marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera
E-ISSN: 1885-2211
redaccionmarcoele@gmail.com
MarcoELE
España

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 10, enero-junio, 2010, pp. 2-184
MarcoELE
València, España

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152532011

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

marcoele monográficos

EXPOLINGUA 2006

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

EDICIÓN A CARGO DE
LOURDES MIQUEL Y NEUS SANS

10
ENERO - JUNIO
2010

CUADERNOS DEL TIEMPO LIBRE

COLECCIÓN EXPOLINGUA

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ROSARIO ALONSO RAYA
JUAN PEDRO DE BASTERRECHEA / OLGA JUAN LÁZARO
OLGA CRUZ MOYA / MERCEDES DE LA TORRE GARCÍA
NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA
OLGA ESTEVE RUESCAS
Mª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO
RAQUEL PINILLA GÓMEZ
CARMEN RAMOS MÉNDEZ
ADOLFO MANUEL SÁNCHEZ CUADRADO
MARTA SANZ PASTOR
BERND F.W. SPRINGER
MONTSERRAT VILÀ I SANTASUSANA
FÉLIX VILLALBA / Mª T. HERNÁNDEZ

COORDINACIÓN:
LOURDES MIQUEL
NEUS SANS

EDICIÓN IMPRESA

Edita: FUNDACIÓN ACTILIBRE
ISBN: 84-89050-24-4
Depósito legal: M-1002-2006

FUNDACIÓN ACTILIBRE
Guzmán el Bueno, 99, 1º
28015 Madrid
Teléfono: 915 431 702
Fax: 915 432 519

info@fundacionactilibre.com

PRÓLOGO

Fieles a la tradición impuesta por la trayectoria de los Cuadernos de Tiempo Libre bajo el epígrafe Colección Expolingua, nos complace presentar el Volumen 6 de Didáctica del Español como Lengua Extranjera.

El Curso de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, buque insignia de los Congresos Internacionales Expolingua desde sus orígenes, ha supuesto la plataforma ideal para el encuentro de los profesionales involucrados en la enseñanza del español dentro y fuera de nuestras fronteras, erigiéndose desde sus orígenes como el único curso no oficial reconocido por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Nos es grato pensar que, desde que se publicara el primer volumen en 1993, cuando la bibliografía en la materia era escasa, y casi inexistente, hayamos podido contribuir aportando documentación y materiales de reconocido prestigio para consulta y como guía a las diferentes generaciones de profesores de español que se han ido sucediendo.

En el presente volumen, el número seis, se podrán encontrar ponencias correspondientes a los cursos 2002, 2003 y 2004 impulsando y mejorando nuestra oferta de material de apoyo al docente combinada con la mejor de las calidades, como corresponde a los ponentes que participaron en dichos cursos que ayudan a potenciar la investigación teórica así como las experiencias prácticas desarrolladas en los cursos.

La constante demanda de los volúmenes publicados desde todos los rincones del mundo nos hace comprender que amén de las nuevas tecnologías, la implantación de Internet como herramienta de trabajo y la infrenable internacionalización, la elaboración y la dedicación que se desprende de la Colección Expolingua, no sólo refleja el esfuerzo por apoyar la formación permanente de nuestro profesorado, sino también lo importante que resulta poder acudir a los libros huyendo de referencias vagas y todavía confusas que ofrece la Red de Redes. Lejos de competir y lejos de despreciar las nuevas herramientas, nos satisface rescatar el libro impreso como material de referencia a la hora de consultar, estudiar o comparar las diferentes metodologías para la enseñanza.

Florencio Arnán
Presidente de Expolingua

ÍNDICE

9
CÓMO MEJORAR TU VIDA CON LA GRAMÁTICA
ROSARIO ALONSO RAYA

21
LA INTEGRACIÓN DE LAS NTIC EN LA ACTIVIDAD DOCENTE:
EL AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL
JUAN PEDRO DE BASTERRECHEA Y OLGA JUAN LÁZARO

33
LA CULTURA DEL ALUMNO FRENTE A LA CULTURA META EN L2:
¿QUÉ PUEDE HACER EL PROFESOR?
OLGA CRUZ MOYA Y MERCEDES DE LA TORRE GARCÍA

51
ARGUMENTAR, CONTRAARGUMENTAR, CONCLUIR: LOS CONECTORES
NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA

69
INTERACCIÓN, CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA
EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS
OLGA ESTEVE RUESCAS

83
ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA:
UNA HERRAMIENTA PARA NUESTRA AUTOEVALUACIÓN
Mª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO

97
TIPOS DE INTERACCIÓN ORAL Y ENTORNOS SITUACIONALES:
UNA TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN ORAL
RAQUEL PINILLA GÓMEZ

105
LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS:
POSIBLES IMPLICACIONES PARA EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
CARMEN RAMOS MÉNDEZ

117
LA QUÍMICA Y EL AULA DE ELE:
DINÁMICA DE GRUPOS Y ATENCIÓN A LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL AULA DE IDIOMAS
ADOLFO MANUEL SÁNCHEZ CUADRADO

129
LA CONSTRUCCIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL:
ENFOQUE COMUNICATIVO Y LITERATURA
MARTA SANZ PASTOR

139
"VAN UN ESPAÑOL, UN INGLÉS Y UN ALEMÁN EN UN BARCO…":
ENCUENTROS INTERCULTURALES Y SU INCORPORACIÓN EN CLASE
BERND F. W. SPRINGER

153
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA NIVELES AVANZADOS:
LOS ALUMNOS INVESTIGAN SOBRE LA LENGUA
MONTSERRAT VILÀ I SANTASUSANA

163
PERSPECTIVAS Y LÍNEAS DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES
FÉLIX VILLALBA Y Mª T. HERNÁNDEZ

CÓMO MEJORAR TU VIDA CON LA GRAMÁTICA

ROSARIO ALONSO RAYA

La condición para que algo nos resulte invisible es que nos rodee. […] Allan Poe demuestra en La carta robada *que el mejor modo de ocultar un objeto es colocarlo a la vista.[…] Llevamos siglos intentando hallar un punto de vista original desde el que observar la realidad. La literatura y el cine nacen seguramente de esa aspiración. ¿Dónde pongo la cámara?, se pregunta el director de cine en cada escena.*

Juan José Millas (*El País*, 31/10/03)

En esta conferencia nos vamos a plantear la necesidad de hacer consciente al alumno de la significatividad de los instrumentos gramaticales mediante la práctica de actividades de input estructurado. Junto a una breve exposición de los principios del procesamiento del input, ofreceremos algunos ejemplos de actividades que respondan a las exigencias planteadas. Reflexionaremos, asimismo, sobre los ingredientes con los que debe contar una actividad para permitir descubrir al alumno la utilidad comunicativa del mecanismo gramatical que está manejando.

1. ¿EN QUÉ CONSISTE LA INSTRUCCIÓN BASADA EN EL PROCESAMIENTO (*PROCESSING INSTRUCTION*)?

Aunque la trayectoria de nuestra disciplina no sea tan extensa como la de otras firmemente asentadas en el ámbito de la Lingüística Aplicada, la Adquisición de Lenguas, y más concretamente la de Segundas Lenguas, ha recorrido ya un camino respetable que nos permite hacer algunas afirmaciones sin temor. Sabemos, por ejemplo, que el aprendizaje / adquisición de la gramática es un fenómeno altamente complejo en el que intervienen una gran cantidad de variables que van desde las posibles transferencias de la lengua materna a estrategias universales de procesamiento de la información, pasando por factores psicosociales tales como la motivación o el contexto de instrucción. Estamos, pues, en condiciones de hacer sugerencias concretas aplicables a la enseñanza de la gramática apoyadas en la investigación empírica.

Sabemos, por ejemplo, que si bien es cierto que la instrucción no altera el orden de adquisición que se da en la creación de la gramática de la L2, sí que acelera el ritmo de aprendizaje y mejora los niveles de corrección en las últimas etapas. De hecho, en los diez últimos años se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios que prueban la eficacia de las distintas propuestas pedagógicas basadas en el

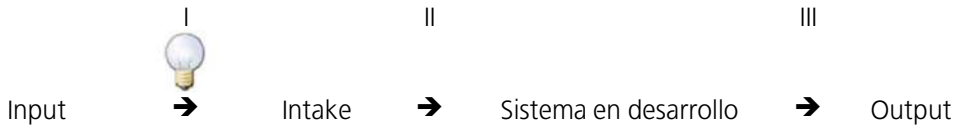
principio de ATENCIÓN A LA FORMA o 'instrucción enfocada en la forma' (*Focus on Form*)[1]. Esta atención se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas que tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. En general, dichas propuestas tratan de manipular exteriormente procesos atencionales internos del aprendiz con el fin de facilitar la adquisición de algún aspecto gramatical.

La instrucción basada en el procesamiento del input y en su manipulación, impulsada por VanPatten (1996; 2002; 2003), se sitúa en este marco metodológico. Concretamente, la INSTRUCCIÓN BASADA EN EL PROCESAMIENTO (*processing instruction*) pretende atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del input que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real.

No obstante, aclaramos, no se trata de proponer la instrucción basada en el procesamiento (en adelante, PI) como única práctica merecedora de nuestra dedicación en el aula; se trata de incluirla en el marco general de una enseñanza basada en el enfoque comunicativo que, obviamente, nunca puede dejar de lado la interacción y la negociación de sentido. Desde ese punto de vista, resulta muy práctico usar la PI fuera de clase, como refuerzo de las actividades llevadas a cabo o como trabajo de autoaprendizaje con ordenadores. Sería una forma de maximizar y rentabilizar el siempre escaso tiempo con el que contamos[2]. Una vez hechas estas precisiones, pasamos a definir en qué consiste el modelo en el que se basan nuestras aportaciones.

Si estamos de acuerdo en que para hablar una lengua uno de los requisitos es poseer en nuestras mentes una suerte de sistema simbólico en el que hay unos elementos –*formas*-, que llevan a cabo unas determinadas *funciones* o representan determinados *significados*, el siguiente paso sería plantearnos cómo llega a implantarse dicho sistema en nuestras cabezas. La pregunta es muy ambiciosa y sólo vamos a responder a ella parcialmente, de hecho sólo nos ocuparemos del punto I del cuadro, pero es absolutamente necesario hacerlo si queremos que el trabajo que llevamos a cabo con nuestros alumnos no entorpezca y ralentice los procesos que se ponen en marcha cuando se desencadena el aprendizaje de la L2.

Nuestra propuesta es que la instrucción basada en el procesamiento del input es una de las opciones más acertadas para sacar el máximo partido a las estrategias innatas del aprendiz. Veamos el siguiente esquema:



I = procesamiento del input
II = acomodación, reestructuración
III = acceso

El primer elemento que aparece a la izquierda es el *Input*. VanPatten define INPUT como lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos. Este mensaje que el alumno intenta comprender está codificado lingüísticamente mediante ítemes léxicos (palabras), sintaxis (estructura de la frase), morfología (inflexiones de las palabras), y algunas cosas más. Al tiempo que el aprendiz intenta

[1] Lourdes Ortega (2001) ofrece una magnífica revisión de los fundamentos teóricos y los hallazgos más importantes de dichas investigaciones.
[2] Es por esta razón por la que las actividades que vamos a comentar son de respuesta cerrada, lo cual no implica que sea la única opción metodológica que el PI ofrece, muy al contrario, VanPatten (2002) presenta un amplio abanico de propuestas de ejercicios en los que se trabaja con finales abiertos en función de las opiniones y creencias de los aprendices.

hacerse con el significado del mensaje, está estableciendo conexiones entre dicho significado y cómo éste está codificado. La posibilidad de llevar a cabo estas operaciones dependerá del realce de las formas lingüísticas en el input y de la energía sobrante de la obtención de información que el alumno pueda dedicar a aspectos formales. Ahora bien, lo que está claro es que las tareas de input estructurado que lleve a cabo el aprendiz deberán ser significativas ya que la adquisición del mapa correcto de las relaciones forma-función sólo se obtiene cuando comprendemos el significado del mensaje, ¿cómo si no podríamos adjudicarle una forma?

No obstante, por desgracia, no todo lo que llega se asimila. Los aprendices filtran el input y sólo una parte se establece en sus cerebros: *el intake*, el segundo elemento que aparece en el esquema. Ahora bien, ¿cómo se produce ese paso?, ¿qué estrategias llevan a cabo los aprendices durante el procesamiento del input hasta conseguir el intake?

2. PRINCIPIOS DEL PROCESAMIENTO DEL INPUT

En principio parece que hay dos subprocesos. El primero es el que establece LAS RELACIONES FORMA-SIGNIFICADO; es decir, el que nos permite asignar a un ítem léxico un significado: 'perro' --- 'mamífero de cuatro patas que ladra'; y el que nos permite asignar un significado a las marcas morfológicas: '-ó' --- '3ª persona singular de un pasado terminado'.

El segundo subproceso lleva a cabo LA EXTRACCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA DE LA FRASE y nos permite averiguar *quién* hizo *qué a quién*.

Para ejemplificar cuáles son las estrategias que nos guían en la puesta en práctica de estos subprocesos, VanPatten propone el siguiente 'test':

Vamos a intentar fijarnos rápidamente en la frase emitida en una lengua que no dominemos:

Silvia no sólo es inteligente sino también trabajadora
Sylvia n'est pas seulement intelligente mais aussi travailleuse
Sylvia ist nicht nur intelligent, sondern auch fleisig
Silvia wa ataka ga il dake zya naku, yoku benkyoo simasu

Si la hemos leído rápidamente, sin prestar mucha atención, difícilmente podremos recordar las formas verbales que se han utilizado o el orden básico de los elementos o cómo se forma la negación o si hay concordancia entre nombres y adjetivos. Lo más seguro es que –como mucho- hayamos entendido algunas palabras. Este pequeño test pone de manifiesto una de las características más importantes del procesamiento del input, a saber:

P1: Los aprendices procesan el input atendiendo al SIGNIFICADO ANTES que a la FORMA.
P1 (a) Los aprendices procesan las palabras con contenido en el input antes que cualquier otra cosa.

Lo que se traduce en lo siguiente: si estamos luchando a brazo partido por obtener significado, lo más probable es que no reparemos en ningún rasgo formal de la lengua. ¿Por qué? Pues porque nuestra memoria de trabajo, el espacio disponible cuando procesamos, y los recursos que podemos dedicar a las operaciones computacionales que llevamos a cabo durante la comunicación son muy limitados. Si no nos excedemos todo va bien, pero cuando las demandas sobrepasan nuestra capacidad, se deteriora el procesamiento y probablemente sólo seamos capaces de aprehender las palabras llenas. Ése será el *intake*. Al principio, el intake está compuesto prácticamente sólo por palabras con contenido o bloques sin analizar (del tipo '*I don't know*'…). Sin embargo, es obvio que los rasgos gramaticales de superficie (formas, inflexiones morfológicas) también codifican significados -recordemos la *–ó* de *habló*-, por ejemplo. Pero volvamos a nuestro pseudotest.

Vamos a intentar fijarnos rápidamente en la frase emitida en una lengua que no dominemos:

> *Ayer Silvia fue a la Universidad con su amiga Ana*
> *Hier Sylvie est marchée à l'Université avec son amie Ana*
> *Gestern ging Sylvia mit ihrer Freundin Ana, zur Universität*
> *Kinoo Silvia wa ano tyotto henna tomodati Ana Made aruite ikimasita*

¿Cuál es la forma de pasado? Seguramente esta pregunta será más difícil de responder que si simplemente nos planteamos si la acción sucede en presente, en pasado o en futuro, ya que lo más probable es que nos hayamos fijado en el adverbio de tiempo que abre las frases y no hayamos prestado atención a la morfología verbal. En efecto:

> P1 (b) Los aprendices prefieren procesar ítemes léxicos a ítemes gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica.
> P1 (c) Los aprendices prefieren procesar marcas morfológicas 'significativas' antes que marcas morfológicas 'menos o nada significativas'.

Y esto es así porque lo que guía al alumno en la obtención de información es el VALOR COMUNICATIVO. Este constructo se refiere al grado en el que una forma contribuye al significado general de la frase y se basa en dos rasgos: [+/- valor semántico inherente] y [+/- redundancia]. La marca de pasado es redundante si aparece *ayer*, que tiene mucho más valor semántico inherente. Así se explica también el que en español se adquieran antes las marcas de personas verbales que las de concordancia, ya que éstas últimas son más redundantes [P1 (c)].

Entonces, ¿cuándo va a prestar atención el aprendiz a la concordancia adjetivo-sustantivo (rasgo altamente redundante es español)? La respuesta a esta cuestión viene de la mano del segundo principio de procesamiento:

P2: Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas, con bajo *valor comunicativo* (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de PROCESAR EL CONTENIDO COMUNICATIVO o intencional con poco o NINGÚN COSTE DE ATENCIÓN.

En el caso de P2, habrá pues que facilitarle la comprensión general del mensaje para que pueda dedicar la energía restante a reparar en un aspecto gramatical concreto. Es decir, habrá que focalizar y hacer responsable del significado a la forma objeto de atención.

En lo que llevamos visto hasta ahora nos hemos ocupado de las estrategias relacionadas con el primer subproceso, el que se refería al establecimiento de relaciones forma-significado, pero aún nos queda por ver qué ocurre con la extracción de la estructura sintáctica de la frase. Los principios correspondientes a P3 son los responsables de la comprensión de la estructura sintáctica -*quién hizo qué a quién*-. :

> P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es *LA ESTRATEGIA DEL PRIMER NOMBRE*.
> P3 (a) *la estrategia del primer nombre* puede ser anulada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión.
> P3 (b) Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales hasta que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que les ayuden en la tarea (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo).

En inglés, confiamos en el orden de palabras para adoptar una determinada perspectiva: *The man killed the lion / The lion killed the man*. Pero, ¿qué ocurre con lenguas en las que el orden de palabras no es tan fijo? Las previsiones, confirmadas experimentalmente, muestran que los aprendices utilizan

la opción SVO por defecto; analizan incorrectamente las frases y proyectan una estructura sintáctica equivocada. Dicha estrategia hará que una frase como:

El rinoceronte fue aplastado por el hipopótamo.

Sea interpretada como:

El rinoceronte aplastó al hipopótamo.

Incluso si en las lenguas maternas de los aprendices existen estructuras pasivas parecidas a la del ejemplo.

Entre las consecuencias negativas para la adquisición del español que se derivan de la aplicación indiscriminada de P3, podemos destacar, entre otras, las siguientes:

- La *a* del complemento directo se adquiere muy tarde.
- Hay enormes dificultades para prescindir de los pronombres sujeto.
- Los pronombres objeto y los pronombres reflexivos son mal interpretados con relativa frecuencia: '*Lo viene'*, se utiliza en lugar de 'él *viene'*; '*Me hablo mucho',* se utiliza en lugar de '*yo hablo mucho',* etc.
-Se ralentiza la adquisición de estructuras que no siguen el orden esperado: pasivas, construcciones con el verbo gustar y similares, anteposiciones, etc.

Para superar P3 debemos hacer evidente al alumno que sus expectativas pueden no ser las más adecuadas mediante la semántica léxica y la posibilidad de ocurrencia de los sucesos: si el orden en el que oímos una serie de elementos es *mosquito-aplastar-elefante* en '*El mosquito fue aplastado por el elefante'*, es mucho más probable que el aprendiz no haga caso de la estrategia del primer nombre porque la interpretación de *mosquito* como agente no tiene mucho sentido. También le ayudará haber incorporado otras pistas (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo) que le guíen en la asignación de los papeles gramaticales.

Por último, P4 tiene que ver con un principio general de procesamiento de la información:

P4: Lo MÁS FÁCIL de procesar para los alumnos es lo que aparece en PRIMERA POSICIÓN.
P4 (a) Los alumnos procesan los elementos que se encuentran en posición final antes que los que aparecen en medio del enunciado.

En cuanto a P4, basta con tener en cuenta estos principios básicos de procesamiento de la información para diseñar las actividades de modo que aparezca en el lugar adecuado aquello que nos interesa.

En resumen, resulta obvio afirmar que sin input no hay adquisición. También es evidente que para procesar ese input necesitamos ciertos recursos mentales que nos permitan extraer el significado de lo que estamos oyendo o leyendo. No obstante, esos recursos son limitados; de ahí que resulte más fácil atender a ítemes léxicos cargados de significado que a marcas formales que pueden resultar bastante opacas en principio. Pero si no prestamos atención a esas marcas formales, se nos escaparán y, en consecuencia, lo que logremos extraer del input (intake) puede ser algo degradado, falto, que nos lleve a conclusiones erróneas.

En definitiva, habrá que hacer lo posible para que en el procesamiento del input nos resulten extremadamente significativas las marcas formales, de modo que no nos pasen desapercibidas y, en consecuencia, el intake sea más rico y más correcto. Para alcanzar este objetivo, la solución más evidente es manipular el input al tiempo que manipulamos la atención del alumno. Conjugamos ambos factores y forzamos al aprendiz a hacer lo más conveniente para él.

Lo ideal es poder identificar una estrategia incorrecta o poco beneficiosa y crear actividades de input que ayuden a evitar dicha estrategia, o bien fomentar estrategias válidas de modo que la representación mental que obtengan sea más cercana a la del nativo.

Reproducimos aquí, por comodidad del lector, las cuatro estrategias que hemos ido desgranando a lo largo de este epígrafe:

P1:	Los aprendices procesan el input atendiendo al SIGNIFICADO ANTES que a la FORMA. P1 (a) Los aprendices procesan las palabras con contenido en el input antes que cualquier otra cosa. P1 (b) Los aprendices prefieren procesar ítemes léxicos a ítemes gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica. P1 (c) Los aprendices prefieren procesar marcas morfológicas 'significativas' antes que marcas morfológicas 'menos o nada significativas'.
P2:	Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas, con bajo *valor comunicativo* (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de PROCESAR EL CONTENIDO COMUNICATIVO o intencional con poco o NINGÚN COSTE DE ATENCIÓN.
P3:	Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es *LA ESTRATEGIA DEL PRIMER NOMBRE*. P3 (a) *la estrategia del primer nombre* puede ser anulada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión. P3 (b) Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales hasta que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que les ayuden en la tarea (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo).
P4:	Lo MÁS FÁCIL de procesar para los alumnos es lo que aparece en PRIMERA POSICIÓN. P4 (a) Los alumnos procesan los elementos que se encuentran en posición final antes que los que aparecen en medio del enunciado.

(Adaptado de VanPatten, 2002)

3. ¿CÓMO SON LAS ACTIVIDADES DE INPUT ESTRUCTURADO?

El propósito del la instrucción basada en el procesamiento del input es hacer que los aprendices presten atención a datos gramaticales y que sean capaces de procesarlos. En las actividades de procesamiento del input se privilegian dichos datos gramaticales para cargarlos de valor comunicativo, de modo que:

- el aprendiz TENGA QUE ATENDER al ítem gramatical al tiempo que procesa el significado y

- el aprendiz NO TENGA que producir el ítem gramatical en cuestión, sólo tiene que procesarlo, estableciendo la correspondencia adecuada entre forma y significado.

El procedimiento para la puesta en práctica de este tipo de actividades sería el siguiente:

1. Se da a los alumnos información sobre la forma o estructura lingüística y se les explica la relación entre forma y significado.

2. Se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del input.

3. Se empuja a los aprendices a procesar la forma o estructura en cuestión durante las actividades de input estructurado, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener significado.

3.1. Ejemplos de actividades de input estructurado

1. SELECCIONA EL ÍTEM ADECUADO ENTRE VARIAS POSIBILIDADES ATENDIENDO A LA FORMA GRAMATICAL:
   Concordancia [P1 y P2]

2. SELECCIONA EL ÍTEM ADECUADO ENTRE VARIAS POSIBILIDADES ATENDIENDO A LA FORMA Y A LA FUNCIÓN GRAMATICAL:
   Pronombres [P1, P2, P3 y P4]

3. ELIGE ENTRE DOS O MÁS INTERPRETACIONES (SIGNIFICADO) ATENDIENDO A LA FORMA GRAMATICAL:
   a. Artículos [P1, P2]
   b. Indefinido-Imperfecto [P1 y P2]
   c. Pluscuamperfecto/Indefinido [P1 y P2]

4. ELIGE ENTRE DOS O MÁS INTERPRETACIONES (SIGNIFICADO) DE LA FORMA GRAMATICAL ATENDIENDO AL CONTEXTO:
   Presente-Indefinido [P1, P2]

   HAZTE UNA PREGUNTA:
   ¿Se puede establecer una relación de oposición (marcado-no marcado) entre los ítemes gramaticales objeto de atención?

   DATE UNA RESPUESTA:
   Averigua cuál es el criterio que sustenta la oposición y diseña una actividad que lo ponga de manifiesto. Haz que la sola diferencia formal sea la responsable del cambio de significado.

En el cuadro que antecede, aparecen clasificadas las actividades que van a servir de ejemplo a nuestras propuestas. Muestran distintos tipos de ejercitación de un aspecto gramatical en función de las características de éste y los principios de procesamiento del input implicados en su realización.

1. CONCORDANCIA

Para establecer la concordancia, todo hablante no nativo necesita activar una serie de operaciones cognitivas a partir del conocimiento de las reglas morfológicas de formación de género y número; en este caso, además, los elementos concordados no se sitúan contiguamente.

En la actividad, la única posibilidad de acertar pasa por que el alumno se fije en las marcas de género y número.

EN LOS SIGUIENTES FRAGMENTOS DE VARIAS CONVERSACIONES NO APARECEN LOS SUSTANTIVOS, ¿POR QUÉ NO INTENTAS ADIVINARLOS FIJÁNDOTE EN LAS PALABRAS QUE SE REFIEREN A ELLOS?

● Carmen y Pablo Pérez están hablando en la guardería de los regalos que les han traído los reyes y Papá Noel en Navidad:

CARMEN:...ES pequeñito y muy cariñoso. LO encontró Papá Noel en la calle, ¿sabes? ES blanco y se hace pipí en el suelo. Duermo con ÉL.
PABLO PÉREZ:...no me gustan mucho pero mi madre dice que SON *muy prácticos. La verdad es que* SON *calentitos y suaves, Son verdes y azules, pero yo quería un robot.*

¿Qué les han regalado? Elige entre las siguientes posibilidades:
unas botas, unos calcetines, una osita de peluche, un perro, una muñeca, unas manoplas.

● Las mamás de Carmen y Pablo Pérez también hablan de sus regalos de Navidad cuando van a recoger a los niños:

MAMÁ DE CARMEN:...pues mi regalo no lo va a ver nadie, pero me encanta. ES suave, ligero, parece que no llevas nada encima... ES bastante transparente, largo y rojo ¡Rojo! Imagínate...
MAMÁ DE PABLO PÉREZ:...Mi marido dice que ES *muy práctica, pero yo me esperaba otra cosa. Es verdad que* ES *muy silenciosa y que* LA *puedes guardar en cualquier parte, pero me he quedado un poco fría.*

¿Qué les han regalado? Elige entre las siguientes posibilidades:
un camisón, unas medias de seda, una aspiradora, unas zapatillas de deporte, unas copas de vino, unos pantalones vaqueros.

● Los papás de Carmen y Pablo Pérez no están nada contentos con sus regalos:

PAPÁ DE CARMEN:...No me sirven para nada, la verdad. SON *modernos, ligeros, negros, pero ¿para qué* LOS *quiero?*
PAPÁ DE PABLO PÉREZ:...lo de siempre, no ESTÁ *mal, es bonita, amarilla, de seda, ni corta, ni larga, italiana...* UNA *más.*

¿Qué les han regalado? Elige entre las siguientes posibilidades:
unas gafas, un destornillador, unos prismáticos, una corbata, un reloj digital, unas bolas de petanca.

2. PRONOMBRES

En este caso se presupone el conocimiento de los pronombres de tercera persona y se enfatiza el hecho de que aparecen en primera posición para romper las expectativas del alumno. También se trabaja con la presencia/ausencia de la preposición a como marca de objeto directo de persona y de objeto indirecto. Como en el caso anterior, es imposible realizar la actividad sin prestar atención a las marcas formales.

¿A QUÉ O A QUIÉN SE REFIEREN LO-LA-LOS-LAS-LE-LES EN LAS FRASES SIGUIENTES?

1. LA estuve viendo hasta muy tarde
2. *LE* he puesto un poco de perejil
3. LO conocí en el gimnasio
4. *LE* he pedido que se case conmigo
5. LO he guardado en el congelador
6. *LE* he hecho un tapete de ganchillo

A. a mi novio
B. la televisión
C. a la televisión
D. el lenguado
E. al lenguado

7. LAS acabo de regar
8. *LE* he puesto una melodía de David Bisbal
9. LO tiré a la basura sin darme cuenta
10. No LA soporto
11. *LES* he quitado los bichos
12. *LE* pinché las ruedas del coche

A. tu móvil
B. a tu móvil
C. a mi profesora de español
D. las plantas
E. a las plantas

3.a. *Artículos*

La explicación gramatical que, de forma muy escueta, podríamos proporcionar a nuestros alumnos sería la siguiente: "Usamos *UN-UNA-UNOS-UNAS* para referirnos a algo que NO es IDENTIFICABLE para el oyente porque hablamos por primera vez de ese objeto. Usamos *EL-LA-LOS-LAS* para indicar que nos referimos a algo que es IDENTIFICABLE para el oyente porque ya hemos mencionado antes ese objeto."

En las siguientes actividades, el único elemento responsable del cambio de significado es el artículo.

LEE EL COMIENZO DE ESTE CUENTO Y SEÑALA DESPUÉS SI ES V O F LO QUE SE AFIRMA:

Leopoldo Luis II, UN rey de Gantea (1), salió el sábado de paseo en EL caballo de la reina (2). En la puerta un soldado lo despidió. Al llegar a UN río (3) se encontró con LOS duendes del agua (4) y éstos le dijeron: Va a venir UN príncipe (5) DEL país vecino (6), se va a enamorar de tu mujer y va a huir con ella. El rey no creyó nada de las palabras de los duendes, cruzó EL puente (7) y volvió a palacio. Pero en la puerta estaba EL soldado (8) que, muy nervioso, le dijo: majestad, la reina se ha ido.

1.	En Gantea sólo hay y ha habido un rey	V F
2.	La reina tiene muchos caballos	V F
3.	Leopoldo probablemente iba a ese río todos los días	V F
4.	Leopoldo no sabía de la existencia de los duendes	V F
5.	Este príncipe viene mucho a Gantea	V F
6.	Gantea tiene frontera con cinco países distintos	V F
7.	Sólo hay un puente para cruzar el río	V F
8.	Es el mismo soldado que le había despedido	V F

VV.AA. (2005): *Gramática Básica del estudiante de español*. Difusión. Barcelona

EMPAREJA LOS SIGUIENTES TITULARES DE PERIÓDICO CON LA INTERPRETACIÓN ADECUADA:

1.0.
"El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató a UN policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle." (B)
"El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató AL policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle." (A)

(A) un chico ha matado a su padre y a otras tres personas
(B) un chico ha matado a un policía y a otras tres personas

1.1.
"La novia de un conocido político de Guadalfortuna se escapó un día antes de la boda, sin decir nada, con UN político. Nadie sabe dónde están."
"La novia de un conocido político de Guadalfortuna se escapó un día antes de la boda, sin decir nada, con EL político. Nadie sabe dónde están."

(A) Una chica se escapa con su novio un día antes de la boda
(B) Una chica se escapa con otro hombre un día antes de su boda

1.2.
"La peluquera de una reconocida actriz de Hollywood se tomó dos botellas de Tequila mexicano y le afeitó la cabeza a UNA actriz. "Está mejor así", declaró horas más tarde."
"La peluquera de una reconocida actriz de Hollywood se tomó dos botellas de Tequila mexicano y le afeitó la cabeza a LA actriz. "Está mejor así", declaró horas más tarde."

(A) una peluquera borracha le afeita la cabeza a su clienta de siempre
(B) una peluquera borracha le afeita la cabeza a una actriz

1.3.
"El abogado de un riquísimo banquero de Madrid se cansó de la vida que llevaba y repartió todo el dinero de UN banquero entre los pobres de la ciudad. *Me siento inmensamente feliz*, declaró desde su retiro en el campo."
"El abogado de un riquísimo banquero de Madrid se cansó de la vida que llevaba y repartió todo el dinero DEL banquero entre los pobres de la ciudad. *Me siento inmensamente feliz*, declaró desde su retiro en el campo."

(A) Un abogado reparte todo el dinero de su cliente entre los pobres de Madrid.
(B) Un abogado reparte el dinero de un rico banquero entre los pobres de Madrid.

(Las ideas para las actividades del sistema verbal provienen de José Plácido Ruiz Campillo)

SISTEMA VERBAL

3.b. *Indefinido / Imperfecto*

Podemos resumir la oposición indefinido-imperfecto como acción o proceso terminado frente a no-terminado, o, si queremos, podemos formularla diciendo que con el indefinido contamos el pasado, mientras que con el imperfecto lo describimos o visualizamos en su vigencia, en su transcurso, haciendo abstracción de su conclusión. En la actividad, la única responsable del cambio de significado es la forma verbal.

DECIDE QUÉ FORMA VERBAL SE CORRESPONDE CON CADA INTERPRETACIÓN, COMO EN EL EJEMPLO:

	Forma verbal:		Interpretación:
0. Ayer, cuando LLEGABA - LLEGUÉ a mi casa, me encontré a Javier Bardem…	(a) LLEGUÉ	➔	Javier Bardem estaba en mi casa.
	(b) LLEGABA	➔	Vi a Javier Bardem por la calle.
1. Javier me dijo que llevaba tiempo enamorado de mí y que quería casarse conmigo. Yo no QUISE - QUERÍA aceptarlo…	(a) _____	➔	No me casé con él.
	(b) _____	➔	No sabemos si me casé o no con él
2. Por unos amigos se enteró de que me CASÉ - CASABA con mi entrenador personal…	(a) _____	➔	No sabemos si la boda se había celebrado ya o no.
	(b) _____	➔	La boda ya se había celebrado
3. El pobre estaba tan afectado que se FUE - IBA a Senegal para intentar olvidar…	(a) _____	➔	Javier se marchó a Senegal.
	(b) _____	➔	No sabemos si finalmente se marchó o no
4. Javier le preguntó a mi marido si PUDIMOS - PODÍAMOS ser felices a pesar de todo…	(a) _____	➔	¿Quién podía ser feliz?
	(b) _____	➔	a) ¿los tres?, ¿Javier y yo?
		➔	b) Mi marido y yo.

3.c. *Pluscuamperfecto / Indefinido*

Con el pluscuamperfecto, al limitar el alcance de nuestra declaración a cierto momento del pasado anterior a un momento no actual, damos a entender que a partir de entonces la situación pudo cambiar. Ese significado es el responsable de la posibilidad de elección en las frases siguientes.

ELIGE LA FORMA VERBAL ADECUADA: (Por cortesía de Alejandro Castañeda Castro)

1. Cuando despertó fue a la mesa para tomar otro vaso de vino. Quedaba un poco y se lo había bebido / bebió todo.

2. Cuando despertó fue a la mesa para tomar otro vaso de vino. Pero Jesús se lo había bebido / bebió todo.

3. Cuando volvieron a verse, se habían casado / casaron. Ahí termina la historia. Un final triste.

4. Cuando volvieron a verse, se habían casado / casaron. Ahí termina la historia. Un final feliz.

4. *Presente / Indefinido*

Se trata de un caso de sincretismo en el sistema verbal sobre el que conviene insistir para evitar equívocos por parte de nuestros alumnos. En este caso es el contexto el que nos permite decidir cuál es la forma que estamos usando.

¿ES PRESENTE O ES INDEFINIDO LA FORMA QUE ESTÁ EN NEGRITA? DECÍDELO POR EL CONTEXTO:

FUMAMOS demasiado. Tenemos que dejarlo ya.	0.	Presente
FUMAMOS demasiado. Esta mañana no podíamos ni hablar.	0.	Indefinido
SALIMOS el viernes, así no hay que madrugar al día siguiente.	1.	
SALIMOS el viernes y nos lo pasamos estupendamente.	2.	
LLEGAMOS en el avión de las seis. Llevaba retraso, como siempre.	3.	
LLEGAMOS en el avión de las seis. ¿Puedes venir a recogernos?	4.	
GANAMOS mucho dinero, la verdad es que vivimos muy bien.	5.	
GANAMOS mucho dinero, fue un trabajo fácil y rápido.	6.	

3.2. Casi un decálogo para las actividades de input estructurado

A modo de resumen ofrecemos las siguientes consideraciones a propósito de las actividades que hemos sometido a consideración:

1. Enseña sólo UNA COSA CADA VEZ.
2. Mantén el SIGNIFICADO SIEMPRE PRESENTE.
3. Los aprendices tienen que HACER ALGO CON EL INPUT: mostrar acuerdo o desacuerdo, seleccionar entre alternativas, tachar lo que no es válido. Es decir, deben demostrar que comprenden.
4. Usar input ORAL Y ESCRITO.
5. La secuencia es: DE LA FRASE AL DISCURSO.
6. Mantén las ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO PSICOLINGÜÍSTICO en mente.

(Adaptado de VanPatten, 1996)

Habría que añadir:

7. La FORMA / FUNCIÓN GRAMATICAL objeto de atención debe ser la RESPONSABLE de la COMPRENSIÓN del input. No se trata de abogar por la simple comprensión del significado de los datos sino por el establecimiento de correspondencias fidedignas entre formas y significados para poder contribuir a la formación del sistema en desarrollo.

8. La actividad debe poner de manifiesto la OPERATIVIDAD de la regla o forma objeto de atención. El alumno debe entender la puesta en práctica del ítem gramatical como una instrucción funcional reversible y fiable.

9. Las actividades han de tener una FINALIDAD y una CONTEXTUALIZACIÓN claras y deben usar MUESTRAS de lengua VEROSÍMILES.

Si leemos la obra maestra escrita por un hombre de auténtico genio, nos deleita encontrar en ella reflexiones que nosotros mismos hemos llevado a cabo y que habíamos despreciado, gozos y zozobras que habíamos reprimido, todo un mundo de sentimientos que habíamos vilipendiado y cuyo valor nos enseña de pronto el libro en que los hemos descubierto […] Somos muy conscientes de que nuestra sabiduría empieza donde la del autor termina, y quisiéramos que nos diera respuestas cuando todo lo que puede hacer por nosotros es excitar nuestros deseos…
Marcel Proust

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA OLIVARES, J. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE", en PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. (eds.). *Estudios de Lingüística,* Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 213-248.

ORTEGA, LOURDES (2001): "Atención implícita a la forma: teoría e investigación", en PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. (eds.). *Estudios de Lingüística,* Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 179-211.

RUIZ CAMPILLO, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo.* Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).

VANPATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

VANPATTEN, B. (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning,* 52. Págs. 755-803.

VANPATTEN, B. (2003): *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition. Boston: McGraw Hill.*

VVAA (2005): *Gramática del estudiante de español.* Barcelona: Difusión

LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ACTIVIDAD DOCENTE: EL AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL

JUAN PEDRO DE BASTERRECHEA
OLGA JUAN LÁZARO

1. INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista teórico, la capacidad de las nuevas tecnologías, y especialmente de Internet, para facilitar el acceso a la información, a la formación, a materiales didácticos multimedia o a distintas herramientas de comunicación, representa la posibilidad de plantear modificaciones significativas en la conceptualización tradicional de los modelos de enseñanza-aprendizaje. Mediante la introducción de recursos basados en estas tecnologías, los nuevos modelos rompen la concepción tradicional del tiempo y el espacio. Por primera vez, podemos diseñar una formación no exclusivamente circunscrita a un horario de clases.

Este tipo de recursos aportan interesantes posibilidades a la hora de abordar cuestiones como la atención a las necesidades de autonomía del alumno, la atención a la diversidad, a los diferentes estilos de aprendizaje, a necesidades especiales o al aprendizaje de la lengua con fines específicos.

En la práctica, sin embargo, resulta difícil introducir de manera eficaz y organizada este potencial en la actividad diaria de los centros de enseñanza de lenguas. Es verdad que cada vez en mayor medida los profesores son usuarios de estas tecnologías y que, de modos muy diversos, logran obtener un rendimiento sorprendente de las posibilidades que ofrecen para su actividad en el aula. Se trata, a menudo, sin embargo, de casos aislados, no de una actividad organizada y promovida por el centro. La cuestión radica en cómo lograr introducir de manera sistemática y sistematizada el uso de las TIC como un recurso didáctico capaz de aportar una mejora significativa en la actividad docente.

Son numerosos los intentos que, con diferente grado de éxito, han perseguido este propósito en el ámbito de la oferta docente en segundas lenguas. Algunos han hecho especial hincapié en las posibilidades de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), otros en las de los materiales didácticos multimedia (MDM). El Aula Virtual de Español representa un intento de integrar ambos, con el fin de crear una plataforma capaz de acercar buena parte de las posibilidades que aportan las TIC a la oferta docente de una institución de enseñanza de ELE. El AVE pretende ser un recurso didáctico con capacidad para organizar el acceso a materiales didácticos, sistemas de seguimiento y evaluación, bancos de actividades gestionados por los docentes de cada centro y, al mismo tiempo, el tráfico de comunicaciones entre los alumnos, sus profesores, entre éstos últimos y el propio centro de formación.

Para que un proyecto como este pueda tener éxito, deberán facilitarse los medios necesarios para atender las necesidades de aprendizaje autónomo de los alumnos, creando escenarios de trabajo que respondan a sus necesidades específicas, bien en cuanto a los contenidos, a los modos de aprender o a la flexibilidad de acceso, entre otros. Sin embargo, todo ello, con ser importante, no es suficiente. Para que el recurso sea acogido e integrado por el profesor, deberá facilitar igualmente su propia autonomía como docente e, incluso, considerar las necesidades de independencia y libertad del centro para dar a la actividad académica su impronta característica.

Desde el Instituto Cervantes se ha trabajado durante varios años en la concepción y desarrollo de una aplicación capaz de facilitar la integración de todas estas posibilidades en la actividad docente de nuestros centros. El resultado es el Aula Virtual de Español. Una vez finalizado el trabajo y comprobada su eficacia, el Instituto pone este recurso didáctico a disposición de los centros de enseñanza de ELE.

El Instituto Cervantes (www.cervantes.es) es una entidad pública adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores de España creada en 1991 con el fin de promover la enseñanza del español y la cultura de los países hispanohablantes en todo el mundo. Constituye la mayor organización mundial dedicada a la enseñanza del español, con una red de aproximadamente 40 centros situados en cuatro continentes. En este interés por promover la lengua y la cultura, y hacerlo a partir de un planteamiento en el que la calidad es una máxima irrenunciable, se ha gestado la creación del AVE.

En este artículo, vamos a centrarnos en la presentación y descripción de lo que es el AVE (por un lado, el entorno de enseñanza y aprendizaje, y por otro, los materiales didácticos multimedia), para pasar posteriormente a describir su potencial en las diferentes modalidades de explotación (presencial, semipresencial y a distancia). Por último, nos detendremos en presentar el portal (http://ave.cervantes.es), donde además de encontrar un recorrido informativo minucioso sobre el AVE se enlaza con los centros e instituciones que ya tienen incorporado el AVE en su oferta académica, y en las cuales se pueden matricular directamente los estudiantes.

2. EL AVE: ENTORNO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELE

Hemos comentado en la introducción que el AVE representa un intento de integrar un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje y una secuencia didáctica de material didáctico multimedia. En este apartado vamos a detenernos en la descripción de los escenarios de trabajo del profesor y del estudiante, y brevemente comentaremos el escenario de administración. En el apartado 3, describiremos la estructura del material didáctico multimedia y los presupuestos metodológicos que subyacen en su concepción y diseño.

Profesores y estudiantes cuentan en el AVE con sendos escenarios de trabajo personalizados para las necesidades de sus perfiles y para la administración de las herramientas según los usos y funciones propias de cada uno de ellos (es decir, el tutor es el que tiene la potestad de abrir nuevos hilos de comunicación en el foro, o el que gestiona el tablón de anuncios o el banco de recursos, solo por poner un ejemplo del diferente acceso a las herramientas de comunicación).

A continuación podemos ver la Sala de estudio de los alumnos del nivel C. En el margen izquierdo se encuentra el menú de acceso a las herramientas de comunicación (correo electrónico y lista de distribución del grupo, chat, foros, tablón del tutor y calendario), el índice del material didáctico del curso (temas y complementarios) junto con el banco de recursos (donde el tutor puede colgar las actividades que él mismo diseñe para su grupo), el acceso al seguimiento y evaluación del sistema y del tutor, la guía del alumno y el acceso al Aula abierta (donde pueden entrar en contacto estudiantes de diferentes grupos de un mismo nivel).

En el cuerpo de la Sala de estudio el alumno verá anuncios dinámicos que le advertirán sobre las novedades respecto a las herramientas de comunicación, es decir, los correos nuevos que ha recibido, si hay un nuevo foro abierto, etc.

