados o motivados para realizarlo, etc., lo primero que se nos plantea de manera concreta es la eterna duda de por dónde empezar. Y desde un punto de vista muy práctico, muy unido a la actividad docente en el aula, yo creo que, a la hora de plantearnos llevar a un aula de E/LE el enfoque por tareas, lo que tenemos que tener muy claro es lo que esto supone. Sin duda, conoceremos los estudios o los planteamientos teóricos sobre el tema, y todo eso constituirá nuestro bagaje profesional y metodológico, pero en el momento de enfrentarnos a la realidad concreta del aula, me atrevería a señalar cinco aspectos fundamentales que tenemos que tener muy claros para no desvirtuar la metodología que pretendemos aplicar y, fundamentalmente, para no fracasar en el aula. Esta consideración no pretende ser definitiva; probablemente podrían señalarse más cosas, o apuntar otras. Pero estos cinco puntos son los que, a la luz de la experiencia realizada, me han servido para poder orientar el trabajo, y son los siguientes:

- La lengua es un instrumento de comunicación.
- El alumno es el eje del proceso de enseñanza / aprendizaje.
- El material de estudio es una fuente de interés real.
- Las actividades del aula tienen un porqué y un para qué reales.
- El aula se configura como un lugar de encuentro alternativo y la clase como una reunión de trabajo.

Naturalmente, no basta con enunciarlos, sino que tenemos que ser absolutamente conscientes de lo que significa aceptar estos criterios plenamente y de lo que implica llevarlos al aula. En definitiva, significa plantearnos y, al mismo tiempo entender, qué quiere decir Enfoque por Tareas.

La lengua como instrumento de comunicación es algo que en la enseñanza de lengua extranjeras está ya asimilado desde el Enfoque comunicativo. Y, efectivamente, la enseñanza de la lengua mediante Tareas no supone una ruptura con éste, sino que aparece como una opción dentro del "enfoque comunicativo"⁴⁹. No estamos, pues, dentro de una concepción nueva de la lengua ni de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino intentando trabajar con unas técnicas de enseñanza más acordes con la concepción teórica de lo que es una lengua, y más rentables desde el punto de vista de lo que supone aprender una lengua.

⁴⁹ De hecho, las primeras propuestas alternativas al curriculum nocional-funcional surgen desde dentro del propio movimiento comunicativo, con autores, como Allwright, Johnson o Newmark que defienden explícitamente una enseñanza de la lengua extranjera centrada en procesos y no en contenidos.

Se trata de asumir en el aula que la lengua es un instrumento de comunicación y trabajar, por lo tanto, con procesos de comunicación.

Quizá sea éste el punto clave de la Enseñanza mediante Tareas dentro del aula: aceptar plenamente que es el alumno el eje del proceso de enseñanza / aprendizaje. Hablar del papel del profesor y del papel del alumno es algo que no resulta nuevo en la metodología de lenguas extranjeras, pero es algo que quizá no esté lo suficientemente claro en las realidades de aula. No se trata de nada nuevo desde un punto de vista conceptual, pero en la realidad del aula se impone con una fuerza mayor. Si queremos trabajar con tareas tenemos que aceptar que es el alumno el que dirige el curso, y que es el profesor el que va detrás de él, proporcionándole los elementos necesarios para que el alumno pueda cumplir sus objetivos. Es el alumno el que decide qué tiene que aprender, lo que supone, al mismo tiempo, que tendrá que asumir responsabilidades en el aprendizaje. Sin esto, la aplicación en el aula no funciona.⁵⁰

En el momento en el que el alumno se convierte en motor de su propio aprendizaje y, por lo tanto, decide qué quiere hacer con / en la lengua que está aprendiendo, los materiales que tendremos que utilizar en el aula adquieren características propias. No vamos a llevar al aula materiales “didácticamente útiles”, sino materiales necesarios para llevar a cabo lo que nos hemos propuesto y será función del profesor encontrar los mecanismos de explotación didáctica que todo material real tiene. Será la clase la que tendrá que adaptarse a los materiales y no viceversa.

La consecuencia directa en el aula la vamos a tener en las actividades que en ella se realizan. Y aquí nos topamos con el reto mayor que el profesor tiene que asumir: la pérdida del poder. No hay razones ocultas ni enigmáticas que sólo el profesor conoce y expone en el “lo que vamos a hacer hoy”. Todo lo que hagamos en el aula tiene un objetivo concreto conocido por todos y entre todos se decide. Presupone, como se ha dicho, asumir responsabilidades de aprendizaje por parte de los alumnos pero también responsabilidades de enseñanza por parte del profesor, lo que se va a hacer en cada sesión de trabajo condiciona tanto a unos como al otro, y supone responsabilizarse con el grupo de trabajo, como ocurre en cualquier grupo de trabajo más allá de la ficción del aula.

Y es que el aula deja de ser un aula, y la clase ya no es una clase. El aula es el lugar en el que se reúne un grupo de trabajo (como lo es la oficina, o el café en la tradición española, o el restaurante en las comidas de trabajo, o la casa de alguno de los miembros del grupo, o el despacho o la sala de reuniones), y las clases son una reunión de un grupo de trabajo. Cada uno de los miembros del grupo acude a una cita para realizar una actividad con la autonomía y la responsabilidad que esto conlleva.

⁵⁰ Aceptar este protagonismo del alumno, significa también aceptar nuestra imposibilidad de coacción. Durante el mismo curso académico en el que se llevó a cabo el *Proyecto “Pues...”* yo tenía tres cursos de nivel superior. A los tres cursos se les propuso trabajar con el Enfoque por Tareas, exponiendo claramente las implicaciones que éste tenía. Dos de ellos no lo aceptaron y el tercero sí. Con éste último grupo la actividad en el aula se organizó en torno al *Proyecto “Pues...”*, con los otros dos no. Incluso se realizó algún cambio de grupo: algún alumno prefirió abandonar su grupo para poder optar a trabajar con el Enfoque por Tareas, o lo contrario.

2. EL PAPEL DEL PROFESOR

El profesor se integra como uno más dentro del grupo de trabajo. Pero eso no quiere decir que sea un espectador del grupo, sino que tiene que ser un miembro activo. Y tiene una función concreta dentro del grupo. El profesor tiene la responsabilidad de garantizar el éxito en el trabajo que se va a realizar.

Hay un cambio muy importante a la hora de enfrentarse al grupo: no sabemos lo que vamos a hacer. El profesor no llega al aula con una propuesta concreta de trabajo: se decide en el aula. A partir de esa decisión se irá construyendo el proceso de trabajo y, día a día, el profesor tendrá que ir ajustando su programación. Pero eso no quiere decir que se llegue al aula desprovisto de recursos, al contrario, éstos serán mucho más necesarios.

Nuestro papel como profesores, dentro de una enseñanza mediante Tareas, es el de aportar la experiencia y los conocimientos que permitan poder afrontar cualquier problema que se presente durante la realización del trabajo. Proporcionar la seguridad al grupo de trabajo de que cuenta con un “experto lingüístico” que podrá ayudarlo a resolver los problemas que se le planteen. Y tampoco llegamos al aula totalmente desprotegidos. Nos vamos a mover en un determinado nivel de aprendizaje por lo que tenemos que conocer muy bien cuáles son los objetivos y los contenidos propios de ese nivel y, al mismo tiempo, a la hora de plantearnos el curso tendremos que realizar un diagnóstico preliminar, intentando prever intereses y necesidades de los grupos con los que vamos a trabajar. Este trabajo previo nos permite tener en la mano todos los elementos que vamos a necesitar para ir construyendo el curso desde un punto de vista didáctico, porque ésa es nuestra función: saber en cada momento qué contenidos estamos trabajando y qué objetivos vamos a alcanzar con el trabajo que se realiza.