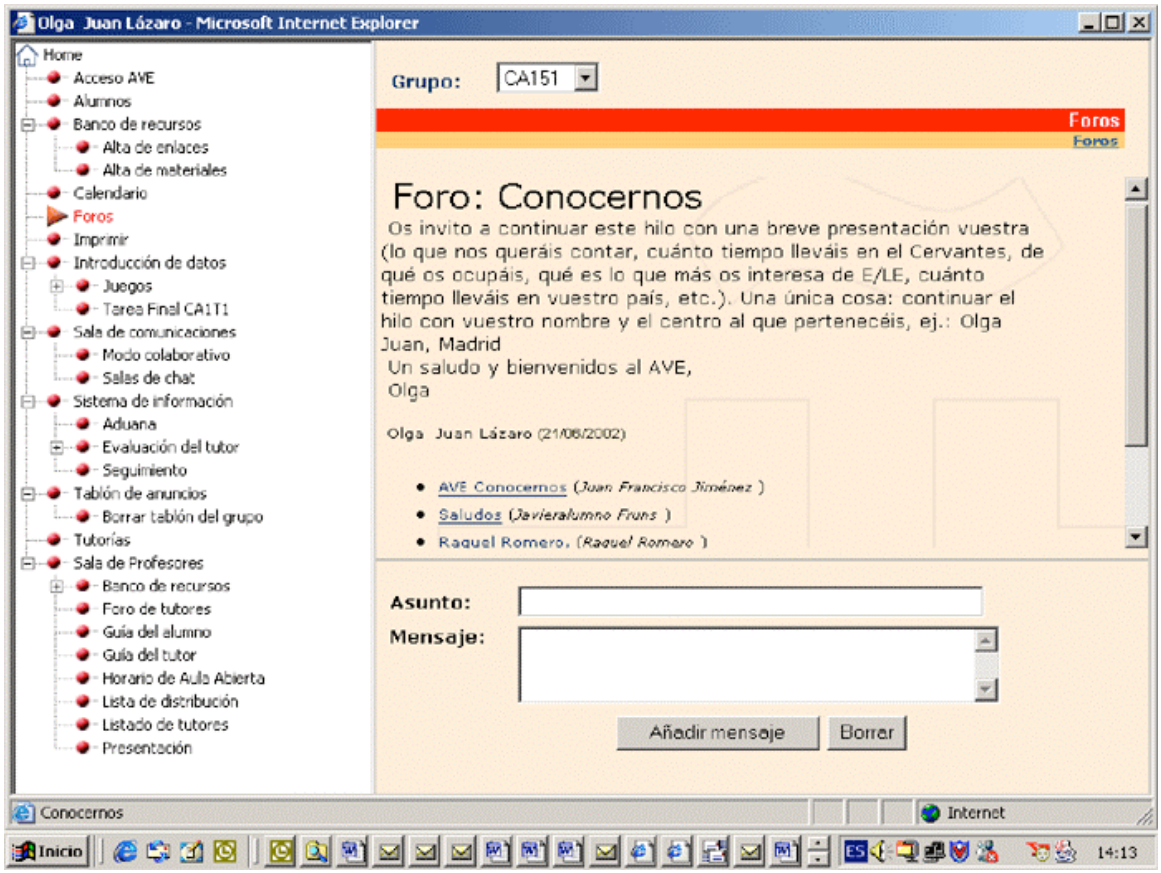
En el escenario del profesor-tutor, éste tiene acceso al seguimiento y evaluación de sus grupos. Desde allí puede gestionar las herramientas de comunicación, como por ejemplo, abrir nuevos foros, colgar nuevas propuestas de actividades en el banco de recursos, introducir la planificación general para el grupo en el calendario o colgar anuncios en el tablón.

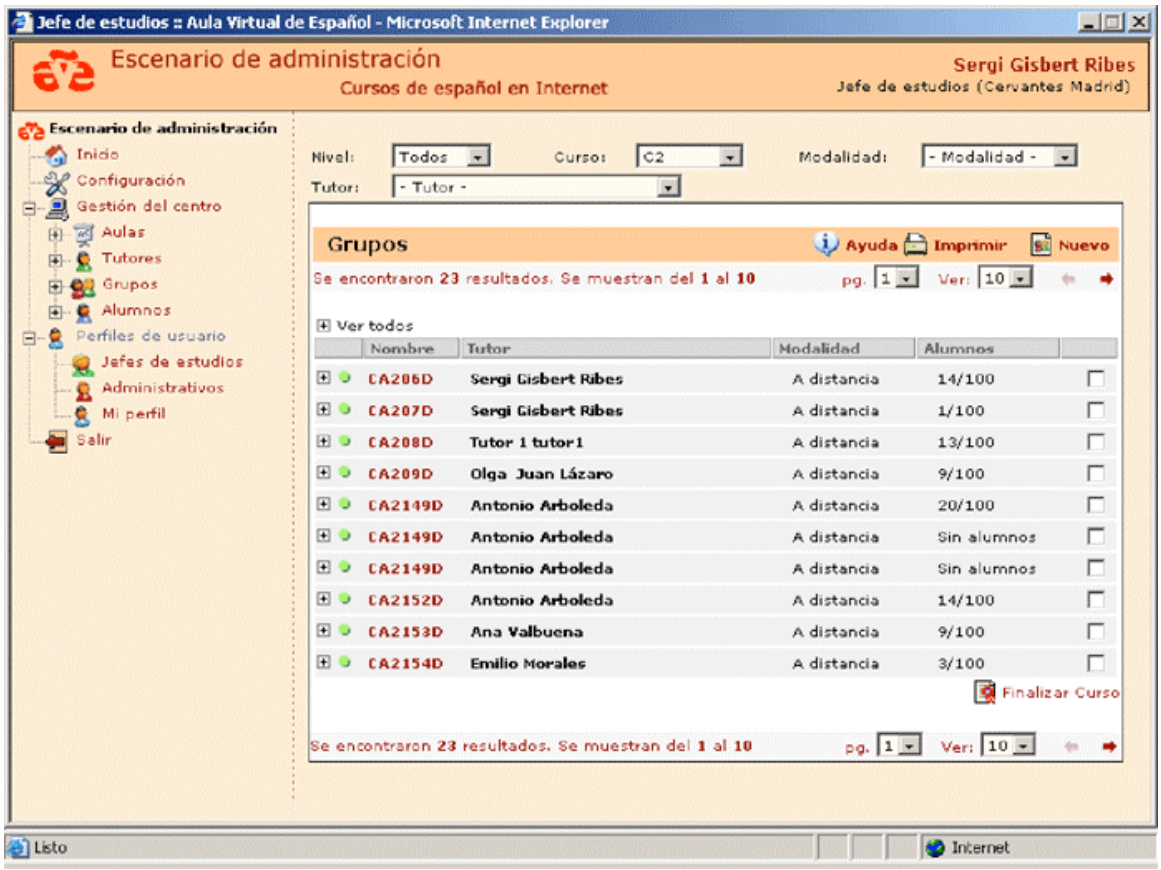
Otra cuestión que hemos considerado muy relevante, sobre todo en enseñanza a distancia, es crear un espacio de intercambio para el propio equipo docente, donde puedan comentar sus experiencias o socializar (a veces, la comunicación a distancia introduce factores de soledad y lejanía que no favorecen la labor profesional). A este espacio lo hemos denominado "Sala de profesores" y cuenta con una lista de distribución, un foro y un banco de recursos, como herramientas de comunicación.

En el menú de este escenario cabe destacar un curso de formación de tutores del AVE en línea, con tareas para dirigir y navegar por los materiales, racionalizar el uso de las herramientas de comunicación haciendo especial hincapié en cuestiones de dinamización de grupos y motivación, reflexionar sobre la introducción de las diferentes modalidades de explotación del AVE en las programaciones académicas, etc. En la página siguiente podemos ver una imagen del escenario del tutor.

Además, el AVE cuenta con un Escenario de administración, desde el que se gestiona la actividad en el AVE: altas en el sistema a los diferentes perfiles (incluidos los del escenario de administración –administradores, jefes de estudio y administrativos), formación de grupos– dando de alta a los tutores, grupos, alumnos y aulas-, asignación de horarios, etc.

Una vez introducidos los datos de las altas, automáticamente se generan los mensajes de correo con las claves de acceso al sistema. Estos correos tienen la opción de ser personalizados por cada institución.

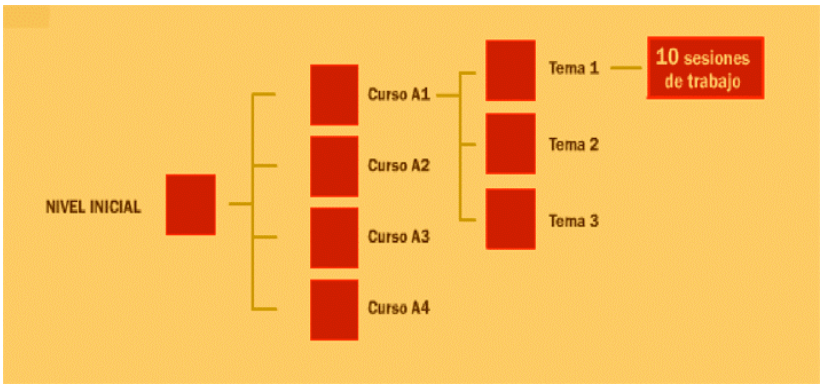

Olga Juan Lázaro - Microsoft Internet Explorer
Home
Acceso AVE
Alumnos
Banco de recursos
Alta de enlaces
Alta de materiales
Calendario
Foros
Imprimir
Introducción de datos
Juegos
Tarea Final CA1T1
Sala de comunicaciones
Modo colaborativo
Salas de chat
Sistema de información
Aduana
Evaluación del tutor
Seguimiento
Tablón de anuncios
Borrar tablón del grupo
Tutorías
Sala de Profesores
Banco de recursos
Foro de tutores
Guía del alumno
Guía del tutor
Horario de Aula Abierta
Lista de distribución
Listado de tutores
Presentación
Grupo: CA151
Foros
Foros
Foro: Conocernos
Os invito a continuar este hilo con una breve presentación vuestra (lo que nos queráis contar, cuánto tiempo lleváis en el Cervantes, de qué os ocupáis, qué es lo que más os interesa de E/LE, cuánto tiempo lleváis en vuestro país, etc.). Una única cosa: continuar el hilo con vuestro nombre y el centro al que pertenecéis, ej.: Olga Juan, Madrid
Un saludo y bienvenidos al AVE,
Olga
Olga Juan Lázaro (21/06/2002)
AVE Conocernos (Juan Francisco Jiménez)
Saludos (Javieralumno Fruns)
Raquel Romero. (Raquel Romero)
Asunto:
Mensaje:
Añadir mensaje
Borrar
Conocernos
Internet
Inicio
14:13


Jefe de estudios :: Aula Virtual de Español - Microsoft Internet Explorer
Escenario de administración
Cursos de español en Internet
Sergi Gisbert Ribes
Jefe de estudios (Cervantes Madrid)
Escenario de administración
Inicio
Configuración
Gestión del centro
Aulas
Tutores
Grupos
Alumnos
Perfiles de usuario
Jefes de estudios
Administrativos
Mi perfil
Salir
Nivel: Todos
Curso: C2
Modalidad: - Modalidad -
Tutor: - Tutor -
Grupos
Ayuda
Imprimir
Nuevo
Se encontraron 23 resultados. Se muestran del 1 al 10
pg. 1
Ver: 10
Ver todos
Nombre
Tutor
Modalidad
Alumnos
CA206D Sergi Gisbert Ribes A distancia 14/100
CA207D Sergi Gisbert Ribes A distancia 1/100
CA208D Tutor 1 tutor1 A distancia 13/100
CA209D Olga Juan Lázaro A distancia 9/100
CA2149D Antonio Arboleda A distancia 20/100
CA2149D Antonio Arboleda A distancia Sin alumnos
CA2149D Antonio Arboleda A distancia Sin alumnos
CA2152D Antonio Arboleda A distancia 14/100
CA2153D Ana Valbuena A distancia 9/100
CA2154D Emilio Morales A distancia 3/100
Finalizar Curso
Se encontraron 23 resultados. Se muestran del 1 al 10
pg. 1
Ver: 10
Listo
Internet

El sistema ha sido concebido para permitir una enorme flexibilidad en su explotación, de esta forma cada institución podrá adaptarlo a su oferta formativa sin suponer un grave trastorno de los planes formativos generales que la han llevado a posicionarse en el mercado.

3. EL MATERIAL DIDÁCTICO DEL AVE: POTENCIAL AGENTE EN LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

El material didáctico del AVE está organizado en cuatro niveles, siguiendo el Plan curricular del Instituto Cervantes. Cada uno de los niveles se divide en cuatro cursos de tres temas. En el siguiente gráfico se representa la estructura general:



Como se puede apreciar, cada tema se divide en lo que hemos llamado "sesiones de trabajo", que corresponden a una hora aproximada de trabajo autónomo en el ordenador. Estas 10 sesiones de trabajo que componen el tema constituyen la secuencia principal de aprendizaje.

La creación y diseño del material didáctico se ha realizado acorde a los siguientes presupuestos:

- El Plan curricular del Instituto Cervantes
- El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación
- Una metodología comunicativa basada en el enfoque por tareas y orientada a la acción

Los distintos materiales creados y su secuencia didáctica propician un aprendizaje autónomo del estudiante en lo que se refiere a la adquisición de unos contenidos lingüísticos que le van a permitir preparar su trabajo colaborativo con otros estudiantes del mismo grupo (el número de componentes del grupo lo decide la institución). A lo largo de esta secuencia, el estudiante encontrará que se trabajan las cuatro competencias generales (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) y las competencias comunicativas de la lengua (la lingüística, la sociolingüística y la pragmática), con actividades que propician el conocimiento, las destrezas y habilidades propias para desarrollarlas plenamente.

En el diseño del material didáctico cabe destacar el esfuerzo que se ha hecho por un tratamiento racionalizado de la integración de la enorme riqueza cultural y lingüística del español. Para ello se ha contado con una Asesoría científica dirigida por don Humberto López Morales, Secretario General de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Para tener más detalles de cuáles han sido los criterios del syllabus que se ha diseñado se puede consultar http://ave.cervantes.es escogiendo el epígrafe "Aprender en el AVE/Fundamentos didácticos".

El mismo esfuerzo y atención se ha dedicado al tratamiento a la diversidad y a la promoción del respeto a la diferencia. Se ha buscado transmitir la imagen de una sociedad contemporánea y de fomentar la

igualdad y el conocimiento de las minorías para promover la aceptación de todos los individuos. Para más detalle sobre este tema se puede consultar http://ave.cervantes.es escogiendo el epígrafe "Aprender en el AVE/Fundamentos didácticos".

Otro concepto importante que ha regido la creación del material es el de autonomía del estudiante. La secuencia principal (las 10 sesiones de trabajo que conforman un tema), para conseguir realmente que el estudiante trabaje de forma autónoma, cuenta con un sistema de seguimiento y evaluación automático, además de la respuesta inmediata del sistema a las actividades multimedia e interactivas que hay diseñadas. A este sistema automático se añade una valoración del tutor sobre las actividades de producción escrita y oral a través de unas plantillas que tiene que completar de forma muy ágil y a las que puede añadir comentarios personales de orientación al estudiante.

La tipología de estas actividades es rica y variada porque además de incluir las interacciones propias y básicas de un escenario multimedia (cajas de texto, arrastrar, ordenar, colorear, relacionar, opción, borrar, recortar y grabadora), se ha desarrollado una serie de juegos como el parchís, el bingo, la sopa de letras, la oca, el dominó, el crucigrama, el memory, la oca, la pirámide, la contrarreloj, etc. que enriquecen la dimensión lúdica del aprendizaje.

La combinatoria de la tipología básica crece al introducir las variables de cuándo se da la solución (si para cada ítem o al final de la actividad) y cómo se ofrece ésta (si rebota, si cambia de color para indicar que no es correcta, si se corrige automáticamente...). Una demostración de la tipología del material, está disponible en el portal http://ave.cervantes.es escogiendo del menú la opción "El AVE / Muestras".

En total, cada nivel cuenta con más de 2000 pantallas, entre las que se incluyen las de la secuencia principal y las de material complementario de diferente naturaleza (fichas de consulta lingüística, actividades con páginas informativas de Internet, actividades que trabajan las diferentes estrategias de aprendizaje, actividades centradas en la entonación y ortografía, etc.).

A esta cantidad de material, hay que sumar una historia gráfica en la que el estudiante puede repasar los contenidos lingüísticos del tema eligiendo y seleccionando los vericuetos por los que quiere guiar al personaje principal. En el nivel inicial el protagonista es Daniel Soler, un arqueólogo que trata de seguir la pista a la "Máscara de las lenguas". En el nivel intermedio, la aventura gira en torno a la historia de Lucía Valero, una joven que no quiere perder el medallón que heredó y detrás del cual andan un grupo de científicos maléficos. En el nivel avanzado, las aventuras detectivescas de Juan Galíndez y su ayudante María del Valle introducirán a los estudiantes en enigmas curiosos que resolver.

4. MODALIDADES DE EXPLOTACIÓN: PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL Y A DISTANCIA

El AVE, Aula Virtual de Español, es un recurso didáctico que puede integrarse en propuestas docentes ya consolidadas (enseñanza presencial) y ser el eje en torno al cual se generen nuevas ofertas académicas basadas en modalidades de enseñanza semipresencial y a distancia.

La integración de las TIC en el aula presencial es una idea que se viene oyendo desde hace unos años pero que no tiene su parangón en el quehacer diario del aula. En este sentido, un primer punto de partida es el AVE para lograr la integración efectiva de las TIC en la programación curricular de cada centro. Los materiales del AVE están indexados y son de fácil identificación para remitir a los estudiantes a actividades concretas dentro de los cursos. Además, es un material duradero que no se encuentra disperso en la red, lo que facilitará al profesor una de las tareas propias del material editado en Internet: comprobar el mantenimiento de ciertas direcciones y la actualización del material que en ellas aparece.

Esto supone que un centro y un profesor, más en concreto, tienen que seguir realizando una labor igual a la que ya vienen haciendo para incorporar material complementario adaptado a las necesidades grupales y personales del público meta, y complementando las carencias observadas en el método en papel elegido, es decir, hay que conocer qué hay para poder recomendar luego uno u otro material. La casuística para sacar rentabilidad al material del AVE es amplia, aquí esbozaremos sólo algunas ideas.

Es impensable pensar que los estudiantes aprenden sólo con las horas de trabajo en el aula (incluso aun estando en una situación de inmersión e inscrito en un curso intensivo). El AVE puede ser:

- Una referencia de trabajo fuera del aula: es decir, los clásicos "deberes" para completar, ampliar o consolidar lo visto en el aula. En este sentido, el profesor tendrá una carga más ligera de trabajo en aquellas actividades multimedia cuya solución la proporciona el propio sistema. En este sentido también nos interesa destacar la idea de prever un material de trabajo que presenta un contenido de la próxima sesión de trabajo, así iniciamos en los estudiantes el camino a estrategias de descubrimiento y análisis de nuevos problemas lingüísticos, lo que puede suponer en el estudiante una motivación positiva de cara a la próxima sesión de trabajo.

- Un punto de partida de actividades ya diseñadas para trabajar en el aula multimedia del centro, si la tuviera. En el AVE hay actividades de búsqueda de información en direcciones web o de envío de correo electrónicos que tienen su canal de comunicación real asegurado en Internet.

- Una fuente de input. En el AVE hay 36 vídeos por nivel de producción propia en los niveles A y B, que puede servir al profesor para comentar aspectos culturales y contextuales que verbalmente son difíciles de transmitir. A esta muestra de vídeos se puede añadir la gran cantidad de material audio.

Estos breves apuntes de la integración del AVE en la modalidad presencial no son ni mucho menos un reflejo de todas las posibilidades de explotación que podrían darse a los materiales didácticos que incluye el AVE. Nuestra experiencia en la puesta en marcha de 22 de nuestros centros nos demuestran que el conocimiento pormenorizado de los materiales del AVE unido a la profesionalidad de un buen tutor siempre en constante reciclaje es una fuente de ideas de cómo llevar a cabo esa integración de programas y muestra para la labor de otros profesionales.

Lo que sí es cierto, es que con la incorporación del AVE a la modalidad presencial se optimiza el tiempo de dedicación en el aula, donde las actividades de comprensión y producción oral, expresión oral e interacción oral encuentran el espacio idóneo para su práctica. El resto de actividades (producción y comprensión escrita, interacción escrita y mediación) se pueden distribuir a conveniencia entre el tiempo de dedicación fuera del aula y dentro, para conferir flexibilidad al ritmo de aprendizaje y garantizar su adquisición.

Sobre la ampliación de las ofertas formativas de las instituciones a otras modalidades de enseñanza-aprendizaje, asistimos a un intento casi podríamos decir generalizado, de la mayoría de las instituciones por abrirse a este mercado.

Las tendencias de una sociedad cuyos profesionales demandan formación a la carta y flexible en cuanto a ajustarse a sus obligaciones no sólo profesionales, sino también personales, lleva a planes de estudio con ofertas formativas a distancia y, sobre todo, semipresenciales. Si nos acercamos a los congresos y foros especializados en "e-learning" o enseñanza a distancia, "entornos virtuales", etc. el término que se baraja ahora es el "blended learning" o enseñanza semipresencial, que en nuestro caso, la enseñanza de idiomas, es la apuesta más interesante para poder desarrollar plenamente las actividades y estrategias de interacción, tanto la oral (en las sesiones presenciales) como la escrita (en las sesiones a distancia).

Esta modalidad semipresencial se perfila como una de las más exitosas, bajo nuestro punto de vista. Varias son las fórmulas que permite esta modalidad. Veamos, a modo de ejemplo, dos supuestos o hipótesis de trabajo.

En un primer supuesto (ver a continuación la ficha del mismo), el estudiante se matricula en una modalidad semipresencial del curso B2 del AVE, por ejemplo. En un periodo de 10 semanas, cada lunes tendrá clase de 17 h. a 19 h. El estudiante trabajará de forma autónoma y flexible con el material didáctico del AVE (es decir, con la dedicación horaria que el propio estudiante se imponga) y realizará las actividades que el tutor le proponga en el banco de recursos, o participará en los foros abiertos por éste, con las directrices, claro está, del plan de trabajo o calendario negociado con el profesor y el resto de integrantes del grupo.

La práctica de la interacción oral la realizará en el aula, para lo cual se pueden haber tomado como *leiv motiv* las propuestas de actividades colaborativas del AVE u otras que el profesor considera que las complementa y completa. La interacción oral de la sesión presencial puede, además, haber sido preparada a distancia, con los documentos que el profesor puede haber colgado en el Banco de recursos de la Sala de estudio, o dirigiendo a aquellas direcciones de Internet que amplían y documentan un tema que se va a debatir.

MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

SUPUESTO 1: 2 h. a la semana, 10 semanas

HORAS DE DEDICACIÓN DEL CURSO PARA EL ALUMNO: 60 h.			
	PRESENCIALES: 20 h.	EN LÍNEA: 40 h.	
DURACIÓN EN EL TIEMPO DEL CURSO: Del 1 de marzo al 15 de mayo (aprox. 10 semanas) + 1 mes de gracia en el que el alumno tiene a su disposición los materiales (no al tutor).			
	Es decir: 10 semanas + 4 semanas		
PERIODICIDAD DE LOS ENCUENTROS PRESENCIALES: 2 h. a la semana			
HORAS LECTIVAS DE DEDICACIÓN DEL TUTOR: 30 h.			
	PRESENCIALES: 20 h.	EN LÍNEA: 10 h.	
		SÍNCRONAS: No	ASÍNCRONAS: Sí
HORARIO DEL TUTOR:	PRESENCIALES: Lunes de 17 h. 19 h.	A DISTANCIA: jueves de 10 a 11 h.	

En el segundo supuesto, el estudiante realiza, por ejemplo, el curso B2 en una modalidad semipresencial que también le llevará 10 semanas, pero cuyas sesiones presenciales tienen lugar cada quince días, los sábados de 10 a 13h. Además, la semana que no tiene sesión presencial, se comunicará mediante chat los miércoles de 19 a 20h con el tutor y con sus compañeros.

Con esta fórmula, la interacción oral sigue siendo la actividad comunicativa que prioritariamente va a tener sentido durante las sesiones presenciales. Pero en este supuesto, las actividades colaborativas del AVE también tienen su protagonismo dado el lapso de tiempo tan grande que pasa entre las sesiones presenciales.

El tutor también tendrá que realizar actividades de motivación y dinamización de grupo que permitan mantener un grupo cohesionado y con un ritmo de trabajo que les lleve a realizar las actividades colaborativas según el calendario pactado en el grupo y la agenda acordada con la pareja establecida

para realizar los intercambios comunicativos. Por supuesto, el tutor siempre dispondrá del Banco de recursos para colgar sus propias actividades y dinámicas de grupo.

SUPUESTO 2: 3 h. cada quince días, 10 semanas

HORAS DE DEDICACIÓN DEL CURSO PARA EL ALUMNO: 60 h.
PRESENCIALES: 15 h. EN LÍNEA: 45 h.

DURACIÓN EN EL TIEMPO DEL CURSO: Del 1 de marzo al 15 de mayo (10 semanas) + 1 mes de gracia en el que el alumno tiene a su disposición los materiales (no al tutor).
Es decir: 10 semanas + 4 semanas

PERIODICIDAD DE LOS ENCUENTROS PRESENCIALES: 3 h. cada quince días

HORAS LECTIVAS DE DEDICACIÓN DEL TUTOR: 30 h.
PRESENCIALES: 15 h. EN LÍNEA: 15 h.
SÍNCRONAS: 5 h. ASÍNCRONAS: 10 h.

HORARIO DEL TUTOR:
- PRESENCIALES: sábado de 10 a 13 h. semana impar
- A DISTANCIA: miércoles de 10 a 11 h. semana impar, miércoles de 19 a 20 h. semana par (chat)

Ambos supuestos, amplían el público destinatario de un centro físico, puesto que su radio de acción es mayor. Es decir, si para llegar a nuestro centro lo normal son 30 ó 45 minutos de desplazamiento, ahora podemos llegar a aquellos que no les va a importar desplazarse 60 ó 75 minutos si es una vez cada quince días para una sesión presencial de 3 ó 4 horas, realizando el resto del curso a distancia bajo el seguimiento de un tutor y atento a sus propuestas para dinamizar el grupo y atender a las necesidades específicas mostradas por el grupo y el estudiante en particular.

Esta modalidad semipresencial podríamos decir que cuenta con las ventajas de ambas modalidades, siendo más cómoda para el profesor tutor, que no rompe con su experiencia en el aula y toda la información que el cara a cara aporta al seguimiento del aprendizaje de un estudiante (estilos de aprendizaje, preferencias sobre dinámicas de actividades, comunicación...).

Podríamos hablar de las mismas ventajas para el estudiante, que no olvidemos que viene con un bagaje académico que proviene de la enseñanza presencial, por lo que él mismo se encuentra haciendo un esfuerzo de acomodación y entendimiento de lo que se entiende por un entorno virtual de aprendizaje, tiene que establecer una nuevas rutinas (por ejemplo, cuando comienza su hora de trabajo en línea dirigirse lo primero al tablón de anuncios para estar al tanto de las novedades e indicaciones del tutor), el protagonismo que se viene dando desde hace unas décadas a la responsabilidad del estudiante sobre su proceso de aprendizaje adquiere aquí una mayor relevancia, etc.

El profesor puede presentar el nuevo escenario de trabajo a distancia en la sesión presencial y comentar cuáles van a ser el rol del estudiante, cuál va a ser el programa, puede negociar el ritmo de trabajo y presentar un calendario para cerrar detalles... De esta forma, la primera fase de "Bienvenida" (G. Salmón, 2000) se hace mucho más amable.

La modalidad a distancia requiere un entorno especialmente diseñado con estos objetivos. Pues bien, el AVE ha sido concebido pensando en esta modalidad. Este hecho ha llevado al diseño de un escenario del alumno en el que tienen cabida las herramientas de comunicación de grupo para

propiciar el trabajo colaborativo, y también los recursos necesarios para conferir autonomía al profesor, de tal forma que éste pueda proponer actividades según necesidades de su grupo y respondiendo a su propio estilo de enseñanza.

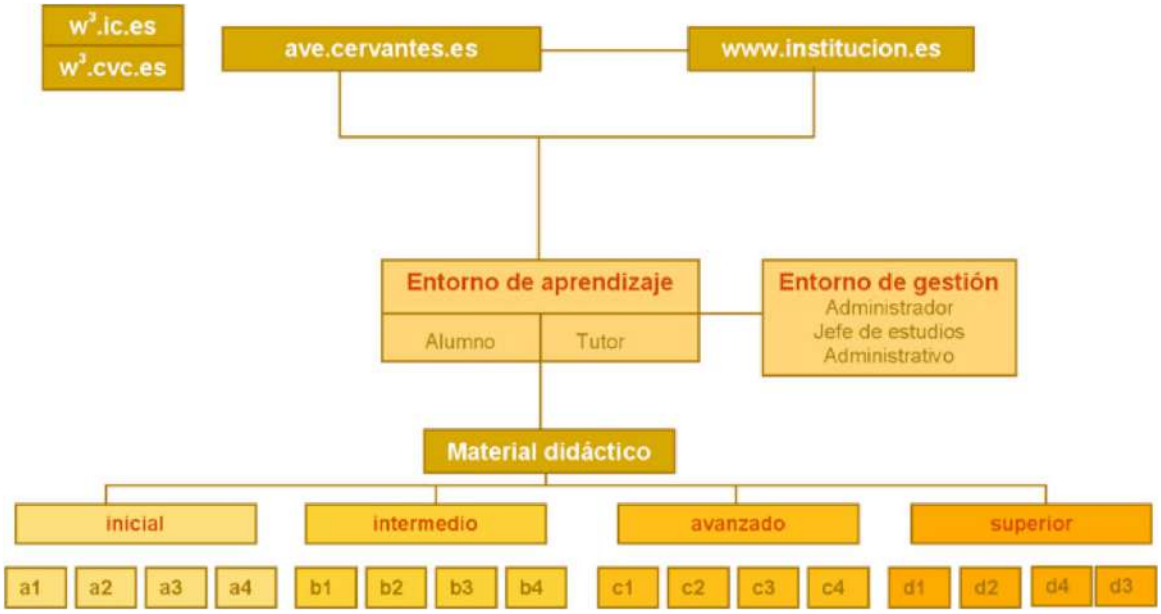
5. INCLUIR EL AVE EN LA OFERTA ACADÉMICA Y FORMATIVA DE CADA CENTRO DE E/LE

El portal del AVE se visita en la dirección http://ave.cervantes.es. El recorrido informativo se ofrece en seis idiomas (español, inglés, francés, alemán, portugués e italiano), y en él se enlaza directamente a las instituciones y centros del Instituto Cervantes que lo han incorporado a su oferta académica.

El acceso a los escenarios de trabajo del profesor-tutor y del estudiante se puede realizar directamente desde el portal o desde la institución que imparte el curso con las claves personalizadas. En el siguiente gráfico se ejemplifica la estructura y relación entre todos los elementos constitutivos del AVE. El portal se encuentra posicionado a la misma altura que la institución que ha incorporado el AVE. Al portal también se llega desde la dirección del Instituto Cervantes (http://cervantes.es) y del Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es).

Desde cada uno de los escenarios de trabajo de tutor y estudiante se pueden consultar y realizar los materiales didácticos.

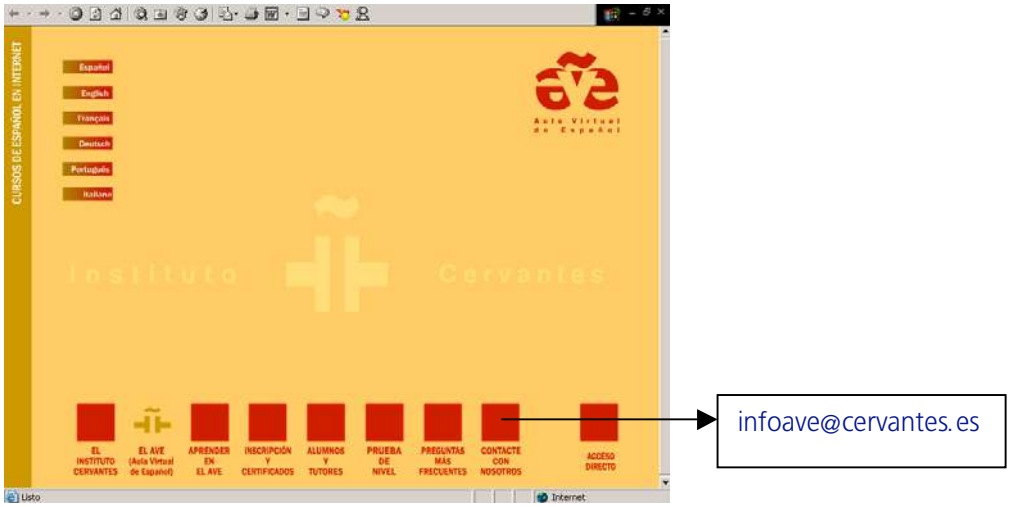
El escenario de administración es el que tiene una dirección web no pública, y por lo tanto un acceso independiente, por cuestiones de seguridad de datos.



El estudiante que quiera matricularse, encontrará en el portal la información que le guiará a las instituciones que lo imparten a través de un enlace directo a las páginas y sección en cuestión. Para ello tendrá que seleccionar en el menú "Inscripción y certificados".

Una institución que quiera incorporar el AVE en su quehacer diario, encontrará en el portal una dirección de correo electrónico de contacto infoave@cervantes.es en la que podrá exponer su interés y

dejar sus datos, y a través de la cual estableceremos un seguimiento en un tiempo de respuesta máximo de 24 horas.



6. CONCLUSIONES

La inclusión del AVE en la oferta académica de un centro que cuenta con ELE es una de las posibilidades de acercarse a las NTIC con las ventajas que supone un entorno diseñado especialmente para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de español como lengua extranjera, y pensado para el trabajo colaborativo de un grupo y la interacción y comunicación permanente con el tutor.

A partir de estas prestaciones del AVE, el centro o institución y el profesor-tutor tienen total autonomía para incorporar el potencial completo del AVE y alguna de sus partes si se piensa en su integración en la modalidad presencial del aprendizaje, su trabajo en el Aula multimedia, o la explotación de las modalidades semipresencial y a distancia.

7. BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". En EDUTEC 7 http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html

ARRARTE, G. y SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA, J.I. (2001), *Internet y la enseñanza del español.* Cuadernos de didáctica de E/LE, ediciones Arcos/Libros, Madrid.
http://www.arcomuralla.com/Arco/Shop/Detail.asp?IdProducts=446

CHAPELLE, C.A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition.* Cambridge Applied Linguistic series. Cambridge University Press. Cambridge, Reino Unido.

CRUZ PIÑOL, Mar: *Enseñar español en la era Internet*, Octadedro, Barcelona, 2002.
http://www.octaedro.com/prod_show.asp?art_no=10041

DUART, J. M., SANGRÁ, A. (compiladores). (2000). *Aprender en la virtualidad.* Ed. Gedisa. Barcelona. España.

FERNÁNDEZ PINTO, J.: *¡E/LE con Internet!* Edinumen 2002. http://www.edinumen.es/

GONZÁLEZ BOTICARIO, J. y GAUDIOSO VÁZQUEZ, E. (2001). *Aprender y formar en Internet.* Ed. Paraninfo. Madrid. España.

HIGUERAS, M. (1998). *La Malla Multimedia (World Wide Web) como recurso para la enseñanza de ELE.* Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

JONES, S., et al. (2002). "Nuevo informe Pew Internet: Los estudiantes universitarios hacen un uso intensivo de la red". En: http://reservoir.cent.uji.es/canals/octeto/es/557

JUAN LÁZARO, O. (2001), *La red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid, EDELSA http://www.edelsa.es/

LEVY, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford University Press. Oxford. Reino Unido.

Monográfico Nuevas Tecnologías, Quaderns Digitals, núm. 28
http://www.quadernsdigitals.net/apli/qd.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=21

OSUNA, M. M., MESKILL, C. (1998). "Using the World Wide Web to Integrate Spanish Language and Culture: a Pilot Study". *Language Learning and Technology*, Vol. 1, No. 2, pp. 71-92.

PICÓ, E. (1997), "Usos de Internet en el aula de E/LE", *Carabela,* 42, septiembre, 1997, pp. 107-121.

Propuesta "SAMIAL": Evaluación de páginas web de interés educativo
http://dewey.uab.es

ROJAS GORDILLO, C. *Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE*. Consejería de Educación y Ciencia, Embajada de España en Brasil, Brasilia, 2001. http://www.educacion.es/exterior/br

RUIPÉREZ, G. (1997). "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)", *Carabela,* 42, septiembre 1997, pp. 5-25.

SALMON, G. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. Ed. Kogan Page. Londres. Reino Unido.

SCAGNOLI, Norma (2001), "El aula virtual: usos y elementos que la componen",
http://www.edudistan.com/ponencias/Norma%20Scagnoli.htm

TRENCHS PARERA, M. (2001), *Nuevas Tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lérida, Editorial Milenio.

Uso de Internet en el aula. Ed. EDELSA http://www.edelsa.es/
Colección de cuadernos temáticos: *Correo electrónico, Charl@s, La red como material didáctico en la clase de E/LE*, etc.

WARSCHAUER, M., (ed.) (1995), *Virtual Connections. Online Activities & Projects For Networking Language Learners*, EE.UU., Second Language Teaching&Curriculum Center, University of Hawai.

ZAÑARTU CORREA, L.M. (2002), "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red", *Quaderns Digitals*,
http://www.quadernsdigitals.net/articles/quadernsdigitals/quaderns27/wcolaborativo.htm

LA CULTURA DEL ALUMNO FRENTE A LA CULTURA META EN L2: ¿QUÉ PUEDE HACER EL PROFESOR?

OLGA CRUZ MOYA
MERCEDES DE LA TORRE GARCÍA

1. INTRODUCCIÓN

No constituye ninguna novedad afirmar que las lenguas son mucho más que abstractos códigos formales: constituyen a la vez el medio, el reflejo y el molde de una serie de prácticas sociales y de estructuras mentales a través de las cuales se organiza nuestra identidad y nuestras relaciones con el mundo: entre la cultura y el idioma de cada comunidad lingüística se dan unas complejas y profundas relaciones que el hablante interioriza y de las que muchas veces no es consciente; como afirman Cortés y Menegotto (2000: 194): "Cada comunidad lingüística se identifica a través de su lengua con una serie de valores y supuestos culturales no explícitos". La cultura, por tanto, mediatiza nuestras relaciones con todo lo que nos rodea, ya sean personas, ambientes, situaciones, paisajes, etc. Este filtro cultural se pone especialmente de manifiesto cuando los aprendices de una lengua extranjera deciden trasladarse hasta un país donde se habla esta lengua ya sea por motivos laborales, académicos o turísticos. Es en este momento cuando se producen las primeras aproximaciones a la cultura de la lengua meta. Los aprendientes de español como L2 se enfrentan cotidianamente a una serie de situaciones en las que deben actualizar ciertas habilidades para llevar a cabo una comunicación eficaz en la lengua de llegada: muchas de estas destrezas tienen que ver con su competencia lingüística, es decir, con la interiorización de diversas constantes de tipo fonético, léxico y morfosintáctico. Otras, por el contrario, tienen que ver con su competencia cultural, es decir, con la puesta en circulación de una serie de esquemas y hábitos no explícitos de la cultura meta que se filtran en cada acto comunicativo. Si la falta de pericia en la competencia lingüística se compensa mediante otro tipo de estrategias por parte de ambos interlocutores (el hablante nativo y el aprendiz), la falta de destreza en la cultura meta es penalizada por los miembros de ésta e interpretada con valoraciones -generalmente- estereotipantes que conducen a una evaluación negativa de la lengua o la cultura del aprendiz, al tiempo que le privan de la posibilidad de profundizar en la causa de esta interferencia y llegar a superarla. De esta forma, la labor del *profesor de idiomas* tradicional se debe ir acercando cada vez más a la de un mediador intercultural *stricto sensu*, puesto que, como señala Martín Morillas (2000: 2), "educar para la interculturalidad es, pedagógicamente hablando, una tarea fundamentalmente lingüístico-comunicativa y cognitivo-axiológica, es decir, de comunicación e interpretación de valores". Por tanto, la labor del profesor de una segunda lengua debe sobrepasar la mera presentación y práctica de contenidos gramaticales, si es que se está de acuerdo con el concepto

global de idioma que se ha descrito al comienzo de este trabajo; en palabras de Martín Morillas (2000: 3), "el profesor *puede ayudar a anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales*". Ello conlleva un proceso previo de sensibilización en el que -adaptando las aportaciones de Cerrolaza (2000: 69)- se debe:

- Partir de la propia cultura como paso previo, tomando conciencia de lo relativo y lo particular de nuestras apreciaciones y "realidades"[3].
- Establecer puentes entre las culturas anfitriona y de origen de los alumnos; para ello, se debe conocer con cierta profundidad algunas de las características más sobresalientes de sus culturas. Esta labor puede ser totalmente autónoma a la docencia: si, en primer lugar, el profesor ha vivido en el país de donde proceden los estudiantes de español, si ha consultado bibliografía específica o si ha intercambiado información con otros colegas más experimentados -a través de internet, por ejemplo-. También se puede observar la nueva realidad que aparece a través de la interlengua de los aprendices, sus connotaciones, la relación entre los diferentes elementos y, en consecuencia, la forma de actuar ante ello.
- Establecer una comparación, tomando una actitud positiva y no crítica, entre la cultura "materna" y la cultura "anfitriona" de los aprendices, tanto en sus rasgos comunes, como en sus rasgos diferenciados.
- Comprobar las hipótesis elaboradas con el fin de evitar interpretaciones incorrectas de la realidad.

En todo caso, hay que tener en cuenta que la homogeneidad cultural de los países es relativa; además, la realidad de las aulas impone adoptar una perspectiva multicultural, ya que cada vez son menos frecuentes las clases donde solamente hay alumnos procedentes de un país. Por todo ello, asumimos que las técnicas más eficaces son las que puede llevar a cabo el docente en su clase; en palabras de Carcedo (1997: 169), "deberá entonces establecerse una estrategia didáctica que nos ayude, al tiempo que cumplimos nuestra labor docente, a recopilar la información que necesitemos, sirviéndonos de:

a) nuestros propios alumnos como informantes;
b) la clase como el campo para la obtención de la información que necesitamos;
c) las respuestas de nuestros alumnos como corpus para la comparación y el análisis".

Dentro de esta última modalidad, el profesor puede obtener información sobre las culturas maternas de los alumnos a través de varios procedimientos, combinando fuentes orales y escritas:

1. Instrumentos para su aplicación dentro del aula:

- Cuestionarios (como los que se presentan en este trabajo).
- Debates que pueden surgir a partir de temas de la actualidad o a partir de las preguntas de los alumnos (Cortés y Menegotto: 2000).
- Ejercicios que integran lengua y cultura (Cerrolaza, 2000; González: 1997).

2. Instrumentos para su aplicación fuera del aula:

- Entrevistas personales con los alumnos que pueden llevarse a cabo en forma de tutorías.
- Confección de un diario (que puede tener una periodicidad semanal), de tema libre o semidirigido por el profesor.

[3] El concepto *cultura* se usa aquí con el sentido general que proponen Sans y Miquel (1992: 15-21)

2. ¿CÓMO OBTENER INFORMACIÓN CULTURAL DEL ALUMNO?

Los dos estudios que se exponen a continuación han sido llevados a cabo en clases de español como L2. Ambos tienen como objetivo presentar algunas herramientas para detectar interferencias culturales que pueden integrarse en la práctica docente habitual en el aula de español.

Los estudiantes que asisten a los cursos de español en los que se han realizado ambas experiencias responden, de manera general, al siguiente perfil:

- Cultura de origen: todos los estudiantes son estadounidenses, si bien, la homogeneidad idiomática y territorial de éstos no implica una unidad cultural, como se puede comprobar más adelante.
- Rasgos académicos y socioculturales: se trata de jóvenes con edades comprendidas entre los 19 y 20 años, y con una posición social media-alta. Todos ellos son universitarios.
- Nivel de conocimiento del español: poseen un nivel bajo-intermedio, aunque los grupos no son homogéneos, es decir, siempre existen estudiantes que sobrepasan los conocimientos del grupo o, por el contrario, manifiestan una competencia comunicativa sensiblemente inferior al del resto de la clase.

Entre estos datos, algunos resultan más útiles a la hora de valorar las respuestas a la encuesta:

- Algunos de ellos son invariables y por lo tanto no aportan ningún rasgo pertinente a la comparación, como son la edad (entre 19 y 21 años), la formación académica (estudiantes de una carrera) y el nivel socioeconómico (alto).
- Un factor que sí resulta relevante es el nivel de español que poseen éstos, sobre todo en cuanto a la capacidad que demuestran a la hora de utilizar la lengua en todos sus aspectos estructurales.
- Muy importante, por último, es la procedencia de los encuestados desde el punto de vista del choque intercultural.

El corpus seleccionado consta de 100 encuestas realizadas en diversos grupos durante los cursos académicos 2000/2001, 2001/2002 y 2002/2003.

2.1. Test de preferencias y actitudes. Análisis de los resultados. *"Los españoles comen mucho pan".*

En el caso del primero de los acercamientos, han sido las encuestas -denominadas de *preferencias y actitudes*- las fuentes escritas que han proporcionado los datos suficientes para elaborar un corpus. Esta propuesta analiza las manifestaciones lingüísticas de los aprendices ante unos estímulos en forma de preguntas abiertas.

El cuestionario consta de doce preguntas que tratan de obtener información sobre las preferencias y actitudes de los alumnos hacia la lengua española, sus conocimientos previos acerca de la cultura de este país, su motivación con relación al aprendizaje del idioma, su propia consideración como aprendices de una segunda lengua, etc. Se intenta con ellas adecuar los objetivos del curso a la motivación e intereses de los estudiantes[4].

[4] Por tratar cuestiones relativas a la organización temática y metodológica del curso, el test de preferencias y actitudes se lleva a cabo durante la primera clase.

Las preguntas finales del test son las que abordan las cuestiones más específicamente culturales. En ellas, se trata de preguntas abiertas en las que el alumno puede expresar libremente determinadas percepciones de sus primeros contactos con la sociedad meta. Estas son las siguientes:

- ¿Qué es lo que más te ha sorprendido (hasta ahora) de los españoles y de la vida de este país?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado (hasta ahora) de los españoles y de la vida de este país?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado (hasta ahora) de los españoles y de la vida en este país?
- ¿Conoces algún cantante, escritor, pintor, músico, bailarín, político, director de cine, etc. español o hispano que te guste?

Mediante dichas cuestiones se obtuvieron 168 entradas en forma de manifestaciones lingüísticas de las que ofrecemos una muestra en el Apéndice 1. Estas respuestas pueden agruparse dentro de tres ámbitos de interferencias culturales generales, tal y como proponen Mizón y Oyanedel (2000: 445-446):

1) El ámbito público, incluyendo los rituales del espacio-ciudad, las relaciones sociales no personalizadas, e incluso, la interacción con los mensajes dirigidos al colectivo: la prensa, la radio, la televisión.
2) El espacio de la convivencia más íntima informal o doméstica, las relaciones con la familia, incluyendo la construcción y mantenimiento de las relaciones de amistad.
3) El espacio formal de la convivencia institucional. Éste es un espacio jerárquicamente estructurado en el que los roles funcionales están definidos explícitamente con el objeto de coordinar la acción del grupo y dirigirla a metas definidas de antemano. Para los estudiantes éste será el ámbito de la interacción académica y para los empresarios el ámbito de la interacción laboral en la empresa.

Los ámbitos anteriormente señalados han sido recientemente recogidos y ampliados en el Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2002: 47), a saber: el ámbito personal, el ámbito público, el ámbito profesional, el ámbito educativo, éstos dos últimos coinciden con el espacio formal de la convivencia institucional del que hablaban Mizón y Oyanedel.

En el caso del apartado 3), las preguntas que forman parte del análisis propuesto en la presente conferencia no incluyen ninguna referencia a estos aspectos derivados de la convivencia institucional (en nuestro caso, la interacción académica). Esta faceta de la comunicación intercultural forma parte de las preguntas 1-7, que no son objeto del presente estudio.

Los citados ámbitos generales tienen una interpretación más restringida en el corpus de esta investigación, puesto que responden a los siguientes ámbitos de interferencia cultural específicos:

TEMA	LES SORPRENDE	LES AGRADA	LES DESAGRADA
Gastronomía	7	6	14
Uso de la lengua española	18	2	10
Patrimonio cultural (monumentos, música, historia, etc.)		6	
Gente	6		4
Concepto del tiempo	2		5
Actividades en tiempo de ocio	7	16	
Tabaquismo			2
Clima			4
Tráfico urbano	1		1
Trato a la mujer			1
Actitudes de las parejas en público	2		
Vestimenta	2	1	
Dominio del inglés	1		1

Este análisis temático ya permite observar determinados choques interculturales. Las diferencias no se perciben de manera neutra, sino que en la constatación de las mismas aparece un fuerte componente evaluativo, tanto positivo como negativo. La experiencia del alumno sirve como base comparativa en función de la cual se califican sus vivencias como buenas o como malas, por ejemplo:

> *En general no me gusta los problemas con comprensión aquí y las personas (españoles) no tienen paciencia para americanos.* (ej. 50)

Al citado estudio temático se puede añadir un nuevo análisis. Al tratarse de manifestaciones lingüísticas se pueden evaluar desde los presupuestos teóricos y metodológicos del Análisis Crítico del Discurso (ACD). La elección del ACD como instrumento para el análisis de los datos se debe a la correspondencia de sus principios con las premisas del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas; algunos de ellos son los siguientes:

> 1. El concepto de discurso está unido al de contexto (hablantes, oyentes, ubicación en el tiempo y en el espacio, ambiente de interacción social, etc.).
>
> 2. Los principales dominios de la vida social (representaciones del mundo, relaciones sociales interpersonales e identidades sociales y personales) se recogen en el discurso y a su vez son conformados por él.
>
> 3. El estudio del lenguaje comprende los diferentes niveles (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático), así como los interniveles (el estilo, los recursos retóricos, la argumentación, etc.). (Bernal: 2000)
>
> 4. El discurso es una forma de acción social: los cambios en el discurso pueden modificar lentamente la conciencia (individual y social) y, por consiguiente, a la sociedad.

Dentro del citado análisis microlingüístico del corpus, el estudio se ha centrado en dos aspectos concretos de la amplia gama de fenómenos que se puede estudiar: adjetivos y comparaciones (implícitas y explícitas). En ambos casos, los alumnos los emplean como instrumentos para describir sus percepciones de la nueva realidad en la que se encuentran inmersos. Si partimos de la idea de que toda descripción es una comparación, una valoración de la realidad propia frente a la ajena, se observa que:

> - A través de los adjetivos, los informantes compartimentan en categorías una realidad al mismo tiempo que establecen una evaluación subjetiva de la misma. En estos dos procesos actúan unos presupuestos culturales a los que el hablante les ha conferido el estatuto de normalidad. De esta forma, el adjetivo más empleado es diferente, en algunas ocasiones sirve para expresar una actitud positiva y en otras negativa, como en el caso de la comida:
>
> > *[La gastronomía] Es muy fresca y sano y por eso es muy diferente de América.* (ej. 1)
> >
> > *[No me gusta] Ahora, la comida porque es mas diferente pero yo espero que me guste la comida en días.* (ej. 14)

Si recopiláramos los adjetivos referentes a los diferentes campos temáticos anteriormente señalados podemos configurar esquemas interpretativos comunes desde el punto de vista de los encuestados como: la comida española es fresca y sana, no tiene mucho sabor...; el acento sevillano se caracteriza por su rapidez a la hora de hablar; España es un país con una rica historia; las personas son simpáticas, agradables, generosas, divertidas, guapas...; etc. Estas definiciones son generalizaciones que han hecho basándose en su experiencia a partir de aquello que les ha resultado sorprendente.

Mediante las palabras, los alumnos encuestados dejan patente su manera de ver la nueva realidad a la que se enfrentan. No se trata de una contemplación transparente, esto es, está realizada a partir de una historia, una sociedad... En definitiva, de una forma de ver la vida que les sirve de tamiz y en ciertos casos, de desvirtuador de lo español. Lingüísticamente se manifiesta tanto en los adjetivos como en las comparaciones.

- Toda respuesta es una comparación (pensemos un momento por qué decimos que una persona es guapa o es fea). Dichas calificaciones dependen de unos patrones estéticos que nos permiten parangonar la realidad: exactamente igual ocurre con la cultura y su manifestación a través de la lengua. Cada una de las contestaciones de nuestros alumnos procede de un símil que interiorizan. En este caso la base sobre la que establecen esa comparativa es su cultura de origen. Ahora bien, en ocasiones este hecho que permanece implícito en las respuestas se hace patente a través de estructuras sintácticas. Por ejemplo:

> *Creo que los españoles son muy simpáticos y mas generosos que las personas en los Estados Unidos.* (ej. 97)
> *Pienso que la vida aquí es mas libre que la vida en los EEUU. Hay mas cosas que la gente puede hacer como dar una vuelta ir a tomar un café con sus amigos, etc.* (ej. 148)
> *Las personas de Español son mas bonita que Estados Unidos.* (ej. 107)

Si hacemos notar que el primer término de la comparación suele ser España y el segundo, Estados Unidos, podemos apreciar cómo el estereotipo se asume como un esquema interpretativo cerrado aplicado a la propia cultura de origen: si no se debe aceptar sin reservas que España es uniforme en cuanto a sus manifestaciones culturales, tampoco debe ser así un país como Estados Unidos. La diversidad cultural de los diferentes estados americanos se descubre en apreciaciones realizadas por los alumnos, como en los ejemplos siguientes -extraídos del primer estudio que aquí se presenta-:

> *Lo que más me ha gustado es Sevilla parece mucho como yo vivo en Atlanta.*
> *(Me ha sorprendido) la manera que los españoles viven es muy diferente en España.*

Este tipo de comentarios revela un claro componente etnocéntrico, es decir, cada situación donde se produce un choque cultural es evaluada proyectando las constantes culturales de origen como patrón con el que se someten a juicio sus vivencias en España. Por tanto, dependiendo de qué características se hallen presentes en la cultura de origen de los alumnos, el desencuentro cultural estará presente en mayor o menor medida.

La comparación que se establece entre una realidad nueva y otra que se ha interiorizado se manifiesta a través de múltiples fórmulas sintácticas que no tienen por qué coincidir con estructuras comparativas explicitas. La aparición de diversas combinaciones sintácticas más bien está ligada al nivel de conocimiento de la lengua que posea el alumno, ya que existe cierta correspondencia entre el empleo de enumeraciones, construcciones simples y estructuras sintácticas compuestas -como de la que en este momento nos ocupamos- y el nivel de competencia del alumnado.

Una vez realizada la experiencia y analizados los resultados, se extrajeron una serie de conclusiones y propuestas para futuros trabajos. Éstas fueron de carácter tanto positivo como negativo. En primer lugar, efectivamente, los objetivos esperados se consiguieron, esto es, se detectaron interferencias o choques culturales en los estudiantes de español como segunda lengua, de tal forma que se consiguió información especialmente útil para diseñar estrategias que permitiesen mejorar la competencia intercultural de los aprendices, conocimiento del que se deriva un incremento sensible en actitudes de respeto y tolerancia hacia el país, los hablantes y la cultura españolas. A pesar de ello, se observó que el cuestionario está destinado a discentes con un nivel de pericia intermedio, por lo tanto, este método no es aplicable a estudiantes con una competencia comunicativa básica, como es el caso del nivel inicial. Es este hecho el que propició la elaboración de una segunda experiencia basada en la

interpretación de imágenes, prueba semejante a las realizadas por los psicólogos mediante la escala de Likert, que se emplea para la medición de estereotipos a través de una escala gradual.

2.2, Juego: ¿Es esto España? Sugerencias para la explotación de temas interculturales. "La gente maneja loca"

A partir de las respuestas obtenidas en el Test de Preferencias y Actitudes y su asignación a diferentes ámbitos de interferencia cultural, se elaboraron una serie de fichas con fotografías y dibujos, extraídos de distintas publicaciones, en los cuales tratan de reflejarse algunas imágenes que pueden representar aspectos de la sociedad española[5]. La propuesta está basada en los ámbitos de desarrollo socioculturales expuestos en el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002: 98-ss).

Una descripción de las imágenes que presentan las fichas, la cuestión que pretendíamos averiguar por medio de ellas, así como el ámbito de desarrollo sociocultural del *Marco de referencia* en el que pueden encuadrarse se presentan en la siguiente tabla:

FOTO	SIGNIFICA	QUEREMOS AVERIGUAR	MARCO DE REFERENCIA[6]
1	No significa dinero, sino Europa.	Si nos consideran parte de un territorio europeo que comparte una misma moneda.	Punto 4: Identidad nacional. Países, estados y pueblos extranjeros.
2	Manifestaciones de afecto en espacios públicos.	Si piensan que estas manifestaciones públicas de amor son corrientes. La proxemia en la cultura española.	Punto 3: Relaciones personales: relaciones entre sexos. Punto 5: Lenguaje corporal.
3	Paisaje montañoso y nevado (Pirineos catalanes).	Si identifican España con un paisaje nevado, con nieve o con frío, porque España siempre aparece representada como lugar soleado.	No aparece un conocimiento sociocultural relacionado con el entorno[7].
4	Paisaje de costa, soleado, con palmeras (Marbella).	Si identifican España con un paisaje soleado.	No aparece un conocimiento sociocultural relacionado con el entorno.
5	Paisaje de campiña en primavera (Doñana).	Si identifican España con un paisaje de campiña, con árboles y arbustos, porque España siempre aparece representada como lugar soleado.	Punto 3: Relaciones personales. Estructura y relaciones familiares. Relaciones de raza y comunidad.
6	Agrupaciones familiares estereotípicas: un padre gitano y dos hijas y una familia numerosa interracial. Ambas son españolas.	Si creen que en España es importante la familia y las relaciones familiares. También, si se producen en España matrimonios interculturales.	
7	Imágenes estereotípicas relacionadas con el toreo y el flamenco.	Si nos identifican con el flamenco y el toreo.	Punto 4: Culturas regionales. ¿Punto 7: Comportamiento ritual (toreo)?

[5] Véase Apéndice 2.
[6] El único punto no tratado son las convenciones sociales, porque éstas son más difíciles de representar mediante una única imagen, ya que suelen ser rituales más o menos complejos de comportamiento que tienen un reflejo directo en la lengua.
[7] De acuerdo con el significado del término *entorno*, tal y como es utilizado por Escandell (1999:30).

8	Deportes y deportistas de élite en España.	Si identifican España donde hay deportistas de élite o si se practican ciertos deportes.	Punto 1: La vida diaria. Actividades de ocio.
9	Lujo, objetos valiosos.	Queremos que los alumnos indiquen si asocian imágenes de personas adineradas con España.	Punto 2: Condiciones de vida. Punto 4: Valores, creencias y actitudes: riqueza.
10	Simboliza la pobreza mediante la figura de un mendigo.	Queremos que los alumnos indiquen si asocian imágenes de pobreza con España.	Punto 2: Condiciones de vida. Punto 4: Valores, creencias y actitudes: pobreza.
11	Imágenes de distintas facetas de la cultura española: pintura. música, escultura, literatura y cine.	Queremos saber si relacionan España con diferentes manifestaciones culturales.	Punto 4: Valores, creencias y actitudes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares)
12	Mujer fumando.	Si piensan que España hay fumadores.	No sabemos dónde incluir esta categoría. Una propuesta es hacerlo en el Punto 1: Vida diaria. Hábitos, educación…
13	Imágenes esterotípicas de la comida y bebida españolas.	Si identifican determinados hábitos alimenticios con España.	Punto 1: La vida diaria. Comidas y bebidas.
14	Pareja de homosexuales.	Si en España son frecuentes o se consideran normales las manifestaciones en público de la homosexualidad (masculina y femenina, aunque la femenina es más difícil de reconocer en una foto).	Punto 3: Las relaciones personales. Relaciones entre sexos. Punto 4: Valores, creencias y actitudes respecto a la identidad sexual.
15	Representación de la ciencia y la tecnología. Foto del astronauta Pedro Duque.	Si identifican España como un país donde se producen avances tecnológicos.	Punto 2: Las condiciones de vida. Progresos tecnológicos.
16	Foto de mujeres ejecutivas trabajando en una empresa.	Si creen que en España hay mujeres que ocupan altos cargos en empresas o si el empleo femenino es alto.	Punto 4: Valores, creencias y actitudes: grupos profesionales, académicos, empresariales, de servicios, etc.
17	Foto de hombre moreno, de mediana edad.	Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: hombre moreno, de mediana edad y de complexión física media.	No se encuentra ningún punto que trate este aspecto.
18	Foto de hombre rubio, joven y atractivo.	Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: hombre rubio, joven y de complexión física delgada.	No se encuentra ningún punto que trate este aspecto.
19	Representación gráfica y simbólica del sobrepeso.	Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: personas con sobrepeso.	No se encuentra ningún punto que trate este aspecto.
20	Foto de una mujer rubia, joven, delgada y atractiva (Marta Sánchez).	Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: mujer rubia, de mediana edad, delgada.	No se encuentra ningún punto que trate este aspecto.
21	Foto de mujer morena, joven, delgada y atractiva (Leonor Watling).	Si relacionan España y a los españoles con unos determinados rasgos físicos: mujer morena, de mediana edad, delgada.	No se encuentra ningún punto que trate este aspecto.

Los resultados del juego se presentan en el Apéndice 3. Como puede verse, en la primera ficha se da una coincidencia entre los dos niveles: inicial e intermedio. Mayoritariamente contestan "sí". La segunda ficha ofrece el mismo resultado. En cuanto a la tercera ficha, aquí sí se pueden encontrar diferencias significativas entre los resultados del nivel inicial e intermedio (Nivel inicial: 1 "sí" frente a 7 "no"; en comparación con el intermedio cuyas respuestas fueron 17 "sí" y 3 "no"), disimilitud que se debe seguramente a un mejor conocimiento del entorno físico español, propiciado por una visita a Granada y a Sierra Nevada que se produjo el fin de semana que medió entre las dos encuestas. En cuanto a la ficha número 4, en ella se puede apreciar una respuesta afirmativa en la mayoría de los casos: solamente tres de los alumnos de nivel inicial contestaron negativamente. Preguntados con posterioridad por el motivo de su respuesta, contestaron que las palmeras que aparecen en la foto les parecían más propias del Caribe que de España. La ficha número 5 obtuvo también mayoría de respuestas afirmativas; las respuestas negativas pueden deberse a la no identificación del paisaje sevillano y manchego (como entornos presumiblemente conocidos hasta el momento) con la imagen de la vegetación de Doñana. En el caso de la ficha número 6, el número de respuestas afirmativas es prácticamente mayoritario. La ficha número 7 presenta, como era de esperar, una totalidad de respuestas afirmativas. La ficha número 8 presenta, en cambio, 24 respuestas afirmativas y cuatro negativas que tal vez se deben a la no identificación del jugador español Pau Gasol como parte del equipo de la NBA Grizzlies de Memphis, sino que lo identifican como jugador estadounidense. Las respuestas a las fichas 9 (riqueza) y 10 (pobreza) presentan algunas curiosas discrepancias: mientras que los alumnos de nivel inicial reparten complementariamente sus respuestas entre las dos preguntas, es decir, que los mismos que contestan "no" a la ficha 9 son los que afirman en la ficha 10, y viceversa. En todo caso, son mayoría los que perciben España como un país donde existe la pobreza en mayor medida que la riqueza.

Los alumnos de nivel intermedio coinciden en la valoración general hecha por sus compañeros de nivel inicial, pero se diferencian en que las proporciones no se corresponden equitativamente entre las respuestas a la ficha 9 y a la 10, ya que para este nivel, es unánime la consideración de España como un país pobre, pero también casi en su totalidad (solo hoy dos respuestas negativas), piensan que en España existe riqueza.

En cuanto a las manifestaciones culturales que representa la ficha número 11, cabe afirmar que la práctica totalidad de los alumnos encuestados coincide en asociarlas con España. En el caso de la ficha número 12, la que representa a una mujer fumando, también se produce una unanimidad en cuanto a las respuestas de ambos niveles: todos coinciden en asociar esta imagen con España.

La ficha número 13 presenta igualdad de respuestas afirmativas: todos los alumnos reconocen los hábitos alimenticios propios de este país. En el caso de la ficha número 14 se produce una respuesta mayoritaria afirmativa (23 frente a 5 respuestas negativas). Las respuestas negativas pueden deberse a la consideración de España como un país de costumbres tradicionales, percepción quizás reforzada por la estancia de estos alumnos en una ciudad de carácter conservador como es Sevilla. La ficha número 15 es la que más respuestas negativas ha provocado. A pesar de las cuatro respuestas afirmativas, parece ser una constante la consideración de España como un país no vinculado a los avances tecnológicos. Las respuestas dadas a la ficha número 16 pueden interpretarse con las mismas claves que la ficha número 14: a pesar de que la mayoría de alumnos relacionan España con la presencia de la mujer en el trabajo, muchos de ellos han contestado negativamente (cinco en total). Esta percepción también puede deberse a la situación de las familias anfitrionas, puesto que en muchos casos se trata de matrimonios mayores donde sólo trabaja el marido. Las últimas fichas sobre las que preguntó tenían como objetivo averiguar los estereotipos relacionados con la apariencia física de los españoles. Casi todos ellos reconocen al hombre moreno como español, mientras que el hombre rubio suscita más dudas (23 respuestas afirmativas frente a cinco negativas). Igual ocurre en el caso de las mujeres, donde aparecen seis respuestas negativas frente a 22 afirmativas. Esto nos lleva a pensar que el estereotipo del/de la español/a moreno/a está vigente en nuestros alumnos. Caso aparte es la ficha

número 19: mientras que los alumnos de nivel inicial no identifican la media española con el sobrepeso (2 respuestas positivas frente a 6 negativas), esto no ocurre en el caso de los alumnos de nivel intermedio: 16 respuestas positivas y cuatro respuestas negativas. Esta discrepancia puede deberse a la identificación de la mujer de la foto como Rosa López, famosa cantante española.

La parte final de este estudio, finalmente, ha consistido en la elaboración de un conjunto de actividades que, teniendo en cuenta las respuestas de los alumnos, trataran de subsanar las carencias en los ámbitos de interferencia ya señalados.

3. ALGUNAS PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN CLASE

Las actividades expuestas a continuación deben considerarse meras propuestas para desarrollar la toma de conciencia intercultural de los alumnos. Una característica común de todas ellas es que integran la competencia lingüística y la cultural, de forma que pueden adecuarse a cualquier nivel y secuencia de la programación del curso. En concreto, se usan en la experiencia aquéllas que se describen en el Apéndice 4 y 5: *Colección de postales* y *Mujer y madre*, respectivamente.

4. CONCLUSIONES

Si bien la experiencia descrita en estas páginas no puede calificarse aún como concluida (queda por averiguar, entre otras cuestiones de gran interés, el efecto que nuestras propuestas han tenido en la competencia intercultural de los alumnos), pueden, sin embargo, destacarse una serie de conclusiones como colofón del presente trabajo:

• La atención a las interferencias culturales de los aprendices de español como L2 facilita una integración plena en la cultura meta, pues fomenta el empleo de la lengua española en la comunicación intercultural (hablante nativo / hablante no nativo).

• En este proceso, la labor del docente debe ser la de un mediador intercultural: tiene que detectar los posibles ámbitos de interferencia y aplicar estrategias adecuadas en cada caso.

• A la hora de detectar interferencias culturales existen varios instrumentos que se pueden emplear dentro del ámbito docente. En este trabajo se han utilizado fuentes escritas a modo de test.

• Los resultados obtenidos muestran distintas percepciones de la realidad que viven, éstos proceden de la suma de las ideas previas acerca de este país y las primeras impresiones de su breve estancia en España. Toda descripción es considerada como una comparación implícita.

• A partir de los resultados obtenidos pueden diseñarse actividades que, sin apartarse de la práctica de las destrezas lingüísticas, incluyan elementos de reflexión interculturales.

5. BIBLIOGRAFÍA

BERNAL RAMÍREZ, Gloria Esperanza (2000), "Análisis del discurso, aprendizaje abierto y diversidad cultural". http://www.spu.edu.ar/ed/bernal%ramirez.htm

CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1998), "Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua", en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 165-173.

CERROLAZA, Óscar (2000), "Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural", en *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, Madrid, Edinumen, pp. 69-74.

CORTÉS, Adriana M. y MENEGOTTO, Andrea C. (2000), "Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua segunda y como lengua extranjera: la experiencia del Programa Mar del Plata", en Franco, Mariano; Soler, Cristina; de Cos, Javier; Rivas, Manuel y Ruiz, Francisco (eds.), Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I. *Actas del X Congreso de ASELE*, Cádiz, Universidad, pp. 193-201.

ESCANDELL, Victoria (1999), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

FAIRCLOUGH, Norman y WODAK. Ruth (2000), "Análisis critico del discurso", en T. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, pp. 367-404.

GONZÁLEZ BLASCO, Marisa (1997), "La cultura no ocupa lugar", en Celis, Ángela y Heredia, José Ramón (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeras. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 523-529.

MARTIN MORILLAS, José M. (2000), "La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas", en *Culturele. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona.

Marco común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2002), Madrid, Instituto Cervantes.

MIZÓN, Maria Isabel y OYANEDEL, Marcela (2000), "El factor intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera: resultados de la experiencia chilena con grupos lingüístico-culturales diversos", en Franco, Mariano; Soler, Cristina; de Cos, Javier; Rivas, Manuel y Ruiz, Francisco (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español coma lengua extranjera I. Actas del X Congreso de ASELE*, Cádiz, Universidad, pp. 445-449.

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (1992), "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, núm. 9, pp. 15-21.

APÉNDICE 1

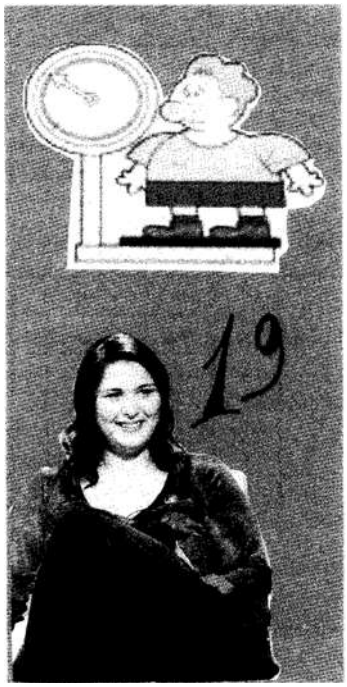
Algunas de las respuestas obtenidas:

A. Gastronomía:	B. Uso de la lengua española:
1. *Es muy fresca y sano y por eso es muy diferente de América.* 2. *La comida es muy diferente.* 3. *Las comidas no me gusta carne y pescado.* 4. *Hay mucho carne en este pais… y por eso no como carne o pescado.* 5. *No me gusta la comida […].* 6. *[…] muy bien la comida.* 7. *No me gusta mucho la comida de este país.* 8. *Me ha sorprendido la comida y es lo que me gusta menos.* 9. *La comida es bastante tambien.* 10. *Lo que me ha gustado la comida.* 11. *No me gusta varios tipos de comida española.* 12. *Los españoles encantan comer pan.* 13. *¡Los españoles comen mucho pan! Ahora, la comida porque es mas diferente pero yo espero que me guste la comida en dias.* 14. *A mi no me gusta la comida. No me gusta el jamón entonces cada dia comía pan y bebía agua sin gas.* 15. *(Me ha sorprendido) la comida […].* 16. *Es dificil a aceptar la comida y el tiempo que mi señora cocina.* 17. *Es diferente de mis classes en los EEUU.* 18. *La comida no tiene mucho sabor y jamón es muy popular.* 19. *No me gusta la comida mucho, entonces tengo hambre.* 20. *Creo que la comida es horrible […].* 21. *No me gusta la comida.* 22. *(Me sorprende) la comida.* 23. *No me gusta muchas de la comida en este país.* 24. *(Me gusta) la comida, los cafés […].*	25. *Cuando no pudo hablar con mi señora.* 26. *El acento sivillano.* 27. *Ellos hablan la idioma muy rapida.* 28. *La lengua es muy rápido.* 29. *[…] y ahora, no hablo español y soy confundida.* 30. *Los accentos de la gente en el sur de España es muy diferente que otros hispanos.* 31. *(Me ha sorprendido) el accento de la lengua.* 32. *Lo me ha sorprendido mas de rapidez la lengua.* 33. *Que yo no puedo entender lo que muchas personas dicen.* 34. *Ellos hablan demasiado rapido.* 35. *(No) Me ha gustado que los españoles aquí hablan muy rapidamente.* 36. *No entiendo que gentes hablan.* 37. *Hablan muy rápido y con un acento.* 38. *Me ha sorprendido más la rapidez de hablar.* 39. *La diferencia entre el español in España y el español en mexico.* 40. *Ellos hablan muy rapido […].* 41. *Es muy difícil para comprender los españoles en Sevilla.* 42. *Los españoles hablan rapidosos.* 43. *Tengo un tiempo dificil comprende los españoles cuando dan dirección.* 44. *No puedo hablar con mi familia bien.* 45. *[…] el acento sevillano es lo que me ha sorprendido más.* 46. *No me ha gustado el acento.* 47. *Los españoles hablan muy rapidos.* 48. *Ellos hablan muy rapido.* 49. *La cosa es que más sorprendido es como hablan; es muy rápido.* 50. *No me gusta los problemas con comprensión aquí […].* 51. *La pronunciación y nuevas palabras que usen.* 52. *La voz de Sevilla.* 53. *Es muy dificil porque yo no hablo español rapido y cuando españoles hablan con prisa.* 54. *No puedo entender todos les dicen.*

APÉNDICE 2

TEST:
¿ES ESTO ESPAÑA?

Ficha núm. 7



ficha núm. 19

APÉNDICE 3

JUEGO:
¿ES ESTO ESPAÑA?

NÚM. FOTO	SÍ	NO
1	96,42 %	3,57 %
2	96,42 %	3,57 %
3	64,28 %	35,72 %
4	89,78 %	10,72 %
5	82,14 %	17,86 %
6	92,85 %	7,15 %
7	100 %	0 %
8	85,71 %	14,29 %
9	75 %	25 %
10	89,78 %	10,72 %
11	96,42%	3,57 %
12	100 %	0 %
13	100 %	0 %
14	82,14 %	17,86 %
15	42,85 %	57,15 %
16	82,14 %	17,86 %
17	89,78 %	10,72 %
18	82,14 %	17,86 %
19	75 %	25 %
20	78,57 %	21,43 %
21	89,78 %	10,72 %

APÉNDICE 4

COLECCIÓN DE POSTALES

OBJETIVOS

- Desarrollar la conciencia sobre la influencia de la cultura en las valoraciones que cada persona realiza.
- Mostrar las diferentes percepciones que pueden tener de un mismo paisaje personas de diferentes culturas.
- Sacar a la luz las expectativas previas de los alumnos hacia un entorno natural y urbano español.
- Dar a conocer la diversidad paisajística de España.
- Practicar la descripción de lugares y destinos turísticos.
- Conversar sobre gustos y preferencias.

MATERIALES

Postales de paisajes españoles.

NIVEL

Inicial e intermedio.

TIEMPO

En torno a 20 minutos, en función de la cantidad de material y del número de alumnos.

AGRUPAMIENTO EN CLASE

En parejas o en grupos de tres o cuatro, en función de la cantidad de imágenes y del número de alumnos.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. A modo de presentación, se les puede mostrar a los alumnos el material (por ejemplo, postales) explicándoles que te gusta coleccionar imágenes diferentes de España, o que son recuerdos de algunas de tus vacaciones.

2. Como precalentamiento, puedes preguntar a los alumnos si pueden identificar las imágenes o si les recuerdan alguna zona de España en concreto.

3. En parejas o en pequeños grupos, se distribuyen las postales y se les pide a los alumnos que comenten las escenas que aparecen para elaborar una breve descripción de las mismas:

> - *En la foto hay un río grande y al final hay cuatro torres de un edificio importante. Parece una iglesia.*
> - *Es una plaza de un pueblo con muchas flores y plantas.*

4. A continuación, se les anima a que comenten las semejanzas y diferencias que observan entre la foto y los paisajes que pueden ver en su país, así como su impresión sobre la imagen:

> - *Parece una playa tropical, porque tiene palmeras, ¿en qué parte de España hay palmeras?*
> - *Es raro encontrar vegetación al lado de la playa.*
> - *Es un pueblo frío, porque está cerca de la nieve, puede ser del norte de España.*

5. Al final, el profesor explica a qué lugares pertenecen las postales o fotografías seleccionadas, aclarando las preguntas que pueden suscitar estas imágenes con información cultural (*Los cultivos que aparecen son olivos, porque Jaén es una de las principales provincias productoras de aceite de España*), puede dibujar en la pizarra el contorno de la Península Ibérica e ir pegando (con material adhesivo especial) las postales en el lugar al que pertenecen.

APÉNDICE 5

MUJER Y MADRE

OBJETIVOS

- Desarrollar la conciencia sobre la influencia de la cultura en las valoraciones que cada persona realiza.
- Mostrar las diferentes percepciones que pueden tener de una de las facetas de la vida de la mujer (ser madre) personas de diferentes culturas.
- Sacar a la luz las expectativas de los alumnos hacia la mujer en la sociedad española.
- Dar a conocer uno de los aspectos de la vida de una madre de hoy en España.
- Practicar la expresión de deseos, gustos y preferencias; la descripción de acciones y el empleo del condicional.
- Potenciar el debate intercultural.

MATERIALES

Historietas de Maitena.

NIVEL

Intermedio.

TIEMPO

En torno a 20 minutos, en función de la cantidad de material y del número de alumnos.

AGRUPAMIENTO EN CLASE

En parejas o en grupos de tres o cuatro, en función de la cantidad de imágenes y del número de alumnos.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. En parejas o en pequeños grupos, se distribuyen por separado cada una de las diferentes viñetas que componen la historieta que Maitena titula: "¡Un hijo te cambia la vida!". A éstas, previamente, les hemos borrado los comentarios de la autora y las intervenciones de los personajes de las mismas. Ante estas imágenes, se anima a los alumnos a que respondan a las siguientes preguntas:

- *¿Qué le gustaría hacer... ?* (A la hora de ver la tele, a la hora de comer, a la hora de ver a tu madre, a la hora de oír música, a la hora de salir con los amigos, a la hora de vestir, a la hora de dormir, a la hora de salir a la calle)",

- *¿Qué hace... ?* (A la hora de ver la tele, a la hora de comer, a la hora de ver a tu madre, a la hora de oír música, a la hora de salir con los amigos, a la hora de vestir, a la hora de dormir, a la hora de salir a la calle)[8].

2. A continuación, cada grupo escucha las propuestas de los restantes compañeros acerca de la viñeta que le ha correspondido. Este hecho puede suscitar nuevas ideas que completen las anteriores. De esta manera, ya tenemos suficientes impresiones sobre lo que representa para ellos una mujer en su papel de madre.

3. Al final, el profesor presenta la imagen junto a los comentarios de Maitena y formula la siguiente pregunta: *¿Es igual en tu país?,* con la intención de que se genere un debate donde se presente una información cultural contrastada: Estados Unidos / España[9].

[8] Véase el apéndice 6, paso A.
[9] Véase el apéndice 6, paso B.

APÉNDICE 6

PASO A

¿Qué le gustaría hacer…?
¿Qué hace…?

PASO B

¿Es igual en tu país?

ARGUMENTAR, CONTRAARGUMENTAR, CONCLUIR: LOS CONECTORES

NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA

El objetivo de este trabajo abarca la definición, clasificación y aplicación de su análisis al campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE de uno de los procedimientos lingüísticos de cohesión de que dispone la lengua para reforzar la coherencia de un texto: el refuerzo de la relación argumentativa entre enunciados mediante los *conectores*. Estos conectores constituyen un grupo particular de la clase funcional-discursiva de los marcadores del discurso, y se definen como aquellos marcadores que señalan y, sobre todo, refuerzan, el valor argumentativo presente en las relaciones de enunciados.

Nótese que me refiero a *refuerzo* de la coherencia, a *refuerzo* de la argumentación, y no a *garantía* o *establecimiento* de éstas, pues debemos tener en cuenta que la coherencia es una capacidad mental e interpretativa que va más allá de la propia organización del texto, nivel éste en el que operan los procedimientos, siempre lingüísticos, de cohesión. Con esto quiero decir que la argumentación de un texto existe aunque no aparezcan conectores en él y, es más, que la presencia de marcas cohesivas no significa necesariamente que estemos ante un texto coherente.

Así, es ya clásico el ejemplo de "incoherencia textual" a pesar de la presencia del procedimiento de cohesión de la *recurrencia léxica* que proponen Brown y Yule (1983):

> *"I bought a FORD. A CAR in which President Wilson rode down the Champs Elysées was BLACK. BLACK English has been widely DISCUSSED. The DISCUSSIONS between the presidents ended last WEEK. A WEEK has seven days …".*

Por otro lado, es posible encontrar un texto argumentativo coherente sin conectores, como éste en el que se entiende que el texto argumenta a favor de una líder política noruega y, sin embargo, no aparece ningún conector que marque esta relación argumentativa.

> *"En referencia a la nota editorial aparecida en el diario del viernes 25 de octubre de 1996, bajo el título de Gro, quiero felicitarles porque me parecen muy merecidos los elogios a la señora Bruntland. Lo único que no entiendo es por qué debe contársele como un fracaso el "no haber conseguido que Noruega entrara en la Unión Europea". Creo*

sinceramente que seguir una decisión popular mayoritaria no es nunca un fracaso político para un auténtico líder como ha probado ser la señora Bruntland" ("Cartas al Director", *El País*, noviembre 1996)[10]

A la vista de estos ejemplos, los conectores, como grupo específico de marcadores del discurso deben definirse como *aquella clase de palabras que actúa relacionando argumentativamente enunciados entre sí, con lo que contribuye a la cohesión del discurso*.

Si centramos, entonces, el interés en el estudio de las relaciones *entre enunciados*, en el estudio de los marcadores *del discurso* y en las formas de cohesión *textual*, el marco teórico en el que deben inscribirse las investigaciones sobre conectores es el del Análisis del Discurso. En este sentido, la *oración*, objeto de estudio de la Sintaxis, ya no puede ser la unidad mínima que tomemos como base para el análisis, pues se trata de una unidad abstracta, teórica y, por lo tanto, situada en un plano de análisis distinto al discurso; debemos centrarnos, pues, en una unidad de estudio que pertenezca a la realidad comunicativa y al texto, que se emita en un contexto real, esto es, que sea emitida por un locutor y entendida por un receptor: esta unidad es el *enunciado*:

"*A: ¿Tú sabes qué hora es?*
B: Nos vamos cuando quieras" (Reyes 1990:28)

Este intercambio sólo es posible desde la realidad comunicativa: en una fiesta, por ejemplo, puede darse este intercambio entre una pareja. B interpreta la pregunta de A como una sugerencia para marcharse, de ahí su respuesta. Se ha producido una *implicatura* contextual, de ahí la importancia de la realidad comunicativa y de la interpretación pragmática del enunciado. Desde el punto de vista de la Sintaxis tendríamos solamente una oración interrogativa.

Por otra parte, en la realidad comunicativa hallamos muchas veces enunciados no oracionales:

A: Bueno, chicos, hasta la próxima.

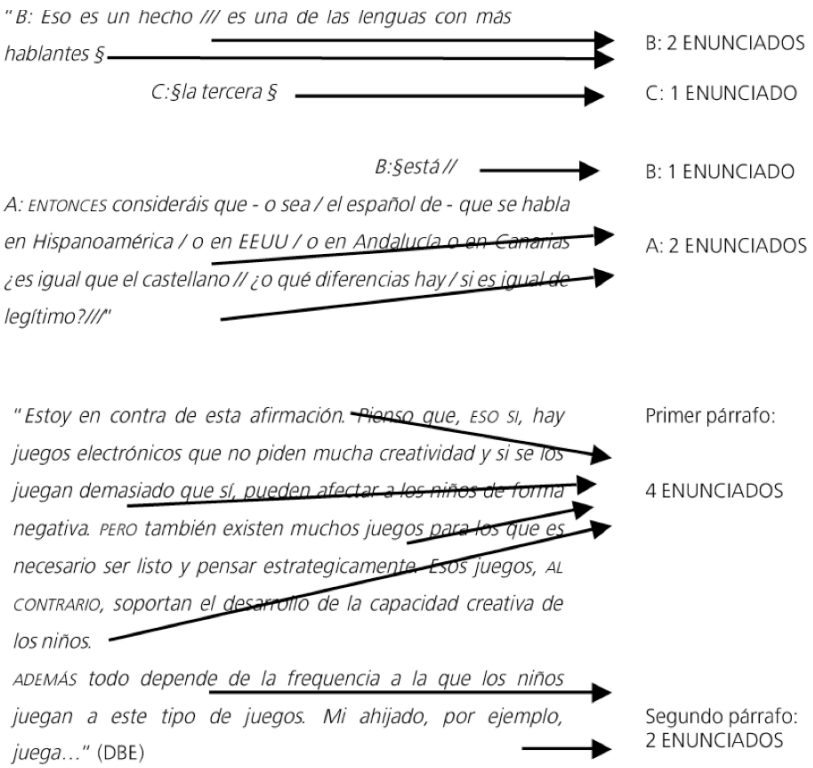
Esta secuencia es un enunciado interpretado por todos como una despedida. Desde la Sintaxis, no sería una oración, pues le falta el verbo. Desde el Análisis del Discurso, estamos ante un enunciado que, cuando se emite, suele indicar el cierre discursivo.

En segundo lugar, si los marcadores del discurso y, por tanto, los conectores, operan *entre* enunciados, se impone la necesidad de establecer los límites de esta unidad de estudio para, así, determinar qué unidades van a incluirse y cuáles se van a excluir de esta clase discursiva. En ese sentido, y dependiendo de que el discurso que analicemos sea oral o escrito, adoptaremos un criterio prosódico o un criterio ortográfico, respectivamente, según el cual, los límites del enunciado quedan determinados por las pausas mayores, que en la escritura vienen marcadas por la mayúscula inicial y el *punto*, aunque también habría que incluirse en el terreno ortográfico otros signos como el *punto y coma* o los *dos puntos*, pero sólo en aquellos casos en los que equivalen a *punto*.

Veamos dos ejemplos[11]:

[10] En mi trabajo de Tesis Doctoral -publicado en Domínguez 2002-. analicé los conectores empleados por los hablantes de español en las "Cartas al Director" del diario *El País*. Esta carta que transcribo aquí forma parte del corpus textual que tomé como referencia

[11] El ejemplo de discurso oral que transcribimos forma parte de las conversaciones grabadas para el *Corpus de habla de los universitarios salmantinos* (CHUS), en fase de elaboración por el Departamento de Lengua española de la Universidad de Salamanca, bajo la dirección de Julio Borrego Nieto y Carmen Fernández Juncal.



En tercer lugar, si los marcadores del discurso operan entre enunciados, *relacionándolos entre sí*, el criterio ortográfico no es suficiente para determinar qué unidades pueden considerarse marcadores. Es preciso, también, que se establezca una relación fórica entre los enunciados, y prevalecerá la relación anafórica sobre la catafórica, pues la cohesión viene garantizada por la relación con la porción de discurso anterior, y no con la que sigue: en ese sentido, unidades como las que aparecen en estos dos textos, oral y escrito, como *entonces, eso sí, al contrario, pero, además,* requieren siempre de un contexto anterior con el que relacionarse, en tanto que unidades como *en realidad* o *desde luego*, que aparecen en estos nuevos ejemplos:

> [1] "*Maruja asumió una actitud ensimismada que hubiera podido confundirse en un completo abandono, pero que en realidad era su fórmula mágica…*"
>
> [2]
> "*-Tu abuelo necesita gafas*
> - *Desde luego*" (Prieto de los Mozos 2001:204-205)

no requieren de ese contexto previo y no garantizan, además, una continuación. Así pues, a la vista de esta capacidad de relación anafórica, unidades como *entonces*, *eso sí, al contrario, pero, además*, serán consideradas *marcadores del discurso* y, más concretamente, *conectores*, en tanto que unidades como *en realidad* y *desde luego* no.

En cuarto lugar, las unidades que constituyen la clase funcional de los marcadores del discurso pertenecen a diferentes categorías gramaticales "oracionales" sin que ello suponga problema alguno.

En los ejemplos anteriores, son marcadores del discurso una conjunción (*pero*) y cinco adverbios y locuciones adverbiales (*entonces*, *además, eso sí, al contrario, por ejemplo*); y también pueden ser marcadores preposiciones -al menos en origen- y locuciones prepositivas (*hasta*, *por eso*), adjetivos (*bueno*, *total*), verbos y oraciones (*venga, ya le digo, vamos a ver, es que*). Unidades adscritas a categorías gramaticales típicas de la tradición oracional, pueden reunirse y desempeñar una misma

función discursiva, la de marcar y reforzar la relación cohesiva entre los enunciados que conforman un discurso. Así pues, los marcadores del discurso constituyen una clase *funcional* y pertenecen a una categoría *discursiva*.

Por último, si los marcadores del discurso desempeñan distintas funciones dentro de la relación de enunciados, se impone la necesidad de establecer subclases de marcadores: así, hay una subclase de marcadores que se especializan en la organización de las diferentes partes del texto, determinando qué enunciado debe emitirse *en primer lugar* o *por último,* cuál debe, *en resumen, total,* recapitular, cuál debe *a propósito*, cambiar de tema, etc.; estos marcadores formarán la subclase de los *organizadores del discurso*; por otra parte, hay un grupo de marcadores que se especializan en funciones de corrección, *es decir, en otras palabras*, de rectificación, así como en funciones ilustrativas y, *a modo de ejemplo*, ejemplificadoras, que hacen progresar el discurso en una determinada dirección: estos marcadores constituirán la subclase de los *reformuladores*; finalmente, tenemos el grupo de marcadores que se especializan en señalar la existencia de una relación argumentativa entre los enunciados. Este grupo constituye la subclase de los *conectores*, en la que vamos a centrarnos a partir de este momento.

Los conectores operan, pues, en la organización *argumentativa* del discurso, guiando las inferencias que se deducen del contenido de los enunciados, poniendo en relación argumentos y conclusiones y persuadiendo al destinatario del acierto de la intención argumentativa del locutor. Su contexto de aparición, por tanto, será la *secuencia argumentativa*, parte del texto en la que se presentan argumentos que hay que defender y argumentos que hay que rebatir para conducir al interlocutor a unas determinadas conclusiones. En las hojas de ejemplos del anexo, todos los fragmentos son secuencias argumentativas inmersas en textos diversos:

a) en un diario: ejemplos 2, 5, 6, 16 y 17;
b) en una carta: ejemplo 4, 8, 9, 10 y 13, cuya procedencia es el ejercicio escrito del *Diploma Básico de Español* que corresponde a la redacción de una carta informal;
c) en un texto descriptivo: ejemplos 18, 19 y 20;
d) en un texto narrativo: ejemplos 12 y 14;
e) y, obviamente aunque la secuencia argumentativa puede hallarse en cualquier tipo de texto, como acabamos de ver, el tipo textual dominado por la secuencia argumentativa es el discurso argumentativo, tipo textual al que corresponden los fragmentos de los ejemplos 1, 3, 7, 11 y 15 y cuya procedencia es el ejercicio escrito del *Diploma Básico de Español* que corresponde a la redacción de un texto de opinión, es decir, argumentativo.