Tenemos, además, dos responsabilidades más durante el proceso: proponer las técnicas más rentables y adoptar el papel de abogado del diablo. Desde un punto de vista lingüístico, nosotros somos los expertos, los técnicos⁵¹. En el momento en el que se planteen problemas de tipo instrumental, o sea, lingüístico (la lengua como instrumento), seremos los responsables de proponer, o de guiar la discusión, sobre qué tipo de trabajo resulta más pertinente para poder abordar y/o resolver el problema. Tenemos, pues, conociendo el nivel y habiendo diagnosticado los intereses y necesidades, que tener preparado nuestro banco de recursos para ir interviniendo cuando sea necesario.⁵²

Pero hay también un aspecto práctico que no podemos descuidar: el aspecto técnico del proyecto o tarea que el grupo decida llevar a cabo. Sin pretender dar una definición exacta de lo que se entiende por tarea⁵³, sí creo que tenemos que tener en cuenta un elemento que toda tarea o proyecto tiene que tener: un resultado final, concreto, tangible y real. Éste

⁵¹ De la misma manera que, según el trabajo que se decida realizar, puede haber otro tipo de expertos, según las características del grupo: el gráfico, el informático, el fotógrafo, etc.

⁵² Esto quiere decir que el profesor no llega al aula a ver lo que pasa. Hay un trabajo previo que ya ha ido realizando. No decide la actividad concreta en el aula, pero tiene preparado todo aquello que va a poder necesitar en el aula. Previamente, para poder saber qué puede necesitar, tiene que conocer muy bien con qué nivel de aprendizaje va a trabajar y haber realizado una previsión de necesidades.

⁵³ Me remito a las definiciones ya clásicas de autores como Long, Richards, Platt, Weber, Breen y Nunan.

me parece un punto muy importante. No se trata de realizar una simulación, no vamos a “jugar a que hacemos...” ni nada por el estilo. El trabajo que vamos a realizar no se justifica porque es una manera de aprender sino por su resultado. Si no respetamos este principio, estamos desvirtuando totalmente el proceso de trabajo y probablemente nos arriesgamos al fracaso. Por lo tanto, es importante valorar también las complicaciones técnicas de manera que no sean éstas las que invaliden el proceso de trabajo⁵⁴. En este sentido, nuestra responsabilidad como profesores es la de garantizar la posibilidad técnica de que el proyecto o tarea se lleve a cabo o de exponer, en su caso, las dificultades de realizarlo de manera que se reajuste o se cambie si es necesario.

3. EL PROCESO Y SUS FASES

Para poder trabajar con proyectos o tareas en el aula tenemos que ir planificando un proceso de trabajo que se va a desarrollar en una serie de fases. Tal proceso está vinculado a los mecanismos habituales del trabajo en grupo y, para ello, necesitaremos ir articulando toda una serie de aspectos que den respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué vamos a trabajar?
- ¿Qué vamos a hacer?
- ¿Cómo lo vamos a hacer?
- ¿Qué vamos a necesitar?
- ¿Con qué vamos a trabajar?
- ¿Cómo vamos a trabajar?

A continuación propongo un esquema de cómo ir articulando las distintas fases de la elaboración de una tarea o proyecto:

⁵⁴ No vale de nada decidir que se va a hacer una película, por ejemplo, si después la película no se rueda (se puede hacer simplemente con una cámara de vídeo) y no se proyecta a un público distinto de nosotros mismos. Si decidimos que vamos a hacer una película y después de escribir los diálogos, por ejemplo, decidimos que ya está, estamos haciendo un fraude, porque el trabajo no es real, estamos creando una pararealidad y por lo tanto los propios principios teóricos que avalan un método de trabajo no funciona para ese caso concreto. (De la misma manera que si se trata de escribir una carta, ésta tiene que enviarse y, se espera, tener una respuesta).

PLANTEAMIENTO DE UN PROYECTO	
NEGOCIACIÓN	
ELABORACIÓN DE UN PROYECTO	
TRABAJO CONJUNTO EN EL AULA (profesor y alumnos)	PROGRAMACIÓN DEL CURSO (trabajo del profesor)
ESTABLECER EL PROYECTO O TAREA ¿sobre qué vamos a trabajar? (ámbitos, temáticas, intereses)	DEFINICIÓN DE OBJETIVOS GENERALES
DEFINIR LA TAREA FINAL ¿qué vamos a hacer?	DETERMINACIÓN DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR DESTREZAS
DETERMINAR LAS TAREAS INTERMEDIAS ¿cómo lo vamos a hacer?	ESPECIFICACIÓN DE LOS DISTINTOS COMPONENTES - funcionales - estratégicos - socioculturales - discursivos, gramaticales, léxicos, fonológicos...
ESTABLECER LAS TAREAS PREPARATORIAS ¿qué vamos a necesitar?	DISEÑO DE MATERIALES (fichas de trabajo para las distintas actividades)
ELECCIÓN DE MATERIAL ¿con qué vamos a trabajar?	PREVISIÓN DE MATERIALES
DEFINIR LOS ROLES ¿cómo vamos a trabajar?	PREVISIÓN DE NECESIDADES
DETERMINAR LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO ¿cómo valorar los resultados del trabajo?	PREPARACIÓN DE LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
PLANIFICAR EL DESARROLLO DEL TRABAJO ¿cuánto tiempo vamos a necesitar?	TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN (módulos, días, lecciones...)

El esquema propuesto plantea una fase preliminar: la negociación. Es importante negociar en un primer momento si el grupo está dispuesto a trabajar de esta manera, sabiendo en cada momento cuáles son las responsabilidades que se asumen. Sólo en el caso de que el fruto de la negociación sea positivo se podrá proceder con la elaboración del proyecto. Por sus propias características como método de trabajo, la elaboración de un proyecto o la

realización de una tarea no puede ser impuesta por el profesor, sino pactada entre éste y los alumnos.

Una vez entramos en la Elaboración del Proyecto, el esquema plantea dos columnas paralelas. Por un lado (columna izquierda) podemos observar las fases del trabajo en el aula, que está basado en el establecimiento del proceso de trabajo para alcanzar un fin real y concreto y en el que vamos determinando, en continua negociación con los alumnos, qué se va a realizar y cómo. Paralelamente (columna derecha), a cada una de las fases de trabajo en el aula corresponde una fase de trabajo del profesor que constituye el soporte didáctico que permite articular el trabajo del aula y las exigencias del programa o del contexto educativo. Pero éste es un trabajo exclusivamente del profesor. Constituye la base teórica, científico y/o didáctica del trabajo práctico que se realiza en el aula. Puede presentarse a los alumnos en algún momento del proceso para que también ellos sean conscientes de que el trabajo que se está realizando se apoya en una construcción didáctica sólida que permite alcanzar los objetivos del curso. Pero el trabajo en el aula adquirirá pleno significado en sí mismo. La preocupación será llevar a cabo el proyecto y ése será el motor de la actuación en el aula. El profesor, como garante del proceso de aprendizaje, irá ajustando las exigencias del programa del curso al propio desarrollo del proceso de trabajo.

4. UN EJEMPLO PRÁCTICO: EL PROYECTO "PUES..."

DESCRIPCIÓN DEL MARCO DE REALIZACIÓN:

INSTITUCIÓN: Instituto Español de Cultura (actual Instituto Cervantes) de Roma.

PÚBLICO - META: Alumnos de 4º año. (Nivel Superior).

MOTIVACIÓN: Programación de las clases de lengua del nivel superior.

FINALIDAD: Cubrir los objetivos de enseñanza de este nivel.⁵⁵

TEMPORALIZACIÓN:

Trabajo en el aula: 60 horas de clase. (30 sesiones de 2 horas cada una.).

Trabajo fuera del aula: El tiempo que los alumnos puedan dedicar a su proceso de aprendizaje.

PLANTEAMIENTOS DE LA EXPERIENCIA:

OBJETIVOS GENERALES:

COMUNICATIVOS:

- Desarrollar la capacidad de realizar actividades propias de la vida del país.
- Preparar para la integración en un ámbito laboral o estudiantil en países de lengua española.

⁵⁵ Ver *Diseño Curricular* del Instituto Cervantes.

- Potenciar las relaciones interpersonales durante el desarrollo de una actividad en español.

ESTRATÉGICOS:

- Implicarse en el propio proceso de aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad de autonomía en el propio proceso de aprendizaje.
- Potenciar la realización de actividades en grupo utilizando como vehículo de comunicación la lengua española.
- Llevar el proceso de aprendizaje fuera del aula e incorporarlo a la propia cotidianeidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: (POR DESTREZAS)

COMPRENSIÓN ORAL:

- Comprensión detallada de conversaciones mantenidas a ritmo fluido entre dos o más personas.
- Entender el contenido de una exposición oral.
- Seguir perfectamente cualquier emisión de los medios de comunicación (televisión / radio).

EXPRESIÓN ORAL:

- Participar plenamente en conversaciones con más de un interlocutor utilizando los recursos y convenciones que facilitan la interacción oral.
- Exponer oralmente un argumento, opinión o punto de vista durante un periodo de tiempo.

COMPRENSIÓN ESCRITA:

- Entender con detalle la información, juicios de valor y opiniones de cualquier texto de carácter general o que trate de temas familiares al alumno.
- Poder afrontar la lectura de cualquier texto específico para encontrar en él la información que se necesita.
- Entender la interrelación de los diversos elementos de la estructura del texto.
- Poder afrontar la lectura de cualquier texto literario.

EXPRESIÓN ESCRITA:

- Escribir con soltura textos utilizando los giros, expresiones y recursos estilísticos propios de la lengua, poniendo de manifiesto un uso creativo de la misma.

LA EXPERIENCIA EN EL AULA:

1. NEGOCIACIÓN PRELIMINAR:

- Informar de los contenidos del curso.
- Plantear los objetivos que se pretenden alcanzar.
- Plantear la metodología de trabajo y sus implicaciones.

2. ORGANIZACIÓN COLECTIVA DEL CURSO:

NEGOCIACIÓN DEL PROYECTO.

- Se proponen las diversas actividades que pueden constituir el trabajo del curso.
- Se discuten las distintas propuestas.
- Se elige aquella que resulta más satisfactoria para todos después de analizar los pros y los contra y de verificar que el grupo posee la capacidad de realizarla materialmente.

DEFINICIÓN DEL PROYECTO.

- Realización de un número único de una revista de carácter general que abarque diversas secciones.⁵⁶

TEMPORALIZACIÓN DEL PROYECTO (TRABAJO A REALIZAR DENTRO Y FUERA DEL AULA).

- Se establece que el trabajo se irá articulando en actividades en el aula (obligatorias e iguales para todos) y en actividades a realizar fuera del aula (opcionales y elegibles en función de tiempo a disposición y de los intereses de los alumnos).

DEFINICIÓN DE LOS ROLES DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS.

- Las clases se establecen como reuniones de trabajo en las que cada uno tendrá sus propias obligaciones.

3. PROGRAMACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO:

PROYECTO: Realización de una revista.

OBJETIVO: Los alumnos desarrollarán la capacidad de realizar un trabajo en español, discutiendo, proponiendo, tomando decisiones, llegando a acuerdos y plasmando concretamente en un material final el resultado del trabajo.

TAREA FINAL: Publicar un número de una revista de carácter general, compuesta de distintas secciones.

TAREAS INTERMEDIAS:

- Organizar la estructura de la revista y nombrar los distintos cargos y responsables.
- Elaborar el índice de la revista.
- Realizar las distintas secciones de la revista (Sección = Bloque de trabajo).
- Evaluar y decidir qué artículos incluir en la revista y cuáles no.

TAREAS COOMPLEMENTARIAS:

- Elaborar las actas de cada sesión y el orden del día para cada una de las sesiones de trabajo.

⁵⁶ El proyecto o tarea final que se realiza tiene que ser algo real y tangible. Evidentemente, el número de la revista se publicó (número especial de la revista *Panorama cultural*, Instituto Español de Cultura, Roma, 1993, núm. 48).

EVALUACIÓN:

- Evaluar el resultado final del proceso: decidir si vale la pena o no publicar la revista.
- Valorar el proceso de trabajo realizado: ¿Volverías a hacer un curso de estas características? ¿Qué has aprendido y qué no has aprendido /qué crees que deberías haber aprendido?

MATERIAL:

- Distintas revistas, españolas y extranjeras, aportadas por el profesor y por los alumnos.
- Material escrito, audio y vídeo referido a cada uno de los temas que incluye la revista, según las distintas secciones, aportado por el profesor y por los alumnos.
- Material que elaboran los propios alumnos como actividad de aula (tareas intermedias de cada bloque de trabajo)
- Material que elaboran los propios alumnos como actividad fuera del aula (tareas finales de cada bloque de trabajo).
- Actas de cada sesión.

ROL DEL ALUMNO:

- Protagonista principal del proyecto: propone, decide y establece el trabajo que se va a realizar.
- Aporta material o lo solicita según sus necesidades e intereses.
- Decide las tareas finales que se van a realizar en cada uno de los bloques de trabajo.
- Evalúa el resultado obtenido y lo aprueba o no.
- Dirige el desarrollo de cada una de las sesiones.

ROL DEL PROFESOR:

- Responsable didáctico del proyecto. Programa las actividades para cubrir los objetivos de aprendizaje.
- Ayuda al alumno en la realización de las tareas finales, como asesor lingüístico, proporcionándole documentación -si es necesario- y prácticamente si el caso lo requiere (ponerle en contacto con instituciones, personalidades, etc.).
- Apoya y anima al alumno y le proporciona los elementos necesarios para que pueda llevar a cabo las tareas y para que progrese en su proceso de aprendizaje.

4. DESARROLLO DEL PROCESO DE TRABAJO: TAREAS PERMANENTES (PARA TODOS LOS BLOQUES DE TRABAJO).

NEGOCIACIÓN:

- Se decide el aspecto que se va a trabajar (*Sección de la revista*).
- Se deciden cuál / cuáles van a ser las tareas finales (*Artículo, de la revista*).
- Se decide cuál va a ser el material de estudio que se va a utilizar.