A la hora de establecer criterios que permitan discriminar las unidades que vamos a considerar *conectores* se han tenido en cuenta, en primer lugar, el criterio ortográfico-prosódico apuntado más arriba que señalaba los límites del enunciado y el criterio también apuntado de la capacidad de relacionar anafóricamente el enunciado en el que se insertan con la porción de discurso que le precede. Así, se considera conector toda unidad situada en posición inicial de enunciado, tras pausa fuerte y que establezca una relación argumentativa con el enunciado o enunciados anteriores.

Si tomamos como ejemplo el texto 1 del Anexo, veremos que las unidades subrayadas son conectores. Sin embargo, no hemos subrayado la conjunción *y* que se encuentra en el interior del segundo y tercer enunciado porque no se halla en posición inicial y porque no vincula enunciados completos, sino partes de enunciados, por lo que será una *conjunción* del plano sintáctico, y no un *conector* del plano del discurso.

En todos los ejemplos del anexo hemos marcado los conectores que aparecen en esta posición inicial, tras punto. Asimismo, y sólo para aquellos conectores que gozan de independencia entonativa, resultan válidas también las posiciones parentéticas, entre pausas, como es el caso de los conectores *eso sí* y *al contrario* (ejemplo 1) y *en cambio* (ejemplo 15). La no consideración de esta independencia entonativa, un requisito de imprescindible cumplimiento por parte de los conectores, ha posibilitado

que se hayan podido incluir entre éstos a las conjunciones, puesto que éstas funcionan como conectores cuando se emplean en la relación de enunciados. Así, *pero* (ejemplos 1,5,12, 15, 16, 17 y 19) es un conector contraargumentativo, como lo es también *sin embargo* (ejemplos 18 y 20); *y* (ejemplos 1 y 15) es un conector aditivo, como lo es también *además* (1, 2 y 5); y *pues* (ejemplos 7, 8, 9, 12 y 13) es un conector consecutivo, como lo es también *de este modo* (ejemplo 2) o *entonces* (ejemplos 10, 11 y 14). De hecho, es esta independencia entonativa la que nos permitirá explicar los problemas de utilización de los conectores *pues / entonces*, o de las diferencias entre *pero / sin embargo*, por parte de los aprendices de ELE. Así pues, el criterio de la movilidad no debe considerarse determinante a la hora de delimitar las unidades que serán consideradas conectores.

Sí resulta determinante, en cambio, el criterio de la *lexicalización*: los conectores carecen de significado conceptual y se encuentran totalmente lexicalizados o en proceso avanzado de lexicalización: así, *al contrario* o *de este modo* (ejemplos 1 y 2) pierden su significación modal en los casos en los que funcionan como conectores; *ahora* pierde su significado temporal cuando se convierte en el conector *ahora bien*; *sin embargo* (ejemplos 18 y 20) pierde su posibilidad de funcionar como un antiguo participio de presente para convertirse en un conector contraargumentativo.

Con estos criterios, consideraremos *conectores* unidades pertenecientes a categorías gramaticales distintas, aunque en su mayoría se trata de conjunciones y de adverbios, que carecen de significado conceptual, hallándose lexicalizadas o en proceso de lexicalización y que, por tanto, no funcionan como constituyentes del enunciado en el que se insertan, y que se encuentran situadas en la posición inicial del enunciado, tras pausa fuerte, aunque se admiten otras posiciones, inciso y final, para aquellos conectores que gozan de independencia entonativa y, por tanto, de movilidad. Finalmente, y para distinguir a los conectores de otras unidades textuales, se impone como requisito imprescindible que operen relacionando enunciados y no sólo en el interior de un único enunciado.

Los *conectores*, a su vez, se dividen en tres grandes grupos, según el tipo de relación argumentativa en la que operen:

1) *Conectores aditivos*: operan en una relación de argumentos *coorientados* en una misma dirección argumentativa que conducirá a la obtención de una determinada conclusión -relación argumentativa de *adición*-. En los textos escritos por aprendices de ELE del Anexo, son conectores aditivos *y* (ejemplos 1 y 15) y *además* (ejemplos 1, 2, 5).

El conector aditivo prototípico es *y*. Es el conector preferido por los hablantes de español, preferencia que se detecta desde el discurso infantil hasta el discurso más elaborado, porque puede aparecer en cualquier tipo de texto (oral, escrito, argumentativo, descriptivo, narrativo, explicativo, dialogal, etc.), en cualquier tipo de enunciado (asertivo, interrogativo, exclamativo, exhortativo, volitivo, etc.), y puede ocupar el lugar de los demás conectores aditivos, es decir, puede ocupar el lugar de un conector de argumentos de igual importancia, como *igualmente*, de un conector de argumentos más importantes, como *sobre todo*, o de un conector de sobreargumentos como *además*.

No obstante, y como conector más elemental que es, su exceso de uso revelaría el estadio básico de aprendizaje en el que se halla el aprendiz de ELE que abusa de él porque carece todavía de una variedad de conectores aditivos de la que poder disponer, como prueba el ejemplo 5 del Anexo:

> 5. <Lunes de 10 de Sep.>
> Esta tarde he ido a la biblioteca de la Universidad para estudiar. *#Y* he estado ? desde las nueve de la tarde. *#Y* he mandado a mi novia una postal que escribí en mi clase.

Además de una utilización inadecuada de la preposición *desde* por la preposición *hasta*, la capacidad de utilización de otros conectores aditivos además de *y*, así como el progreso en la construcción cohesiva de textos, permitirían al estudiante reescribir esta página de su diario así:

> *Esta tarde he ido a la biblioteca de la Universidad para estudiar y* [no conector] *he estado allí hasta las nueve. Además, he mandado a mi novia una postal que escribí en mi clase.*

Vemos en los textos de aprendices de ELE del Anexo que utilizan también el conector aditivo de sobreargumentación o acumulación *además*. Se considera conector de acumulación porque el argumento con el que se coorienta ya era suficiente para la conclusión final, de ahí que actúe a modo de remate o culminación sobreargumentativa;

> 2. Hoy por la tarde he estado en la piscina San José y estaba nadando, estudiando, leyendo y escuchando a música. *Además*, he hallado una tienda que vende periódicos en inglés.

El primer argumento que escribe el aprendiz ya es suficiente para concluir a favor de 'ha pasado una buena tarde' (nadar, leer, oír música, incluso estudiar —cuando se está motivado— son actividades placenteras). Sin embargo, añade un segundo argumento que remata esta idea de 'pasarlo bien': como hablante de L1 inglés, el hecho de encontrar una tienda que vende periódicos en inglés ha sido el colofón para concluir que 'ha pasado una tarde estupenda'.

Este conector *además*, bastante utilizado por los aprendices de ELE, suele entrar en conflicto con el operador *también*, produciendo relaciones discursivas costosas de comprender. No obstante, analizando las diferencias entre ellos podríamos explicar cuándo se prefiere uno u otro en el discurso:

a) *también* carece de independencia entonativa; *además* sí la tiene.
b) *también* presupone siempre la existencia de *elementos* anteriores a los que incluye el elemento por él determinado; *además* presupone la existencia de otros *argumentos* —no *elementos*—, a los que añade el suyo.

Veamos los ejemplos 21 y 22 del Anexo:

> 21. Martes, 18 de septiembre.
> Por la mañana hizo frío. Me puse una chaqueta para ir a clase.
> Durante el curso de ejercicios orales, contamos unos chistes. No lo estaba fácil.
> Ejemplo: - Doctor (al paciente):
> ¿Su padre era cardiaco?
> - Paciente: No, doctor, zaparero.
> Ahora una adivinanza de mi marido:
> -¿Qué es la diferencia entre un hombre y una mujer?
> - La diferencia "entra".
> Un estadounidense *también* contó un chiste. Fue una historia extraña pero no lo comprendó. Habló con un acento horible. (…)

MARCO: "hoy en clase contamos chistes"
NARRACIÓN: 1. "*mi marido* contó una adivinanza" + 2. "*un estadounidense* contó un chiste"
1 TAMBIÉN 2 = mi marido *también* un estadounidense.

> 22. (…) Desde luego, Andalucía era el más mejor lugar, parece a mi. Pero durante mi viaje a Toledo, mi guia hablaba lentamente, claramente con cada palabra, enunciando cada sílaba. *También, el tiempo hacía caluroso pero no hace calor nunca.

ARGUMENTO: "Andalucía es mi lugar preferido"
- *PERO*
CONTRAARGUMENTO: "la guía de Toledo hablaba claramente"
+ *#TAMBIÉN*
ADEMÁS
ARGUMENTO AÑADIDO AL ANTERIOR: "hacía calor"
CONCLUSIÓN: "me gustó más Toledo que Andalucía".

2) *Conectores opositivos*: operan en un tipo de relación argumentativa que presenta, o bien dos argumentos *antiorientados* hacia dos direcciones opuestas -relación de *oposición contraargumentativa*-, de donde se obtendrá una conclusión que se orientará a favor del argumento vencedor de la oposición -como acabamos de ver en el ejemplo 22-, o bien dos argumentos *contrastados* entre los que se establece una comparación -relación de *oposición contrastiva*-, sin que se anulen entre ellos.

Así, encontramos en los textos del Anexo, los conectores opositivos siguientes:

a) Contraargumentativos: *pero* (ejemplos 1,12, 15, 16, 17, 19), *sin embargo* (ejemplos 18, 20), *eso sí* (ejemplo 1), *pues* de rechazo (ejemplo 7).

El conector prototípico de la relación opositiva es *pero*: a pesar de tener como valor genérico la cancelación de inferencias, es decir, la contraargumentación, es capaz de aparecer en un contexto contrastivo, por lo que ocupa el lugar de los conectores contrastivos, sin ser, repetimos, un conector propio de estos tipos de oposición.

Veamos el ejemplo 5 del Anexo, con un *pero* claramente contraargumentativo:

> 5. La cosa que más me gusta son los bares y las discotecas. En Würzburg tiene que pagar para todas las discotecas.
>
> Además, el centro de Salamanca es muy bonito con los edificios de piedras blancas.
>
> Me gusta mas la forma de la vida de cada día en España. Cuanto yo vengo a mí casa, va a estar muy dificil para mí tener el costumbre de la vida alemana.
>
> La cosa que menos me gusta estuvo la comida en la residencía. *Pero* yo pienso que no toda la gente en España come tan mal.
>
> ¡Estuve un tiempo muy bonito en Salamanca!

ARGUMENTO: "no me gustó la comida de la residencia"
POSIBLE CONCLUSIÓN: "en España se come mal"
PERO

CONTRAARGUMENTO: "yo pienso que no toda la gente en España come tan mal"
CONCLUSIÓN: "en España no se come mal", o "la residencia de estudiantes no puede ser referencia para calificar cómo se come en España"

Y veamos también el ejemplo 18, donde aparece el conector *pero* en un contexto contrastivo:

> 18. Mi cuarto no es tan sucio como lo de ella. No tengo una cocina, comida o un puesto de libros. También, no tengo un tocadiscos, pero

> tengo un [ininteligible]. Como ella, tambien tengo carteles en mi cuarto, como carteres de Ricky Martín. También tengo un armario, lleno de ropa. *Pero* (=*En cambio*) tengo 2 tocadores llenos de ropa.

Esta capacidad de *pero* le permite combinarse con contraargumentativos (*pero sin embargo*) y con contrastivos, como tenemos en el ejemplo 15 del Anexo, donde *pero* aparece en un contexto contrastivo, como refuerzo de *en cambio*, de manera que contraste ('juegos que interesan a los niños *vs.* juegos que les dan influencia negativa') y contraargumentación ('los juegos electrónicos no son tan positivos como se decía en el enunciado 1') van juntos en este texto:

> 15. Hoy en día, gracias a la tecnología avanzado se puede estudiar jugando los juegos electrónicos. Y estos juegos son muy interesante para niños. Por eso, es posible que a los niños les interecen estudiar.
>
> *Pero, en cambio,* estos juegos pueden darle a los niños la influencia negativa, por culpa de la violencia, la escena sexual… etc.

Otro ejemplo de conector contraargumentativo que hemos encontrado es el caso de *pues*, conector polivalente que puede funcionar como causal, consecutivo y contraargumentativo:

> 7. Hay muchos niños que se sientan enfrente de un ordenador todo el dia. ¿Crees que esto es muy sano? **Pues*, yo no. Necesitan entercambiar con otro niños, jugar, cambiar ideas y pensamientos. No sólo tiene un ordenador…

Frente a la posible respuesta "sí", el hablante contraargumenta con un "no". Argumentativamente, el uso de este conector es correcto en este texto. La incorrección (*) viene por sus exigencias discursivas: *pues* carece de independencia entonativa cuando está en posición inicial, de ahí que sobre la coma posterior.

Veamos también el caso del conector contraargumentativo *eso sí*, que utiliza el aprendiz autor del texto 1:

> 1. Estoy en contra de esta afirmación. Pienso que, *eso sí,* hay juegos electrónicos que no piden mucha creatividad y si se los juegan demasiado que sí, pueden afectar a los niños de forma negativa. Pero también existen muchos juegos para los que es necesario ser listo y pensar estrategicamente. Esos juegos, al contrario, soportan el desarrollo de la capacidad creativa de los niños.
>
> Además todo depende de la frequencia a la que los niños juegan a este tipo de juegos. Mi ahijado, por ejemplo, juega…

PUNTO DE PARTIDA: "los juegos electrónicos frenan la capacidad creativa de los niños" (instrucción del examen)
ARGUMENTO: "estoy en contra de esta afirmación"
ESO SÍ
MATIZACIÓN DE ARGUMENTO: "algunos juegos frenan la capacidad creativa de los niños"
CONCLUSIÓN: "no estoy *tan* en contra de la afirmación primera"

En cuanto al conector contraargumentativo *sin embargo*, creo que sólo hay un caso de verdadero uso adecuado, el primer conector del texto 20.

b) Contrastivos: establecen una comparación, pero no anulan necesariamente conclusiones anteriores. En los textos que hemos sacado como referencias, tenemos los conectores contrastivos *en cambio* (ejemplos 3y 15), *por el contrario* (ejemplo 4) y *al contrario* (ejemplo 1).

Veamos, a modo de ilustración, el ejemplo 1 del Anexo, en el que se contrasta mediante *al contrario* dos tipos de juegos electrónicos: los que no piden creatividad frente a los que sí la exigen:

> 1. Estoy en contra de esta afirmación. Pienso que, eso sí, *hay juegos electrónicos que no piden mucha creatividad* y si se los juegan demasiado que sí, pueden afectar a los niños de forma negativa. Pero también existen muchos juegos para los que es necesario ser listo y pensar estrategicamente. *Esos juegos, al contrario, soportan el desarrollo de la capacidad creativa de los niños*.
>
> Además todo depende de la frequencia a la que los niños juegan a este tipo de juegos. Mi ahijado, por ejemplo, juega…

Los problemas en el uso de los conectores opositivos por aprendices de ELE responden a varias razones:

a) no se tiene en cuenta la dependencia entonativa de *pero*, que impide su aislamiento mediante pausa del resto del enunciado en el que se inserta. Ése el problema que se detecta en el ejemplo 17, donde aparece una coma detrás de *pero*:

> 17. Lunes, el 10 de septiembre
> Hoy ha estado un día muy normal.
> ¡Terminado el fin de semana!
> Me parece que he aprendido mucho. **Pero,* tengo los achaques de la vejez, es dice olvido mucho.

Si queremos independencia entonativa, tendremos que utilizar en su lugar el conector *sin embargo*: "me parece que he aprendido mucho. *Sin embargo,* tengo los achaques de la vejez, es dice olvido mucho".

En el uso de estos dos conectores tan frecuentes en el español actual, por tanto, los profesores de ELE debemos explicar, mediante ejercicios de conmutación, de selección teniendo en cuenta características estructurales, por ejemplo, que el criterio dependencia/independencia entonativa es el que los distingue en su uso. Así, en el ejemplo 20, el aprendiz, que ha usado adecuadamente desde un punto de vista argumentativo el conector *sin embargo*, al menos el primero de ellos, no olvidaría la coma posterior:

> 20. En Estados Unidos hay muchos símbolos y religiousos matiz en las bodas. Hay muchas diferente culturas. *Sin Embargo* las bodas tradiciónales están en inglecias o palacios de justicias. En un placio de justicia un Juez da voto para boda. Después de la boda ellos reciben un certificado de matrimonio. Esto es una bodas informal. *Sin Embargo* el tipo más popular de boda es en una iglesia.

b) no se tiene en cuenta la diferencia entre *contraste* y *contraargumentación*. Esta diferencia no existe cuando se usa el conector *pero*, que puede ser coontraargumentativo y contrastivo, como ya se ha visto. El problema surge en usos como el *sin embargo* del ejemplo 18 o el segundo *sin embargo* de 20, donde el conector apropiado es un contrastivo y se usa, en su lugar, un contraargumentativo:

> 18. La habitación de la chica es muy diferente que mi habitación aquí en Salamanca.
>
> Algunas diferencias incluye: no tengo una cocina en mi habitación, ni una televisor. La habitación de la chica incluye una cocina con spaghetti y café. Yo creo que estos tipos de cosas son común para comer y beber sobre estudiantes que asisten a las universidades.
>
> *#Sin embargo*, mi habitación tiene una cama, libros, ropa, zapatos, fotos y un escritorio.

En estos casos, el profesor de ELE debe conocer muy bien las diferencias argumentativas entre *contraste* y *contraargumentación*, así como la existencia de conectores prototípicos para cada grupo (*pero, sin embargo / en cambio, por el contrario*) a la hora de explicar a los aprendices de ELE las diferencias entre los conectores existentes para expresar desacuerdo. En ese sentido, deberá proponer ejercicios que discriminen estas diferencias argumentativas.

3) *Conectores de la causalidad*: operan en un tipo de relación argumentativa constituida por un argumento y una conclusión. Distinguimos cuatro subtipos de conectores de la causalidad, según el carácter de la relación argumentativa que establecen, aunque los aprendices se inclinan a utilizar conectores sólo para expresar consecuencia:

a) Causales: operan en una relación argumentativa introduciendo un miembro que expresa la causa o la razón de una consecuencia o un efecto, que aparece en el segundo miembro: *porque, es que, puesto que, ya que, al fin y al cabo, pues causal* …

b) Finales: operan en una relación argumentativa de propósito, fin, intención, y consecuencia o efecto, introduciendo el enunciado que contiene el propósito o la intención: *para ello, con este fin, …*

c) Condicionales: operan en una relación argumentativa de condición / hipótesis — consecuencia / efecto, introduciendo el enunciado que contiene la condición o hipótesis: *a no ser que, en caso contrario, de lo contrario…*

d) Consecutivos: operan en la misma relación argumentativa de causa — consecuencia, introduciendo, en este caso, el enunciado que expresa la consecuencia.

En los textos de aprendices de ELE hemos encontrado los conectores consecutivos *pues* (ejemplos 8, 9, 12 y 13), *entonces* (ejemplos 10, 11 y 14) y *de este modo* (ejemplo 2).

El hecho de que aparezcan estos tres conectores revela la preferencia de los aprendices de ELE, similar a la de todos los hablantes de español como L1, por conectores consecutivos *polivalentes*, esto es, que sirvan para expresar más matices que la mera consecuencia.

Así, *entonces* se usa para expresar consecuencia, por ejemplo en el texto 11:

> 11. No creo que la consecuencia más importante sea el problema de la creatividad, sino el problema de la violencia que estos juegos pueden creer. A veces los juegos tienen un carácter racista y según yo, la mezcla de violencia y ideas racistas es el peor.
>
> *Entonces*, excepto los niños que jugan todo el dia y que faltan de vida social no creo que los juegos electrónicos frenen la capacidad creativa. Pero me preocupe de la legitimación y de la normalización de la violencia y de las ideas racistas que algunos juegos producen.

Y también para marcar la progresión narrativa de un relato, por ejemplo en el texto 14, donde el conector está utilizado correctamente desde el punto de vista discursivo, no así desde el punto de vista morfológico o gráfico (está mal escrito):

> 14. El joven explicó que el pingüino era del señor Isidoro Vazquéz que vivía en el 10 piso, y que ha ido por todo el apartemiento pero todavía no ha encontrado. Rosa le preguntó si ha pensado en buscarlo en la pescadería que estaba cerca al apartemiento. El joven le dijo que no.
>
> *Entonce* Rosa bajó con el joven a la pescadería. Al bajar dieron cuento que la puerta al apartemiento estaba abierto. Fuieron a la pescadería y preguntaron al trabajador si ha visto un pingüino y él le dijo que sí.
>
> - El Señor Vazquéz viene todos los días, antes de la comida, pero hoy no vino. Me imagino que el pingüino tenía hombre y bajó para encontrarla. Está detrás.
>
> *Entonce* el joven y Rosa compraron comida para el pingüino y lo trajieron a la casa del Señor Vazquéz. El Señor estaba muy contento al ver que su pingüino estaba bien y invitó a Rosa tomar un café con él.

Por su parte, *pues* se utiliza, además de para expresar oposición —conector contraargumentativo, tal como hemos señalado anteriormente—, para expresar consecuencia, como en el texto 9, en el que equivale a *así que, por tanto*:

> 9. (…) En serio, está todavía muy simpático y agradable. Me encantó encontrarle después de tantos años.
>
> **Pues*, no tienes que decirlo, sé muy bien que tú también lo quieres ver. Por eso estoy preparando una fiesta en mi casa, para poder estar todos juntos. Todavía no sé la fecha, pero será prontito. Cuanto lo sepa, te llamaré.

O para iniciar un tema, como se ve al comienzo del ejemplo 13:

> 13. Querida Paloma:
> ¿Qué tal? Espero que todo vaya bien, allí lejos en España. **Pues*, en mi vida se han producido muchos cambios, y por eso te escribo. Antes un mes, me ofreceron trabajo en un pueblo muy cerca (casi sobre) Olympo que se llama Litojoro. Yo estaba muy cansada (…)

El problema (*) de uso que presenta el conector en estos ejemplos es que, como conjunción que es, carece de independencia entonativa, por lo que no puede ir seguido de coma. En el segundo de los ejemplos, el problema que tiene el aprendiz puede tener sus raíces en el discurso oral, donde este *pues* que inicia tema, o respuesta, se alarga fonéticamente para ganar tiempo para pensar en la continuación del discurso (*pueeees*), y ese alargamiento es el que puede conducir al aprendiz -y no sólo a éste: también al hablante nativo inexperto en redacción- al error de considerarlo con independencia prosódica respecto del resto de su enunciado.

Estos dos conectores, *entonces* y *pues*, son los más frecuentes en el discurso de los hablantes nativos de español y, a la vista de los textos de referencia, también recurren profusamente a ellos los aprendices de ELE. No obstante, no podemos decir que éstos hagan un uso adecuado de los dos conectores, desde el punto de vista discursivo. Si conocemos sus diferencias de actuación discursiva

entenderemos las causas del uso no adecuado y podríamos, además, buscar los instrumentos precisos para corregirlo:

ENTONCES	*PUES*
- Independencia entonativa opcional (ejemplos 10, 11, 14)	--Dependencia entonativa. Todos los ejemplos de este conector incluyen coma posterior, por lo que son inadecuados.
- Consecuencia (11)	- Consecuencia (9, 13). Pero sin coma posterior. Con coma, *entonces*
- Progresión narrativa (14)	- ø. Los ejemplos 8 y 12 corresponderían a *entonces*
- ø. El ejemplo 10 corresponde a *PUES* - ø	- Inicio de tema o de respuesta (ejemplos 7, 13) - Contraargumentación (7)

Para terminar, me gustaría dar unos breves apuntes sobre la presencia de los conectores en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Si tenemos en cuenta que los primeros estudios de conectores del español datan de 1987 (Fuentes Rodríguez) y 1988 (Mederos Martín), entenderemos la escasa presencia que éstos tuvieron en los primeros manuales de ELE. Además, debido a su cercanía gramatical -que no funcional- con las conjunciones y locuciones adverbiales intraoracionales, ha existido siempre una tendencia a explicarlos dentro de las estructuras gramaticales correspondientes, independientemente de que la perspectiva que se adopte sea la de funciones comunicativas (Borrego y otros 1982, Equipo Pragma 1984, Chamorro y otros 1995) o la de enseñanza gramatical (García Santos 1993, Millares y Centellas 1993, Millares 1996, Coronado y otros 1996): así, en la mayoría de manuales se explican *como* y *porque* dentro de las estructuras causales, indicando sólo sus diferencias de posición -antepuesta o pospuesta-; se explican *pero* y *sino* -con su variante sintáctica *sino que*- dentro de las estructuras adversativas -distinguiéndose sólo en algunos manuales entre *restricción* y *sustitución*-; en otros manuales, los conectores se explican atendiendo al modo verbal que exigen; pero en ninguno se explican *sin embargo, y, al contrario,* por tratarse de elementos no subordinantes.

En la *Gramática comunicativa* de Matte Bon (1992) sí se incluye una lista exhaustiva de conectores y se analizan sus diferentes valores argumentativos: así, junto a *y* aparecen *asimismo, además, encima, igualmente*, etc.; junto a *pero* aparecen *sin embargo, no obstante, en cambio, al contrario* -señalando además la distinción entre *contraste* y *oposición*, como hemos hecho en esta trabajo-; junto a *así que* aparecen *por tanto, luego*… etc. Sin embargo, todavía en Matte Bon (1992) no se observa una distinción de niveles, entre el nivel de la *oración* y el nivel del *discurso*, ni una distinción entre *conectores* como relacionantes de enunciados y *operadores* como relacionantes de elementos. Así, junto a *además* aparecen *también* -del que ya hemos señalado sus problemas de conmutación con *además*-, *hasta, ni siquiera, incluso, excepto*, que sólo relacionan elementos -con un "antes", sí, pero no con *argumentos*-.

Además, y como gran logro de esta Gramática, que no puede considerarse manual para aprender español, sino gramática de consulta, se incluyen notas en cuanto al registro y nivel de uso de los

conectores, otra de las asignaturas pendientes que tenemos en la enseñanza aprendizaje no sólo de los conectores sino también de todas las partículas de enlace: saber que *por ende* es un conector consecutivo de registro formal y nivel literario, por lo tanto, muy poco usado en español, frente a *entonces*, *por eso*, que serían los consecutivos de registros formales e informales, cultos y no cultos[12], resolverá muchos problemas de adecuación al registro y al tono del discurso que quieran emitir lo aprendices de ELE.

Explicaciones particulares de conectores y organizadores del discurso, desvinculados de las estructuras en las que se insertan y prestando más atención al proceso de construcción discursivo, aparecen ya en los manuales de finales de los años 90: Martín Peris y Sans (1998), González Hermoso y Romero (1998), López y otros (1999), etc.

Queda mucho trabajo por hacer. Y hay que empezar por:

a) recoger los conectores más frecuentes de cada grupo. Para ello, debemos hacer estudios de frecuencias a partir de las producciones escritas y orales de los aprendices de ELE;

b) distinguir, al menos, dos niveles discursivos: oral y escrito. Según los intereses de nuestros aprendices, establecer subniveles: coloquial / formal / literario…;

c) analizar estos conectores, atendiendo a:

1. Restricciones estructurales: independencia / dependencia entonativa, posición,…

2. Valores argumentativos: adición, contraargumentación, contraste, consecuencia…

3. Tipo de unión: enunciados, elementos…

d) establecer las diferencias entre los conectores similares: *y / además / también*; *pero / sin embargo / en cambio*; *pues / entonces*.

Es mucho trabajo. Pero / Sin embargo, merece la pena. Así que / Por tanto invito a todos a que empecemos.

[12] De hecho, son los conectores consecutivos que sufren mayor desgaste fonético: *tonce*, *poseso*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borrego, J. y otros (1982): *Así es el español básico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Brown, G. y G. Yule (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción española (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.

Chamorro, D. y otros (1995): *Abanico*. Barcelon; Difusión.

Coronado, M.L. y otros (1994): *Materia prima*. Madrid: SGEL

Domínguez García, N. (2002): *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Edición en CD-Rom.

El País.

Equipo Pragma (1984): *Para empezar*. Madrid: Edelsa

Fuentes Rodríguez, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.

García Santos, J.F. (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Salamanca: Santillana Universidad.

González Hermoso, A. y C. Romero (1998): *Curso de puesta a punto en español*. Madrid: Edelsa.

López, E. y otros (1999): *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen.

Martín Peris, E. y N. Sans (1998): *Gente*. Barcelona. Difusión.

Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

Mederos Martín, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Aula de Cultura del Cabildo Insular de Tenerife.

Millares, S. y A. Centellas (1994): *Método de español para extranjeros. Nivel intermedio*. Madrid: Edinumen.

Millares, S. (1996): *Método de español para extranjeros. Nivel superior*. Madrid: Edinumen.

Prieto de los Mozos, E. (2001): "Sobre la naturaleza de los marcadores discursivos", en *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*. Salamanca: Luso Española de Ediciones, pp. 197-208.

Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

ANEXO: EJEMPLOS ALUDIDOS EN EL TRABAJO[13]

1. Estoy en contra de esta afirmación. Pienso que, *eso sí*, hay juegos electrónicos que no piden mucha creatividad y si se los juegan demasiado que sí, pueden afectar a los niños de forma negativa. *Pero* también existen muchos juegos para los que es necesario ser listo y pensar estrategicamente. Esos juegos, *al contrario*, soportan el desarrollo de la capacidad creativa de los niños.
Además todo depende de la frequencia a la que los niños juegan a este tipo de juegos. Mi ahijado, por ejemplo, juega…(DBE)

2. Hoy por la tarde he estado en la piscina San José y estaba nadando, estudiando, leyendo y escuchando a música. *Además*, he hallado una tienda que vende periódicos en inglés. *De este modo* puedo entender mucho mejor que pasa en Estados Unidos. Por la noche yo y unos amigos estaban escuchando el concierto a la Plaza Mayor. (Clase de Destrezas escritas. Nivel intermedio).

3. Yo estoy a favor de que los juegos electrónicos frenan la capacidad creativa de los niños. Juegos electrónicos son maquinas que tienen una funcción limitada, o sea, el niño puede jugar con estos sólo en un margen limitado. No tiene posibilidades de crear algo nuevo con estos jugetes, no se puede inventar nada. *En cambio*, jugetes, que los niños crean ellos mismos, sí que tienen sentido y aumentan la creatividad de los niños. (DBE)

4. Debo decirte que Sebastián ha cambiado. No tiene el cabello liso y negro porque ahora es calvo. Es más gordo y lleva, también, un par de gafas negras. *Por el contario*, permanece lo mismo amable, alegre y inteligente como era en los años del colegio. (DBE)

5. La cosa que más me gusta son los bares y las discotecas. En Würzburg tiene que pagar para todas las discotecas.
Además, el centro de Salamanca es muy bonito con los edificios de piedras blancas.
Me gusta mas la forma de la vida de cada día en España. Cuanto yo vengo a mí casa, va a estar muy dificil para mí tener el costumbre de la vida alemana.
La cosa que menos me gusta estuvo la comida en la residencía. *Pero* yo pienso que no toda la gente en España come tan mal.
¡Estuve un tiempo muy bonito en Salamanca! (Clase de Prácticas comunicativas. Nivel intermedio).

6. <Lunes de 10 de Sep.>
Esta tarde he ido a la biblioteca de la Universidad para estudiar. *Y* he estado desde las nueve de la tarde. *Y* he mandado a mi novia una postal que escribí en mi clase. (Clase de Destrezas escritas. Nivel elemental).

7. Hay muchos niños que se sientan enfrente de un ordenador todo el dia. ¿Crees que esto es muy sano? *Pues*, yo no. Necesitan entercambiar con otro niños, jugar, cambiar ideas y pensamientos. No sólo tiene un ordenador… (DBE)

8. Querido Manuel,
¿Cómo estás? Yo estoy muy bien. Hacía mucho tiempo que no tenía tus noticias. Te escribo porque el otro día me encontré a Sebastián. Sí, como lees, a Sebastián.

---

[13] Quiero agradecer a l@s profesor@s Isabel Flórez, Marta de Arriba, Alberto Descalzo y Miguel Ángel Aijón su gentileza al procurarme el material que escribieron sus estudiantes de las clases de Destrezas escritas y Prácticas comunicativas de los Cursos de Lengua y Cultura españolas de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca durante el verano de 2001. Y, por supuesto, a sus estudiantes. También, a l@s miles de estudiantes que se han sometido a las pruebas del DSE y DBE, cuya parte de redacción me ha servido para completar el *corpus* textual de referencia de este trabajo.

La semana pasada fui a una boda que me habia invitado un amigo mio. *Pues*, estaba hablando con una señora y de repente vi a Sebastián. ¡No puedes imaginar cómo sentí! Hacía siglos que no nos veíamos. (DBE)

9. (…) En serio, está todavía muy simpático y agradable. Me encantó encontrarle después de tantos años.
Pues, no tienes que decirlo, sé muy bien que tú también lo quieres ver. *Por eso* estoy preparando una fiesta en mi casa, para poder estar todos juntos. Todavía no sé la fecha, pero será prontito. Cuanto lo sepa, te llamaré. (DBE)

10. ¡Estoy escribindote para darte una buena noticia! ¡No vás a creer!
¿Te acuerdas de que yo fue invitada para las bodas de Juan, un amigo de la oficina?
Entonces, después de la cerimonia había una cena para los invitados. Cuando yo estava llegando en el restaurante vi una persona que me parecia muy conocida parada en la puerta. (DBE)

11. No creo que la consecuencia más importante sea el problema de la creatividad, sino el problema de la violencia que estos juegos pueden creer. A veces los juegos tienen un carácter racista y según yo, la mezcla de violencia y ideas racistas es el peor.
Entonces, excepto los niños que jugan todo el dia y que faltan de vida social no creo que los juegos electrónicos frenen la capacidad creativa. *Pero* me preocupe de la legitimación y de la normalización de la violencia y de las ideas racistas que algunos juegos producen. (DBE)

12. Rosa comenzó a decir al joven que nunca había visto un pingüino en su apartamento antes. *Pero*, le interrumpió, a Rosa, los sonidos de patas corriendos en el pasillo afuera de su apartamento. De repente, un poquito, negro y blanco pingüino entró la puerta de su cuarto. Él estaba corriendo, rápido como una liebre, por su pasillo y entró el cuarto con las obras de Rosa.
Rosa y el joven siguieron el pingüino por el cuarto. El pengüino había parado enfrente de uno de sus obras de imágenes de peces naranjas en un mar de colores. El joven y el pingüino miraba fijamente a la obra y no había nada sonido en el cuarto. *Pues*, el joven le dijo, a Rosa, que le encantaba los peces naranjas y su padre era un vendedor de arte. (Clase de Destrezas escritas. Nivel intermedio)

13. Querida Paloma:
¿Qué tal? Espero que todo vaya bien, allí lejos en España. *Pues*, en mi vida se han producido muchos cambios, y por eso te escribo. Antes un mes, me ofreceron trabajo en un pueblo muy cerca (casi sobre) Olympo que se llama Litojoro. Yo estaba muy cansada (…)
Tengo amigos y trabajo. Creo que aquí está el Paraíso, porque puedo hacer todo lo que quería hacer durante mi vida: vivir al campo en una casa estupenda y trabajar en una escuela griega como filóloga.
Pues, amiga mía, te (tu y tu familia) te espero pronto para pasar unos dias maravillosos aquí en mi casa nueva. (DBE)

14. El joven explicó que el pingüino era del señor Isidoro Vazquéz que vivía en el 10 piso, y que ha ido por todo el apartemiento pero todavía no ha encontrado. Rosa le preguntó si ha pensado en buscarlo en la pescadería que estaba cerca al apartemiento. El joven le dijo que no.
Entonce Rosa bajó con el joven a la pescadería. Al bajar dieron cuento que la puerta al apartemiento estaba abierto. Fuieron a la pescadería y preguntaron al trabajador si ha visto un pingüino y él le dijo que sí.
-El Señor Vazquéz viene todos los días, antes de la comida, pero hoy no vino. Me imagino que el pingüino tenía hombre y bajó para encontrarla. Está detrás.
Entonce el joven y Rosa compraron comida para el pingüino y lo trajieron a la casa del Señor Vazquéz. El Señor estaba muy contento al ver que su pingüino estaba bien y invitó a Rosa tomar un café con él. (Clase de Destrezas escritas. Nivel intermedio)

15. Hoy en día, gracias a la tecnología avanzado se puede estudiar jugando los juegos electrónicos. *Y* estos juegos son muy interesante para niños. Por eso, es posible que a los niños les interecen estudiar.

Pero, *en cambio*, estos juegos pueden darle a los niños la influencia negativa, por culpa de la violencia, la escena sexual… etc. (DBE)

16. Después de la siesta, he quierido solamente leer mís correos electronicos. *Pero* cuando abrié la Homepage, he leydo las informaciones terribles de los Estados Unidos. Estaba muy chocante. (Clase de Destrezas escritas. Nivel intermedio)

17. Lunes, el 10 de septiembre
Hoy ha estado un día muy normal.
¡Terminado el fin de semana!
Me parece que he aprendido mucho. *Pero*, tengo los achaques de la vejez, es dice olvido mucho.
(…)

Martes, el 11 de septiembre.
¡Este día nunca me olvidaré!
Comenzó muy bien, hube sol y todo fue sobre ruedas. *Pero* a las cinco mi hijo me llamó. Desde de este momento me pareció que el mundo se cambió a un infierno. ¡Es horrible! No puedo dar crédito a mis ojos. ¿Cómo es posible? (Clase de destrezas escritas. Nivel intermedio)

18. La habitación de la chica es muy diferente que mi habitación aquí en Salamanca.
Algunas diferencias incluye: no tengo una cocina en mi habitación, ni una televisor. La habitación de la chica incluye una cocina con spaghetti y café. Yo creo que estos tipos de cosas son común para comer y beber sobre estudiantes que asisten a las universidades.
Sin embargo, mi habitación tiene una cama, libros, ropa, zapatos, fotos y un escritorio. (Clase de Prácticas comunicativas. Nivel intermedio).

19. Mi cuarto no es tan sucio como lo de ella. No tengo una cocina, comida o un puesto de libros. También, no tengo un tocadiscos, pero tengo un [ininteligible]. Como ella, tambien tengo carteles en mi cuarto, como carteres de Ricky Martín. También tengo un armario, lleno de ropa. *Pero* tengo 2 tocadores llenos de ropa. (Clase de Prácticas comunicativas. Nivel intermedio).

20. En Estados Unidos hay muchos símbolos y religiousos matiz en las bodas. Hay muchas diferente culturas. *Sin Embargo* las bodas tradiciónales están en inglecias o palacios de justicias. En un placio de justicia un Juez da voto para boda. Después de la boda ellos reciben un certificado de matrimonio. Esto es una bodas informal. *Sin Embargo* el tipo más popular de boda es en una iglesia. (Clase de Prácticas comunicativas. Nivel intermedio).

21. Martes, 18 de septiembre.
Por la mañana hizo frío. Me puse una chaqueta para ir a clase.
Durante el curso de ejercicios orales, contamos unos chistes. No lo estaba fácil.

Ejemplo: - Doctor (al paciente):
¿Su padre era cardiaco?
- Paciente: No, doctor, zaparero.

Ahora una adivinanza de mi marido:
-¿Qué es la diferencia entre un hombre y una mujer?
- La diferencia "entra".

Un estadounidense *también* contó un chiste. Fue una historia extraña pero no lo comprendó. Habló con un acento horible. (…) (Clase de destrezas escritas. Nivel intermedio)

22. (…) Desde luego, Andalucía era el más mejor lugar, parece a mi. *Pero* durante mi viaje a Toledo, mi guia hablaba lentamente, claramente con cada palabra, enunciando cada sílaba. * *También*, el tiempo hacía caluroso pero no hace calor nunca. (Clase de destrezas escritas. Nivel intermedio)

INTERACCIÓN, CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

OLGA ESTEVE RUESCAS

1. INTRODUCCIÓN

De las numerosas teorías surgidas a partir de los estudios sobre "interacción" se desprende la importancia que los investigadores le han otorgado como matriz de la adquisición de lengua -también en contextos formales- de tal modo que ya nadie pone en duda el papel central que aquélla desempeña en el proceso de adquisición-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Este presupuesto teórico resulta de la convergencia de dos líneas de investigación que, ante el mismo objeto -la conducta lingüística en la comunicación interpersonal- difieren en cuanto a objetivos y parámetros de análisis.

En cuanto a la primera línea, más orientada hacia la sociolingüística, cabe destacar los estudios que han dado pie a las llamadas "teorías interaccionistas" cuya idea central radica en la importancia otorgada al proceso de negociación de significados que se inicia en los hablantes al intentar comprender el *input* que les es suministrado, dado que el objetivo primero y último de los interactantes es la transmisión y recepción de mensajes. La segunda, basada en las aportaciones de la psicolingüística y sobre todo de la psicología cognitiva, defiende que la influencia de los factores sociales en la interacción es decisiva para el desarrollo del lenguaje. De esta visión, como veremos a lo largo de la comunicación, se desprende la necesidad de ampliar el concepto de "interacción" y de incorporarle nuevos paradigmas.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR "INTERACCIÓN"?

Desde los presupuestos del tan conocido "método comunicativo", el concepto de *interacción* se entiende exclusivamente desde el prisma de la transmisión y recepción de mensajes y la negociación de significado que éste conlleva.

Esta misma concepción la encontramos en el también extendido "enfoques por tareas", en el cual la lengua es entendida como el conjunto de todos los elementos necesarios para la comunicación significativa (los componentes gramaticales, las funciones y las nociones lingüísticas, el sistema de relación entre las reglas y los convencionalismos que gobiernan el significado), juntamente con la comprensión que se manifiesta en una conducta de comunicación interpersonal. En el enfoque por tareas se incide primeramente en el significado; el conocimiento de las formas lingüísticas es sólo un aspecto más de lo que hay que aprender. Se orienta hacia el conocimiento comunicativo como un sistema unificado en el que todo uso de la nueva lengua exige, y éste es el punto clave, que el alumno establezca constantemente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico con las necesidades y las expectativas que gobiernan la conducta comunicativa y las ideas y los significados que quiere compartir.

De ahí, como es de todos conocido, que no se pueda concebir una tarea sin un OBJETIVO COMUNICATIVO claro que será lo que permitirá incidir más en el contenido (significado). Los contenidos lingüísticos se justifican así por su relación con determinados pasos de la tarea, o bien con la obtención del producto final.

A pesar de la gran aceptación que ha tenido y tiene este enfoque dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, la aplicación de los resultados de la investigación dentro del ámbito de la psicología cognitiva y las aportaciones de la denominada "teoría sociocultural" hacen necesaria, como venimos apuntando, una reformulación del concepto de la interacción. Para adentrarnos en la nueva dimensión que ésta ofrece, propongo realizar la siguiente actividad:

ACTIVIDAD 1

LEKKOATLETYKA

Sensacja w Chicago

Steve Janes – nowym rekordzistą świata w maratonie

W Chicago odbył się 8-my konkurs biegu maratonowego. Cały świat sportowy oczekiwał z wielką niecierpliwością popisów dwóch uczestniczących w tych zawodach gwiazd tej konkurencji sportowej: mistrza olimpijskiego Carlosa Lopesa i byłego mistrza świata Australijczyka Roberta De Castella.

Ostatnio na mityngu w Rotterdamie De Castella uzyskał 2 godz. 8 min. 37 sek., a Lopes na Olimpiadzie w Los Angeles 2 godz. 9 min. 21 sek.

Nikt raczej nie przypuszczał, że uczestniczący po raz drugi w życiu, w biegu maratonowym 29-letni Walijczyk, Steve Jones, może przewyższyć tych dwóch pretendentów do zwycięstwa.

Pierwszy swój występ w biegu maratonowym w roku ubiegłym w RFN zakończył on bez większego sukcesu, stąd też nikt nie liczył na tego zawodnika.

I oto niepodziewanie 8-my już z kolei konkurs biegu maratonowego w Chicago wygrał reprezentant Wielkiej Brytanii.

Przebiegł on 42,195 kilometrową trasę w 2 godzinach 8 minutach i 6 sekundach, uzyskując w ten sposób najlepszy wyczyn na miarę światową.

Poprawił on należący ostatnio do Amerykanina Salazara, rekord świata o 7 sekund.

Przy tej okazji podajemy dziesięć ostatnich najlepszych rezultatów w tej konkurencji.

2 godz. 8' 6" Jones (Wielka Bryt. Chicago, 84.
2 godz. 8' 13" Salazar (USA) Nowy Jork 81.
2 godz. 8 18" De Castella (Aust.) Fukuoka, 81.

1. Mira durante dos minutos el texto polaco que aparece más abajo e intenta averiguar simplemente de qué trata.

2. Trabaja ahora con tu compañero/a. Subrayad todo aquello que ENTENDÉIS o que creéis entender.

3. Buscad dos compañeros/as más y formad un grupo de cuatro. En este nuevo grupo, intentad descubrir alguna regla o alguna regularidad gramatical.

4. Dentro del mismo grupo, intentad formular en la nueva lengua (polaco) un enunciado que tenga significado para vosotros y que esté relacionado con la situación real en la que nos encontramos ahora: Expolingua en Madrid.

Reflexionemos brevemente sobre las operaciones mentales que se han activado en cada una de las fases así como sobre los factores de otra índole que han incidido directamente en la realización exitosa de la actividad. Para ello partiremos de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estrategias han ayudado a entender el texto globalmente? ¿Y cuáles se han activado en las fases posteriores?