TAREAS PREPARATORIAS:

- Los alumnos analizan los distintos materiales de estudio (audio, vídeo, textos) anotando todas aquellas cosas que les parecen relevantes como características del tipo de temática que se está estudiando.
- En grupos, los alumnos elaboran una lista de las características del género que se está estudiando.
- Colectivamente se discuten las conclusiones de los distintos grupos y se elabora conjuntamente un esquema de los elementos que tenemos que tener en cuenta a la hora de intentar realizar un artículo del tipo que se está estudiando.

TAREAS INTERMEDIAS:

- Los alumnos (individualmente o en grupos) realizan un ejemplo de artículo intentando aplicar las conclusiones a las que han llegado en la fase anterior.

EVALUACIÓN DE LAS TAREAS INTERMEDIAS:

- Los alumnos presentan a la clase el trabajo realizado y, entre ellos, lo juzgan valorando si responde a los criterios establecidos o no, si está asimilado el trabajo realizado, cuáles son las dificultades y cuáles son las necesidades que se han resuelto y las que no se han resuelto.
- Se decide si se puede dar por terminada la fase preparatoria o si es necesario reforzarla.

REFUERZO (*EN SU CASO*):

- Se programan actividades de refuerzo si el resultado de la evaluación no es satisfactorio. (Pueden ser de tipo global -estableciendo nuevas tareas intermedias o de tipo específico-léxico, funcional, gramatical, etc., que se presentan como tareas preparatorias para poder realizar con éxito la tarea intermedia correspondiente).

TAREAS FINALES:

- Los alumnos realizan los diversos artículos que propondrán para su publicación en la revista.

EVALUACIÓN DE LAS TAREAS FINALES:

- Los alumnos presentan los artículos que han realizado al resto de sus compañeros.
- Colectivamente se hace una valoración crítica de los mismos y se decide si se publicarán, si no se publicarán o si tienen que rehacerse.

(Si la evaluación es positiva, el artículo pasa posteriormente por dos fases de corrección, la del profesor que vigila los posibles errores y la del encargado de la sección que tiene la facultad de proponer o de sugerir cambios).

TAREAS COMPLEMENTARIAS:

- Los secretarios de las diversas sesiones leen las actas de cada reunión de trabajo y se procede o no a su aprobación.

5. EJEMPLO DE UN BLOQUE DE TRABAJO: SECCIÓN DE *ENTREVISTAS*

TEMA:

Realización de la sección de entrevistas de *Pues...*

OBJETIVO:

Realizar una entrevista en español a una persona que se ocupe de un ámbito profesional específico y ofrecer una versión escrita de la misma.

TAREA FINAL:

Realizar las entrevistas que se incluirán en la revista.

TAREAS INTERMEDIAS:

1. Elaborar un cuadro de las características que ha de tener una buena entrevista y de las técnicas que ha de manejar un buen entrevistador.
2. Realizar y dar una versión escrita de una entrevista.
3. Elaborar un “Manual Práctico” de ayuda al entrevistador, con ejemplos de aciertos y errores.

TAREAS COMPLEMENTARIAS:

Elaborar y aprobar las actas de las distintas sesiones.

EVALUACIÓN:

Aceptar o rechazar la publicación de las entrevistas propuestas.

PROCESO DE TRABAJO:

1ª FASE:

NEGOCIACIÓN: Se presenta el material disponible y se eligen los modelos (entrevistas) con los que se va a trabajar, atendiendo a la entrevista en sí (oral) y a su elaboración (escrito).

TAREAS PREPARATORIAS:

1. Los alumnos leen / ven / oyen las entrevistas y van anotando, individualmente, todos aquellos elementos que les parecen relevantes con respecto al entrevistador (como técnica) y a la entrevista (como género).
2. En pequeños grupos los alumnos elaboran una lista de propuestas sobre las características de una buena entrevista y las técnicas de un buen entrevistador.
3. Se debaten las propuestas de los distintos grupos.

TAREA INTERMEDIA: Se elabora, colectivamente, un cuadro de las características que ha de

tener una buena entrevista y de las técnicas que ha de manejar un buen entrevistador.

2ª FASE:

NEGOCIACIÓN: Se eligen a unos cuantos compañeros a los que entrevistar, explicando por qué se proponen a los distintos candidatos y que tipo de entrevista se quiere realizar.

TAREA PREPARATORIA: En pequeños grupos preparan la entrevista, elaborando un guión.

TAREAS INTERMEDIAS:

1. Se realizan las distintas entrevistas, intentando recrear en el aula un ambiente similar al que habría en una entrevista.
2. Individualmente los alumnos dan una versión escrita de la entrevista consultando las notas que han ido tomando durante el desarrollo de la misma.

3ª FASE:

EVALUACIÓN: Se realiza colectivamente una valoración crítica de las entrevistas realizadas, atendiendo al resultado de la tarea intermedia.

TAREAS PREPARATORIAS:

1. Se señalan sugerencias, colectivamente, para mejorar las entrevistas.
2. En pequeños grupos se elabora una lista de errores y de aciertos realizados en las entrevistas.

TAREA INTERMEDIA: Colectivamente se elabora un "Manual práctico de ayuda al entrevistador" con ejemplos de aciertos y errores, basándose en las entrevistas realizadas.

4ª FASE:

TAREA FINAL: Se realizan las diversas entrevistas y se elabora una versión escrita para la revista.

5ª FASE: EVALUACIÓN.

TAREAS PREPARATORIAS:

1. Los alumnos que han trabajado en esta sección presentan al grupo las entrevistas realizadas.
2. Se leen y oyen las distintas entrevistas tomando notas de lo que parece relevante.
3. Se discute el resultado obtenido y se evalúa, criticándolo.

TAREA FINAL: Se decide colectivamente si incluir o no la entrevista en la revista, justificando el porqué y poniéndose de acuerdo entre los miembros del grupo.

6ª FASE: TAREA COMPLEMENTARIA.

NEGOCIACIÓN: Se elige al secretario de cada sesión.

TAREA PREPARATORIA: El secretario de la sesión toma notas de lo que va ocurriendo.

TAREA FINAL: El secretario elabora las actas de la sesión correspondiente.

EVALUACIÓN: El secretario lee las actas de la reunión y el grupo las aprueba, modifica o rechaza. (En este último caso el secretario tendrá que rehacerlas).

7ª FASE:

EVALUACIÓN FINAL: Se estima si el resultado del proceso es satisfactorio y si la sección de la revista puede darse por completa.

ACTIVIDADES QUE REALIZA EL ALUMNO (POR DESTREZAS):

• LECTURA

A) INDIVIDUAL:

- Lectura de las distintas entrevistas para poder determinar la estructura.
- Lectura de las entrevistas realizadas por sus compañeros para ver si son adecuadas a partir del cuadro elaborado sobre las características que ha de tener una buena entrevista.
- Lectura de las entrevistas que se proponen para la revista para decidir si son susceptibles de publicación o no.

B) Colectiva: Lectura de las actas de las distintas sesiones para aprobarlas. Rechazarlas o proponer modificaciones.

• AUDITIVAS:

- Visualización de entrevistas para poder determinar las técnicas usadas por el entrevistador.
- Audición de las entrevistas realizadas por sus compañeros para evaluar las técnicas usadas por ellos como entrevistadores.

• ORALES:

- Exponer las características de las entrevistas analizadas.
- Debatir las distintas opiniones y puntos de vista.
- Exponer y debatir las distintas técnicas de que puede servirse un entrevistador.
- Entrevistar a una persona.
- Opinar sobre una entrevista realizada por otros.
- Debatir y opinar sobre el trabajo realizado.
- Debatir y llegar a un acuerdo sobre la publicación o no de las entrevistas realizadas.

• ESCRITAS:

- Elaborar una lista de las características de las entrevistas.
- Elaborar una tipología de las entrevistas.
- Elaborar un esquema de técnicas para entrevistar.
- Realizar un guión para una entrevista.
- Tomar notas de lo que va ocurriendo en las distintas sesiones y elaborar unas actas.

COMPONENTES QUE SE VAN A TRABAJAR DURANTE LA REALIZACIÓN DE LA TAREA.

• GRAMATICALES:

- Oposición indicativo / subjuntivo en estructuras del tipo *creo que / no creo que* y su paradigma.
- Usos del subjuntivo en estructuras del tipo: *Ser / estar - Adj. - que*.
- Usos del subjuntivo con verbos que expresan sentimiento.
- Oraciones condicionales.
- Perífrasis de obligatoriedad e imperativo (distribución de uso).
- Usos del subjuntivo exhortativo.
- Uso del pronombre sujeto y de los pronombres tónicos de refuerzo (la redundancia en español).
- Nexos discursivos y su distribución de uso (*Pues..., Bien..., Entonces..., Bueno...*)
- Distribución y uso del neutro en español.
- Oposición *Gerundio / Infinitivo*.
- Gradación presente / imperfecto / condicional con la variante *querer*.
- Oposición *ser / estar*.
- Oposición Presente / Perífrasis de intención / Futuro.
- Estructuras aseverativas redundantes: *ya, ya; claro, claro; sí, sí...*
- Oposición condicional simple / condicional compuesto.
- Estilo indirecto.
- Prefijación y sufijación expresivas.

• FONÉTICOS:

- Entonación: producción de matices subjetivos.
- Pautas rítmicas en oraciones con diversos grupos fónicos.

• LÉXICOS:

- Introducción de léxico específico.
- Introducción de léxico familiar – distribución, uso y significación.

• NOCIO-FUNCIONALES:

- Expresar opiniones.
- Poner en duda opiniones de otros.
- Hacer hipótesis.
- Dar indicaciones, consejos y sugerencias.
- Tomar la palabra en una discusión.
- Introducir una opinión en un debate.
- Intervenir en una discusión.

- Interrumpir la exposición de otra persona para introducir la propia.
- Iniciar una exposición.
- Valorar.
- Expresar emociones y sentimientos.
- Expresar deseos.
- Presentarse y hablar de sí mismo (o de otros).
- Expresar la situación personal y las actividades que realizamos.
- Hablar de proyectos, intenciones y previsiones.
- Participar activamente como oyentes en lo que cuentan otros.
- Ejemplificar lo que estamos explicando.
- Transmitir información.
- Reaccionar ante lo que dicen los demás.
- Hablar sobre temas específicos.

ESTRATÉGICOS:

- Comparar las propias hipótesis con las de los demás y llegar a un acuerdo.
- Evaluar el propio trabajo y el de los compañeros.
- Plantear problemas y ofrecer soluciones.
- Participar activamente en grupos de trabajo.
- Presentar el propio trabajo a los compañeros para que lo critiquen.
- Realizar un trabajo colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

BREEN, M.P. (1987). "Learner Contributions to task Design"; en Candlin, C. y D. Murphy (eds.)

BREEN, M.P. y CANDLIN, C. (1980). "The essentials of a communicative (in language teaching)", *Applied Linguistics* 1, 2, 89-112.

CANDLIN, C.N. y MURPHY, D. (eds.) (1987). *Language learning tasks* (Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

CROOKES, G. (1986). *Task Classification: A Cross-Disciplinary Review. Technical. Report No4*. Centre for Second Language Classroom Research. University of Hawai at Manoa.

CROOKES, G. & S. GASS. (1993). *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

DUFF, P. (1993). "Tasks and Interlanguage Performance: An SLS Research Perspective". En Crookes, G. y Gass, S.M. (eds.) *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

ESTAIRE, S. & J. ZANÓN (1990). "El diseño de unidades didácticas mediante tareas para la enseñanza de una segunda lengua". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.

ESTAIRE, S. & J. ZANÓN (1994). *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.

FOTOS, S. y ELLIS, R. (1991). "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach". *TESOL Quarterly*. Vol. 25 núm. 4.

FRIED-BOOTH, D. (1989). *Project Work*. Cambridge: C.U.P.

HUTCHINSON, T. (1993). *Introduction to Project Work*. Oxford: O.U.P.

KUMARAVADIVELU, B. (1993), "The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of Task-based Pedagogy". En Crookes & Gass (eds.)

NUNAN, D. (1989). *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.

RIBÉ, R. & N. VIDAL (1993). *Project work step by step*. Oxford. Heinemann.

UB. (1994). Tareas significativas en la clase de español / lengua extranjera. Curso avanzado de formación permanente. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat de Barcelona.

WATERS, M & A. WATERS (1994). *Study Tasks in English*. Cambridge. C.U.P.

ZANÓN, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, 5.

APÉNDICE

FICHAS DE TRABAJO. (UN EJEMPLO)

Presentación de la actividad:

Se trata de una actividad de refuerzo. Al evaluar la tarea intermedia 2 de la sección de entrevistas se verificó la existencia de algunos problemas. Uno de ellos era el de la fluidez de los turnos de palabra. a la hora de realizar la entrevista, la capacidad de interacción para reconducir, matizar, incidir en el discurso del interlocutor (entrevistado) y la utilización de recursos para evitar el silencio entre una respuesta del interlocutor y una pregunta. Se decidió colectivamente realizar una actividad de refuerzo.

TAREA FINAL: Realizar una entrevista colectiva a un compañero de clase sobre un tema de opinión, rebatiendo sus puntos de vista e intentando obligarlo a declarar su punto de vista de manera radical.

TÉCNICA DE LA ACTIVIDAD: Juego de roles.⁵⁷

TAREAS PREPARATORIAS:

FICHA DE TRABAJO NÚM. 1: (Trabajo en parejas)

1. Aquí tienes un fragmento de una entrevista, desordenada. Se te da la primera pregunta y, a continuación, una serie de respuestas y de preguntas. Míralas atentamente e intenta reconstruir el orden secuencial de la entrevista.
2. Reflexiona un momento:
 - a. ¿Qué elementos te han permitido reconstruir el orden?
 - b. ¿Cuándo interviene el entrevistador?
 - c. ¿De qué maneras lo hace?
3. Discute con tus compañeros tu hipótesis de reconstrucción de la entrevista e intentad poneos de acuerdo si vuestras reconstrucciones no coinciden.
4. Comprobad si la secuencia corresponde con la secuencia original e identificad el porqué de las divergencias en el caso en el que las haya e intentad determinar si las divergencias pueden justificarse como variante posible o si se trata de un error.

⁵⁷ Se trata de una actividad de refuerzo que, dentro del marco general del proyecto, se caracteriza como tarea intermedia, preparatoria para la realización de la tarea final: realizar una entrevista y elaborar una versión escrita de la misma para su publicación en la revista.