2. ¿En qué medida ha sido fructífera la puesta en común con otros/as compañeros/as?

3. ¿En el trabajo en grupo, cómo se ha llegado a formular el enunciado? ¿Qué procesos se han seguido? ¿Qué recursos o ayuda se han manifestado como más útiles?

Concentrémonos ahora en el significado intrínseco del proceso interactivo que se ha iniciado en el trabajo en colaboración. El aspecto que quisiera remarcar al respecto es la "perspectiva mediadora" que adopta aquí la interacción.

3. INTERACCIÓN Y MEDIACIÓN: EL ANDAMIAJE COLECTIVO

La relación entre estos los conceptos de *interacción* y *mediación* los encontramos en la denominada "teoría sociocultural", la cual se basa en los principios teóricos sobre el aprendizaje aportados por el psicólogo ruso Vygotski:

Desde los supuestos vygotskianos, a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Ello significa que un alumno puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos (alumnos y/o profesores). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) cuanto en su dimensión cognitiva: cómo a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje. Aquí se sitúa el concepto de *collective scaffolding o andamiaje colectivo*, que hace referencia a la co-construcción de saberes (de significados nuevos) a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo.

La ampliación del concepto de la interacción aporta, a mi entender, una visión más profunda de los procesos de aprendizaje. Ésta viene presidida por los siguientes principios pedagógicos:

1. El proceso de aprendizaje debe entenderse como un proceso cognitivo en el que el individuo intenta construir conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y a partir de la interacción con otros individuos. Existe así la idea, mayoritariamente compartida, que cognición, interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados. Esta premisa conforma también la base de las teorías constructivistas del aprendizaje (Coll, 1993): desde la concepción constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso activo del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus conocimientos con respecto a los distintos contenidos a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos.

2. El aula es vista como un contexto social por sí mismo, lo que significa que se valora tanto como espacio de aprendizaje como de comunicación: se trata de un espacio en el que un grupo de personas comparten ideas, experiencias y conocimientos, todos ellos con un interés común, el de aprender (Allwright, 1984; Breen, 1985, 1997).

3. Desde esta visión social del espacio del aula, tan importante es el discurso que pueda aportar el profesor a partir de la incorporación de textos auténticos como el discurso que se pueda generar dentro mismo del aula (discurso de profesor-alumno, alumno-alumno) y que tiene por objeto CONSTRUIR la docencia que se está llevando a cabo.

4. Con respecto a la instrucción por parte del profesor, y partiendo de los presupuestos descritos, hay que ir más allá de la dicotomía entre instrucción explícita e implícita. No se trata de integrar o excluir las explicaciones explícitas sino más bien de elaborar un procedimiento metodológico que permita INTEGRAR LA EXPERIENCIA Y LOS CONOCIMIENTOS QUE POSEE CADA INDIVIDUO (ALUMNO) CON CAMPOS DE CONOCIMIENTO Y COMPETENCIAS NUEVAS, A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN ENTRE TODOS LOS MIEMBROS DE ESTE CONTEXTO (CO-CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: Adair-Hauck & Donato, 1994).

5. De todo lo dicho se desprende que el proceso de aprendizaje no puede ser uniforme en un mismo grupo, es individual. Por ello las prácticas docentes tendrían que situarse en lo que se denomina la *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1978), que hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción con otros. Según los presupuestos vygotskianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el

alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.

6. En este tipo de interacción constructiva se contempla también, y sin "disfraces", el hablar sobre el sistema de la lengua (Van Lier, 1996). Recordemos la visión del aula como un contexto específico. Pues bien, en este contexto, las actividades de aprendizaje conforman el núcleo central de las actividades del aula y, por lo tanto, les corresponde un espacio propio. El aula ofrece precisamente el marco y el espacio necesarios para poder reflexionar y hablar sobre la lengua y el proceso de aprendizaje: ¿en qué otro contexto resultaría esto tan natural?

7. Desde este presupuesto, se revaloriza el papel de la lengua materna (L1) en el proceso de aprendizaje de otras lenguas: no hay que considerar la L1 como un obstáculo sino más bien como una estrategia mediadora útil para alcanzar el objetivo comunicativo. Efectivamente, en los últimos años han aparecido estudios que cuestionan el protagonismo absoluto de la LE y consideran que la L1 puede tener, contrariamente a lo que se pensaba y siempre a partir de un uso apropiado, una función facilitadora (Fleming, 1995; Van Lier, 1995) en la construcción de la competencia comunicativa en la LE.

8. Por otro lado, y este es otro punto a destacar, el desarrollo de esta capacidad reflexiva fomenta el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Esteve, 1999; Little, 1997; Rampillon, 1997; Trévise, 1994). Según estos autores, si el desarrollo de la autonomía conforma actualmente el objetivo principal de la instrucción (como ya se refleja en todos los diseños curriculares tanto de primaria como en la secundaria obligatoria y de las escuelas de idiomas), no podemos ignorar la importancia de la reflexión consciente sobre todo aquello que forma parte del aprendizaje precisamente porque "autonomía" hace referencia a la capacidad de tomar decisiones, de actuar independientemente y de reflexionar de manera crítica y objetiva. Es obvio pensar que la autonomía no se puede desarrollar si el alumno no es consciente de lo que hace.

9. En esta reflexión se incluye también la reflexión sobre los errores: el alumno tiene que correr riesgos, aunque implique cometer errores, para que pueda experimentar y avanzar en su competencia lingüística en LE. Por parte del profesor, conviene fomentar que los alumnos quieran ir más allá de lo que les permite su nivel actual de competencia; de esta manera fomenta en ellos la curiosidad y el afán por avanzar y también su autoestima, aspecto éste, juntamente con sus creencias y valores, que no se puede pasar por alto en ningún contexto educativo.

4. IMPLICACIONES INMEDIATAS DE LOS PRINCIPIOS VYGOTSKIANOS SOBRE LA INTERACCIÓN

La implicación más inmediata de la conjunción de estas ideas es que la actuación externa, es decir, la enseñanza, debe entenderse necesariamente como una actuación que oriente y guíe, de una forma planificada y sistemática, en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en la programación oficial (Onrubia, 1993).

Para que esto sea posible, es necesario por parte del docente:

a) entender que su acción pedagógica debe moverse dentro de lo que se denomina AJUSTE A LA AYUDA PEDAGÓGICA, una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa primordialmente en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo y de asistencia en ellas;*

b) fomentar metodologías que incorporen REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE a las actividades comunicativas. La premisa actual es "SE APRENDE LA LENGUA USÁNDOLA" (Wolff & Legenhausen, 1992). Este enunciado tiene, sin embargo, DOS DIMENSIONES: por un lado, la dimensión comunicativa, es decir, el uso verbal de la lengua en actos comunicativos; por otro, la dimensión

cognitiva, la actividad mental que tiene lugar en el alumno durante el proceso de apropiación de una nueva lengua y que lo lleva a reflexionar conscientemente tanto sobre el sistema formal de la misma como de las estrategias y los procesos para aprenderla;
c) ampliar la visión de lo que representa o es el contexto de la clase de lengua extranjera, que NO DEBE ENTENDERSE COMO UNA COPIA O REFLEJO DE LA REALIDAD COTIDIANA SINO COMO UN CONTEXTO QUE CONFORMA POR SÍ MISMO UNA REALIDAD QUE DIFIERE DEL MUNDO REAL (Breen, 1985). En este contexto, tan importante es el rol asignado al profesor como al alumno, porque ambos interactúan con un mismo propósito, el de aprender.

Si aplicamos consecuentemente estos principios pedagógicos, nos acercaremos a un nuevo paradigma pedagógico, denominado *El currículum de las tres AAA* (Van Lier, 1996) que actualmente se alza como una de las propuestas que representa la mejor síntesis práctica del estado actual sobre aprendizaje instruido de segundas lenguas.

5. EL CURRÍCULUM DE LAS TRES AAA

El currículum de las tres AAA se basa en tres grandes principios educativos: *awareness, autonomy, authenticity*. Se trata de tres principios estrechamente relacionados que no pueden desligarse uno de otro por las siguientes razones: La toma de conciencia (*awareness*) es la base de todo aprendizaje autónomo. Recordemos que el concepto de autonomía hace referencia a la capacidad de tomar decisiones, de actuar independientemente y de reflexionar de manera objetiva y crítica. Sin una conciencia sobre lo que significa "comunicación", sobre lo que significa "aprender una lengua" o sobre todo aquello que puede ayudar a poner en marcha y favorecer el proceso de apropiación de una nueva lengua y a llevar a cabo un seguimiento personal, el aprendiz no habrá alcanzado el grado de autonomía suficiente para afrontar con éxito ni los aprendizajes actuales ni el ya mencionado *lifelong learning* o aprendizaje de por vida.

Estos dos conceptos descritos, el de "autonomía" y el de *awareness* no pueden desligarse de un tercero, el de "autenticidad". Éste último no hace referencia ni al uso de materiales auténticos ni a la posibilidad de reproducir situaciones "reales" (del mundo exterior) en la clase de lengua segunda o extranjera. Se trata, como hemos apuntado brevemente más arriba, de un concepto mucho más profundo y amplio que apunta hacia el rol que tanto el docente como el aprendiz deben asumir en el momento de interactuar a partir del objetivo que les une, el de aprender. El aula es, como decíamos, el contexto de aprendizaje por excelencia, con una idiosincrasia y unos protagonistas propios, los docentes y los aprendices, con una tarea común que, como hemos visto, va mucho más allá de la simple transmisión de conocimientos.

La cuestión que se plantea ahora es ¿qué procedimiento metodológico permite trabajar en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde los postulados vygotskianos y respetando los principios de las tres AAA?

6. HACIA EL CURRÍCULUM DE LAS TRES AAA

Como hemos visto más arriba, para posibilitar la integración de un currículum de esta índole se hace necesario favorecer una metodología

a) que se base en el AJUSTE A LA AYUDA PEDAGÓGICA descrito, a partir de la creación de *Zonas de desarrollo próximo,*

b) que incorpore REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE a las actividades comunicativas, y que, por lo tanto, ayude a la formación del aprendiz,

c) que tenga una visión más amplia de lo que representa o es el contexto de la clase de lengua extranjera, un contexto que por sí mismo conforma una realidad que difiere de la realidad externa y en el que tienen lugar una serie de procesos idiosincrásicos.

¿Qué metodología favorece la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo* y al mismo tiempo el fomento de la autonomía?

Según Onrubia (1993: 102-103), la ayuda pedagógica *"debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta (...) los* ESQUEMAS DE CONOCIMIENTOS *de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar* DESAFÍOS Y RETOS *que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas".* Para llegar a alcanzar el equilibrio entre estos dos procesos, Onrubia (1993) nos da un listado orientativo de actuaciones concretas:

1) Insertar, en el máximo de lo posible, la actividad puntual del alumno en el ámbito, marcos u objetivos más amplios en los cuales esta actividad pueda tomar significado de manera más adecuada,

2) posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas tareas, incluso si su nivel de competencia o sus conocimientos son, en un primer momento, más escasos o poco adecuados,

3) establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la CONFIANZA Y LA ACEPTACIÓN MUTUAS. En este punto es necesario señalar la importancia de la interacción que genera el profesor: ésta debe dar cabida a la sorpresa, debe recoger lo que despierta interés en el alumno, debe reflejar un interés no solamente por los contenidos del vitae, sino también por lo NO PLANIFICADO (*Contingent interaction*: Van Lier, 1996),

4) establecer, por lo tanto, un equilibrio entre el currículum externo, el establecido por la programación, y el interno, que es el que aparece "sobre la marcha" a partir de la actuación de los alumnos y de las necesidades que vayan surgiendo,

5) promover la utilización y profundización AUTÓNOMA de los conocimientos que se están aprendiendo, tanto con un nivel de ayuda bajo como a partir de la utilización de recursos y ayudas estratégicas que permitan a los alumnos seguir aprendiendo de manera autónoma,

6) establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos,

7) emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia, es decir, para enseñar y aprender.

De todo lo expuesto, queremos destacar la importancia de entender la enseñanza no como transmisión sino como "CO-CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y/O SABERES". Como hemos visto, ello implica por parte del docente partir de los conocimientos o informaciones que puede aportar el alumno, de tal forma que se establezca un diálogo "más simétrico", gracias al cual los saberes y experiencias de los individuos puedan entrar en interacción con saberes y competencias nuevas que aporte el docente u otras fuentes de recursos. El docente, incluso manteniendo el papel que le otorga la institución como mediador del saber, organizador y evaluador, debe construir un marco en el cual, aún programando y decidiendo, deje un amplio margen de gestión temática e interlocutiva a la iniciativa de los alumnos.

En el ámbito de lenguas extranjeras, los principios expuestos tienen una aplicación inmediata si adoptamos el marco que ofrece el "enfoque por tareas" como punto de partida e incorporamos una serie de actuaciones acordes con los principios vygotskianos descritos más arriba.

7. EL ENFOQUE POR TAREAS DESDE LA APROXIMACIÓN VYGOTSKIANA: CARACTERÍSTICAS GENERALES

El enfoque por tareas, ya muy conocido en el ámbito de Español / Lengua extranjera, se basa primordialmente en un concepto global de lengua. Como de todos es conocido, en el enfoque por tareas se incide primeramente en el significado; el conocimiento de las formas lingüísticas es sólo un aspecto más de lo que hay que aprender. Entiende, por lo tanto, el conocimiento comunicativo como un sistema unificado en el que todo uso de la nueva lengua exige que el alumno establezca constantemente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico con las necesidades y las expectativas que gobiernan la conducta comunicativa y las ideas y los significados que quiere compartir.

El planteamiento que propongo a partir del enfoque por tareas pretende incorporar los conceptos vygotskianos descritos. Mi propuesta se apoya primordialmente en la extensión del concepto de tarea al de "secuencia didáctica", a partir del modelo cíclico que proponen Adair-Hauck & Donato (1994), de la incorporación de actividades reflexivas (individuales o en colaboración) a las secuencias así como de fases extensivas que den espacio para la escritura colectiva. Precisaré a continuación cada uno de estos puntos para pasar posteriormente a presentar una muestras de secuencias didácticas:

1. Según el planteamiento de Adair-Hauck & Donato (1994), la secuencia didáctica debe ir dirigida a un objetivo comunicativo global y presentar una estructura cíclica que parta de la globalidad de la lengua (significado: procesos *top-down* o de arriba a abajo) para volver a ella después de un trabajo específico sobre aspectos del código lingüístico (forma: procesos *bottom-up* o de abajo a arriba): del texto a la frase a la palabra al texto. De esta manera tanto se fomentan estrategias globales de comprensión como los microprocesos necesarios para analizar y entender el sistema nuevo lingüístico. Entendida así, la secuencia cíclica permite incorporar tanto actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) como de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje (tareas cognitivas que ayudan en la apropiación de la nueva lengua). Importante al respecto es que, con el fin de que sean significativas, todas las actividades deberán presentar una relativa familiaridad y, a la vez, una relativa dificultad respecto al conocimiento de los alumnos en el momento de llevarlas a cabo.

2. Las fases reflexivas deberán servir siempre de base para alcanzar el objetivo comunicativo global, deberán estar, por lo tanto, plenamente incorporadas a la secuenciación establecida y no aparecer de forma aislada. Se trata de fomentar una actividad reflexiva de búsqueda de recursos verbales adecuados a la situación comunicativa que se plantea. De esta manera, los contenidos lingüísticos que se van a trabajar tienen su razón de ser en el hecho de que son necesarios para el acto comunicativo. La reflexión sobre la lengua (o reflexión metalingüística) emerge así de forma natural y en ella el alumno se ve obligado a negociar con otros durante todo el proceso de "búsqueda" de recursos verbales. En este punto es importante hacer hincapié en los siguientes aspectos:

- Este tipo de reflexión ya es posible desde los inicios del aprendizaje de una LE (Esteve, 1999) gracias al conocimiento previo de los alumnos. Pensemos que éstos no llegan "ignorantes" a la clase de lengua extranjera sino que llevan consigo unas capacidades de usos de la lengua y de competencias que provienen de su L1 o del aprendizaje de otras lenguas. Dentro de este conocimiento previo se sitúan los denominados "esquemas": se trata de representaciones de conocimientos de situaciones cotidianas prototípicas que actúan como mecanismos de reconocimiento (por ejemplo, ir a un restaurante, ir al dentista) (Gros, 1995). El alumno de secundaria o el alumno adulto ya tiene una representación clara de los "pasos de una

conversación" en, por ejemplo, un restaurante, que proviene de su conocimiento de la L1 y del mundo, lo que necesita es buscar los contenidos lingüísticos y léxicos en la LE.

- No supone un retorno a la enseñanza tradicional de la gramática. Supone, como ya hemos apuntado, una reflexión sobre la forma con respecto al uso en un contexto comunicativo. Así la reflexión se justifica porque está estrechamente ligada a la realización de la tarea comunicativa.

- Este tipo de actividades es más fructífero si se lleva a cabo en colaboración. En ellas no se debe censurar, a mi entender, el uso de la lengua materna porque constituye el momento idóneo para que la L1 sea utilizada como estrategia mediadora para conseguir un fin comunicativo en la LE: "hablar en la L1 para comunicar en la LE". Recordemos que desde los presupuestos vygotskianos, se considera la interacción en su dimensión sociocognitiva como la fuente más importante de construcción de saber.

- Asimismo, estas actividades fomentan dentro del aula un discurso coherente y "auténtico" entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos entre sí, que ayuda en la co-construcción de saberes nuevos.

3. En la última fase de la secuencia es necesario incorporar actividades extensivas donde el alumno tenga que explotar los recursos verbales que ha aprendido en las fases anteriores en CONTEXTOS COMUNICATIVOS NUEVOS. No se trata de aprender a construir enunciados correctos sino, y este es un aspecto decisivo, DE APRENDER LA HABILIDAD DE USAR CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS EN CONTEXTOS DIFERENTES O NUEVOS. Ello no sólo supone relacionar forzosamente la reflexión sobre la forma con su uso comunicativo sino que obliga al alumno, en colaboración con otros, a generar un trabajo cognitivo que le ayudará indiscutiblemente en su proceso de aprendizaje. Respecto a esta fase, quisiera incidir en los siguientes aspectos:

- La fase extensiva ofrece un espacio ideal para incorporar actividades de escritura en colaboración, ya desde los primeros niveles de aprendizaje (Esteve, 1999). Por lo que se desprende de los estudios más actuales, las secuencias didácticas que integran una parte de PRODUCCIÓN ESCRITA son óptimas para fomentar la gestión cognitiva, que ya se había iniciado a partir de las actividades de la primera fase. Las razones son las siguientes: en una actividad de producción escrita, el alumno dispone de más tiempo y tiene a su alcance más recursos para reflexionar sobre el funcionamiento del nuevo sistema lingüístico. En efecto, en la producción oral se da una restricción temporal importante que limita los procesos de "monitorización" (procesos de control de las propias producciones lingüísticas). En la comprensión y producción escritas, en cambio, el individuo puede releer, comprobar, reconsiderar, etc.

- Desde los postulados vygotskianos, como apuntamos reiteradamente, se realza la importancia de la interacción para la construcción y el crecimiento del saber. En la producción escrita en colaboración, los alumnos se ven obligados a negociar, es decir, a proponer, argumentar, aceptar o desestimar opciones acerca de cuestiones lingüísticas, lo que supone una gestión cognitiva y también metacognitiva muy intensa. Hay que destacar aquí el hecho que esta gestión es más fructífera entre iguales (en la interacción aprendiente-aprendiente) porque en una situación de este tipo (que es obviamente más simétrica que la que se da entre profesor y alumno) es más fuerte el intento de articular el propio conocimiento y de aceptar las propuestas de otros. En este sentido, el trabajo en colaboración ofrece, a través de la interacción, un "andamiaje" mutuo (*collective scaffolding*, Cañada & Esteve, 2001; Donato, 1994): el diálogo con otros (iguales) en el momento de solucionar "conflictos lingüísticos" (en tareas sobre resolución de problemas) sirve de base para el crecimiento del conocimiento individual y el fomento de la autonomía. Ésta es la esencia del trabajo en grupo.

4. Finalmente, es necesario entender que el docente puede y debe intervenir durante toda la secuencia, siempre desde del prisma del ajuste a la ayuda pedagógica. El planteamiento de las

secuencias que propongo permite explorar, sobre todo en la primera fase, los conocimientos previos de los alumnos. Éstos deben servir de base al docente para entrever en qué momento es necesaria su intervención. En ella el profesor deberá partir de lo que los alumnos pueden aportar para incorporar conocimiento nuevo a partir de sus aportaciones y explicaciones. Asimismo, el diálogo entre docente y aprendiz deberá servir para reflexionar sobre los procesos grupales y mentales que se han seguido durante el desarrollo de la tarea y han sido útiles para su realización exitosa. Ésta es la esencia del diálogo constructivo de la enseñanza: el andamiaje mutuo.

8. MUESTRAS DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

SECUENCIA 1

OBJETIVO: CONOCER LOS MIEMBROS DEL GRUPO

Fase 1a

TRABAJO EN PAREJAS (comprensión global)
Ahora que vamos a empezar a aprender una lengua nueva, sería interesante en primer lugar presentarnos para conocernos. Y estaría bien que todo esto intentáramos hacerlo ya en alemán, pero para ello necesitaremos aprender algunos recursos verbales.
Escuchad los diálogos siguientes y responded:

- ¿Qué situación representan?
- ¿Quién toma parte en ellos?
- ¿Dónde están las personas que hablan?
- ¿Qué hacen?
- ¿De qué creéis que hablan?

Fase 1b

TRABAJO EN GRUPO (trabajo analítico de planificación)
En esta fase tendréis que intercambiar oralmente información sobre vosotros mismos (edad, profesión, etc.) para que os podáis conocer mejor. Antes de empezar, analizad en grupo las estructuras y el léxico que aparecen en los textos / diálogos del libro de texto o en los textos aportados por el profesor que puedan servir para:

a) iniciar y acabar una conversación;
b) presentarse uno mismo y a una tercera persona;
c) preguntar por el nombre y por otros datos personales (edad, profesión, etc.);
d) dar información sobre la propia persona;
e) solucionar problemas de comunicación (si algo no se entiende).

Fase 1c

TRABAJO EN GRUPO DE CLASE (co-construcción de la explicación gramatical)
(El profesor hace una puesta en común de los resultados del análisis de la fase anterior e incorpora las explicaciones pertinentes, según necesidades y/o preguntas específicas de los alumnos)

Fase 2a

TRABAJO EN GRUPO (producción oral: interacción dentro del grupo)
Para poder retener la información más importante, es conveniente que toméis nota de manera concisa de la información que vayas recibiendo de los demás miembros del grupo.

Fase 2b

TRABAJO EN GRUPO (producción escrita en colaboración)
El resto de la clase ignora la información sobre los miembros de vuestro grupo. Para darla a conocer, escribid un breve resumen en el que sinteticéis la información más importante de los componentes de vuestro grupo.

Antes de escribir:
- seleccionad la información que hayáis recibido en la primera fase;
- organizad la forma de presentarla (información más general, más concreta, etc.);
- pensad en los recursos verbales de los que dispongáis y que sirvan para elaborar un resumen. Preguntad por nuevos recursos al profesor si creéis que es absolutamente necesario.

Fase 3

TRABAJO CONJUNTO DE CLASE (Co-evaluación / co-construcción de significados)
Escribid la versión final del texto escrito en una transparencia y presentadlo. Lo revisaréis conjuntamente con el resto de la clase y el profesor.

Fase 4

CUESTIONARIO METACOGNITIVO (Seguimiento y evaluación del propio proceso: trabajo en grupo y posteriormente en el grupo de clase)

Respecto al proceso:

- ¿Qué fase ha sido más fácil, más difícil? ¿Por qué?
- ¿Cómo habéis solucionado los problemas que han ido surgiendo?
- ¿En qué medida ha participado cada uno en el trabajo en grupo?
- ¿Qué recursos os han sido más útiles?

Respecto al producto

- ¿Estáis satisfechos con el resultado de la tarea? ¿Por qué sí, por qué no?
- ¿Os ha parecido adecuado el tiempo del que habéis dispuesto?
- ¿Ha sido igual la participación de cada uno de los miembros del grupo?
- ¿Qué comentarios, preguntas, dudas queréis exponer al profesor?

COMENTARIO

El objetivo comunicativo de esta secuencia consiste en establecer un primer contacto entre los aprendices: en primer lugar, se conocen por parejas y, a continuación, cada persona presenta a su interlocutor al resto de la clase.

Para que esta interacción sea exitosa será necesario en primer lugar descubrir los recursos verbales necesarios. Estos recursos verbales se extraen de dos modelos diferentes presentados al principio, de modo que desde el primer momento el método utilizado se basa en los géneros textuales como parte del pensamiento esquemático, es decir, los alumnos parten en este primer estadio de sus conocimientos previos sobre su propia lengua, u otras conocidas, para analizar la lengua meta.

Puesto que en un principio se les comenta en qué va a consistir la tarea, los aprendientes saben qué recursos verbales tienen que buscar en los modelos que se les presentan en el nuevo sistema lingüístico, por tanto son conscientes de las necesidades que emergen de la misma tarea. Así pues podemos decir que el análisis es una fase cognitiva de la tarea que favorece la apropiación de las unidades lingüísticas necesarias para la consecución del objetivo comunicativo.

En la fase posterior se propone una tarea de características similares pero de mayor alcance, basada en la transformación de discursos: de la presentación oral al resumen informativo escrito.

SECUENCIA 2[14]

OBJETIVO: CÓMO CONTAR UN CUENTO PARA LA AUDIENCIA

Fase 1a

TRABAJO EN PAREJA *(comprensión global)*
Escuchad el siguiente texto y contestad a las siguientes preguntas:

¿De qué tipo de texto creéis que se trata?
¿Qué elementos os han ayudado a reconocer el tipo de texto?

Fase 1b

TRABAJO INDIVIDUAL / PUESTA EN COMÚN EN EL GRUPO *(trabajo de análisis)*
- ¿Cuáles son las expresiones más características de los cuentos en vuestra lengua materna?

- Buscad en la transcripción del texto oral expresiones en alemán equivalentes a las que ya conocéis en vuestra lengua materna.

Fase 1c

(Co-construcción de la explicación a partir de la información que aportan los alumnos)

[14] Esta secuencia didáctica ha sido diseñada por la profesora Lidia Vilaseca de la Escuela Oficial de Idiomas de Montbau en Barcelona

Fase 2

TRABAJO EN GRUPO (Producción escrita en colaboración)
Formad grupos de cuatro y escribid una variación del cuento. Escoged un/a narrador/a que lea el cuento al resto de la clase.
Pensad antes en los recursos verbales que necesitaréis para este texto.

Fase 3

TRABAJO EN GRUPO (co-evaluación / co-construcción de significados)
Intercambiad con otro grupo vuestros cuentos y señalad los errores que os parezcan más importantes. Devolvedlo a sus autores para que intenten corregir los errores que habéis señalado.

TRABAJO EN EL GRUPO DE CLASE
(El profesor recoge toda la información sobre posibles errores o problemas que aportan los alumnos e incorpora sus comentarios propios)

Fase 4

CUESTIONARIO METACOGNITIVO (Seguimiento y evaluación del propio proceso: trabajo en grupo y posteriormente en el grupo de clase)

>>> *Véase cuestionario secuencia 1*

COMENTARIO

Los objetivos comunicativos de esta tarea son escribir un cuento para la audiencia y evaluar las producciones de los compañeros.

Se presenta el texto modelo (en este caso un cuento) a partir de una audición y después de escucharlo una vez se plantean a los aprendices dos preguntas con las que se pretende centrar la atención de los alumnos, primero en el tipo de texto que se presenta y después en aquellos elementos no verbales (la entonación, el ritmo, el tono de voz, el número de personas que habla) que son de gran importancia ya que ayudan a orientarse en el texto oral y al mismo tiempo a desarrollar sus estrategias de comprensión.

A continuación, los alumnos deben buscar en el texto alemán expresiones similares a las que ya conocen en su lengua materna. Este análisis que realizan los alumnos en parejas se lleva a cabo básicamente a nivel léxico-semántico y pragmático (uso de los tiempos verbales,...). La actividad es, por una parte, INTERLINGUAL ya que los aprendices reconocen el género textual partiendo de los conocimientos previos que tienen en su lengua materna, y por otra parte, INTRALINGUAL porque descubren recursos verbales nuevos a partir de los que ya conocen en la LE. Así, los aprendices parten de lo conocido para descubrir lo ajeno.

En la fase de producción escrita en colaboración se trata de activar todo lo que han descubierto en la primera fase. Los alumnos, en grupos de cuatro, deben escribir una VARIACIÓN del cuento que han escuchado, leído y analizado anteriormente. Tienen a su disposición materiales de consulta (diccionarios, libro de texto...) que les sirven de ayuda para escribir su versión personal del cuento. El/la narrador/a debe leer el cuento en voz alta al resto de la clase y así darlo a conocer de la misma manera en que se presentó el texto modelo, es decir, a partir de la transmisión oral.

Finalmente, se propone a los grupos un intercambio de los cuentos que cada uno ha escrito con el fin de localizar los posibles errores que hayan cometido los demás y aprender, a su vez, de los mismos.

9. CONSIDERACIONES FINALES

El planteamiento que he presentado ofrece un procedimiento metodológico, basado en una teoría de aprendizaje consistente, orientado a fomentar lo que se denomina "plan procesual" (Breen, 1997), un tipo de acción didáctica abierta que ofrece el espacio necesario para crear *Zonas de Desarrollo Próximo,* en tanto que permite unir la programación establecida y por la que se guía el profesor con los "contenidos internos" de los aprendices y que surgen en el momento de introducir tareas ricas, abiertas y que ofrezcan un espacio para "crear y fantasear con la lengua".

En un plan procesual, lo que se pretende es que el "currículum interno" del alumno, que se deriva de las actividades de clase y de sus necesidades y que es impredecible y omnipresente, emerja de manera natural (no se "reprima") y forme parte de la misma situación de aprendizaje. Se trata de una actividad social intencionada de enseñanza en la que la toma de decisiones conjunta (entre profesor y alumno) se erige en el factor más importante: la negociación de un programa sintético que sea el fruto de la relación entre los contenidos preestablecidos y los contenidos que vayan surgiendo espontáneamente.

BIBLIOGRAFÍA

ALLWRIGHT, R. "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics.* 1984, vol. 5, núm. 2, pp. 156-171.

ADAIR-HAUCK, B. & DONATO, R. "Foreign language explanations within the zone of proximal development". *The Canadian Modern Language Review.* 1994, vol. 50, núm. 3, pp. 533-557.

BOSCH, M. & ESTEVE, O. "Activitats per a desenvolupar la consciència lingüística". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura.* 1999, núm. 18, pp. 66-82.

BREEN, M. "Authenticity in the language classroom". *Applied Linguistics.* 1985, vol. 6, núm. 1, pp. 60-70.

BREEN, M. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas". *Signos. Teoría y práctica de la educación.* 1997, vol. 8, núm. 20, pp. 52-73.

CAÑADA, M.D. & ESTEVE, O. "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento". En MUÑOZ, C. (cord.). *Trabajos en lingüística aplicada.* RESLA, 2001.

COLL, C. (et al). *El constructivismo en el aula.* Graó. Barcelona, 1993.

DONATO, R. "Collective Scaffolding in Second Language Learning". En LANTOLF, J. & APPEL, G. (eds.). *Vygostkian Approaches to Second Language Research.*. Ablex. Norwood, (NJ), 1994), pp. 33-53.

DONATO, R. "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom". En LANTOLF, J. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford University Press. Oxford / New York, 2000, pp. 27-50.

ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, lenguaje y educación,* 1990.

ESTEVE, O. *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, 1999.

FLEMING, S. *It takes two to tango.* Unpublished M.A. Project. Institut of International Studies. Monterrey, 1995.

GROS, B. *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje.* EUB. Barcelona, 1995.

GUASCH, O. "Parler en L1 pour écrire en L2". *Aile.* 1997, núm. 10, pp. 22-49.

HOLEC, H. *Autonomy and self directed learning: present fields of application.* Publicaciones del Consejo de Europa. Strasbourg, 1985.

KOWAL, M. & SWAIN, M. "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness". *Language Awareness.* 1994, vol. 3, pp. 73-93.

LANTOLF, J.P.. *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford University Press. Oxford / New York, 2000.

LITTLE, D. "Language awareness and the autonomous language learner". *Language Awareness.* 1997, vol. 6, núm. 283, pp. 93-104.

LITTLE, D. "Learner Autonomy and Human Interdependence: some Theoretical and Practical Consequences of a Social-Interactive View of Cognition, Learning and Language". En SINCLAIR, B.; McGRATH, I. & LAMB, T. (eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions.* Londres. Longman, 2000, pp. 15-23.

LOMAS, C.; OSORO, A. & TUSÓN, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* Paidós. Barcelona, 1993.

MARTÍN, E. "Las tareas en la enseñanza de e/le a adultos". En SIGUÁN, M. (Coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas.* ICE Universidad de Barcelona. Barcelona, 1995.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Cambridge University Press. Madrid, 1996.

NUSSBAUM, L. "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación". En LOMAS, C. (ed.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria.* ICE-Horsori. Barcelona, 1996.

ONRUBIA, J. "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir". En Coll, C. (ed.). *El constructivismo en el aula.* Graó. Barcelona, 193.

OXFORD, R. "Cooperative learning, collaborative learning and interaction: three communicative strands". *The Modern Language Journal.* 1997, vol. 81, núm. 4, pp. 443-456.

RAMPILLON, U. "Be aware of awareness - oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I". En RAMPILLON, U. & ZIMMERMANN, G. (eds). *Strategien und Techniken beim Erwerb Fremder Sprachen.* Hueber. Ismaning, 1997, pp. 173-194.

SWAIN, M. "The output hypothesis: just speaking and writing are not enough". *The Canadian Modern Language Review.* 1993, vol. 50, pp. 158-164.

SWAIN, M. "Focus on form through conscious reflection". En DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* Cambridge University Press, Cambridge 1998.

SWAIN, M. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". En LANTOLF, J. *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford University Press. Oxford / New York, 2000, pp. 97-114.

TRÈVISE, A. "Représentations métalinguistiques des apprenants, de enseignants et des linguisties: un défi pour la didactique". *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée.* 1994, núm. 459, pp. 171-190.

VAN LIER, L. "The use of L1 in L2 classes". *Babylonia.* 1995, núm. 2.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study.* Longman. London/New York, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Harward University Press. Cambridge (Mass), 1978.

WILLIAMS & BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge (sucursal en España).

WOLFF, D. & LEGENHAUSEN, L. "Story board and communicative language learning". En SWARTZ, M. & YAZDANI, M. (eds.). *Intelligent tutoring systems for foreign language learners.* Springer. New York, 1992, pp. 9-24.

ZANÓN, J. (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas.* Edinumen. Madrid, 1999.

ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA: UNA HERRAMIENTA PARA NUESTRA AUTOEVALUACIÓN

Mª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo los profesores pueden empezar a reflexionar con el fin de conocer mejor qué sucede en sus clases. Para ello se propone analizar la necesidad de tomar conciencia de que existen sistemas de análisis y de reflexión sobre nuestra actuación didáctica que, aunque puedan parecer laboriosos al principio, pueden reportarnos grandes beneficios en nuestra actividad docente.

Para empezar se propone la lectura de los principios que plantean Richards y Lockarth (1998) como punto de partida en su obra*: Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*.

1. Un profesor informado tiene un conocimiento extenso de la enseñanza

2. Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la introspección. Los profesores en sí mismos se encuentran en la mejor posición para examinar su propio trabajo.

3. El profesor desconoce en gran medida lo que ocurre en el proceso de enseñanza

4. La experiencia es insuficiente para el perfeccionamiento

5. La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia

Ante estos principios, en los que basan su obra Richards y Lockarth, puede haber diferentes posturas, por un lado se pueden poner en duda sus afirmaciones por creer que la experiencia sin más es suficiente para mejorar nuestro trabajo. Por otro lado, podemos estar totalmente de acuerdo pero no saber muy bien por dónde empezar. Y por último, seguro que también hay profesores que ya hace tiempo que están trabajando en esa línea: continúan su formación a partir del trabajo de autoanálisis y reflexión de su quehacer diario.

La propuesta que aquí se defiende es que el análisis de nuestro trabajo y la reflexión nos pueden ayudar a mejorar nuestra actuación docente. Ante los fragmentos 1, 2 y 3 (véase apéndice de "Fragmentos de transcripciones") no es una tarea difícil contextualizar estos fragmentos e intentar reconstruir la situación en que fueron generados. Fácilmente se reconoce que pertenecen a una clase de lengua de español como lengua extranjera y es posible imaginar la situación: en una es lunes el

profesor llega al aula y se interesa por el fin de semana de los alumnos; en la otra, se establece un diálogo entre el profesor y un alumno que ha llegado tarde. En el último fragmento el profesor está presentando un tiempo verbal: la forma y su uso.

Si se ha podido extraer esa información es por nuestra experiencia, pero también porque esa situación, la de enseñanza de una lengua extranjera, posee unas características propias que la diferencia de otras situaciones comunicativas posibles. Por lo tanto, el discurso que en ésta se genere también posee unas características propias. La pregunta, a la que intentaremos dar respuesta es cuáles son esas características y más aun si los profesores somos conscientes de la presencia de esas características en nuestros propios discursos.

A la vista de los fragmentos extraídos de unos cuestionarios pasados a profesores de ELE, en los que se les pidió que ellos ofrecieran su punto de vista sobre los aspectos que afectan a su discurso en el aula (Véase apéndice de "Fragmentos de respuestas a los cuestionarios"), no parece arriesgado afirmar que los profesores sí son conscientes de algunas de las características que presenta su discurso, aunque no de todas. Por ejemplo la preocupación por que las explicaciones gramaticales sean extremadamente claras (lo que les obliga a modificar su discurso de forma consciente), aunque todos pensemos que damos prioridad en nuestras clases a los aspectos comunicativos. Esta idea contrasta con las críticas que se hacían hace algunos años a los manuales comunicativos, a los que se les achacaba la poca presencia de contenidos formales o gramaticales.

Es obvio, pues, que es necesario investigar más acerca de lo que sucede en el aula. Como afirman Richards y Lockarth la experiencia es insuficiente para conocer el proceso de enseñanza, es necesario un trabajo de análisis, introspección y reflexión crítica para conocer mejor esta situación.

Por todo ello, creemos que existe la necesidad de investigar acerca de lo que hacemos para ver las coincidencias y los puntos de conflicto entre lo que creemos que hacemos y lo que realmente hacemos. Como afirma Woods (1996) del análisis de esos puntos de conflicto podemos extraer la información acerca de la diferencia existente entre lo que creemos que hacemos en clase y lo que realmente sucede. Una forma posible, aunque no la única, de poder investigar sobre la actividad docente es recurrir al análisis de nuestro propio discurso a partir de la grabación de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Hemos de tener en cuenta que el habla que nosotros producimos en el aula posee una doble función, por un lado es el eje vertebrador de nuestras sesiones de enseñanza, a la vez que cumple otra función no menos importante la de proporcionar un modelo de lengua a los alumnos, ya que este discurso en algunos casos puede llegar a ser el único *input* oral de un nativo al que están expuestos los alumnos.

DISCURSO GENERADO EN EL AULA

Siguiendo a Llobera (1995) podemos afirmar que el DISCURSO GENERADO por el profesor en la sesión de enseñanza-aprendizaje es el encargado de ir vertebrando los diferentes discursos presentes en el aula. Este discurso presenta los DISCURSOS APORTADOS al aula (a través de los manuales o material complementario) con el objetivo de que se conviertan en muestras de lenguas susceptibles de ser aprendidas; a la vez que también es el que propicia que los alumnos generen su propio discurso. También es este discurso el que posibilita que la sesión de enseñanza aprendizaje pueda ir progresando: éste es el que contiene el lenguaje instrumental del aula, el que contiene las instrucciones para la realización de las diferentes actividades, el que corrige las producciones de los alumnos, el que indica el inicio y el fin de una sesión, el que marca la transición de una secuencia a otra, etc.

Desde hace años ya nadie duda de la necesidad de que las muestras que aportemos al aula para presentar, practicar lengua y para que la lengua sea materia susceptible de ser aprendida hayan de ser reales o por lo menos sean posibles fuera del aula y han de responder a los criterios de que el trabajo

que se realice con esas muestras facilite que los alumnos puedan después interactuar en situaciones comunicativas reales fuera del aula. En fin que puedan comunicarse. También se pueden analizar esas muestras desde esa perspectiva: hasta qué punto el discurso que se genera en el aula posee las mismas características que los discursos que como profesores aportamos al aula. Creo que no es arriesgado afirmar que no se realiza un examen tan riguroso del discurso que se genera en el aula como el que se hace del que se aporta a partir de los diferentes materiales con los que se trabaja. En los planes de clase no se incluye un guión riguroso de todo lo que se va a decir: de cómo se presentarán los objetivos de la sesión, o cómo se darán las instrucciones para la realización de las actividades o cómo se corregirá, etc., ya que parte de nuestro discurso, como profesores, surge de la negociación que se establece con los alumnos y es difícil prever totalmente lo que puede llegar a suceder.

Veamos pues cuál es el papel del discurso que genera el profesor en el aula y en cómo este discurso generado por el profesor en el aula puede ayudarnos a entender mejor qué sucede en nuestras clases ya que EL ANÁLISIS DE NUESTRA ACTUACIÓN DISCURSIVA NOS APORTARÁ LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA REFLEXIONAR SOBRE NUESTRA ACTIVIDAD DOCENTE. Recogiendo todo lo dicho anteriormente, puede afirmarse que el análisis de este discurso nos puede aportar información acerca del proceso de enseñanza y algo no menos importante, también nos informa sobre las características de éste como modelo de lengua o *input* para los alumnos.

Nadie pone en duda que en el aula a veces se intentan reproducir o crear situaciones similares a las que se producen fuera del aula que faciliten la necesidad de utilizar determinadas muestras de lengua. A veces es difícil crear esas situaciones o puede llegar a ser artificial pero la situación de enseñanza aprendizaje crea sus propias características por lo que profesor y alumno ven como real determinadas actuaciones inadmisibles fuera del aula. Creo que en esto estaríamos de acuerdo, el discurso que se genera en el aula posee sus propias características que a veces lo aleja de los discursos generados en otras situaciones comunicativas posibles fuera del aula. Ahora bien, es necesario conocer cuáles son esas características, no sirve tampoco el todo vale, aunque como ya sabemos los alumnos aprenden tanto gracias al profesor como a pesar del profesor.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DIDÁCTICO

Los datos que aquí se presentan son el resultado de una investigación realizada en la que se aplicaron los resultados de diferentes investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del estudio del discurso del profesor de inglés como lengua extranjera a los discursos de 10 profesores de español como lengua extranjera. No hay que decir que al partir de bibliografía propia del mundo anglosajón esos datos sufrieron diversas adaptaciones para poder ser aplicados al estudio del discurso de docentes de habla hispana.

En primer lugar en este trabajo, se presenta un acercamiento a la sesión de enseñanza-aprendizaje desde una PERSPECTIVA DIDÁCTICA, el discurso generado por el profesor al ser el hilo conductor de dicha sesión nos informa de la estructura de ésta. A continuación, partiendo de las modificaciones propuestas por Larsen-Freeman y Long (1991), se exponen las características del discurso generado en el aula por el profesor de español como lengua extranjera. Para terminar se comentan las que se centran en el análisis del discurso generado en el aula desde una PERSPECTIVA INTERACTIVA, las que se acercan a este discurso de una forma global.

Partimos de que la situación de enseñanza posee unas características propias. El aula es en realidad un microcosmos, los participantes en esta situación comunicativa se reúnen con una periodicidad determinada, en un espacio y una hora fijados de antemano y tanto el profesor como los alumnos poseen una intención comunicativa clara para participar en ella: el profesor conseguir que sus alumnos alcancen una competencia comunicativa óptima en la lengua meta; y los alumnos, mejorar su competencia comunicativa en la lengua meta. La información que presento para ejemplificar mis afirmaciones está extraída del corpus recopilado para la realización de mi tesis. Es por ello por lo que lo

que aquí se diga ha de tomarse como el resultado de una investigación. Es posible que otros investigadores que partan de datos diferentes puedan llegar a caracterizar el discurso de forma también diferente. Ya que mi investigación tenía como objetivo caracterizar el discurso didáctico generado por el profesor de ELE como un paso previo para llegar a establecer las modificaciones presentes en éste y el grado de conciencia que poseen los profesores sobre la presencia de éstas.