A. ENTREVISTA DESORDENADA

Entrevista a Guillermo Cabrera Infante. (Fragmento).

Pregunta inicial: - ¿Qué es “Mea Cuba”?

Respuestas y otras preguntas desordenadas:

- Ahora escribo una monografía sobre el director de cine Howard Hawks y sobre su obra maestra, “Río Bravo”, por encargo del British Film Institute. Pero tengo un libro a medio acabar al que no puedo llamar novela. al que no llamaré memoria, ni siquiera biografía, que título, por ahora, “Itaca vuelta a visitar”, pero que tendrá otro título menos homérico. Espero acabarlo antes del verano que viene. Tengo además colección de cuentos a los que La Habana dará unidad. Espero que mi trabajo como guionista de cine (tengo varias ofertas que no quiero rechazar) me permita concluir estos proyectos que son como proyectiles.

- Finalmente. tantas tumbas que cava la revolución...

- Pero no sólo hay en mi libro desprecio por Castro y sus miñones, sino también aprecio por escritores o cubanos creadores como Capablanca... Y, por supuesto, un gran amor por Cuba, aun cuando la nación se hace noción, como ocurre con los escritores y poetas del siglo pasado, cuyo epitome es, por supuesto, José Martí, que los une a todos.

- ¿Qué espera escribir sobre Cuba, después de “Mea Cuba”?

- “¿Mea Cuba” es la condena sin sosiego de una dictadura, pero también es la celebración de una cultura. A partir de la sección “Vidas para leerlas” se celebra a los escritores cubanos conocidos, como Lezama y Pinera, y hay un exacto relato de Alejo Carpentier. Además. aparecen en esta galería escritores extraordinarios como Lino Novas Calvo y Carlos Montenegro, que nacieron en España, y el republicano Antonio Ortega, que son escritores considerables a los que el exilio trató de borrar como una descarga de fusiles. Novas Calvo, por ejemplo, debería ser considerado como el verdadero precursor del realismo mágico en América. Mientras que Montenegro es un antecedente de Genet. Aparece también, en blanco y negro, Nicolás Guillén, que es un poeta extraordinario más allá de su sonada militancia comunista. Además de los obituarios a Reinaldo Arenas y Lydia Cabrera, esa antropoeta, y a Labrador Ruiz, un precursor olvidado. Ambos retratos aparecieron como notas necrológicas en el diario de Londres “The Independent”, donde les prestaron la atención que siempre merecieron y que, fatalmente, reciben sólo después de muertos. En esta exhibición, como el retrato de un gran maestro, aparece mi homenaje a Capablanca, que es el genio enorme del ajedrez. Y una figura muy cubana. muy querida, que murió en su extraño exilio de Nueva York en 1942.

- También hay desprecio en “Mea Cuba”...

- Ésta es una idea que he avanzado y ha sido acogida por el Exilio. El fiscal general de la Segunda República tendrá que instruir proceso contra aquellos que, fuera de Cuba, hayan contribuido al descrédito de la nación siguiendo, sin necesidad, la propaganda castrista.

- ¿Qué le pide a la próxima fiscalía general de la próxima república cubana?

- La Revolución francesa es el ejemplar, pero no en el sentido de sus partidarios, sino en ser la primera en demostrar que las tumbas que cavan los revolucionarios suelen ser para ellos mismos. Todos murieron bajo la máquina que se habían inventado, la guillotina. Murieron más revolucionarios que nobles y en un año decapitaron a más de veinte mil franceses. No había ni tan alto número de aristócratas. Además de que muchos de ellos escaparon al extranjero, mientras los jacobinos y los girondinos se guillotinaron entre sí que daba gusto. Marat, como la heroína de "Psicosis", murió en el baño, bajo el puñal. Las tumbas cavadas por Fidel Castro ¡son tantas! Van desde los militares batistianos en los primeros días de 1959 hasta su último héroe militar, el general Ochoa. Sólo el Che Guevara cavó su propia tumba: con un poco de ayuda de Castro y su pico y pala.

B. ENTREVISTA ORDENADA

Entrevista a Guillermo Cabrera Infante (Fragmento)

- ¿Qué es "Mea Cuba"?

- "¿Mea Cuba" es la condena sin sosiego de una dictadura, pero también es la celebración de una cultura. A partir de la sección "Vidas para leerlas" se celebra a los escritores cubanos conocidos, como Lezama y Pínera, y hay un exacto relato de Alejo Carpentier. Además, aparecen en esta galería escritores extraordinarios como Lino Novas Calvo y Carlos Montenegro, que nacieron en España, y el republicano Antonio Ortega, que son escritores considerables a los que el exilio trató de borrar como una descarga de fusiles. Novas Calvo, por ejemplo, debería ser considerado como el verdadero precursor del realismo mágico en América. Mientras que Montenegro es un antecedente de Genet. Aparece también, en blanco y negro, Nicolás Guillén, que es un poeta extraordinario más allá de su sonada militancia comunista. Además de los obituarios a Reinaldo Arenas y Lydia Cabrera, esa antropoeta, y a Labrador Ruiz, un precursor olvidado. Ambos retratos aparecieron como notas necrológicas en el diario de Londres "The Independent", donde les prestaron la atención que siempre merecieron y que, fatalmente, reciben sólo después de muertos. En esta exhibición, como el retrato de un gran maestro, aparece mi homenaje a Capablanca, que es el genio enorme del ajedrez. Y una figura muy cubana. muy querida, que murió en su extraño exilio de Nueva York en 1942.

- También hay desprecio en "Mea Cuba"...

- Pero no sólo hay en mi libro desprecio por Castro y sus miñones, sino también aprecio por escritores o cubanos creadores como Capablanca... Y, por supuesto, un gran amor por Cuba, aun cuando la nación se hace noción, como ocurre con los escritores y poetas del siglo pasado, cuyo epítome es, por supuesto, José Martí, que los une a todos.

- ¿Qué espera escribir sobre Cuba, después de "Mea Cuba"?

- Ahora escribo una monografía sobre el director de cine Howard Hawks y sobre su obra maestra, "Río Bravo", por encargo del British Film Institute. Pero tengo un libro a medio

acabar al que no puedo llamar novela. al que no llamaré memoria, ni siquiera biografía, que título, por ahora, "Itaca vuelta a visitar", pero que tendrá otro título menos homérico. Espero acabarlo antes del verano que viene. Tengo además colección de cuentos a los que La Habana dará unidad. Espero que mi trabajo como guionista de cine (tengo varias ofertas que no quiero rechazar) me permita concluir estos proyectos que son como proyectiles.

- Finalmente, tantas tumbas que cava la revolución...

- La Revolución francesa es el ejemplar, pero no en el sentido de sus partidarios, sino en ser la primera en demostrar que las tumbas que cavan los revolucionarios suelen ser para ellos mismos. Todos murieron bajo la máquina que se habían inventado, la guillotina. Murieron más revolucionarios que nobles y en un año decapitaron a más de veinte mil franceses. No había ni tan alto número de aristócratas. Además de que muchos de ellos escaparon al extranjero, mientras los jacobinos y los girondinos se guillotinaron entre sí que daba gusto. Marat, como la heroína de "Psicosis", murió en el baño, bajo el puñal. Las tumbas cavadas por Fidel Castro ¡son tantas! Van desde los militares batistianos en los primeros días de 1959 hasta su último héroe militar, el general Ochoa. Sólo el Che Guevara cavó su propia tumba: con un poco de ayuda de Castro y su pico y pala.

- ¿Qué le pide a la próxima fiscalía general de la próxima república cubana?

- Ésta es una idea que he avanzado y ha sido acogida por el Exilio. El fiscal general de la Segunda República tendrá que instruir proceso contra aquellos que, fuera de Cuba, hayan contribuido al descrédito de la nación siguiendo, sin necesidad, la propaganda castrista.

FICHA DE TRABAJO NÚM. 2. (Trabajo por parejas)

1. Aquí tienes un fragmento de una entrevista manipulado. Por un lado tienes, en un único párrafo, como si se tratara de un discurso continuado, todo lo que ha dicho el entrevistado. Debajo están todas las intervenciones del entrevistador, desordenadas. Separa el discurso del entrevistado en bloques, intercalando las intervenciones del entrevistador y reconstruyendo el texto bajo su forma original de entrevista.

2. Reflexiona:

a. ¿Qué elementos te han permitido reconstruir el orden?

b. ¿Cuándo interviene el entrevistador?

c. ¿De qué maneras lo hace?

3. Discute con tus compañeros tu hipótesis de reconstrucción de la entrevista e intentad poneros de acuerdo si vuestras reconstrucciones no coinciden.

4. Comprobad si la secuencia corresponde con la secuencia original e identificad el porqué de las divergencias, en el caso en el que las haya, e intentad determinar si las divergencias pueden justificarse como variante posible o si se trata de un error.

A. ENTREVISTA MANIPULADA

Entrevista a Cuevas, presidente de los empresarios españoles. (Fragmento)

- ¿Se siente presionado por sus bases?

- Nada presionado. Me siento, si quiere, muy apoyado. Esta organización ha elegido siempre el compromiso para resolver los problemas. Por eso quizá destaca más, o se está destacando más, la crispación: porque, en 1991 y en 1992, la CEOE y yo mismo nos comprometimos a colaborar y apoyar los programas del Gobierno para avanzar en el Mercado Único del 93, o en el proceso de la Unión Europea. Nos comprometimos sobre documentos, no con palabras. El 91 fue el año de la competitividad, que el gobierno intentó negociar con sindicatos y con nosotros. ¿Y qué ha pasado? Pues que las medidas no sólo no se han cumplido, sino que se han adoptado las contrarias. En absoluto. Si hubiera habido un compromiso sobre la competitividad o las medidas de convergencia se podría entender. Pero el dato más fresco es que, tras llegar a este acuerdo sobre la Ley de Huelga, absolutamente ineficaz e impresentable para la economía, al día siguiente de esa concesión, oiga lo que dicen los dirigentes sindicales de Felipe González y del PSOE. De paz, nada. Mire, cuando un Estado controla, desde el Gobierno y las administraciones públicas, un 50% de la riqueza, el margen de actuación de los empresarios es corto. Pero no voy a decir que no tengamos responsabilidad. Seguramente debimos ser más activos para huir de la laxitud y, si se quiere, del cachondeo promovido por el propio Gobierno. Lo normal es que hubieran sido capaces, la mayoría de los empresarios, de escapar de ese clima, y no lo han hecho. En la propia crisis, que no en la exterior, tiene la mayor de las responsabilidades. Porque desde 1986 se ha desarrollado una estrategia económica basada en que había que gastar todo lo que el país necesitaba de golpe y porrazo. No voy a discutir que se necesite eso y muchas cosas más, pero teníamos que basar el gasto en una financiación seria, en los recursos que fuéramos capaces de generar y no sólo en el endeudamiento financiado por el capital externo, y el más especulativo. Eso ha funcionado antes, pero a partir del año 90... Pero, ¿qué iniciativa? ¿Dónde está el dinero para esa iniciativa? ¿Quién ha puesto los tipos de interés? ¿Dónde están? ¿Quién hace imposible que la iniciativa empresarial pueda desarrollarse? Sí, porque hemos estado en una situación curiosa. Cuando este Gobierno gana las elecciones, tiene unos análisis propios de su ideología. Después han pasado cosas: la entrada en la CE, el hundimiento de determinadas ideologías y utopías; y algo hemos hecho nosotros para convencerles de que con todas esas cosas no íbamos a ningún sitio. Y, al final, como suma de todos esos factores, se ha ido produciendo un cambio en el análisis del Gobierno y en las medidas que ha ido tomando. Bien, cuando se produce ese cambio expresamos la coincidencia y el apoyo a esas medidas. El problema es que llega un momento en que la crisis es más aguda y se llega a la conclusión de que no somos capaces de... En el momento que empiezan a tomar medidas. Le pondré un ejemplo: ahora se habla del despido libre... Claro. En la cultura europea occidental no existe el despido libre. Hay, en cambio, procedimientos modernos para adaptar las plantillas, equilibrando los derechos y las obligaciones de uno y otro.

Entrevistador:

- Me gustaría saber cuáles.

- ¡Pero el Gobierno podría decir, con razón, que en los buenos años los empresarios han

tenido poca iniciativa?

- Sí, pero ya sabemos que no es eso lo que usted quiere.

- El enfrentamiento llega en plena crisis, cuando parece más necesaria la colaboración entre los sectores sociales.

- En el caso de la Ley de Huelga, ¿no es lógico que el Gobierno trate de llegar a un acuerdo con los sindicatos?

- Pero eso lo sabía desde el 88, y durante años ha dicho: Felipe está de acuerdo con nuestros objetivos; los empresarios y el gobierno tienen los mismo objetivos.

- Me gustaría que dijera cuál es, en su opinión, la responsabilidad de los empresarios y de la CEOE en la crisis, concretamente en la falta de competitividad de las empresas.

- Pero ahora ustedes echan toda la culpa al Gobierno.

B. Entrevista original

Entrevista a Cuevas, presidente de los empresarios españoles. (Fragmento).

- ¿Se siente presionado por sus bases?

- Nada presionado. Me siento, si quiere, muy apoyado. Esta organización ha elegido siempre el compromiso para resolver los problemas. Por eso quizá destaca más, o se está destacando más, la crispación; porque, en 1991 y en 1992, la CEOE y yo mismo nos comprometimos a colaborar y apoyar los programas del Gobierno para avanzar en el Mercado Único del 93, o en el proceso de la Unión Europea. Nos comprometimos sobre documentos, no con palabras. El 91 fue el año de la competitividad, que el gobierno intentó negociar con sindicatos y con nosotros. ¿Y qué ha pasado? Pues que las medidas no sólo no se han cumplido, sino que se han adoptado las contrarias.

- En el caso de la Ley de Huelga, ¿no es lógico que el Gobierno trate de llegar a un acuerdo con los sindicatos?

- En absoluto. Si hubiera habido un compromiso sobre la competitividad o las medidas de convergencia se podría entender. Pero el dato más fresco es que, tras llegar a este acuerdo sobre la Ley de Huelga, absolutamente ineficaz e impresentable para la economía, al día siguiente de esa concesión, oiga lo que dicen los dirigentes sindicales de Felipe González y del PSOE. De paz, nada.

- Me gustaría que dijera cuál es, en su opinión, la responsabilidad de los empresarios y de la CEOE en la crisis, concretamente en la falta de competitividad de las empresas.