ESTRUCTURA DE LA SESIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Cuando un profesor empieza a dar clases después de haber recibido un curso de formación específica al planificar sus clases suele tener en cuenta cuáles van a ser las secuencias que éstas van a incluir. Depende de la formación puede oírse a los profesores hablar de: Presentación de contenidos (Gramaticales, léxicos, culturales, etc.), de Instrucciones para la realización de actividades, de Actividades de práctica libre, semicontrolada y libre, de Corrección, Actividades centradas en las destrezas. O de presentación de la tarea con sus objetivos, la realización de tareas posibilitadoras, etc. Nosotros por la metodología que afirmaban seguir los profesores cuyo discurso fue analizado (el enfoque comunicativo) hicimos una lista de secuencias posibles en sus clases. El análisis de los datos nos demostró que no todas ellas están presentes en las sesiones analizadas y que los profesores no son conscientes de la existencia de algunas: la fase de modelaje no la mencionan los profesores aunque sí está presente (algo curioso, si ellos no la mencionan, parece difícil que en la preparación de sus clases la tengan en cuenta). Y algunas de las prácticas que ellos consideran como prácticas semicontroladas o libres no pueden ser consideradas como tales, en algunos casos por la presencia constante del profesor dirigiendo tales actividades con sus intervenciones y en otros porque su diseño no permitía que la práctica fuera realmente significativa. Así pues las secuencias que aparecen con mayor frecuencia son las siguientes:

1. Discurso social

2. Presentación de contenidos

    2.1. Presentación de contenidos gramaticales

    2.2. Presentación de elementos léxicos

3. Instrucciones

4. Modelaje

5. Práctica controlada

6. Práctica semicontrolada

7. Corrección

Puede decirse que un primer acercamiento a nuestras clases puede ser el de analizar la estructura de éstas ya que el ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE NUESTRAS SESIONES NOS PERMITE VER LA ADECUACIÓN DE NUESTRO PLAN DE CLASE AL ENFOQUE QUE CREEMOS SEGUIR. A LA VEZ QUE NOS INFORMA DE SI HEMOS CONSEGUIDO MATERIALIZAR LAS PREVISIONES HECHAS Y EN CASO DE QUE NO SEA ASÍ PODREMOS TENER DATOS PARA ANALIZAR QUÉ ES LO QUE HA OCURRIDO. (FALTA DE PREVISIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS, DE CONTENIDOS FORMALES, VOCABULARIO, O MALA SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES, ETC.)

Continuando con el análisis de una sesión de enseñanza-aprendizaje, puede pasarse a otro nivel y analizar la estructura interactiva del discurso generado en el aula, atendiendo a la distribución de turnos entre el profesor y el grupo clase.

PATRÓN INTERACTIVO DEL DISCURSO GENERADO EN EL AULA

Desde que hace unos 20 años oímos hablar del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas todos los profesores presumen de ser comunicativos, permiten a sus alumnos que hablen, llevan al aula actividades diseñadas con ese objetivo, formulan preguntas a sus alumnos para que interactúen, etc. Pero veamos cuánto intervienen los alumnos en clase, cuántas oportunidades se les ofrece para que participen y las características de sus participaciones.

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
62	75	73	91	72	126	87	67	98	98
85	82	72	93	72	131	87	90	100	131

Distribución de turnos entre el profesor y el grupo clase en las distintas sesiones

Como puede apreciarse, las intervenciones de los alumnos están equilibradas respecto a las intervenciones del profesor, pero hay trampa. El profesor es un único interlocutor mientras que los alumnos son una media de 8 por cada grupo, por lo que hay una desproporción de 1 a 8 en cuanto a la distribución de turnos en la situación de enseñanza. Por lo que puede afirmarse que los alumnos tienen pocas oportunidades de tomar el turno de palabra en clase.

De momento, se puede afirmar que sí, se ha conseguido que los alumnos hablen en las clases y no ser nosotros los únicos que producimos discurso en el aula. ¿Sí? Pero en algún momento hemos de plantearnos si queremos que nuestros alumnos produzcan habla o queremos que se comuniquen o por lo menos que a través de la práctica que se realiza en el aula se les capacite para que puedan comunicarse fuera de ésta.

En realidad a la vista de los datos, los alumnos tienen oportunidades para hablar, pero producen poco discurso, es más en muchos casos sus intervenciones se limitan a enunciados mínimos. Al comparar el número de enunciados que cada alumno produce en sus intervenciones puede apreciarse que en la mayoría de los casos SE LIMITA A UNO. El alumno frecuentemente se limita a responder lo que le ha sido preguntado sin posibilidad de iniciar un nuevo tema de conversación. El ejemplo más evidente es lo que ocurre en el fragmento 1, el lunes cuando el profesor pregunta a sus alumnos qué tal el fin de semana, estos contestan "bien", "mal", etc. pero no se adecuan al patrón interactivo propio de la conversación espontánea con un "¿y tú?" Ante esta situación cabe la reflexión ¿qué tipo de enseñanza han recibido estos alumnos hasta ahora? Los alumnos rápidamente aprenden las rutinas establecidas por su profesor: éste les pregunta y ellos responden.

Si se mira en una transcripción sólo las características de la interacción, y el número de enunciados por intervención de cada uno de los participantes ya obtendremos información interesante acerca de lo que sucede en las clases: EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN QUE SE DA EN NUESTRAS CLASES NOS PERMITIRÁ VER EL PAPEL QUE NOSOTROS ADOPTAMOS EN ELLAS Y EL PAPEL QUE OTORGAMOS A NUESTROS ALUMNOS, TODO ELLO A TRAVÉS DEL GRADO DE PARTICIPACIÓN QUE PERMITIMOS A NUESTROS ALUMNOS. PODREMOS VER SI EN NUESTRAS CLASES LA INTERACCIÓN ESTÁ CENTRADA EN NOSOTROS O DEJAMOS ESPACIO PARA QUE LOS ALUMNOS TAMBIÉN PUEDAN GESTIONAR LOS TURNOS DE PALABRA Y SUS INTERVENCIONES.

Vemos, pues, que existe un gran desequilibrio entre la cantidad de discurso generado por el profesor y el que genera el alumno. Observemos a continuación con más detalle a qué es debido.

DISTRIBUCIÓN FUNCIONAL DEL DISCURSO GENERADO POR EL PROFESOR

El discurso del profesor, como ya se ha mencionado, es el que va hilvanando los diferentes discursos presentes en el aula, así como las diferentes actividades que se realizan; así pues, es necesario analizar este discurso para indagar acerca de las funciones que contiene.

El discurso del profesor por el rol que le proporciona la institución en la que desarrolla su actividad, la situación de enseñanza y el que éste asume presenta determinadas funciones que le son propias, en algunos casos exclusivas, que lo diferencian claramente del discurso generado por los alumnos.

Las funciones que presenta este discurso, asociadas a determinados actos de habla son:

a) PRESENTACIÓN de lengua ya sea a través de su propio discurso, o a través de textos imágenes, fotos, etc. que él mismo presenta. Esta función suele ser exclusiva del profesor ya que es él, o la institución para la que trabaje, los que seleccionan los contenidos del programa y los materiales con los que cumplir esos objetivos. Y en los casos en los que los alumnos tienen libertad para realizar esa función suele ser debido a un requerimiento del profesor. Sirve como ejemplo el fragmento de la sesión núm. 3, en el que se aprecia cómo la profesora en la fotocopia que ha repartido ha seleccionado los participios que va a presentar. Esa selección sigue un criterio un tanto arbitrario, no está basado en las necesidades de los alumnos, ni en las actividades posteriores que van a realizarse; el criterio que se ha seguido es el del orden alfabético: un participio de cada letra del abecedario.

b) PREGUNTAS con diferentes objetivos. Preguntas de COMPROBACIÓN ("¿Sí?", "¿Me comprendes?"). Este objetivo es difícil que aparezca es el discurso de los alumnos. Preguntas para saber qué saben los alumnos o para propiciar que éstos practiquen los objetivos de enseñanza presentados. Sobre estas preguntas que el profesor formula en el aula debemos tener en cuenta que hay dos tipos bien diferenciadas: por un lado tenemos las preguntas a las que el alumno puede responder sin que sea necesario un trabajo previo de reflexión por su parte. Ya que se les pregunta con el objetivo de que practiquen una estructura determinada, las llamadas PREGUNTAS DIDÁCTICAS. Y las preguntas que requieren por parte de los alumnos un proceso de elaboración mayor en sus respuestas: PREGUNTAS ABIERTAS. Además con el primer tipo de preguntas el profesor ya sabe la respuesta o la prevé, al formularlas espera poder evaluar determinados conocimientos del alumno (conocimientos formales). Son preguntas que sólo aceptan una respuesta; en cambio el segundo tipo de preguntas pueden tener una respuesta no esperada por el profesor y no podrá utilizarlas para evaluar sólo los conocimientos formales de la lengua. Pero en muchos casos todo eso no se tiene en cuenta, el profesor puede formular una u otra sin prever la necesidad de tiempo que el alumno va a necesitar para elaborar su respuesta, ni si posee el léxico o el conocimiento cultural o del mundo necesario para responderla.

c) RESPUESTAS a las preguntas formuladas por los alumnos.

d) REACCIONES ante las producciones de los alumnos. Esas reacciones pueden desglosarse a su vez en otras funciones, a veces contienen una evaluación positiva o negativa [ya sea a través de expresiones de evaluación explícita ("Muy bien") o a través de repeticiones del enunciado con entonación interrogativa, o recurriendo al efecto eco] y otras veces pueden ser muestras de sorpresa ante la información proporcionada por el alumno. Se ha de decir que esas repeticiones eco características de la lengua oral en el discurso didáctico se dan con otra función. Si en el coloquio éstas pueden convertirse en un elemento cohesionador del discurso interactivo (Tanen, 1989; Martinell, 1974; Vigara, 1995; Briz, 1998) en el discurso didáctico su función suele ser la de evaluar las producciones del alumno; (si no cambian la entonación es evaluación positiva, si

se transforman en interrogaciones es evaluación negativa) o cumplir la función de "altavoz" para que todos puedan escuchar la respuesta ofrecida.

La siguiente tabla ilustra acerca de la distribución funcional del discurso del profesor.

OBJETIVOS PRESENTES EN EL DISCURSO DEL PROFESOR					
SESIÓN	PRESENTAR	COMPROBAR	PREGUNTAR	RESPONDER	REACCIONAR
P1	26,4	19,9	35,2	1,9	12,6
P2	43,1	5,9	32,1	2,9	5,9
P3	33,9	4,1	43,8	2,3	14,1
P4	19,3	12,4	31,7	4,3	24,4
P5	35,3	5,1	32,5	5,6	13,2
P6	28	7	25,5	5,4	27,4
P7	26,9	6,5	40,6	2,19	22,5
P8	28,1	7,5	31,5	5,4	23,2
P9	38,2	6,9	38,2	3,2	11,7
P10	30,1	8	30,1	4,3	25,2

Así pues, LA DISTRIBUCIÓN FUNCIONAL DEL DISCURSO GENERADO POR EL PROFESOR Y POR LOS ALUMNOS, O LAS FUNCIONES QUE ESTOS CONTIENEN, NOS INFORMAN SOBRE EL TIPO DE CLASE QUE NOSOTROS LLEVAMOS A CABO. EN REALIDAD ESTE ASPECTO ESTÁ ESTRECHAMENTE LIGADO AL ANTERIOR, ES MUY PROBABLE QUE EL PROFESOR QUE MONOPOLICE LOS TURNOS DE PALABRA Y SU GESTIÓN Y DEJE POCO ESPACIO PARA LA INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS TAMBIÉN MONOPOLICE DETERMINADAS FUNCIONES LINGÜÍSTICAS.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DIDÁCTICO ATENDIENDO A LA INTERACCIÓN

Si leemos una transcripción de una clase e intentamos mirar las características del discurso del profesor, lo primero que nos llamará la atención será que en determinados fragmentos tenemos la sensación de que el profesor habla mucho pero no progresa su discurso. En muchas ocasiones el discurso del profesor se alarga por su percepción de que no es entendido, de que hay alumnos que no le siguen, o por su experiencia docente que le obliga a detenerse en determinados aspectos porque en grupos anteriores ha habido problemas de comprensión. En esos casos el profesor recurre a las repeticiones o las reformulaciones creyendo que de ese modo será comprendido. Sin embargo en los mismos fragmentos podemos tener la sensación de que el profesor habla de una forma un tanto extraña de que omite elementos que si no estuviera en clase no omitiría. Si leemos el fragmento 3, podemos ver ejemplos de ambos casos. Por un lado el profesor repite parte de sus enunciados a la vez que omite, por ejemplo, pronombres.

Veamos pues, cuáles son las características que afectan a la interacción, o como las llama Losen-Freeman y Long las modificaciones interaccionales, presentes en mayor porcentaje en el discurso de los profesores. Hay que llamar la atención del nombre dado por estos autores "modificaciones interaccionales". Estas modificaciones persiguen un objetivo: impedir que se produzcan bloqueos comunicativos que interfieran en la comprensión necesaria para que se dé la situación propicia que favorezca el aprendizaje por parte del alumno. Veamos, pues, de las modificaciones interaccionales mencionadas cuáles son las que se presentan con mayor frecuencia en el discurso generado por el profesor.

1. Reformulación de su enunciado

2. Repetición

    a) Repetición total de su enunciado
    b) Repetición parcial de su enunciado

3. Reproducción del enunciado del alumno

    a) Reproducción exacta del enunciado del alumno
    b) Reproducción del enunciado del alumno con elementos evaluadores
    c) Reproducción del enunciado del alumno con cambios entonativos
    d) Reproducción del enunciado del alumno con cambio de persona gramatical
    e) Reproducción parcial del enunciado del alumno

Sólo viendo nuestro discurso transcrito podemos apreciar las modificaciones presentes en el discurso y, más aun, observar si nuestras modificaciones alcanzan su objetivo: facilitar la comprensión del alumno. Al ver la reacción de los alumnos ante las repeticiones, reformulaciones, preguntas, etc. podremos darnos cuenta, por su respuesta, de la necesidad o no de tales modificaciones.

MODELO DE ANÁLISIS

Tras ver de forma rápida algunas de las características presentes en los discursos generados por el profesor en el aula, vemos que si queremos partir de nuestras grabaciones para analizar nuestra actuación docente, no basta con escucharnos o vernos, el análisis de nuestras transcripciones nos permite, además, apreciar aspectos de nuestro discurso que la audición no. Es necesario, pues, elaborar un método de trabajo. Podemos hacerlo de diferentes formas, un primer acercamiento a la transcripción puede ser de forma lineal, al hilo de la escritura, pero esa forma de analizar nuestras sesiones requiere un gran esfuerzo por nuestra parte tanto de las anotaciones que hagamos, como después cuando nos dispongamos a interpretar esa información. Es verdad que hay diferentes métodos según el objetivo que cada uno persiga, pero una forma fácil de analizar nuestras clases puede ser la elaboración de una plantilla que nos ayude a visualizar de forma sencilla la información, para después analizarla e interpretarla.

La plantilla que presento a continuación se elaboró partiendo de diferentes modelos de análisis creados para investigar la actuación discursiva de profesores de inglés. El primero que ha servido de base para los posteriores es el de Bellak (1966), que parte de la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y de Searle (1969). En el que se tienen en cuenta la correspondencia existente entre el enunciado y la función que éste posee en la comunicación. Sinclair y Coulthard (1975) trabajan sobre el modelo de Bellak y lo transforman, tienen en cuenta no sólo lo que sucede en la situación comunicativa en el aula, sino que contemplan unidades mayores en las que cada sesión se inscribe como puede ser el curso académico, aunque plantea una dificultad, la gran cantidad de subcategorizaciones que éste presenta. Por último, también hemos tenido en cuenta el modelo que presenta Fanselow (1977). Este modelo facilita el trabajo posterior de análisis de los datos por la disposición en columnas de la información. En él se incluye afirmación acerca de los que intervienen en el discurso, la transcripción del discurso (tanto del generado por el profesor como el que genera el alumno, si queremos saber más sobre nuestra actuación discursiva es imprescindible tener en cuenta las intervenciones de los alumnos, éstas nos informan de si nuestras modificaciones cumplen su objetivo o no), etc.

A modo de ejemplo a continuación se presenta una plantilla para una posible transcripción en la que se han incluido aquellos aspectos que se han ido mencionando a lo largo de este trabajo y que podrían ser objeto de análisis.

Profesor:	Fecha:
Nivel:	
Objetivo:	Contexto:
Grupo:	

Nº	QUIÉN	A QUIÉN	TRANSCRIPCIÓN	OBJETIVO	FORMA	MEDIO	FASE	MODIFICACIÓN
	Prof	Prof		Pres	Car	Ling	P. Gr	R. T
	Al	Al		Preg	Pres	N Ling	P. Vo	R. P
	Cas	Otros		Res	Preg	Paralin	P. Cu	Repr
	Vid			Reac	Ord	Sil	Ins	Repr Cor
	Tex			Com	Rel		Cor	Repr Ampl
	Otros			Mar	Rep		Mod	Ref
							DS	P. C
							Pr. C	Vbo
							Pr. S	Pro+
							Pr. L	Pro-
							M. C	

En el primer recuadro se apuntaría aquella información relacionada con la sesión de enseñanza que nos permitiría contextualizar las acciones que en ella se desarrollan; de tal modo, que en cualquier momento al leer la plantilla se pudiera reconstruir la sesión grabada.

El segundo recuadro, sería la plantilla propiamente; en éste, se presenta la información relacionada con los participantes de la sesión, la transcripción de ésta (segmentada en enunciados atendiendo a su función comunicativa), el objetivo de cada uno de los enunciados, la forma en que adopta el enunciado, el medio utilizado, la fase o secuencia de la sesión a la que pertenece; y, en último lugar, la modificación que contiene. En cuanto a las modificaciones, en este modelo se apuntan tanto las que afectan a la interacción como las que afectan al enunciado, aunque este último aspecto no se ha comentado. La información que aparece en el interior de la plantilla se ha presentado de forma abreviada por problemas de espacio, pero no es difícil recuperar su significado a partir de la información presentada anteriormente.

En último lugar se presenta una plantilla rellenada con un fragmento de una sesión para ejemplificar el uso de ésta.

Fecha:	Profesor: P1
Nivel: Elemental	Objetivo: Presentación P. Perfecto
Contexto: Dos semanas de curso intensivo de nivel principiante (40 horas), primer día de nivel elemental	
Grupo: 8 alumnos, 6 chicas y 2 chicos (2 inglesas, 1 irlandés, 2 alemanas, 1 alemán, 2 francesas)	

Nº	Quién	A quién	Transcripción	Objetivo	Forma	Medio	Fase	Modificación
1	P	GC	Bueno	Enm	Pres	Ling	DS	
2	P	GC	Qué tal	Preg	Preg			
3	P	GC	Qué habéis hecho	Preg	Preg			
4	P	GC	Qué habéis hecho este fin de semana	Preg	Preg			R
5	P	GC	Qué habéis hecho este fin de semana	Preg	Preg			RT
6	Al	P	Ah un día a Sitges	Res	Pres			
7	P	GC	Habéis ido a Sitges	Reac	Rep			Ref

Como puede apreciarse, con la disposición de la información en columnas, el profesor puede fácilmente visualizar su sesión de enseñanza; de este modo puede iniciar el análisis de su actuación discursiva en el aula, atendiendo a las acciones que tanto él como los alumnos desarrollan.

En primer lugar, puede observarse cómo es el profesor el que más interviene durante el inicio de la sesión, en la fase de Discurso social, sus intervenciones se caracterizan por estar dirigidas al grupo clase, el objetivo que persiguen es extraer información de los alumnos, para ello utiliza sobre todo preguntas, que va repitiendo y reformulando hasta obtener respuesta por parte de los alumnos. Este pequeño fragmento ya ilustra varias características del discurso didáctico: el uso de preguntas, repeticiones y reformulaciones. El profesor ante el análisis ya puede extraer reflexiones que le pueden informar acerca de quién interviene mayoritariamente en su clase y sobre cuál es la función de sus enunciados.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, puede afirmarse que el análisis y la reflexión sobre nuestro trabajo pueden repercutir de forma positiva en nuestra labor docente. Es necesario aumentar el conocimiento de lo que sucede en el aula, cuáles son las características del discurso que se genera en la situación de enseñanza-aprendizaje, cuáles las modificaciones que nuestro discurso incluye y cuáles son los objetivos que se persiguen. Sólo aumentando el conocimiento de esta situación, se podrán introducir cambios, en caso de que sean necesarios, para mejorar nuestro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ALLWRIGHT, D. (1988). *Observation in the Language Classroom, Applied Linguistics and Language Study*, Londres, Longman.

FANSELOW, J. (1987). *Breaking Rules. Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*, Longman, New York&London

FANSELOW, J. (1988). "What kind of flower is that? An alternative model for discussing lessons", en Fine, J. *Second Language Discourse*, New Jersey, Ablex.

LARSEN, D.-FREEMAN y LONG, M. (1991). *An Introduction to Second language Acquisition Research*, Londres, Longman.

LLOBERA, M. (1995). "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas" en *La enseñanza de lengua por tareas,* XVIII Seminario sobre "Lenguas y Educación" Coord. M. Siguán, Col. Seminarios núm. 27, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona.

LONG, M. y SATO, S. (1983). "Classroom Foreign Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers Questions", en Sellinger y Long,M. (edit.) (1983), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.

GONZÁLEZ, M. V. (2001). Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera, Tesis doctoral[15].

RICHARDS, J., LOCKART, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge, CUP. Versión castellana (1998).

SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1992). *Towards an Analysis of Discourse*, London, Routledge.

WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Belief, decision-making and classroom practice,* Cambridge, CUP.

[15] NOTA DE LOS EDITORES: de acuerdo con la información apuntada por la autora, la tesis está disponible desde enero de 2010 en http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0115110-112331

APÉNDICE

FRAGMENTOS DE TRANSCRIPCIONES

1.
P: Bueno ¿qué tal?

E: Muy bien

P: ¿Qué habéis hecho? ¿qué habéis hecho este fin de semana? ¿qué habéis hecho este fin de semana?

E: Ah un día a Sitges

P: Habéis ido a Sitges

E: Sitges el sábado

P: Um, domingo has dormido

E: Sí

P: ¿Qué has hecho este fin de semana?

E: Dormir el viernes estuvimos fue fuimos discos discoteca latinos latinos

P: ¡Hombre una discoteca!

E: Sitges

P: ¿Qué más Sean? ¿Qué has hecho este fin de semana?

E: Voy a Sitges

P: ¿Pero mucho sol en Sitges?

E: El sábado no, domingo regular

P: Esta es la pregunta que yo os he hecho ¿qué habéis hecho este fin de semana? Pensad una frase cada uno que empiece por este fin de semana y algo que habéis hecho.

P: Venga Sean, ¿qué has hecho este fin de semana?

S: Este fin de semana he hecho muchas cosas, he ido a una discoteca, discoteca latino

P: Muy bien, ¿cuál es el nombre de la discoteca

2.
P: Hombre, ¿Qué ha pasado esta mañana?

E: Em

P: ¿Eh?

E: Em

P: ¿Te has dormido? ¿Sueño? ¿No? ¿No? ¿Eh? ¿Qué ha pasado? ¿Eh? ¿Mucho?

E: Em

P: ¿Qué ha pasado? Intenta

E: Perdido

P: ¿Te has perdido? ¿En el metro? Ah. ¡Madre mía! Es un poco complicado ¿no? Yo he estado dos meses en Londres, el mes de enero y febrero y también, aquí tengo que cambiar no, al revés y al final me perdía un poco.

P: Vale, os he dado una hoja con 4 pisos, ¿um? uno está en la calle Nápoles 231, en la otra en Roger de Flor 27, Industria 533 y San Joan 157. ¿um? Vais a oír en el caset a una persona ha llamado a una agencia para preguntar, ¿um?, por el piso, por uno de estos pisos, ¿um? y la vais a oír entonces la respuesta en el caset la respuesta del teléfono de la persona que explica cómo es el piso y tenéis que adivinar cuál es el piso que se describe en el caset. ¿De acuerdo? ¿Alguna pregunta? ¿No?

3.
P: (…) Vale, lo que pasa es que después hay irregulares, aquí es muy fácil, cantado, vivido, dormido. Hay irregulares que terminan en to o en cho por ejemplo este: Hacer es irregular, hecho. Escribir, irregular

E: Escrito.

P: Escrito. Pero fíjate son, hay muy pocos.

E: Pocos

P: Pocos irregulares. Vale. Aquí, arriba tenéis los regulares, un esquema. Y después en el segundo punto están los irregulares. Um. Por ejemplo, abrir abierto, cubrir cubierto, decir dicho, escribir escrito, hacer hecho, morir muerto, poner puesto, resolver resuelto, romper roto, ver visto, volver vuelto

E: ¿Ser?

P: Ser es normal.

P: ¿Vale? Practicamos un poco la forma con el papel en la mano tengo el papel miro. Um. Vivir, ¿Yo?

E: He vivido

(…)

P. Vale, y los irregulares son importantes, pero primer día regulares, estudiar con el papel ¿eh?
Vale, muy bien. Esto es la forma pero cuándo cuándo uso este verbo. Um. Cuándo uso este tiempo. Alguien sabe cuándo utilizo. Um. Cuándo uso este tiempo

E: Ah. Esta mañana.

P: Para esto yo siempre utilizo este tiempo. Um, porque son marcas de tiempo no terminado es no terminado. Esta mañana son las 9.25. La mañana continúa pues esto. Este mes ¿qué día es hoy? 28, el mes continúa es este. Este año estamos en enero, el año continúa, es no terminado, el tiempo, ¿eh? Hoy por ejemplo, ¿qué has hecho hoy? Hoy pasado, pero hoy continúa. Es hoy. Imaginación, ahora no son las 9:30, son las 10:30 y yo llego a casa y mi marido dice: ¿Qué has hecho hoy? hoy continúa, él quiere todo. Vale, pues siempre que es no terminado utilizo este tiempo.

FRAGMENTOS DE RESPUESTAS AL CUESTIONARIO SOBRE CREENCIAS

1. Creo que modifico mi forma de hablar, modulo el *input* y la velocidad con la que hablo (sobre todo con alumnos principiantes).

En la fase de introducción gramatical, normalmente hablo mucho más despacio y hago resaltar con más énfasis los elementos que voy a introducir.

2. Mi discurso varía notablemente en las distintas fases de la clase. Esto se acentúa en las clases de principiantes y se va perdiendo o difuminando a medida que sube el nivel de los estudiantes.
A nivel fonético por ejemplo el cambio es muy perceptible: en la introducción gramatical prefiero sacrificar la naturalidad y fluidez de la lengua en aras de una comprensión óptima. Pero no ejerzo nunca este control en otras fases y voluntariamente utilizo la cadencia normal del nativo.
Lo mismo puedo decir sobre la morfología, la sintaxis y el registro. Quiero dar el mayor tiempo posible a la exposición de *input* auténtico, no previamente modificado, sino hecho comprensible en el aula mediante el diálogo con los estudiantes o la negociación previa. La principal razón no es que yo me proponga hacerlo, o al menos, no es eso solamente.
Creo que mi variación nace de un impulso inconsciente, algo que he tenido siempre, incluso antes de ser profesora de español, en todas las ocasiones que hablaba o escribía a un extranjero. Con la experiencia docente sólo he corroborado e intensificado mi tendencia natural a negociar el *input*.

3. En las explicaciones gramaticales procuro seleccionar ejemplos concretos y claros, con frases más cortas y simples, intentando utilizar la estructura gramatical que estoy presentando.

TIPOS DE INTERACCIÓN ORAL Y ENTORNOS SITUACIONALES: UNA TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN ORAL

RAQUEL PINILLA GÓMEZ

PRESENTACIÓN

El título de esta presentación es muy complejo, ya que contiene diferentes términos, susceptibles de dar pie, cada uno de ellos, a un estudio individual: a) *tipos de interacción oral*, b) *entornos situacionales*, c) *tipología*, d) *actividades*, y e) *comunicación oral*.

Es cierto, pero es que casi todo, en nuestra tarea de enseñar el español como lengua extranjera (E/LE), es complejo e interdisciplinar y se hace necesario que, como profesionales de la enseñanza, estemos al tanto de todos esos aspectos y los tengamos en cuenta para conseguir que nuestros alumnos aprendan cada día de manera más eficaz, con más éxito.

En términos generales, podemos decir que los contenidos que vamos a tratar residen en la importancia y trascendencia didácticas de una buena preparación, diseño y presentación de las actividades (tomamos el término "actividades" en el sentido de actividades de trabajo, de tareas -siguiendo la terminología del Marco de Referencia Europeo [MRE]-, de ejercicios o prácticas más o menos comunicativas en el aula) de comunicación oral y, en concreto, nos centraremos en las de expresión e interacción orales.

Ofreceremos, en primer lugar, una aproximación teórica al estado de la cuestión y, a continuación, una propuesta práctica, con el objetivo de suscitar la reflexión individual.

Con esta tipología no se pretende dar una "solución mágica" -ya sabemos que en nuestro campo de trabajo no existen las soluciones mágicas- ni innovar como si de un nuevo descubrimiento científico se tratase -somos de la opinión de que casi todo ya está inventado y nuestra pericia docente reside en saber combinar las herramientas en función de las necesidades y expectativas de cada grupo de alumnos-, pero sí ofrecer una idea, una posibilidad que creemos que es práctica, realista y que puede funcionar y ayudarnos a organizar esa presentación en el aula[16].

[16] Esta tipología surgió del trabajo conjunto con la profesora Rosana Acquaroni Muñoz sobre las actividades de expresión oral y se materializó en *Bien dicho* (2000), un material complementario para desarrollar la destreza de expresión oral.

1. REVISIÓN DE LOS TÉRMINOS

Quizá convenga empezar aclarando la terminología, ya que, al trabajar con términos polisémicos, corremos el riesgo de perdernos en medio de matices y precisiones.

El Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas -y, en concreto, la adaptación española realizada por el Instituto Cervantes y que vio la luz en el año 2002- nos dice que *"la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua* -también llamadas actividades comunicativas, en este mismo documento- *que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo)"* (MRE: 25).

Por tanto, la comprensión (incluyendo la comprensión y recepción audiovisuales), la expresión, la interacción y la mediación son procesos. Lógicamente, los dos primeros son fundamentales y son necesarios para la interacción. En los procesos de mediación, ya sabemos que un tercer elemento hace de canal entre otros que, por algún motivo, no son capaces de comunicarse directamente entre sí. Así pues, en este documento de trabajo se traza un matiz más sutil en la identificación de las clásicas cuatro destrezas lingüísticas orales y escritas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

En cualquier caso, y a pesar de lo importante que resulta, metodológica y didácticamente, considerar independiente la interacción como actividad comunicativa, creemos que cuando se habla de expresión oral, en términos generales -y sobre todo en relación con las tareas del aula-, se tienen en cuenta tanto las situaciones comunicativas de expresión propiamente dichas, como aquellas otras en las que un mismo interlocutor puede adoptar los papeles de emisor y receptor.

Estos procesos, de acuerdo con la terminología empleada en el MRE, se materializan en unos actos comunicativos que se corresponden con hablar (expresión oral), escribir (expresión escrita), interactuar (interacción oral y escrita), escuchar (comprensión auditiva) y leer (comprensión lectora). En todas estas actividades se ponen en funcionamiento estrategias de comunicación, que son *"medios que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta"* (MRE: 59).

En relación con la interacción, no podemos olvidar las aportaciones de las nuevas tecnologías. Así, unidos a los clásicos canales de comunicación oral y escrita, se unen las nuevas formas de interacción digital. José Antonio Millán[17] nos habla, por ejemplo, de la interacción del lector con los diarios digitales, así como de los foros y los *chats*, cuya diferencia fundamental estriba en la asincronía de los primeros frente a la sincronía de los segundos. Describe, asimismo, una forma de interacción que supone la de los lectores entre sí, y que consiste en la posibilidad que ofrecen algunos diarios digitales de mandar a un tercero una recomendación (es decir, un enlace que apunta a un determinado artículo o noticia) o bien un envío, que corresponde al texto completo del documento.

2. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

En nuestra tipología hemos adoptado el término *entornos situacionales* para denominar a los ámbitos temáticos, a las áreas de interés principales en las cuales suele desenvolverse el estudiante: PERSONAL, COTIDIANO, SOCIAL, PROFESIONAL e INSTITUCIONAL -el MRE señala cuatro: personal, público, profesional y educativo- (tabla 1). ¿Por qué es necesario precisar y definir esos entornos para desarrollar la

[17] "Del papel a la red", publicado en su página web www.jamillan.com

competencia comunicativa de los estudiantes, tanto en el plano oral como en el escrito? Porque esos entornos constituyen un aspecto básico del contexto.

ÁMBITOS	
PERSONAL	Vida privada de la persona -familia y amigos-
PÚBLICO	La persona, miembro de la sociedad
PROFESIONAL	La persona en el desarrollo del trabajo o profesión
EDUCATIVO	La persona en una forma organizada de aprendizaje

Tabla 1. Los ámbitos en el MRE.

En nuestra propuesta hablamos de cinco entornos situacionales, uno más que los ofrecidos por el Marco de Referencia Europeo:

- El PERSONAL, que corresponde a mi yo.
- El COTIDIANO, que corresponde a mi día a día.
- El SOCIAL, que son mis relaciones con los demás.
- El PROFESIONAL, mis relaciones laborales.
- El INSTITUCIONAL, mis trámites burocráticos.

Las diferencias principales entre el ofrecido por el MRE y éste radican en el hecho de desdoblar el entorno personal en dos: personal y cotidiano; y en añadir el entorno institucional, más amplio que la consideración exclusiva de los contextos educativos de enseñanza (tabla 2).

ÁMBITOS -entornos situacionales-	
Marco de Referencia Europeo	Nuestra propuesta
PERSONAL	PERSONAL: "mi yo"
	COTIDIANO: "mi día a día"
PÚBLICO	SOCIAL: "mis relaciones con los demás"
PROFESIONAL	PROFESIONAL: "mis relaciones laborales"
EDUCATIVO	INSTITUCIONAL: "mis trámites burocráticos"

Tabla 2. Comparativa de ámbitos -MRE- y entornos -nuestra propuesta-.

El contexto es un elemento imprescindible, que no podemos obviar nunca, en ninguno de los aspectos curriculares de un programa de enseñanza-aprendizaje de E/LE. El término contexto, en lo que a nuestro campo de estudio se refiere, tiene dos dimensiones fundamentales. La primera es la de contexto como situación comunicativa, con la consideración de todos los elementos que forman parte de cada situación concreta: los interlocutores, el lugar, el tiempo, la relación entre esos interlocutores, el objetivo del intercambio comunicativo, su grado de conocimiento del tema, el entorno situacional, etc. Todos estos factores inciden directamente en facilitar o dificultar la comprensión y expresión de un mensaje y explican el sentido, por ejemplo, de la conocida y popular expresión "sacar las palabras de alguien de contexto".

La segunda dimensión del término es más estricta, más limitada, más lingüística, es el contexto como *entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados* -de acuerdo con la definición del diccionario académico (DRAE)-. Por ejemplo, hablamos de la *estrategia de deducción por el contexto* en relación con esta acepción del término -y todos estaremos de acuerdo en lo productiva que resulta esta estrategia para los estudiantes-. También manejamos este sentido cuando decimos que una frase de un ejercicio diseñada para practicar el uso del contraste de los tiempos de pasado pretérito indefinido y pretérito imperfecto no tiene contexto suficiente y, por eso, no resulta idónea para practicar dicho contraste.

El Marco de Referencia Europeo insiste en la importancia de esa consideración del contexto, ya que *"el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza... la necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación"* (MRE: 47). Aparte de los ámbitos en los que se organiza la vida social, recordemos que se señalan otros aspectos destacables:

- Situaciones externas, descritas en función del lugar y el momento, las personas implicadas, los objetos, los acontecimientos y los textos, entre otros elementos.

- Las condiciones externas en las que se da la comunicación, que imponen distintas restricciones en el usuario o alumno y en sus interlocutores (condiciones físicas para el habla y la escritura, condiciones sociales, presiones de tiempo y de otro tipo -económicas, de ansiedad-).

- El contexto interno del usuario y del interlocutor, es decir, el contexto mental, articulado a través del aparato perceptivo, los mecanismos de atención, la experiencia a largo plazo o la categorización lingüística, factores, todos ellos, que tanto pueden influir en la percepción que los alumnos tienen del contexto.

3. LOS TIPOS DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

Hasta aquí hemos hecho referencia a uno de los dos ejes que consideramos fundamentales en el planteamiento de una tipología de actividades de expresión y de interacción en la comunicación oral, que corresponde a lo que hemos denominado entornos situacionales -o ámbitos-, pero nos falta el otro eje, la otra coordenada, la de los tipos de interacción oral.

De la misma manera que en la comunicación escrita existen diferentes tipos de texto cuyas características es necesario tener en cuenta para interpretarlos y producirlos con corrección y propiedad, así también existe en la comunicación oral una amplia gama de textos -en un sentido amplio- o de discursos hablados -término éste de discurso que se suele relacionar más directamente con la comunicación oral-.

La caracterización y el análisis de los diferentes tipos de texto -escritos y orales- se encuadran dentro de la subcompetencia discursiva, la cual se centra en el dominio de la Pragmática -de hecho, en el MRE aparece la competencia discursiva como una de las competencias pragmáticas, junto con la funcional y la organizativa (MRE: 117)-. En palabras de Santos Gargallo (1999: 37), la subcompetencia discursiva *"se refiere a la habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos (...); para lograr esta habilidad es fundamental que el discurso esté cohesionado en la forma y sea coherente con el significado"* .

En la tipología que ofrecemos proponemos los siguientes tipos de expresión e interacción orales: 1) DIÁLOGOS: "queremos compartir", 2) ENTREVISTAS Y ENCUESTAS: "queremos responder", 3) MONÓLOGOS:

"quiero hablar", 4) CONVERSACIONES TELEFÓNICAS: "no quiero colgar", 5) DEBATES: "queremos discutir", 6) FORMULACIÓN DE PREGUNTAS: "queremos saber" y 7) RELATOS Y ANÉCDOTAS : "quiero contar".[18]

3.1. Diálogos: "Queremos compartir"

El diálogo, la conversación en general, corresponde al tipo de discurso más emblemático en el desarrollo, las técnicas y las estrategias de la interacción. Los interlocutores alternan el papel de emisor y receptor y codifican y descodifican mensajes en un tiempo récord. La conversación se caracteriza por el dinamismo, la alternancia de papeles, la cooperación, la espontaneidad, la relación entre los interlocutores y todos aquellos factores que hemos señalado como parte del contexto.[19]

La conversación que solemos presentar en el aula suele producirse en el nivel correspondiente al registro informal, aunque también hay conversaciones, relacionadas con entornos situacionales como el profesional o el institucional -especialmente practicadas en el ámbito de español para fines específicos-, que son más formales y que responden a una mayor estructuración discursiva.

Por supuesto, los diálogos pueden ser más dirigidos o más libres por parte del profesor en función del nivel de competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes.

3.2. Entrevistas y encuestas: "Queremos responder"

El objetivo de esta actividad de expresión oral es preparar al estudiante para ser capaz de reaccionar correcta y apropiadamente ante una pregunta. Como vemos, está íntimamente relacionada con la destreza de comprensión auditiva -todas las de expresión oral lo están, pero ésta especialmente-. En este caso, hemos seleccionado dos tipos de discurso que creemos que contextualizan muy bien este tipo de expresión oral: las entrevistas y encuestas. ¿Por qué? Porque en ellas los papeles están muy bien definidos: el que pregunta y el que responde, el entrevistador / encuestador y el entrevistado / encuestado, respectivamente. Se podría argumentar, entonces, que también podíamos haber pensado en la parte que pregunta, más que en la que responde, pero es que, salvo en ocasiones concretas -periodismo, situaciones relacionadas con ámbitos profesionales, etc.-, el estudiante suele estar más en el papel de entrevistado o encuestado.

La diferencia básica entre la entrevista y la encuesta nos la soluciona el DRAE. La entrada léxica *entrevista* aparece con dos acepciones básicas: a) *conversación acerca de ciertos extremos para informar al público de sus respuestas*; y b) *concurrencia de dos o más personas que tratan de resolver un negocio*.

En el primer sentido está una entrevista radiofónica a un personaje famoso y, en el segundo, una entrevista de trabajo, por ejemplo, o si nos centramos en el ámbito institucional, la capacidad de responder ante la acción de poner una denuncia.

La encuesta, por su parte, es un *conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa, para averiguar estados de opinión o diversas cuestiones de hecho*.

Las nuevas tecnologías nos abren también la puerta de nuevas posibilidades. José Antonio Millán[20], al señalar las nuevas formas de interacción digital, habla también de un género mixto de entrevista en la

[18] Las expresiones entrecomilladas corresponden a los nombres de las diferentes secciones con que aparecen estos tipos de discurso en *Bien dicho* (2000). Estos nombres reflejan las características y las funciones de dichos tipos de discurso.
[19] Véase la última parte del apartado 2.
[20] Véase nota 2.

red, en el que las preguntas se acumulan durante un periodo de tiempo y el invitado va respondiéndolas en conjunto.

Asimismo, hace referencia a las encuestas por línea, en las que el lector contesta con un simple *clic* para seleccionar una respuesta posible de entre una batería de ellas.

3.3. Monólogos: "Quiero hablar"

Otro tipo de actividad de expresión oral es el que podríamos agrupar bajo el epígrafe de monólogos, en el sentido de situaciones en las que el estudiante actúa como emisor, el momento mismo de la emisión -aunque sea dentro de una interacción comunicativa-. El objetivo es que el estudiante hable, intervenga, se anime y este monólogo, en nuestra tipología, responde a una necesidad subjetiva de expresión -normalmente, estos monólogos están dentro de una interacción más amplia, ya sea un diálogo o un debate-. El MRE distingue, en las escalas ilustrativas de las actividades comunicativas dos tipos de monólogos en la expresión oral; éste del que hablamos correspondería al referido como *monólogo sostenido: argumentación* (por ejemplo, en un debate) (MRE: 213).

3.4. Conversaciones telefónicas: "No quiero colgar"

Fácilmente se puede deducir que este tipo de interacción hace referencia a la comunicación telefónica, con sus características idiosincrásicas, las cuales se pueden explicar a partir del canal por el que se lleva a cabo la comunicación: el teléfono. Si bien la conversación telefónica es, sobre todo, de carácter interaccional, no debemos olvidar situaciones como las de los contestadores automáticos.

Todos conocemos las dificultades añadidas que, especialmente en relación con la comprensión auditiva, tiene el teléfono para los estudiantes. Sin embargo, son situaciones reales frecuentes, a las que deben enfrentarse fuera del aula -especialmente, claro está, cuando el estudiante se encuentra en situación de segunda lengua en vez de lengua extranjera-. En algunas de ellas los pasos están muy estructurados, predeterminados, podríamos decir: comprar una entrada de espectáculo por teléfono, concertar una cita médica, pedir comida a domicilio o situaciones frecuentes de ámbitos laborales e institucionales que se producen al solicitar información o intentar contactar con alguien concreto dentro de una oficina.

3.5. Debates: "Queremos discutir"

Los debates, esa actividad tan conocida por todos los profesores y, sin embargo, no siempre practicada de una forma correcta, por su complejidad -las destrezas y habilidades específicas que requiere por parte de los estudiantes- y por el tiempo que normalmente lleva su preparación y su puesta en escena en el aula.

El debate es la actividad de interacción oral -y aquí encaja de manera mucho más precisa el término *interacción* en lugar de *expresión*- que supone un mayor despliegue de técnicas argumentativas: opinar, ejemplificar, argumentar, rebatir, tomar -o arrebatar- la palabra, y retomarla cuando te la quitan.

Añadimos también que el debate es una actividad que se suele practicar con estudiantes que ya tienen un cierto nivel lingüístico -a partir de un nivel intermedio- y que no podemos perder de vista la figura del moderador. Para la clase, como estrategia didáctica, viene también muy bien contar con observadores, figuras que, sin involucrarse directamente en el debate, ven cómo transcurre todo el

proceso y son capaces de sacar conclusiones exentas de la subjetividad procedente del acaloramiento en las intervenciones.

3.6. Formulación de preguntas: "Queremos saber"

Se trata de la formulación de preguntas. Así como vimos la práctica de la respuesta, de la misma manera ahora nos centramos en la pregunta, como actividad de expresión oral. Ya reservamos las encuestas y entrevistas como actividades predominantemente usadas para desarrollar la habilidad de responder en el alumno. En este caso, la formulación de preguntas se suele encuadrar también en una actividad más compleja como es la conversación. Se trata, por tanto, de una microactividad, dentro de otra más general.

3.7. Relatos y anécdotas: "Quiero contar"

Las actividades comunicativas que se incluyen en este tipo tienen en común el género, correspondiente a la narración -y también a la exposición, en el caso tan socorrido de las típicas exposiciones orales en el aula, actividad muy relacionada, como sabemos, con el mundo académico y con el profesional-. Se trata de un tipo de discurso *monogestionado* -como lo define Mercè Pujol (2002)-. También se corresponde con la actividad denominada *monólogo sostenido: descripción de experiencias* (MRE: 213). Entre las muestras más habituales cabría destacar, por ejemplo, contar y relatar biografías, sueños, chistes, anécdotas, relatos, cuentos, historias (extrañas, divertidas, inolvidables), hábitos, etc.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de la competencia comunicativa de las destrezas orales es fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de E/LE. Nuestro objetivo prioritario, como profesores, debe ser indagar, investigar y poner en práctica en el aula las actividades que hagan ese aprendizaje más efectivo, rápido y estimulante para los alumnos. De ahí la importancia de trabajar en la estructuración, diseño y presentación de las actividades en el aula.

En relación con la expresión y la interacción orales, creemos que el establecimiento de una tipología de actividades debe estar basado en la consideración de los *entornos situacionales* -o ámbitos temáticos- y de los *tipos de interacción* -o diferentes formatos del discurso-, ya que así se le facilita al alumno la adquisición de los mecanismos que supone la destreza de expresión oral en sus manifestaciones más habituales. Hemos presentado una tipología que puede admitir muchas variantes y modificaciones, lo importante es que aquélla que adoptemos cada uno sea la que mejor se adapte a las expectativas y necesidades de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

GELABERT, Mª J., BUESO, I. y BENÍTEZ, P. (2002): *Producción de materiales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco-Libros.