- Mire, cuando un Estado controla, desde el Gobierno y las administraciones públicas, un 50% de la riqueza, el margen de actuación de los empresarios es corto. Pero no voy a decir que no tengamos responsabilidad.

- Me gustaría saber cuáles.
- Seguramente debimos ser más activos para huir de la laxitud y, si se quiere, del cachondeo promovido por el propio Gobierno. Lo normal es que hubieran sido capaces, la mayoría de los empresarios, de escapar de ese clima, y no lo han hecho.
- Pero ahora ustedes echan toda la culpa al Gobierno.
- En la propia crisis, que no en la exterior, tiene la mayor de las responsabilidades. Porque desde 1986 se ha desarrollado una estrategia económica basada en que había que gastar todo lo que el país necesitaba de golpe y porrazo. No voy a discutir que se necesite eso y muchas cosas más, pero teníamos que basar el gasto en una financiación seria, en los recursos que fuéramos capaces de generar y no sólo en el endeudamiento financiado por el capital externo, y el más especulativo. Eso ha funcionado antes, pero a partir del año 90...
- ¿Pero el Gobierno podría decir, con razón, que en los buenos años los empresarios han tenido poca iniciativa?
- Pero, ¿qué iniciativa? ¿Dónde está el dinero para esa iniciativa? ¿Quién ha puesto los tipos de interés? ¿Dónde están? ¿Quién hace imposible que la iniciativa empresarial pueda desarrollarse?
- Pero esto lo sabía desde el 88, y durante años ha dicho: Felipe González está de acuerdo con nuestros objetivos: los empresarios y el Gobierno tienen los mismos objetivos.
- Sí, porque hemos estado en una situación curiosa. Cuando este Gobierno gana las elecciones, tiene unos análisis propios de su ideología. Después han pasado cosas: la entrada en la CE, el hundimiento de determinadas ideologías y utopías; y algo hemos hecho nosotros para convencerles de que con todas esas cosas no íbamos a ningún sitio. Y, al final, como suma de todos esos factores, se ha ido produciendo un cambio en el análisis del Gobierno y en las medidas que ha ido tomando. Bien, cuando se produce ese cambio expresamos la coincidencia y el apoyo a esas medidas. El problema es que llega un momento en que la crisis es más aguda y se llega a la conclusión de que no somos capaces de...
- El enfrentamiento llega en plena crisis, cuando parece más necesaria la colaboración entre los sectores sociales.
- En el momento que empiezan a tomar medidas. Le pondré un ejemplo: ahora se habla del despido libre...
- Sí, pero ya sabemos que no es eso lo que usted quiere.
- Claro. En la cultura europea occidental no existe el despido libre. Hay, en cambio, procedimientos modernos para adaptar las plantillas, equilibrando los derechos y las obligaciones de uno y otro.

FICHA DE TRABAJO NÚM. 3 (Trabajo en grupos)

1. Aquí tienes un fragmento en el que un interlocutor expone, de manera articulada, su opinión sobre un tema. Analiza detalladamente el texto y determina en qué momentos podrías intervenir y haz una propuesta de cuál podría ser tu intervención.
2. Discutid con el resto de vuestros compañeros las distintas propuestas e intentad llegar a una propuesta común.

TEXTO:

Adaptación de un texto de Rosa Montero.

En realidad, convendría sacarle partido a todo esto. Me refiero al Sida y a la cautela que uno debe tener a la hora de lanzarse a los trajines de la carne. Y es que quizá la cosa tenga su lado positivo. Porque, vamos a ser sinceros, ¿en cuántos achuchones nos hemos embarcado muchas veces sin verdaderas ganas, achuchones del género tonto y compulsivo, nada más conocerse y zas, al grano, a un batallar de cuerpos presurosos, a un zafarrancho aburridísimo? ¿Y no se arrepienten ustedes al menos de algunas de esas gimnasias del abdomen, dotando a la palabra arrepentirse no ya de un matiz moral, sino de la serena certidumbre de que esas horas sudorosas serían mucho mejor aprovechadas en habernos dedicado a leer, a escuchar música o incluso a espachurrarse las espinillas de la cara?

Quienes estamos ahora entre los 30 y los 40 años tuvimos una primera juventud empeñada en glorificar el sexo rápido. Hacer manitas era una pérdida de tiempo, y el andarse con remilgos se consideraba anticuadísimo. Ahora empezamos a comprender, en cambio, que ir corre que te corre, al hala-hala es una chapuza lamentable. El sexo es un misterio gozoso que se origina en las partes sin nombre, corre morosamente por toda la superficie de los cuerpos y estalla por fin dentro del cráneo. Quiero decir que patear sobre una cama es cosa fácil: lo difícil es crear la magia necesaria en el cerebro.

La prevención del SIDA, en fin, sin llegar a extremos paranoicos, puede devolvernos la finura del juego del amor. No hay nada tan excitante en el asunto de la carne como la descarnada seducción, la escaramuza previa. Se acabó esa zafiedad de meterse mano a trompicones a los dos segundos de encontrarse. Así, con unos días previos de conocimiento humano y coqueteo, nos ahorraremos unos cuantos amaneceres fatigosos y más de una relación impresentable. Amén de contribuir a la profilaxis general. Pero no lo digo por razones sanitarias, sino por gustirrinín y para mayor gloria de los cuerpos.

FICHA DE TRABAJO NÚM. 4: (Juego de roles)

FICHA a):

Vas a entrevistar al director de los informativos de una cadena privada de televisión. La entrevista trata sobre el tema: La información y la manipulación de la información. Tú quieres poner de relieve que en los informativos que dirige el entrevistado se manipula la información de manera claramente partidista y propagandística. En tu opinión, tal actitud constituye una grave falta de profesionalidad y refleja unas claras intenciones de manipulación de la opinión pública.

Siempre que puedas, tienes que intervenir en el discurso para contradecirlo y obligarlo a descubrirse, de manera que se ponga claramente de relieve que en los informativos que él dirige existe una clara manipulación de la información.

Recuerda que el tono no puede ser agresivo, y que tú tienes, en todo momento, que mantener la calma, intentando que él la pierda.

1. Prepara la entrevista.
2. Prevé el tipo de respuestas que te puede dar.
3. Piensa en cómo puedes contradecirlo y que datos puedes aportar para obligarlo a contradecirse.

FICHA b):

Eres el director de los informativos de una cadena privada de televisión. Te has prestado a realizar una entrevista, que no te agrada, porque pretendes dar la imagen de que los informativos que diriges son imparciales. Tú sabes que no lo son porque la política de la televisión para la que trabajas, y que tú compartes, es la de manipular a la opinión pública. Pero, evidentemente, te conviene defender la imagen de imparcialidad y profesionalidad. Consideras que las críticas que te hacen son totalmente infundadas y que responden a la envidia y a la intención de desacreditar los servicios informativos de la televisión para la que trabajas porque no quieren que la verdad, que es la que tú defiendes, se sepa. Son los demás los que quieren manipular a la opinión pública.

Eres una persona irascible y poco dialéctica. Consideras que la mejor defensa es el ataque y, generalmente, no dejas hablar a los demás como táctica para imponer tu punto de vista. En esta ocasión, sin embargo, pretendes dar una imagen de persona dialogante.

1. Prepárate para la entrevista.
2. Piensa qué argumentos puedes dar al entrevistador para convencer de que tú tienes razón.
3. Prevé de qué te pueden acusar y cómo defenderte.