GIOVANNINI, A. *et al.* (1996): *Profesor en acción 3*, Madrid, Edelsa.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral,* Madrid, Arco-Libros.

Instituto Cervantes (2002) –traducción en español-: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.*

LITTLEWOOD, W. (1992): *Teaching Oral Communication. A Methodological Framework*, Blackwell.

NOLASCO, R. & ARTHUR, L. (1987): *Conversation*, Oxford University Press.

PINILLA, R. y ACQUARONI, R. (2000): *Bien dicho. Ejercicios de expresión oral*, Madrid, SGEL.

PUJOL BERCHÉ, M. (2002) : "La enseñanza de la expresión oral en el ámbito universitario. Necesidades orales de los estudiantes y propuestas de actividades", *Frecuencia L*, 21: 11-19.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la Lengua Española* (vigésima-segunda edición), Madrid, Espasa-Calpe.

Sánchez Lobato, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

VÁZQUEZ, G. (2000): *La destreza oral*, Madrid, Edelsa.

LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS: POSIBLES IMPLICACIONES PARA EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CARMEN RAMOS MÉNDEZ

1. ¿QUÉ SON LAS CREENCIAS?

Todos nosotros tenemos creencias sobre múltiples ámbitos de nuestra vida; un ejemplo de ello son las creencias religiosas, pero también nuestras creencias sobre nosotros mismos y sobre nuestro entorno. El filósofo Ortega y Gasset afirma que las creencias "no son ideas que tenemos, sino ideas que somos" (Ortega y Gasset, 1959: 19), es decir, que se confunden para nosotros con la realidad misma y, por ello, estamos convencidos de que se ajustan a dicha realidad, de que son verdad.

En el ámbito que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tenemos creencias sobre cómo se aprende una LE, para qué sirve, qué elementos o factores juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, etc. Alumnos y profesores llegamos al aula con ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo. En último extremo, tenemos un concepto adquirido de qué es una lengua y para qué sirve.

He aquí algunos ejemplos de creencias sobre el aprendizaje de lenguas:

- Los niños aprenden lenguas con más facilidad que los adultos.
- Como mejor se aprende una lengua es en el país donde ésta se habla.
- Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.
- La gente que es buena en matemáticas o ciencias no lo es para aprender una lengua.
- Para aprender una lengua hay que practicar mucho.

Estas creencias aparecen en el cuestionario BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*, creado por Horwitz, 1987), utilizado en numerosos estudios para investigar las creencias de los alumnos, y las incluimos aquí a titulo de ejemplo. No se trata ahora de dilucidar hasta qué punto estas creencias se ajustan o no al estado actual de la investigación sobre adquisición de lenguas, sino simplemente constatar que son ideas que gozan de amplia aceptación, por lo que, sin darnos cuenta, las creencias sobre el aprendizaje de una LE han pasado a formar parte de la "sabiduría popular", de nuestro acervo común de conocimientos sobre lo que es, o lo que consideramos que debe ser, aprender una LE. Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas forman parte de nuestra cultura.

1.1. Definiciones de creencias

Después de esta primera aproximación general, ofrecemos a continuación dos definiciones del concepto de creencia que consideramos relevantes:

• *"Aceptación de una proposición para la cual no existe conocimiento convencional, que no es demostrable y para la cual existe desacuerdo reconocido."* (Woods, 1996: 195). Esta definición fue especialmente formulada en el contexto de las creencias de profesores, pero es aplicable también a los alumnos.

• *"Formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente, que son tenidas por verdaderas."* (Richard son, 1996: 103). Esta definición fue concebida para referirse a las creencias de los alumnos y sostiene que éstos están convencidos de que sus creencias, independientemente de su justificación científica, son verdad, que forman parte de su dimensión psicológica y que constituyen "formas de comprender", es decir, que actúan como un filtro por el cual pasa todo lo que percibimos.

Incluimos también una definición procedente de las ciencias de la educación:

• *"Proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace. El contenido de una creencia puede descubrir un objeto o situación como verdadero o falso, valorarlo como bueno o malo, o recomendar un determinado curso de acción deseable o indeseable."* (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1988). Esta definición nos acerca a las características de las creencias: éstas pueden ser conscientes o inconscientes, la única forma de conocerlas será observando a las personas, son el filtro por el cual percibimos y valoramos estados y acontecimientos e influyen en nuestra forma de actuar.

1.2. Características de las creencias

Centrados ya plenamente en el ámbito del aprendizaje de lenguas, nos detendremos brevemente en las características de las creencias según las formularon los autores Williams y Burden (1997):

• TIENDEN A ESTAR LIMITADAS POR LA CULTURA EN LA QUE EL INDIVIDUO SE MUEVE. La cultura en la que está inmersa una persona incide en sus creencias, pero no las determina de forma concluyente. Habrá que contar también con la influencia de la cultura del aula, a la que nos referiremos más adelante.

• SON RESISTENTES AL CAMBIO. Las creencias son muy estables; no obstante, algunos estudios sugieren que, con entrenamiento específico, se puede influir en ellas.

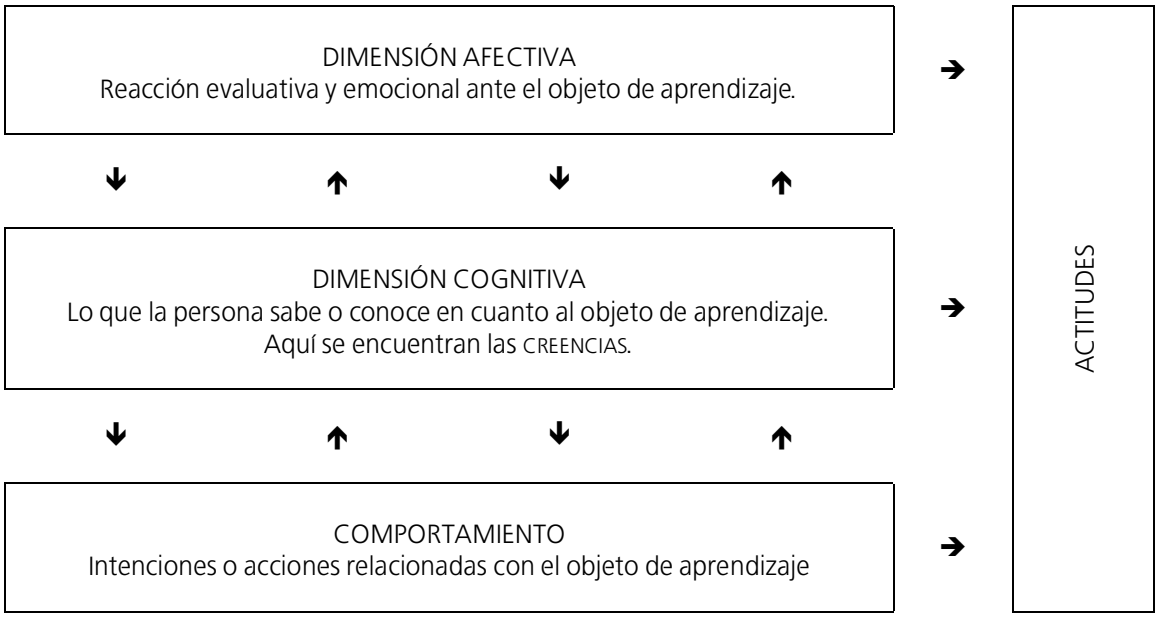
• ESTÁN RELACIONADAS CON LOS CONOCIMIENTOS QUE CREEMOS QUE TENEMOS, PERO ACTÚAN COMO UN FILTRO SOBRE EL PENSAMIENTO Y EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN. Las creencias de un aprendiz influyen en la manera que éste tiene de percibir tanto la enseñanza que recibe como su propio proceso de aprendizaje.

• ESTÁN INTERRELACIONADAS ENTRE SÍ, PERO TAMBIÉN CON OTROS ASPECTOS, COMO POR EJEMPLO CON LAS ACTITUDES Y VALORES DE UNA PERSONA. Las creencias no se presentan de forma aislada, sino que están organizadas en sistemas. En algunos modelos de representación (véase 1.3.) se reflejan las relaciones entre creencias y otros factores, como por ejemplo, las actitudes (Mantle-Bromley, 1995).

• SON DIFÍCILES DE MEDIR; HABRÁ QUE DEDUCIRLAS A TRAVÉS DEL COMPORTAMIENTO DE LAS PERSONAS. Las creencias no se pueden medir mediante procedimientos psicométricos ni observar directamente; por tanto, habrá que analizar lo que dicen y hacen los aprendices. A veces, las creencias de los aprendices aparecen de forma explícita, pero otras veces habrá que deducirlas de los datos recogidos.

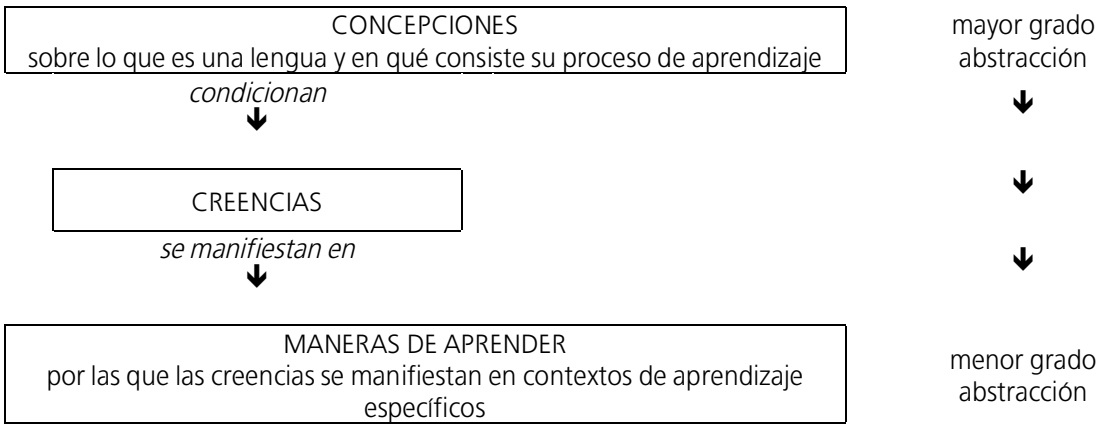
1.3. Modelos de representación de las creencias

Presentamos aquí dos modelos de representación y explicación de las creencias con el fin de poder situarlas mejor dentro de los factores individuales que influyen en el aprendizaje de una LE y que están estrechamente relacionados entre sí. El primer modelo fue elaborado por la autora Mantle-Bromley (1995); éste es su esquema:



Es decir, las actitudes tienen tres componentes: las dimensiones afectiva y cognitiva y el comportamiento, que no constituyen compartimentos estancos, puesto que se relacionan entre sí e influyen unos en otros. Las creencias forman parte de la dimensión cognitiva del aprendiz y están estrechamente relacionadas con su afectividad y con su comportamiento.

El segundo modelo que presentamos es algo más reciente que el anterior y relaciona concepciones, creencias y maneras de aprender como conceptos de diferente grado de abstracción (Benson y Lor, 1999). Se puede representar así:



Desde el punto de vista teórico se puede hacer una aproximación a este modelo de arriba a abajo: cada aprendiz tiene determinadas CONCEPCIONES sobre lo que es una LE y en qué consiste el proceso para aprenderla. Estas concepciones son algo muy general, que se ha ido formando a lo largo del tiempo y que resulta de la cristalización de las creencias del aprendiz, de la cultura en la que se mueve y de sus experiencias anteriores de aprendizaje de una LE. Las concepciones condicionan las creencias del aprendiz, que se sitúan en un nivel menos abstracto. Las creencias son ideas concretas sobre determinados temas directamente relacionados con el aprendizaje de una LE y se manifiestan en MANERAS DE APRENDER, que aparecen en contextos de aprendizaje específicos. Estas maneras de aprender pueden ser, por ejemplo, estrategias de aprendizaje y son observables.

Como investigadores o como profesores podemos hacer una aproximación a este modelo al revés, es decir, de abajo a arriba, empezando por lo más concreto, lo más "visible", que son las maneras de aprender, para, a través de ellas. intentar deducir las creencias del aprendiz. Una vez investigadas esas creencias se puede pasar a un nivel mayor de abstracción en el análisis y agrupar las creencias en constelaciones, con lo cual nos acercaríamos a las concepciones del aprendiz sobre lo que es una LE y en qué consiste el proceso para aprenderla.

Este modelo también considera las creencias como parte integrante de la dimensión cognitiva del aprendiz. En este aspecto se centra la autora Anita Wenden cuando habla de conocimiento metacognitivo, concepto que explicamos a continuación.

1.4. Creencias y conocimiento metacognitivo

Una de las autoras que más ha aportado al estudio de las creencias y a su conceptualización es Anita Wenden. En varios trabajos (Wenden, 1998, 1999, 2001), esta autora recurre al concepto de conocimiento metacognitivo, introducido por Havell, un psicólogo cognitivista (Flavell, 1981). Aunque algunos autores utilizan los términos "creencias" y "conocimiento metacognitivo" de forma indistinta, Wenden considera las creencias como una parte del conocimiento metacognitivo que es menos susceptible de cambio que éste. Para ella, el conocimiento metacognitivo es un cuerpo estable de conocimiento, un sistema de ideas relacionadas entre sí, que puede cambiar a lo largo del tiempo, que puede ser adquirido de forma inconsciente (imitando u observando) o consciente (escuchando consejos de padres, profesores, etc. sobre cómo se aprende) y que puede ser verbalizado.

El conocimiento metacognitivo resalta el aspecto cognitivo, que es requisito para la autorregulación del aprendizaje y fundamental para la autonomía del alumno. Según Wenden, los componentes del conocimiento metacognitivo son fundamentalmente tres: percepciones, creencias y conceptos. Siguiendo estrechamente a Flavell, esta autora distingue tres clases de conocimiento metacognitivo:

• CONOCIMIENTO DE LA PERSONA: constituye el filtro por el cual se perciben las propias posibilidades y aptitudes al aprender una LE; es el conocimiento que articula experiencias pasadas de aprendizaje de una LE y las relaciona con una posible experiencia actual, sacando las conclusiones pertinentes. En este conocimiento se enmarcan afirmaciones como: se me da bien aprender lenguas o lo que más difícil me resulta es aprender vocabulario porque tengo mala memoria.

• CONOCIMIENTO DE LA TAREA: se refiere a cuál es el objetivo percibido de la misma (no necesariamente el que se propone el profesor, aquí puede haber graves discrepancias); los tipos de tareas que hay (algunos estudios han demostrado que el grado de eficacia que los alumnos atribuyen a unas tareas o a otras no coincide necesariamente con la percepción del profesor, por lo que ésta puede ser también una fuente de conflictos) y lo que cada tarea requiere para ser realizada con éxito. A este tipo de conocimiento pertenecen opiniones como: para entender un texto lo más importante es conocer todas las palabras o los juegos son divertidos, pero con ellos no se aprende tanto como con los ejercicios de gramática.

• CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO: es el más "visible", porque es el que aplica directamente el aprendiz al seleccionar y poner en práctica estrategias de aprendizaje. Es muy importante porque regula el uso oportuno y efectivo de las mismas, de acuerdo con el entorno, los objetivos y el estilo de aprendizaje de cada alumno. Forman parte de este tipo de conocimiento estrategias como: antes de empezar a leer un texto y durante su lectura intento deducir todo lo que pueda del contexto en lugar de consultar el diccionario inmediatamente.

El conocimiento metacognitivo contribuye a que los aprendices sean participantes activos y autónomos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirman los ya citados Williams y Burden: "La conciencia metacognitiva es un paso necesario para aprender a regular el aprendizaje." (Williams y Burden, 1997: 163). De ahí la importancia de su estudio.

2. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ESTUDIAR LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS?

Veamos a continuación unos fragmentos de los diarios de aprendizaje de alumnos de E/LE que escriben sobre el trabajo gramatical en el aula e intentemos deducir de qué entorno cultural proviene cada uno (por ejemplo, es un alumno inglés, alemán, italiano, brasileño, etc.):

> • *La gramática me parece fácil, porque es casi como en latín.*
> • *Hoy, por fin, hemos hecho mucha gramática; justo lo que yo entiendo por aprender una lengua extranjera.*
> • *O sea, yo soy un aprendiz que aprende gramática hablando. Además, casi no puedo decir las reglas, simplemente lo sé y ya está.*
> • *¿La, le, lo, se? ¿Qué? ¡Hoy estoy totalmente desbordada! ¿Para qué necesito estos... pronombres? ¡Bueno, vale, ya los aprenderé!*

Después de efectuar varias pruebas, hemos podido comprobar que numerosos profesores tienden a asociar ciertas afirmaciones con un determinado origen de los aprendices que las hicieron. En realidad, los autores de estas citas son todos universitarios alemanes que están participando en un curso intensivo de E/LE; es decir, todos comparten aula y profesora (las citas han sido traducidas al español, puesto que los alumnos las escribieron en alemán, su lengua materna). Detrás de estas afirmaciones se esconden diferentes percepciones del trabajo gramatical en el aula, filtradas por las creencias que cada alumno aporta. El primer alumno apela a una lengua que ya conoce y que, supone, será similar a la que está aprendiendo; para el segundo está claro que aprender una LE es aprender gramática; el tercero tiene una postura claramente comunicativa, puesto que, para él, la gramática es una herramienta para aprender una LE y no un objetivo en sí mismo; al cuarto aprendiz la gramática le produce ansiedad, aunque acepta que es algo necesario.

Por tanto, queda claro que no podemos conformarnos con estereotipos de aprendices como: los alumnos alemanes lo que piden es gramática en forma de sistema o estructura, los alumnos italianos lo que quieren es hablar en clase, etc. No sería una visión adecuada de la gran variedad de aprendices que existe y que salta a la vista incluso en un ámbito que se supone homogéneo.

Podemos ir todavía un poco más lejos y observar las siguientes entradas de diarios escritos por alumnos universitarios alemanes durante un curso de E/LE (los nombres de ciudades corresponden a pseudónimos que garantizan el anonimato de los alumnos con fines de investigación):

> • *¡Por fin sabemos los pronombres!* (México)
> • *Hoy, por fin, hemos hecho mucha gramática, justo lo que yo entiendo por aprender una lengua extranjera.* (Barcelona)
> • *Hoy hemos hecho mucha gramática, lo que nos ha frustrado un poco a algunos de nosotros.* (Montevideo)

- *Hoy hemos aprendido un montón de gramática nueva. Si yo no tuviera conocimientos de francés, habría sido muy difícil.* (Buenos Aires)
- *Hoy, mucha gramática (se puede estudiar bien el fin de semana).* (Lima)

Estas cinco entradas, que reflejan percepciones tan dispares, corresponden a un mismo día y a exactamente la misma clase. Detrás de ellas hay unas creencias: México parece tener una idea exacta de la progresión gramatical que debe corresponder a su nivel y considera que ha llegado la hora de aprender los pronombres; para Barcelona, aprender una lengua en clase es aprender sobre todo gramática; a Montevideo el trabajo gramatical en el aula le causa ansiedad; Buenos Aires recurre explícitamente a sus conocimientos de otra LE para aprender una nueva; por último, Lima considera que la gramática es algo que se puede aprender a base de trabajo individual. Cuando las expectativas de los alumnos (influidas por sus creencias) coinciden con las de profesor (regidas también por sus propias creencias), no hay conflicto. Si no, puede surgir ansiedad en el alumno y desmotivación por parte del alumno y del profesor.

El encontrarnos en una misma clase con estas percepciones tan diferentes del trabajo realizado en la misma debería ser motivo suficiente para justificar el estudio de las creencias de los alumnos. Si el alumno debe aprender a aprender, si hemos de facilitarle el control de su propio proceso de aprendizaje, y si reconocemos que cada alumno tiene una forma individual de abordar el proceso de aprendizaje y que un aprendiz no es una tabula rasa, habrá que investigar primero cuáles son los factores que constituyen el bagaje que el alumno aporta a dicho proceso, las llamadas diferencias individuales (edad, aptitud, motivación, estilo de aprendizaje, etc.). Uno de esos factores está integrado por sus creencias, influidas a su vez por su conocimiento del mundo y su experiencia como aprendiz de lenguas.

La didáctica de las lenguas extranjeras de las últimas dos décadas se caracteriza por un cambio de enfoque: de la enseñanza centrada en el profesor y en el método a la enseñanza centrada en el alumno. Este cambio pasa por el reconocimiento de la individualidad del aprendiz de lenguas en cuanto a su forma de aprender, su aptitud para aprender lenguas y su motivación. En el reconocimiento de esta individualidad se enmarca el estudio de las creencias del alumno.

Otro motivo importante para estudiar las creencias de los alumnos viene dado por la dimensión cultural. La "sabiduría popular" en cuanto a la didáctica tiende a clasificar a los aprendices fácilmente según su procedencia cultural, de tal forma que pensamos que lo que quieren unos es gramática, otros prefieren hablar mucho y hacer poca gramática en clase, otros necesitan al profesor como autoridad sapiente, otros lo necesitan para corregir los errores, etc. Parece que sabemos exactamente cómo son los aprendices alemanes, brasileños, italianos, etc. Pero, sin dejar de lado la influencia que el entorno cultural, sobre todo el entorno cultural escolar, tiene en cada aprendiz, esta visión de los alumnos resulta demasiado simplista y estática.

Por tanto, consideramos útil pasar del concepto de cultura occidental, mediterránea, alemana, etc. al concepto de culturas de alumnos, explicado por Holiday (1996). Este autor distingue entre "culturas grandes" y otras más pequeñas, así como entre culturas permanentes (la cultura de la familia o de la religión) y otras, como la del aula, que se forman en un momento determinado. Si sabemos cómo funcionan las culturas, entenderemos mejor lo que pasa en el aula. Según Holiday, el concepto de "pequeñas culturas" es el más adecuado para un mundo cada vez más multicultural, la única forma de iluminar la complejidad intercultural (Holiday, 1999).

Ya hace tiempo que Breen introdujo el concepto de aula como cultura, como espacio de actividad social, como microcosmos de comunicación e interacción (Breen, 1986). Un elemento que contribuye a perfilar de forma decisiva la cultura de los alumnos y su percepción de lo que ocurre en el aula son las creencias de los aprendices. Estudiarlas puede contribuir a superar estereotipos existentes, puesto que nos permite saber con mucha más exactitud cómo piensan los alumnos, cómo perciben las situaciones

de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, cómo reaccionan ante ellas, qué estrategias de aprendizaje aplican y cómo gestionan su proceso de aprendizaje.

3. ¿CÓMO SE PUEDEN ESTUDIAR LAS CREENCIAS?

Al plantearnos esta cuestión nos referimos tanto a la investigación a gran escala como a la "investigación en acción" (*action-research*), de aplicación práctica inmediata para el aula. Empezaremos explicando tres instrumentos de investigación que consideramos útiles y continuaremos perfilando los rasgos generales de la investigación etnográfica, que estimamos adecuada para estudiar las creencias.

3.1. Instrumentos de investigación de las creencias

Existen numerosos instrumentos de investigación que pueden resultar adecuados en este ámbito (por ejemplo, observación de clases, notas de campo o relatos de aprendizaje). Para no extendernos demasiado, ofrecemos una breve descripción de tres que consideramos especialmente útiles: el cuestionario *BALLI*, las entrevistas semiestructuradas y los diarios de aprendizaje.

3.1.1. *Cuestionario BALLI* (Beliefs About Language Learning Inventory)

Este cuestionario, ya citado, fue creado por Horwitz (1987) y consta de 34 ítems que cubren cinco áreas que engloban creencias diversas: aptitud para el aprendizaje de una LE, dificultad ante el aprendizaje de lenguas, naturaleza del aprendizaje de lenguas, estrategias de comunicación y de aprendizaje, y motivación. Es un instrumento de carácter cuantitativo y se analiza estadísticamente.

3.1.2. *Entrevistas semiestructuradas*

Al igual que los diarios, se utilizan en la investigación cualitativa. Son semiestructuradas porque el entrevistador tiene una guía orientativa con preguntas-tema flexibles que puede ir modificando o cambiando de orden si lo considera necesario. De esta forma, se intenta fomentar una interacción lo más rica posible entre entrevistador y entrevistado, ya que es de aquí de donde emergen los datos que después se analizarán. Cada entrevista se transcribe meticulosamente y después se analiza siguiendo métodos del análisis del discurso, que buscan descubrir no sólo lo que el entrevistado dice, sino también cómo lo dice, es decir, su posicionamiento con respecto a los diferentes temas.

3.1.3. *Diarios de aprendizaje*

En su diario, el aprendiz escribe de forma regular entradas en las que deja constancia de sus impresiones en torno a los temas que considera relevantes en su proceso de aprendizaje. Al analizarlos, al igual que se hace con las entrevistas, se considera no sólo el contenido de lo que el aprendiz ha escrito, sino también su posicionamiento.

Tanto en las entrevistas como en los diarios el investigador trata de no imponer a los datos categorías de análisis, sino de respetar las propias que surgen de ellos, aportadas directamente por el aprendiz. Éste es uno de los principios fundamentales de la investigación etnográfica.

3.2. Investigación etnográfica

Es éste un tipo de investigación cualitativa que resulta muy adecuado para estudiar las creencias de los alumnos, ya que no los aparta de su contexto natural y además permite una riqueza de datos que intenta captar la complejidad del proceso de aprendizaje. La autora Watson-Gegeo formuló la siguiente definición de etnografía aplicada a la investigación en lenguas, basándose en las teorías de la interpretación de las culturas de Geertz (1973): "La etnografía es el estudio del comportamiento de la gente según ocurre de forma natural, en situaciones reales, enfocándolo desde la interpretación cultural del comportamiento." (Watson-Gegeo, 1988: 576).

La etnografía estudia una cultura (por ejemplo, la cultura del aula) o un grupo dentro de un contexto natural, no experimental. El investigador es un observador atento, cuyo interés se centra en obtener los datos dentro del contexto en que se producen. Su finalidad es entender mejor esa cultura o ese grupo.

4. IMPLICACIONES PARA EL AULA DE E/LE

Llegados a este punto, intentaremos unir investigación e implicaciones prácticas para el aula, acercar a investigadores y profesores y contribuir a la reflexión del profesor-investigador. No pretendemos ofrecer una lista exhaustiva de implicaciones, sino más bien ideas que fomenten la reflexión e impulsen el debate en nuestra profesión. Este apartado está subdividido en implicaciones para los profesores, para los aprendices y para la elaboración de materiales, considerando que éstos no son compartimentos estancos y que las implicaciones para uno de estos ámbitos tendrán su repercusión también en los otros.

4.1. Implicaciones para los profesores

• Los instrumentos de investigación descritos nos proporcionan datos sobre aspectos de los que, de otra forma, no estaríamos informados. Estos datos representan información muy valiosa sobre qué expectativas traen los alumnos al aula, cuál es su motivación, cómo perciben lo que pasa en el aula, cómo abordan el aprendizaje y por qué, cómo ven su propio proceso de aprendizaje, su papel como aprendices y el papel y la persona del profesor, cómo valoran los distintos tipos de actividades y tareas que se llevan a cabo en clase, en qué momentos y debido a qué causas sienten ansiedad, etc.

• Si el concepto de lo que es aprender una LE que traen al aula los alumnos (o algunos de ellos) difiere sustancialmente del que trae el profesor, habrá puntos de fricción que dificultarán la efectividad del aprendizaje. Disponiendo de información al respecto, se pueden intentar estrategias de reflexión conjunta y de acercamiento de posiciones. Se facilitará así la negociación profesor-alumno.

• Si el profesor desea modificar actitudes o comportamientos de aprendizaje de sus alumnos, tendrá que pasar primero por las creencias de éstos, ya que constituyen la base de su forma de abordar el aprendizaje.

• Si sabemos más sobre el conocimiento metacognitivo de los aprendices, entenderemos mejor por qué unos tienen más éxito que otros en su aprendizaje de una LE. También obtendremos más información significativa sobre la enorme variedad de aprendices que se encuentran en el aula, lo que facilitará nuestra toma de decisiones docentes.

• Averiguar más sobre las creencias de los alumnos nos ayudará a reconocer qué expectativas traen a la clase y cómo es posible que reaccionen ante las actividades propuestas. Esto puede ser especialmente útil al principio de un curso o antes de realizar algún cambio, por ejemplo, un cambio de manual y/o de opción metodológica.

• Hay varios estudios que demuestran que las creencias de un aprendiz y las estrategias de aprendizaje que pone en práctica van muy unidas (Wenden, 1987 o Yang, 1999). Sabiendo más de unas, podemos llegar a saber también más de las otras, de su puesta en práctica o de cómo podemos hacer un entrenamiento especifico de estrategias en el aula. Si disponemos de esta información, los profesores podremos cumplir mejor una de las funciones más importantes que tenemos: la de asesores del aprendiz en su proceso de aprendizaje.

4.2. Implicaciones para los aprendices

• Las implicaciones propuestas para los profesores son también válidas para los aprendices en tanto en cuanto representan procesos de reflexión, concienciación y sensibilización del aprendiz. De esta forma, estará más preparado para asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y tendrá más posibilidades de convertirse en un aprendiz autónomo con capacidad de aprender a aprender .

• El conocimiento metacognitivo y las creencias son fundamentales en la autorregulación del propio aprendizaje, es decir, en los procesos por los que los aprendices planifican cómo abordan una tarea, la analizan y controlan su realización. Esta información les ayudará a hacer más efectivo su aprendizaje .

• La consideración de estos factores refuerza el papel del alumno dentro del aula, no como receptor de conocimientos, sino como individuo que aborda el aprendizaje con un bagaje propio. La relación alumno-profesor pasa a ser más democrática e igualitaria, en lugar de estar exclusivamente dominada por la autoridad del profesor.

4.3. Implicaciones para el diseño y la elaboración de materiales

• Autores, profesores y editoriales estamos involucrados en el diseño y la elaboración de materiales didácticos. Es obvio que, cuanto más sepamos sobre los destinatarios de estos materiales, más podremos adecuarlos a ellos.

• Uno de los factores más apreciados por los alumnos es la variedad de actividades. A título de ejemplo, incluimos unas citas extraídas de diarios escritos por aprendices alemanes de E/LE a nivel universitario que están participando en el mismo curso; en ellas, los alumnos se refieren a las actividades que consideran más productivas en el aula:

> *- Dictado, porque se practican varias destrezas a la vez; comprensión auditiva, porque no entiendo nada y tengo que esforzarme mucho; leer textos individualmente.*
>
> *- Trabajo en grupos, porque cada uno sabe algo y porque así me doy cuenta mejor de lo que todavía no sé.*
>
> *- Trabajo con textos para practicar la comprensión, y comprensión auditiva, porque en la casete hablan tan rápido como en la calle.*
>
> *- Ejercicios de gramática, sobre todo textos con huecos, seguramente porque en el colegio también lo hacíamos así; comprensión auditiva; hablar en grupos es lo más productivo.*

Para estos alumnos está claro que el aprendizaje de una LE no es algo monolítico, sino que requiere activar multitud de recursos y estrategias. Por tanto, necesitamos materiales con actividades numerosas y variadas, no sólo para tratar de llegar al mayor número posible de alumnos, con estilos y preferencias de aprendizaje diferentes, sino también para satisfacer las necesidades de cada alumno como individuo.

• Varios estudios (por ejemplo, Nunan, 1989) sugieren que hay actividades "populares" entre muchos alumnos y otras que son "impopulares". Sería útil ver por qué unas actividades son más "populares" que otras y de qué factores depende esto, ya que los aprendices se guían por sus creencias y abordan las actividades de acuerdo con ellas.

• En definitiva, para el diseño de materiales será interesante poder partir de datos científicos y no de estereotipos sobre grupos de aprendices a la hora de elaborar materiales para alumnos procedentes de un determinado entorno cultural.

• Por otra parte, los instrumentos ya mencionados (entrevistas, diarios y otros) son también útiles para diseñar actividades de reflexión que se incluyan en materiales publicados y que busquen no sólo mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, sino también su capacidad de aprender a aprender. De hecho, algunos materiales que ya están en el mercado ya incluyen actividades de este tipo.

5. CONCLUSIONES

El estudio de las creencias es necesario, puesto que ni como profesores de E/LE ni como autores de material didáctico ni como diseñadores del currículum debemos dejarnos llevar ni por estereotipos sobre alumnos según su pertenencia a uno u otro entorno cultural ni por ideas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, de amplia difusión pero sin la adecuada base científica, que forman parte de la "sabiduría popular", la cual, a su vez, influye en las creencias de alumnos y profesores. La investigación sobre las creencias de los alumnos nos permite saber más sobre las culturas de aprendizaje en distintos contextos socioculturales y educativos.

El estudio de las creencias de los alumnos supone una activación de los procesos de reflexión en el aula, en los que participan profesores y alumnos por igual y que nos proporcionan gran cantidad de información muy valiosa sobre qué significa para los alumnos aprender una LE, cómo conciben y gestionan su proceso de aprendizaje y cómo interpretan lo que sucede en el aula a la luz de sus experiencias previas y de su conocimiento sobre el mundo. Este enfoque es fundamental si se comparte la idea de que el aprendizaje supone un cambio cualitativo en la forma en que una persona experimenta el mundo real y no una mera acumulación de información.

Una metáfora muy visual, propuesta por Breen (1986) y retomada por Holiday (1996), que refleja el concepto de aula como microcosmos, es la idea de la cultura del aula vista como un "arrecife de coral" (*coral gardens*): no se aprecia movimiento alguno en la superficie del arrecife, de apariencia pétrea, pero bajo esa superficie la complejidad de formas de vida es inmensa. Algo parecido ocurre con el aula: desde fuera parece que siempre se dan los mismos mecanismos y procedimientos (una persona que enseña y otras que aprenden), pero la complejidad de creencias, actitudes, motivaciones, aptitudes, estilos de aprendizaje, y, en definitiva, personalidades diferentes que se encuentran allí es sorprendente. Estudiando las creencias de los alumnos podremos comprender mejor algunos de los complicados procesos que tienen lugar en ese arrecife de coral, contribuyendo así a la mejora e innovación didácticas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

BAILEY, K.M. Y NUNAN, D. (1996) *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

BENSON, P. y LOR, W. (1999) "Conceptions of language and language learning", *System*, 27, pp. 459-472.

BREEN, M.P. (1986) "The social context of language learning - a neglected situation", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.

BREEN, M.P. (ed.) (2001) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow: Longman / Pearson Education.

COTTERALL, S. (1995) "Readiness for autonomy: investigating learner beliefs", *System*, 23 (2), pp. 195-205.

COTTERALL, S. (1999) "Key variables in language learning: what do learners believe about them?" *System*, 27, pp. 493-513.

FLAVELL, J.H. (1981) "Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition", en: Flavell, J.H. y Ross, L. (eds.) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, Cambridge: Cambridge University Press.

GEERTZ, C. (1973) *La interpretación de las culturas* (trad. A.L. Bixio, 1997). Barcelona: Gedisa.

HOLEC, H. (1987) "The learner as manager: managing learning or managing to learn", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall, pp. 145-157.

HOLIDAY, A (1996) Appropriate Methodology and Social Context, Cambridge: Cambridge University Press. HOLIDAY, A. (1999) "Small cultures", *Applied Linguistics*, 20 (2), pp. 237-264.

HORWITZ, E.K. (1987) "Surveying student beliefs about language learning", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall, pp. 119-129.

HORWITZ, E.K. (1988) "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *The Modern Language Journal*, 72 (3), pp. 283-294.

KALLENBACH, C. (1996) *Subjektive Theorien - Was Schüler und Schüferinnen über Fremdsprachenlemen denken*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

LANTOLF, J.P. (ed.) (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

LLOBERA M. (1998) "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", en Mendoza Fillola, A. (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatur*a, Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, pp. 369-381.

MANTLE-BROMLEY, C. (1995) "Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency", *The Modem Language Journal,* 79 (3), pp. 372-386.

NUNAN, D. (1989) "Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation", en: Johnson, R.K. (ed.) *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 176-186.

ORTEGA Y GASSET, J. (1959) *Ideas y creencias* (col. Austral) Madrid: Espasa-Calpe, 6ª ed. (texto original de 1934).

RICHARDS, J.C., y LOCKHART, C. (eds.) (1994) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (trad. J.J. Zara, 1998), Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDSON, V. (1996) "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", en Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton. Ed. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 2. ed, pp. 102-119.

RILEY, P. (1997) "'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning", *Mélanges CRAPEL,* 23 (1er trimestre), pp. 125-153.

TUDOR, I. (2001) *The Dynamics of the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

TUMPOYSKY, N.R. (1991) "Student beliefs about language learning: a cross-cultural study", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 8, pp. 50-65.

TUSÓN VALLS, A. (1995) "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos", *Temps d'Educació*, 14, pp. 149-161.

VAN LIER, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second-language classroom research*, London: Longman.

VV. AA (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid: Santillana.

WATSON-GEGEO, K. A. (1988) "Ethnography in ESL: Defining the Essentials". *TESOL Quarterly*, 22 (4), pp. 575-592.

WENDEN, AL. (1987) "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en: Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N. Y.): Prentice-Hall, pp. 103-117.

WENDEN, A. L. (1998) "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, 19 (4), pp. 515-537.

WENDEN, A. L. (1999) "An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics", *System*, 27, pp. 435-441.

WENDEN, A. L. (2001) "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", en: Breen, M. (ed.) *Learner contributions to language Learning: New Directions in Research*, Harlow: Longman / Pearson Education, pp. 44-64.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (trad. A. Valero, 1999), Madrid: Cambridge University Press.

WITTROCK, M. C. (1986) "Procesos de pensamiento de los alumnos", en: Wittrock, M. C. (comp.) La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos (Cap. VII) (trad. A. Negrotto, 1990), Barcelona / Buenos Aires / México: Paidós, M. E. C., pp. 541-585.

WOODS, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

YANG, N. D. (1999) "The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use", *System*, 27, pp. 515-535.

LA QUÍMICA Y EL AULA DE E/LE. DINÁMICA DE GRUPOS Y LA ATENCIÓN A LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL AULA DE IDIOMAS

ADOLFO MANUEL SÁNCHEZ CUADRADO

La química, la compenetración, la complicidad, la unidad, "el buen rollo", en definitiva, la buena dinámica grupal... Estas palabras se oyen muchas veces en boca de profesores en general, y de profesores de idiomas en particular. La mayoría de los casos, más como deseo que como constatación de un hecho que debería desarrollarse en clase de forma natural. O no tan naturalmente. Lo cierto es que los profesionales docentes de E/LE nos enfrentamos muchas veces a un contexto de trabajo basado, desde un punto de vista social, en el grupo como unidad operativa. A un grupo llegamos, con un grupo nos quedamos durante un tiempo y un grupo dejamos. Sin embargo, estamos acostumbrados a enfocar el éxito del proceso de enseñanza en elementos como la evaluación, la atención a las necesidades particulares de los estudiantes, el buen desarrollo de una programación o de unas actividades, el uso eficaz de unos materiales, el enriquecimiento personal / lingüístico del estudiante, etc. Pero comentarios como "Este grupo no funciona bien" o "Las actividades en grupo de mi clase X no salen bien" están al orden del día, obviando algunas veces el hecho de que todos los elementos anteriormente mencionados se ponen en práctica en un "ente grupal", y que este carácter comunitario dictamina unos factores decisivos a la hora de la buena marcha de la experiencia docente.

Es éste el punto de partida de esta experiencia educativa: la constatación de que la dinámica grupal es un factor primordial en la práctica docente, el análisis de unos porqués y la búsqueda, aplicación y desarrollo de unas soluciones.

1. LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL AULA DE IDIOMAS

Los docentes de E/LE estamos acostumbrados al uso del concepto "grupo" en relación con las clases de idiomas. Sin embargo, este uso es mayoritariamente de tipo práctico: desarrollamos nuestro trabajo alrededor de un grupo de estudiantes, ya sea en un nivel macro-docente (programamos y evaluamos en función de nuestro grupo), como en un nivel micro-docente (adaptamos nuestras expectativas metodológicas a la realidad diaria del grupo en el aula, hacemos uso del trabajo cooperativo).

Es este aspecto principalmente práctico con que tratamos al "grupo" y, por qué no, la necesidad de tomar muchas otras decisiones pedagógicas lo que a veces nos hace olvidar poner unos cimientos adecuados para que estas *labores de grupo no se pierdan*: la falta de éxito de algunas actuaciones docentes debido a problemas con el manejo del grupo de estudiantes fue lo que movió la siguiente búsqueda de respuestas.

Como punto de partida, es necesario analizar qué constituye un grupo, cómo funciona un grupo y atender a estos factores como componentes principales de la dimensión social del aula de idiomas.

Mirando hacia atrás, desde la Psicología social, principal rama del saber que se ocupa de analizar la naturaleza y el funcionamiento de los grupos, es decir, la dinámica grupal, podemos encontrar ciertas bases para nuestra toma de decisiones docentes.

Desde un punto de vista más descriptivo, Cartwright y Zander (1975) definen las características de los miembros del grupo como las siguientes:

Los miembros del grupo...

... participan en INTERACCIONES frecuentes,
... SE DEFINEN y SON DEFINIDOS por otros como miembros del grupo,
... comparten NORMAS, CREENCIAS e IDEALES,
... participan en un SISTEMA DE ROLES entrelazados,
... encuentran que el grupo es RECOMPENSANTE,
... persiguen metas u OBJETIVOS promovidos INDEPENDIENTEMENTE,
... tienen una PERCEPCIÓN COLECTIVA de su unidad,
... tienden a actuar de MODO UNITARIO respecto al ambiente.

Desde un punto de vista más centrado en la acción, Zoltán Dörneyi y Angi Malderez (2000) definen de la siguiente forma las fases en la dinámica de grupos, dando además un listado de posibles acciones encaminadas a desarrollar adecuadamente cada una de estas fases.

FASE DE FORMACIÓN
- Fomentar las relaciones entre los miembros del grupo.
- Fomentar las normas del grupo.
- Establecer los objetivos del grupo.

FASE DE TRANSICIÓN
- Solucionar primeras discrepancias.

FASE DE REALIZACIÓN-COHESIÓN
- Fomentar las relaciones positivas entre los miembros.
- Fomentar la experiencia gratificante del trabajo en grupo.
- Crear una "mitología" del grupo.
- Hacer que los miembros "inviertan" esfuerzo en el grupo.
- Establecer un compromiso público del grupo.
- Definir al grupo frente a los otros grupos.

FASE DE DISOLUCIÓN
- Reflexionar sobre lo que ha aportado el grupo.
- Fomentar el mantenimiento de los lazos.

A partir de este encuadre teórico, se desarrolla a continuación una serie de actividades encaminadas a prestar atención a estas características / recomendaciones en la dinámica de grupos, todas ellas enmarcadas dentro de la práctica lingüística del español como lengua extranjera. Las actividades tienen, por lo tanto, un doble objetivo: por un lado, asegurar que los "entes" grupales implicados (el grupo como clase, el grupo como varios estudiantes trabajando juntos, los grupos de estudiantes trabajando entre ellos) funcionen adecuadamente; por otro lado, el aprovechamiento del trabajo grupal como práctica lingüística, dentro de un amplio abanico de momentos pedagógicos y fases de instrucción.

2. GRUPOS PARA CONOCERSE

Es normal formar grupos de trabajo dentro del aula, como una de las formas de interacción más apropiadas para fomentar el intercambio de información o el andamiaje intelectual y lingüístico, bases para la adquisición de la lengua. Aunque muchas veces esta agrupación se realiza de manera informal ("vamos a dividirnos en grupos de cinco" o "vosotros juntos"), o con un objetivo determinado (como mezclar a estudiantes de diferentes niveles de dominio para favorecer el andamiaje cooperativo), como se ha mencionado anteriormente es necesario que los miembros de los grupos compartan creencias e ideales, que definan su grupo frente a los otros, e incluso que creen una mitología propia del grupo.

Por lo tanto, a la hora de dividir a los estudiantes en grupos se pueden usar otras técnicas, como la de colocar diferentes carteles por la clase (con las cuatro estaciones del año, con los cinco sentidos, con cuatro actividades arquetípicas de tiempo de ocio, etc.) y pedir a los estudiantes que se repartan por dichos carteles, tras lo cual, deben poner en común con los otros compañeros que se han dirigido al mismo grupo por qué han ido a ese grupo y no a otro, qué ventajas ven a esa opción y qué desventajas a las otras, etc. Además, pueden crear un logotipo, un nombre o un lema que los identifiquen frente a los demás. A continuación, cada grupo puede hacer una defensa de su opción, así como un "ataque" a la de los demás, creando un debate en asamblea. Si bien este procedimiento es bastante complejo como para hacerlo cada vez que vayamos a usar la organización de estudiantes en grupo, sí se puede fomentar la creación de una mitología de grupo siempre que se haga uso de esta división, sobre todo si la actividad que vamos a llevar a cabo implica algún grado de competitividad.

Por otro lado, durante las primeras sesiones, y con el fin de crear lazos entre los miembros del grupo-clase, se puede aprovechar la división en grupos para realizar tareas de conocimiento interpersonal, como la siguiente (grupos de 6 estudiantes, nivel avanzado):

¡¿PERO QUÉ DICES...?!

1. ESCRIBID EL NOMBRE DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO EN ESTA LISTA

1.-	4.-
2.-	5.-
3.-	6.-

2. AHORA, ESCRIBID CADA NOMBRE EN LAS SIGUIENTES CAJAS, SEGÚN EL CUADRO ANTERIOR:

1.- _____ es francés/a, pero no le gusta nada la lluvia, por eso quiere vivir en el sur de España. Es bastante deportista y practica 5 deportes. Tiene 25 años, pero aparenta muchos menos. Es casado/a, y tiene 3 hijos. Lo que más le gusta el domingo por la tarde es ir a tomar algo con sus amigos.

2.-_____ viene de una familia de diferentes partes de Europa y se ha mudado muchas veces: le gusta mucho cambiar de aires. No tiene ninguna afición en especial; eso sí, le encantan los programas de cotilleos en la televisión y los de tele-realidad, sobre todo "Gran Hermano". Tiene 30 años, trabaja de investigador/a, y tiene tres lunares bastante visibles en el cuerpo.

3.-_____ tiene sangre española en sus venas. Tiene 21 años, es dependiente de una tienda de cómics especializada en temas esotéricos. No hace deporte y prefiere el cine al teatro. La última vez que leyó un libro fue hace 7 años. Está soltero/a y sin compromiso. Tiene una manía: todos los días debe observar la luna antes de acostarse.

4.- _____ es estadounidense. Tiene 24 años, está soltero/a, pero quiere casarse antes de los 30 (en la iglesia, con toda la parafernalia). Está haciendo su doctorado, pero todavía no tiene claro el tema de su tesis. Es muy activo/a, le encantan los deportes de riesgo y, por encima de todo, le apasiona coleccionar cosas de sus viajes. Tiene dos hermanos, un chico y una chica.

5.- _____ tiene 45 años, es austriaco/a, vive en una gran ciudad y, después de trabajar mucho, se dedica a estudiar lenguas. Ya sabe más de 5... Es bastante organizado/a, pero tiene un problema: siempre se olvida las cosas por todas partes. Prefiere las exposiciones y los conciertos al cine o al teatro. Está casado/a, pero no tiene (ni querría) tener hijos.

6.- _____ tiene 35 años, es italiano/a y se dedica a los ordenadores, los cuales maneja con mucha soltura. No le gusta mucho la música, pero piensa que Operación Triunfo es lo mejor que le ha pasado a la tele española en los últimos años. Es muy sociable, pero no le gustan las reuniones multitudinarias. Tiene 3 hermanos, todos menores. Le encantan las películas románticas

3. EN PAREJAS, TENÉIS QUE CONFIRMAR SI LA INFORMACIÓN QUE ACOMPAÑA A CADA NOMBRE ES CORRECTA O NO. SI NO LO ES, CORREGIDLA SOBRE EL PAPEL.

4. DESPUÉS, TENÉIS QUE PRESENTAR A LA PERSONA CON LA QUE HABÉIS TRABAJADO AL RESTO DEL GRUPO, DANDO LA INFORMACIÓN VERDADERA Y CUALQUIER OTRA QUE HAYÁIS DESCUBIERTO SOBRE ELLA.

3. GRUPOS PARA CONGENIAR

Las actividades para que los grupos se definan frente a los otros como manera de fomentar la identidad grupal y los lazos intragrupales pueden provocar la aparición de discordia y roces entre los miembros de la clase. Este tipo de conductas de "distanciamiento" o "falta de entendimiento mutuo" tienen una base muy personal: no debemos olvidar que tratamos con personas que tienen una percepción bastante sólida sobre sus compañeros. Estos prejuicios deben ser tratados desde el principio de la formación del grupo y en otros momentos si se considera que persisten a pesar del tiempo de instrucción juntos.

Dada su naturaleza personal, una buena forma de atajar estos problemas es el uso de las actividades encaminadas a fomentar la empatía entre los miembros del grupo. A continuación se dan dos cuestionarios con este fin, para niveles diferentes y con objetivos de práctica lingüística también diferentes (adaptado de Hadfield, 1992)

¡NO SÉ QUIÉN SOY!

ESCRIBE EL NOMBRE DEL COMPAÑERO O COMPAÑERA DE TU GRUPO QUE LLEVE LOS ZAPATOS MÁS PARECIDOS A LOS TUYOS (TIPO, COLOR, FORMA, MATERIAL). RELLENA EL CUESTIONARIO PENSANDO QUE ERES ÉL/ELLA.

SOY _____
De la tele me gusta _____ *porque* _____
Mi estación del año es _____ *porque* _____
En clase no me gusta nada _____
Las películas que más me gustan son _____
De la cultura española me encanta/n _____
Ahora mismo tengo ganas de _____
Un domingo por la tarde me encanta _____
_____

¿HAS ACERTADO?

SI FUERA…

ESCRIBE EL NOMBRE DEL COMPAÑERO O COMPAÑERA DE TU GRUPO QUE TENGA EL PELO MÁS PARECIDO AL TUYO (COLOR, FORMA, CORTE). RELLENA EL CUESTIONARIO PENSANDO QUE ERES ÉL/ELLA.

SOY _____
Si me encontrara con una cartera llena de dinero en la calle, _____
Si tuviera muchísimo dinero me compraría _____
Si pudiera hablar con el presidente del gobierno en persona, _____
En mis vacaciones ideales, _____
Si ganara muchísimo dinero en la lotería, _____
Si pudiera ser como un/a famoso/a _____
Mi casa perfecta _____
Si tuviera que describir mi mayor cualidad, diría que _____
Si tuviera que describir mi peor defecto, diría que _____

¿HAS ACERTADO?

Esta búsqueda de la empatía entre los miembros del grupo se puede aprovechar también para la práctica de determinados contenidos gramaticales. Además, estas actividades de práctica gramatical hacen uso del criterio de personalización de los enunciados, como forma de implicar afectivamente a los estudiantes en la realización de ejercicios de práctica más mecánica, así como de dotar a dichos enunciados de un contexto significativo. Como ejemplo se da una actividad centrada en la presentación, esquematización y práctica de las formas de suposición del futuro y del condicional, frente al presente, al pretérito perfecto, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (nivel intermedio alto-avanzado, grupos de 6).

¿QUÉ SERÁ, SERÁ?

1. Escribid el nombre de los miembros del grupo en una lista, del 1 al 6.

1.-	4.-
2.-	5.-
3.-	6.-

2. Ahora poned el nombre de cada uno en las siguientes frases, según los números del cuadro anterior. Pensad en ellos y completad las frases. Recordad: no estáis seguros/as de las respuestas, pero tratad de imaginarlas / hacer suposiciones.

(1)_____ tendrá _____ (número de hermanos) hermanos. Seguramente vivirá en _____ (tipo de vivienda), tendrá _____ (mascota/s) y probablemente se acostará todas las noches a las _____ (hora de acostarse)

Casi seguro que a (2)_____ le gustará _____ (afición) los domingos por la tarde. ¿O preferirá _____ (afición)? ¿Comerá _____ (comida) todos los domingos?

Mi compañero/a (3) _____ parece muy _____ (estado de ánimo). ¿Estará así porque _____ (razón del estado de ánimo)?

¿Tendrá _____ (años) años (4)_____? ¿Le gustará ir a _____ (lugar de veraneo) de vacaciones en verano? Seguramente tendrá _____ (hermanos) hermanos y se llevará muy _____ (bien/mal) con ellos.

Seguramente mi compañero/a (5)_____ haría algo interesante anoche. ¿Iría ayer _____ (actividad de ocio)? ¿Se habrá levantado hoy a las _____ (hora)?

Mi compañero/a (6)_____ tiene pinta de saber mucho de _____ (habilidad, ciencia, afición). ¿Dónde lo habrá aprendido? ¿Habrá estudiado _____ (estudios)? ¿Sabrá también _____ (habilidad) ?

3. Comenta tus suposiciones con tu compañero/a de al lado.

4. Ahora, haz preguntas a tus compañeros para confirmar tus suposiciones. ELLOS PUEDEN CONTESTARTE LA VERDAD O NO.

5. Completa la tabla de resultados con las respuestas de tus compañeros. Para ello, presta atención al cuadro gramatical:

LO SÉ...	LO SUPONGO...
Presente	Futuro simple
Pretérito perfecto	Futuro compuesto
Indefinido/imperfecto	Condicional simple

Ej. Andreas tiene 24 años *(me lo creo)*
Andreas dice que tiene 24 años *(no me lo creo).* Seguramente tendrá más de 30.

(1)	_____		(me lo creo)	
(1)	_____	dice que _____	(no me lo creo). Seguramente	_____
(2)	_____		(me lo creo)	
(2)	_____	dice que _____	(no me lo creo). Seguramente	_____
(3)	_____		(me lo creo)	
(3)	_____	dice que _____	(no me lo creo). Seguramente	_____
(4)	_____		(me lo creo)	
(4)	_____	dice que _____	(no me lo creo). Seguramente	_____
(5)	_____		(me lo creo)	
(5)	_____	dice que _____	(no me lo creo). Seguramente	_____
(6)	_____		(me lo creo)	
(6)		dice que	(no me lo creo). Seguramente	

4. GRUPOS PARA TRABAJAR: APRENDIZAJE COOPERATIVO

Dentro de las prácticas de clase, es frecuente distribuir a los estudiantes en grupos para realizar actividades cooperativas. Estas actividades pretenden aprovechar la interacción entre individuos con el fin de crear contextos favorecedores para la comunicación y la adquisición, puesto que implican vacío de información, provisión de input hecho comprensible mediante la interacción verbal, implicación personal y afectiva, y andamiaje intelectual y lingüístico.

Uno de los peligros de este tipo de actividades es la aparición de la dependencia negativa, es decir, el apoyo excesivo de algún miembro del grupo en el trabajo de los demás. Esto es debido a que el trabajo de un grupo se mueve siempre en un continuum, en cuyos extremos podemos colocar los principios de sinergia y el efecto Riglemann u "holgazanería social". El primero defiende que la suma o esfuerzo total de varios individuos en grupo es mayor que la suma de los esfuerzos de dichos individuos trabajando de forma aislada. El segundo, sin embargo, dice que los miembros de un grupo tienden a no invertir el mismo esfuerzo cuando trabajan en grupo que cuando lo hacen individualmente.

Esta cuestión, además de otros aspectos de implementación práctica de las tareas cooperativas, se puede solventar atendiendo de una forma más eficiente a todas las dimensiones que implican estas tareas, es decir, la formación en destrezas sociales, la creación de dependencia positiva entre los miembros del grupo, la asignación y uso de papeles dentro del grupo, la organización de los grupos y la implementación de las actividades cooperativas. A continuación se perfilan algunas líneas de actuación para cada uno de estos aspectos, así como un listado de posibles actividades cooperativas

4.1. Formar en las destrezas sociales

Trabajar en grupo es una actividad que implica unas destrezas bastante diferentes a las del trabajo individual, en especial aquéllas derivadas de la necesidad de interactuar con otras personas con el fin de lograr un objetivo común. El/la docente debe ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de estas destrezas sociales necesarias en el trabajo en grupo, con lo que dicho trabajo además de favorecer los procesos de comunicación y adquisición tendrá efectos transversales en la educación social del individuo.

El siguiente ejemplo de actividad para formar en las destrezas sociales está adaptado de Hadfield (1992)

ACTIVIDAD: DEBATE EN ASAMBLEA

1. Se preparan dos actividades de discusión/debate apropiadas al nivel de la clase que se realizarán en pequeños grupos.

2. Después de realizar la primera actividad, se reparte el cuestionario núm. 1 y se pide a los estudiantes que lo respondan (dejando bien claro que es información confidencial que no va a ser puesta en público).

3. Se realiza la segunda discusión o debate. Después, se discute el cuestionario núm. 2.

CUESTIONARIO NÚM. 1

¿Qué tal el debate? Fantástico / Muy bien / Bien / Regular / Mal / Horrible
Si has hablado, resume una de las ideas que has aportado:
¿Has ayudado a alguien que quería explicar algo y no podía? Sí / No
¿Has reaccionado a lo que alguien ha dicho, dando tu opinión sobre ello? Sí / No
¿Has estado callado/a? ¿Por qué?
¿Has interrumpido a alguien? Sí / No
¿Cómo puedes ayudar a que el próximo debate sea mejor? Marca al menos tres de estas opciones:

- aportando más ideas: _____
- organizando el grupo mejor: _____
- no interrumpiendo a nadie: _____
- escuchando a los demás: _____
- preguntando / ayudando / animando a los demás: _____
- reaccionando a lo que dicen los demás: _____

De esas tres cosas que has marcado, explica de forma más detallada qué es lo que vas a hacer para mejorar el funcionamiento del grupo:

CUESTIONARIO NÚM. 2

¿Qué discusión/debate fue más larga/o? ¿Y más divertido/a?
¿En qué discusión/debate participó más gente?
¿En qué discusión/debate os sentisteis más relajados o con más ganas de participar?
¿Cómo reaccionaron los demás cuando dijiste algo en la segunda discusión/el segundo debate?
¿Crees que la gente ha escuchado/reaccionado mejor en la segunda discusión/el segundo debate?
Si creéis que la segunda discusión/el segundo debate fue mejor, ¿por qué creéis que ha sido así?
¿Qué cosas han cambiado? ¿Qué otras cosas se pueden cambiar?

4.2. Crear dependencia positiva

Se debe conseguir que todo el mundo dependa el uno del otro y que nadie se sienta desplazado o prescindible, es decir, se trata de fomentar la RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL y la INTERDEPENDENCIA POSITIVA.

Hay muchas maneras de conseguir que todos los estudiantes sean importantes, aunque la mejor es repartir la tarea. Por ejemplo:

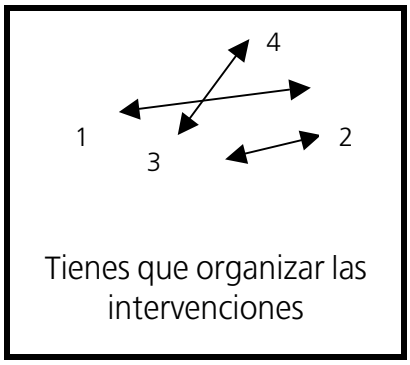
1. Si se trata de narrar una historia, es conveniente que cada miembro del grupo tenga una parte de la historia que debe contar al resto para poder componer el total.

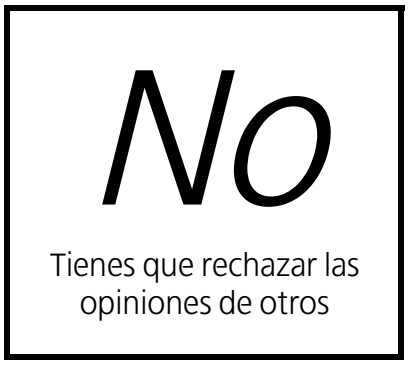
2. Si se trata de decidir sobre algo (por ejemplo, preparar un viaje de estudios para toda la clase con un determinado presupuesto), hay que dejar claro que cada miembro debe estar preparado al final para justificar por qué está de acuerdo con esa decisión, es decir, debe asegurarse de que hace compatible sus opiniones con las de los demás.

3. Si se trata de discutir algún tema y ponerse de acuerdo sobre él, se puede asignar un número a cada miembro del grupo. Al final de la discusión intragrupal, el docente realizará una

pregunta y dirá un número, y solamente las personas de cada grupo con ese número podrán responder. Con esto aseguramos el intercambio de información y la participación activa de todos los miembros.

4. Si se trata de hacer un debate, se pueden entregar tarjetas con instrucciones sencillas y decir que no se pasa al siguiente tema hasta que todos los aprendices hayan hecho, al menos, lo que dice su tarjeta. Cada cierto tiempo las tarjetas se pueden hacer rotar.





4.3. Asignar papeles

La responsabilidad individual y el orden en el trabajo se pueden fomentar con la asignación de papeles dentro del grupo. Dentro de la dinámica grupal los estudiantes tienden a asumir alguno de estos papeles de forma natural, por lo que es conveniente realizar alguna tarea cooperativa sin asignarlos para determinar qué estudiante adopta cada papel por sus rasgos personales, para ver si es necesario asignarlos de forma arbitraria durante otras actividades. Es conveniente que estos papeles roten dentro del grupo con el fin de hacer más dinámico el trabajo, aumentar la implicación personal y formar a los individuos en tareas que no desarrollan de manera natural cuando trabajan en grupo.

Kagan (1990) describe los siguientes papeles:

MONITOR/A: se encarga de que todos participen y que no haya nadie que se apodere de todo el trabajo. Se encarga también de que todos los miembros estén de acuerdo antes de tomar una decisión.

ANIMADOR/A: se encarga de que todas las aportaciones individuales se aprecien y no se rechacen sin discutir.

SUPERVISOR/A: se encarga de que el grupo se mantenga siempre en la tarea y de que el discurso y el trabajo fluyan.

SECRETARIO/A: se encarga de tomar notas y, a veces, de ser el/la portavoz del grupo

RESPONSABLE DEL ORDEN: se encarga de que el grupo no moleste a otros grupos y de que el nivel de ruido no sea demasiado elevado.

4.4. Organización de los grupos

La distribución de estudiantes en parejas o en grupos es una técnica de manejo de clase que puede presentar problemas, sobre todo si se permite que los estudiantes sean ellos mismos los que lo hagan. Esto puede favorecer la aparición de parejas o grupos "fijos", con la consecuente falta de aprovechamiento de las ricas posibilidades que ofrece el mezclarse con diferentes estudiantes. Además hay que evitar este tipo de distribuciones fijas, porque los estudiantes pueden desarrollar una "intralengua", es decir, una modalidad de la lengua meta en la que acomodan sus interlenguas respectivas y que les sirve para comunicarse solamente entre ellos.

La distribución de los estudiantes se puede desarrollar de manera informal, mediante instrucciones del tipo "Haz la siguiente actividad con la persona que está sentada a tu lado", "Siéntate con la persona del aula que lleve los zapatos del mismo color/forma que los tuyos" u "Ordenaos en grupos según estos cuatro colores. Id al grupo que tenga vuestro color favorito", etc. Siempre es conveniente que estas distribuciones favorezcan en la medida de lo posible la implicación personal del estudiante, mediante sus opiniones, gustos, etc. Este tipo de distribución informal se puede aprovechar también en el caso de que queramos agrupar a estudiantes de diferentes niveles de dominio lingüístico.

También se puede distribuir a los estudiantes de una manera más formal, es decir, con el uso de materiales o actividades, con los que además podemos hacer práctica lingüística. Algunos ejemplos (propios y de Curtain y Pesola, 1994) son:

a. Mediante pares de TARJETAS CON EL MISMO DIBUJO O TARJETAS QUE REPRESENTAN PARES LÓGICOS ("zapato / pie", "guante / mano", "pantalón / piernas") o TARJETAS DE VOCABULARIO.

b. Mediante TARJETAS CON DIFERENTES PARES LINGÜÍSTICOS O CULTURALES. Ejemplos:

NOMBRES Y APELLIDOS DE PERSONAJES FAMOSOS O HISTÓRICOS DE LA CULTURA META

Reynaldo _____	_____ *La Católica*
Isabel _____	_____ *Arenas*

VERBOS IRREGULARES EN LA DIPTONGACIÓN VERBAL

-e- > -i-	*PEDIR, SEGUIR, REÍR*
-e- > -ie-	*PREFERIR, RECOMENDAR, SENTIR*

ANTÓNIMOS

Llegar ≠ _____	*Cercano* ≠ _____
Lejano ≠ _____	*Irse* ≠ _____

PRINCIPIOS Y FINALES DE EXPRESIONES

¡Feliz…	*…buen viaje!*
¡Que tengas…	*…cumpleaños!*

DIÁLOGOS DE DOS LÍNEAS

- ¿A qué quieres que juguemos?	*- Veintidós*
- ¿Cuántos años tienes?	*- Al parchís*

c. Mediante OBJETOS DE COLORES en una caja (tarjetas, pelotas, etc.) Al entrar cada aprendiz coge uno y después se agrupan.

d. Mediante PIEZAS DE UN PUZZLE pequeño o de una FIGURA TROQUELADA.

e. Mediante pequeños intercambios lingüísticos. Los aprendices pueden comparar informaciones personales y agruparse con los que comparten dichas informaciones (parte de la ciudad donde viven, el número de horas que durmieron anoche, etc.).

4.5. Ejemplos de actividades cooperativas

A continuación se describen algunas actividades que hacen uso de la cooperación entre estudiantes como eje del trabajo, pudiendo ser adaptadas a los niveles de dominio de nuestra clase.

a. PAREJAS QUE PIENSAN: Los aprendices usan el siguiente esquema para responder preguntas: escuchan la pregunta del profesor, tienen un tiempo para pensar la respuesta, se juntan con un compañero/a para discutir sus respuestas y entonces comparten sus ideas con el resto del grupo-clase (Kagan, 1994).

b. GRUPOS DE EXPERTOS: Se divide la clase en grupos, dentro de los cuales asignamos letras o números. Todos los aprendices con la misma letra o número se reúnen en grupos de "expertos" para dominar algún tipo de información (puede ser la parte de una historia, una parte de los contenidos de la lección, etc.) Después se vuelven a reunir los grupos originales para resolver alguna cuestión o realizar alguna tarea para la que es necesaria la aportación de todos los "expertos" (Aaronson, 1978).

c. DISCUSIÓN EN PIRÁMIDE: Se pide a un aprendiz que tome una decisión (por ejemplo, enumerar cinco razones del deterioro del medio ambiente) y después que las comparta con su compañero/a para decidir, de entre las diez, cuáles son las 6 más importantes. Acto seguido, se agrupan los estudiantes de cuatro en cuatro para que decidan, de entre las 12 razones que suman entre los cuatro, cuáles son las 8 más importantes, y así sucesivamente hasta quedarnos con grupos más grandes que defiendan su postura.

d. ACTIVIDADES DE VACÍO DE INFORMACIÓN: En estas actividades, cada miembro del grupo tiene una información que los demás no tienen y que es necesaria compartir para obtener o realizar algo. Es importante que exista este fin, objetivo o tarea, para que la comunicación no se convierta en un mero intercambio de información, sino en un intercambio con un fin significativo. Ejemplos:

- resolver un problema (es importante poner restricciones que hagan que haya discusión): por ejemplo, para decidir sobre un viaje para toda la clase se puede dar a un miembro las opciones de viaje, a otro el presupuesto para cada concepto (billetes, hoteles, etc.), a otro el programa de actividades, etc.

- CONTAR UNA HISTORIA: por ejemplo, se le da a cada miembro parte de un cómic. Cada uno tiene que contar su parte para decidir en grupo en qué orden van.

- ACTIVIDADES DE MOVIMIENTO: por ejemplo, un bingo de información personal para conocerse el primer día. Cada estudiante tiene un cartón de bingo en el que cada casilla no tiene un número, sino una característica personal (por ejemplo, "Quiero aprender español para viajar", "Me gusta estudiar gramática", etc.) Los estudiantes tienen que preguntar por la clase para completar una línea o el cartón completo con nombres de diferentes compañeros en cada casilla.

- ACTIVIDADES EN PAREJAS Y ENTREVISTAS: por ejemplo, un compañero tiene que entrevistar a otro sobre sus hábitos alimenticios para ver si sigue la dieta mediterránea.

- *ROLE PLAYS* O ESCENIFICACIONES: se les dan ciertas instrucciones a los estudiantes sobre una situación y tienen que escenificarla. Es conveniente que en las tarjetas que describen la actuación haya incompatibilidades para fomentar la negociación de información en el intercambio.

- ESCENARIOS: son como los *role plays* con la diferencia de que los miembros del grupo pueden ayudar al representante del grupo que está participando en la escenificación susurrándole cosas al oído para salir del atolladero o si no sabe cómo replicar a los demás participantes en la escenificación (Dipietro).

- DEBATES: siempre es conveniente que haya un fin para el debate (por ejemplo, en un debate sobre el aborto, la eutanasia, la clonación, etc., entre un grupo a favor y otro en contra, más que simplemente debatir, se puede fijar como objetivo definir las únicas situaciones en las que se pueden permitir dichas prácticas).

Todas las cuestiones analizadas en estas páginas han ido encaminadas a que enfrentarnos al trabajo en grupo en la clase sea una experiencia lo más fructífera posible y a ayudar a que la "química" se desarrolle entre nuestros estudiantes, y así poder minimizar las posibilidades de fracaso de la actuación docente debido a factores relacionados con la dimensión social del aula.

5. BIBLIOGRAFÍA

CURTAIN, HELENA y CAROL PESOLA (1994): *Languages and Children. Making the Match*, Nueva York, Longman.

DÖRNEY, ZOLTAN y ANGI MALDEREZ (2000): "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras", en J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

HADFIELD, J. (1992): *Classroom Dynamics*, Oxford, Oxford University Press.

LEE, JAMES F. (2000): *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, Boston, McGraw Hill.

PHILLIPS, ELAINE M. (1999): "Decreasing Language Anxiety: Practical Techniques for Oral Activities", en D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*, Boston, McGraw-Hill.

LA CONSTRUCCIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL: ENFOQUE COMUNICATIVO Y LITERATURA

MARTA SANZ

IDEOLOGÍA Y LENGUAJE

¿Quién no recuerda a ese huevo impertinente, llamado Humpty Dumpty, dándole lecciones a una ingenua Alicia que lo observa en la incómoda posición de tener el cuello levantado, ya que el huevo se ha subido a lo alto de una tapia? Posiblemente, a fin de sentar cátedra, Humpty Dumpty está encima de un murete explicándole a la niña que no importa lo que las palabras signifiquen, sino que lo importante es "otra cosa":

> *- Cuando yo uso una palabra -insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso- quiero decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.*
> *- La cuestión -insistió Alicia- es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.*
> *- La cuestión -zanjó Humpty Dumpty- es saber quién es el que manda..., eso es todo.*

Aunque pudiera parecer que las observaciones que Lewis Carroll pone en boca de este sesudo huevo de Pascua se refieren exclusivamente al ámbito del léxico, la intención de Carroll va más allá: es extrapolable a la totalidad de los discursos y a esos movimientos y juegos del lenguaje, que nos han puesto en guardia respecto a lo que decimos. Desde el preciso instante en que Carroll, Wittgenstein o Nietzsche abordaron los asuntos lingüísticos desde una perspectiva filosófica más que empírica, moral más que descriptiva, comprometida más que aséptica, los demás, los otros, es decir, nosotros mismos, comenzamos a darnos cuenta de que a las palabras las cargaba el diablo.

Por otra parte, lo que hacen estos autores no es más que neutralizar la falacia de que pueda existir una ciencia separada de la ética o del discurso del poder. El deseo de objetividad no es más que una pretensión metodológica: la declaración de objetividad suele derivar en una toma de posiciones, normalmente tendenciosas, que encubren el sesgo ideológico desde el que inevitablemente se habla: hablamos desde algún lugar y con alguna intención (Talens, 1989). Eso lo sabemos muy bien los profesores de lenguas no nativas.

La "evidencia" de que el lenguaje es un instrumento de transmisión de valores e ideas se hace patente, en la medida en que la cultura, además de paellas valencianas y canciones de *Estopa*, es punto de vista en la Historia que cristaliza en el lenguaje y en sus posibilidades de uso. De ahí deriva, por ejemplo, esa acusada tendencia a identificar las idiosincrasias nacionales -en el caso de que existan- con las actividades más frecuentes de la vida cotidiana, con las predisposiciones intelectuales de los pueblos e, incluso, con los sonidos de un idioma: eso de que el francés es la lengua del amor y el inglés, la de los negocios; o eso de que...

> *El empirismo es la forma de la filosofía inglesa porque los británicos lo llevan en la sangre; la lengua francesa es clara y distinta, las mediterráneas tumultuosas como su espíritu; el individualismo español queda plasmado en la frecuencia del pronombre personal.*
>
> Juan Carlos Rodríguez (2001: 43-45)

SUSTRATO TEÓRICO Y DECISIONES METODOLÓGICAS: TEXTO Y CONTEXTO

Juan Carlos Rodríguez (2001) parafrasea a Hegel. Como no es intención de este artículo remedar a Hegel, tan sólo se insiste en el hecho de que, cuando se habla de la relación existente entre la lengua y la cultura, se está uno refiriendo a un impresionante acervo de reflexiones antropológicas, filosóficas, políticas, históricas y filológicas que exceden con mucho las rutinas, un tanto frívolas, de esos cursos de lengua y cultura españolas donde, al margen de que los alumnos se diviertan, no se sabe muy bien por qué se les enseña a cuajar una tortilla de patata.

Desde una perspectiva teórica y didáctica un poco más rigurosa, hay que justificar esa "obviedad" de que la lengua y la cultura, o mejor dicho, las culturas, con sus variantes no sólo geográficas, sino también económicas -no nos olvidemos de que el racismo no suele ser una cuestión de colores, sino de poder adquisitivo- forman una masa compacta que no se decanta fácilmente en componentes aislados. Así pues, se aprovechan estas líneas para reivindicar una vocación interdisciplinar y humanística deseable en las aproximaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En estas páginas sólo se pretende aludir a esta raigambre de redes intelectuales que configuran el sustrato de un nivel de actuación más cotidiano, para abordar, sin embargo, de lleno la cuestión de que la relación de la lengua y de la cultura se hace evidente en el plano de las actuaciones lingüísticas en contexto: ahí mismo, en la acepción de contexto, radica el verdadero meollo de la cuestión (Fernández y Sanz, 1997.) En esta exposición se obvian las visiones que relacionan lengua y cultura en función del estereotipo y, sin embargo, se hace hincapié en ese mismo vínculo desde un prisma en el que lengua y cultura no son más que el texto y el contexto en el que dicho texto se interpreta y/o produce. No se intenta, en ninguna circunstancia, plantear esta problemática desde una perspectiva determinista, sino sociológica.

LA INTERCULTURALIDAD "CONTEXTUALIZADA": LENGUA y GLOBALIZACIÓN

Lengua y cultura, texto y contexto, en un ámbito mundial en el que, desde la ficción de la globalización, se producen algunas paradojas que afectan al marco teórico, a ese sustrato que condiciona nuestras decisiones metodológicas: la idea de inter, pluri y/o multiculturalidad como vocación o *desideratum*, en un espacio cultural paulatinamente más homogéneo y más empobrecido; la falacia de la aldea global de la comunicación y de las libertades del ser humano en un contexto económico mundial en el que las desigualdades tienden a agudizarse de la manera más alarmante. Los

profesores de E/LE no somos ajenos a estas realidades y, precisamente, el nacimiento de un marbete como competencia intercultural se inserta en el seno de una Europa en la que ese *desideratum* se convierte en una especie de amuleto para exorcizar demonios como el de la xenofobia y poner en marcha utopías como la del respeto y la integración laboral del inmigrante económico.

Sin embargo y, más allá de buenas intenciones, a veces es recomendable cierta cautela, ya que la voluntad intercultural puede actuar como un rodillo ideológico que, una vez pasado a conciencia, metamorfosee a esta Europa del Primer Mundo en una especie de insoportable Profesor Higgings y al Tercero, al eterno postulante que viene de otros lugares en busca de una oportunidad de vida digna, en una descontenta e incomprendida Eliza Dulittle, que nunca llegará a *My Fair Lady*. El rechazo de los *hiyab* en este primer mundo civilizado y tolerante puede ser un ejemplo válido de la anterior caricatura; el propio uso pervertido del término *tolerar* como sinónimo de estar sordo, desatender o sencillamente soportar, también podría servir para ilustrar esta idea. Por otra parte, habría que desconfiar del objetivo de una formación en valores que se lleva a cabo desde una supuesta universalidad de algunos de estos valores, entre los que también habría que incluir las ventajas del liberalismo económico y de la globalización. En resumen, *algo huele a podrido en Dinamarca*... Esta "podredumbre intercultural de Dinamarca" ha llegado incluso a la producción literaria: Zadie Smith en su novela *Dientes blancos* (2001) traza una panorámica de este cosmos intercultural de la Europa rica, a través de una sátira que, a nosotros, como manipuladores habituales del concepto, debería al menos ponernos en una tesitura incómoda.

Los poderes de mediación, la capacidad para tomar distancia respecto al lugar del que uno proviene y para saberse poner en la piel del otro se erigen como grandes esperanzas en un momento de la Historia en el que la movilidad y la -también a menudo falsa- disolución de las fronteras funcionan como palabras clave para el desenvolvimiento de los individuos en el mercado laboral y, consecuentemente, para la supervivencia de tales individuos. En este caldo de cultivo, que es cualquier cosa menos inocente, la necesidad de construir una competencia intercultural sin la que, recíproca o simétricamente, tampoco puede llegar a conformarse una competencia lingüística -o interlingüística- en lengua extranjera, se hace absolutamente imprescindible.

Sin embargo, el mayor logro consistiría en construir una competencia intercultural que verdaderamente ejerciera la autocrítica y tomara conciencia de las limitaciones y características del discurso que la genera, condiciona y ampara: la mirada crítica, la indagación en la realidad a partir de las palabras para nombrarla, entenderla, jalearla o rechazarla; las acciones de descubrimiento y de visibilización implícitas en la práctica literaria, así como el proceso de lectura propio de este tipo de textos, pueden constituir una inestimable herramienta para estas labores de autocrítica constructiva.

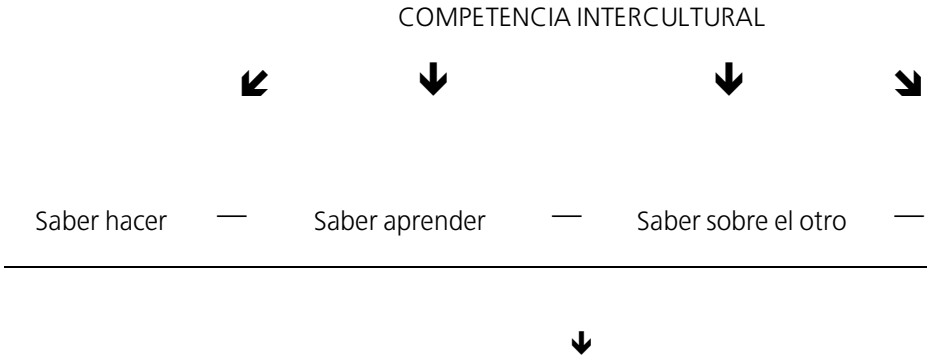
LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El análisis de los formantes de la competencia intercultural representa el primer paso para justificar por qué el conocimiento literario no es sólo un adorno para el estudiante de español como lengua extranjera al que, en un nivel superior, ya no se sabe qué enseñarle. El conocimiento, las habilidades, en definitiva, la competencia literaria es un elemento que facilita y completa el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua no nativa; forma parte del saber cultural y es un requisito, casi podríamos decir que obligatorio, para la consecución del objetivo prioritario consistente en desarrollar una competencia intercultural.

Vamos a seguir pues un camino que, desde el significado de la competencia intercultural desmenuce, profundice y vea en detalle sus formantes más pequeños, como a través de las lentes de aumento de un microscopio, hasta volver de nuevo al punto de partida que liga, indisolublemente, lo lingüístico con lo cultural, el texto con el contexto, las competencias interculturales e interlingüísticas.

Esquema 1

Al margen de la representación gráfica anterior -sólo tiene como finalidad ser el mapa de carreteras que permita seguir el hilo argumentativo del presente artículo-, el siguiente esquema pretende sintetizar el concepto de competencia intercultural que se adopta en estas páginas (Zárate, 2002):



Esquema 2

Quizá el aspecto más destacable del esquema 2 sea la relación horizontal que se establece necesariamente entre los saberes que conforman la competencia intercultural, así como la idea de que los saberes no son sólo conocimientos sino también habilidades y estrategias para activarlos, aplicarlos y relacionarlos entre sí de un modo interdisciplinar al que ya se aludía al comienzo de estas páginas: gracias a los datos de, por ejemplo, mi saber cultural (mis lecturas) puedo enriquecer mi saber sobre el otro, y ese incremento positivo repercutirá necesariamente en el ámbito de un saber hacer cotidiano que, al mismo tiempo, está diciendo cosas de mí, de mi personalidad y de mi posición en el mundo.

Si reducimos este razonamiento, el nudo básico es el mismo que sirve para unir la literatura y la vida: la dificultad de permanecer impasibles frente a lo leído, lo leído como fuente de un deseo y de un comportamiento que, a su vez, revierten en el proceso de lectura y de escritura, dos espacios que permanentemente se retroalimentan y que no se pueden desvincular de las realidades, individuales y colectivas, de cada ser humano. Valgan como muestras los *Quijotes de la Mancha* y sus libros de caballerías, las *Anas Ozores* y sus lecturas piadosas, o las *Madames Bovary* de papel y, también, de carne y de hueso, que se pasan el día hojeando novelas románticas.

EL SABER CULTURAL

Para escarbar en el significado del saber cultural como constituyente de la competencia intercultural, se presenta el siguiente esquema que no es más que un préstamo de las aportaciones realizadas por Lourdes Miquel y Neus Sans, hace ya más de una década (Miquel, L. y Sans, N., 1992):

EL SIGNIFICADO DEL SABER CULTURAL

Cultura ↔ cultura ↔ kultura

Geografía física, económica Historia Política e instituciones Cine Música Religión Literatura...	¿?	¿?

Esquema 3

La asunción del último de estos términos puede acarrear muchas objeciones, dado que existen "culturas" en general en las que este concepto sería imposible; por otra parte, en las "culturas" en las que la "kultura" es hipotéticamente realizable, ¿es lícito pensar en la posibilidad de un campo cultural alternativo dentro del marco de un campo cultural amparado por un campo genérico de relaciones de poder, en el que las manifestaciones marginales de una cultura que no sea la dominante resultan inmediatamente fagocitadas por un pensamiento cultural único que es aparentemente permisivo? (Bourdieu, 1995). Dejamos abierto el interrogante anterior con la sensación añadida de que, de nuevo, cultura y lenguaje van de la mano, y el discurso se impregna de valores que se asumen de una manera no del todo consciente: la mosca se empapa de los fluidos de la araña que teje su tela... sería maravilloso que existiera la "kultura", pero ¿existe en realidad?, ¿los *graffittis* callejeros son alternativos?, ¿la estética del *piercing* es alternativa?, ¿podemos llamar alternativas a manifestaciones "kulturales" que se publicitan en programas televisivos patrocinados por la Coca Cola?

Más allá de la polémica que suscite la noción de kultura, si el saber cultural es la suma de la Cultura, la cultura y la kultura, entonces, habrá que reflexionar de nuevo sobre la interacción que se produce entre estos tres espacios -la Cultura alimenta la cultura; la kultura se nutre de reacciones contra la Cultura y la cultura, y las va modificando, corrigiendo; la cultura y la kultura son fuentes de situaciones reflejadas en la Cultura; y así hasta el infinito...-, y también habrá que reflexionar sobre las decisiones metodológicas que tendrían que adoptarse atendiendo a dicha interacción. Las siguientes propuestas de trabajo, a partir del esquema 3, apuntan en la dirección que se acaba de esbozar:

Completar los conocimientos, saberes o disciplinas que configuran cada una de las acepciones de "cultura" y...

A) *Reflexionar sobre diferentes acepciones de Cultura, cultura y kultura en función de los saberes que integran.*
B) *Reflexionar sobre los solapamientos entre estas acepciones a partir de los saberes que las integran.*
C) *Observar / discutir si las discrepancias o las coincidencias entre las acepciones de las "culturas" tienen, a su vez, un origen cultural.*
D) *Hacer una propuesta de integración de contenidos "culturales" en el aula de E/LE, tanto en el marco de una programación general, como en el esquema de una clase o en la secuencia de una actividad.*

El saber cultural es un mosaico de Culturas, culturas y kulturas; posiblemente, cada uno de nosotros seamos un reflejo de esa interacción -qué bien encaja en este punto la noción posmoderna del hombre fragmentado- y, al mismo tiempo, el origen de nuevas piececitas; los textos, con sus partes explícitas y sus connotaciones sumergidas, son un reflejo, en miniatura, de esa interacción cultural básica de la que surgen y a la que regresan, ese caldo de cultivo que les alimenta y que, a la vez, simbióticamente, nutren.

LA LITERATURA

Si seguimos bajando la lente de nuestro microscopio y aceptamos el axioma de que la construcción de la competencia cultural es útil para la construcción de la competencia lingüística -tanto en L1, como en las lenguas no nativas- y de que, para construir la competencia cultural, debemos buscar procedimientos a fin de que el estudiante adquiera una competencia literaria que forma parte de la Cultura, entonces ha llegado el momento de plantearnos una pregunta crucial: ¿Qué es la literatura? Responder a este interrogante, intentar saber qué es la literatura, es el único camino válido para decidir cómo enseñarla. Porque hay obviedades que a veces es necesario repetir, aunque duelan: no se puede enseñar literatura sin saber literatura. El hecho de ser nativo de una lengua no constituye una patente de corso para preparar una serie de sesiones sobre su literatura. Primero hay que conformar nuestro conocimiento como profesores para tratar de, a partir de nuestro bagaje intelectual, construir el conocimiento del alumno (Moreno de los Ríos, 2002). Éste es, en definitiva, el espíritu de los programas y cursos de formación de profesores: ahondar en el qué enseñar (contenidos) y en el cómo enseñarlo (habilidades docentes): sin embargo, a veces las ramas del cómo esconden carencias fundamentales en el bosque del qué.

No obstante, no se trata tanto de alcanzar una muy intelectual y definitiva acepción de la literatura, sino de reflexionar internamente sobre qué significa para cada uno de nosotros esta palabra y poder actuar en consecuencia. Así, podemos llegar a la conclusión de que el conocimiento literario -mejor, la competencia, como ya se ha señalado en párrafos anteriores y como se justificará un poco más adelante- incluye conceptos como: la comunicación, el lector, las reglas del arte y de la retórica, la manipulación lingüística, la vida, la experiencia del que lee y del que escribe, el contexto humano y social de los emisores y receptores de las producciones literarias e incluso la posibilidad de construir visiones novedosas del mundo o de la realidad. No hay que sentar cátedra sobre el significado de la literatura, sino plantear la necesidad de reflexionar sobre lo que se enseña para saber cómo enseñarlo. Esta actitud que resulta tan habitual entre los especialistas en Lingüística aplicada -parece obvio que un profesor de E/LE no debería tener la pretensión de dar una explicación sobre el uso del subjuntivo sin poseer un exhaustivo conocimiento de la gramática del español- se suele olvidar en el caso de tener que preparar un curso de literatura, historia o sociedad española actual, donde parece que las aportaciones de una experiencia sesgada o anecdótica bastan. Y no es así.

LITERATURA Y LECTURA: EL ICEBERG

La literatura carecería de valor si no se realizara a partir de un proceso de lectura que la dota de sentido. En otro orden de cosas, el discurso literario hace un uso específico del sistema que repercute en el proceso de lectura -a una producción específica corresponde una recepción específica- y que genera una posible tipología de lecturas literarias, condicionadas por un marco histórico, político y cultural (una cosmovisión) determinado:

> a) *La lectura transparente: al mito romántico de la lectura espontánea, correspondía el mito de la lectura directa (...) La lectura "abierta" pasa desde el protestantismo bíblico a la "simpatía" romántica (...) Además de la lengua habrá que captar las intenciones del autor, identificarse con él,*

> *escuchar en silencio cómplice: comunicación simpática, trasvase de subjetividades en comunión.*
>
> b) *La lectura construida: una lectura técnica (...). Un buen lector formalista no se identificará con una conciencia (la del autor) abierta en intencionalidades, sino que rastreará las huellas de la construcción de un objeto, construcción "formal" que es el caso literario, básicamente el uso "puro" del lenguaje.*
>
> c) *La lectura historicista: una lectura de despliegue de ese espíritu "interior" (lo literario) siempre idéntico a sí mismo pero con condicionamientos "epocales" particulares, o sociales (lo exterior: determinados contenidos, determinados elementos o referencias que se incorporan al interior del texto. (...) Una lectura contextual.*
>
> (Rodríguez, J. C, 2001: 43-51)

En resumen, ese uso específico del sistema da lugar a lecturas que, o bien subrayan la importancia de un especial manejo del código (formalismo, lecturas construidas); o bien, sacralizan la figura del sujeto emisor y del sujeto receptor (lecturas transparentes); o bien hacen hincapié en los aspectos que tienen que ver con un contexto que se filtra en el texto y que condiciona tanto la producción, como la recepción (lecturas historicistas). En cualquier caso, la expresividad y la dimensión connotativa del lenguaje literario obligan a que la lectura de estos textos ponga en práctica la ya archiconocida teoría del iceberg: hay que capacitar al alumno para que, además de descodificar los signos explícitos de un código lingüístico, sepa interpretar por debajo de ellos; sepa desbrozar y hacer suyo el espacio de connotación que se esconde tras la obviedad de las palabras. Capacitar al estudiante para leer lo que dice y lo que no dice un texto; lo que expresa; la masa de hielo escondida y enorme que, sumergida por debajo de las aguas, sólo nos deja ver una pista, un indicio, una mínima clave que, para ser entendida en toda su magnitud, requiere una gran actividad intelectual por nuestra parte. La huella nos ha de permitir reconstruir la figura completa de quien marcó la pisada en el pavimento: si se traslada esta metáfora a la enseñanza de lenguas no nativas, el referente inmediato se encuentra en el concepto de lectura semiótica (Denyer, 1998).

El tipo de lectura que pide el texto literario puede estimular y desarrollar una cadena de microhabilidades y de estrategias válidas para la construcción de una competencia crítica lectora, que repercutirá sin duda en la capacidad global del alumno para aproximarse a los fenómenos, a los contenidos, a los conocimientos que pretenda adquirir; al mismo tiempo, la serie de conocimientos aportada por los textos leídos y significativamente asimilados, constituye el sustrato para seguir construyendo ese contexto de referencia, en el que tienen lugar las interacciones y que permite un mayor desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades. Trabajar con y desde la literatura es una forma privilegiada y muy idónea para completar ese círculo del proceso de enseñanza-aprendizaje que va de las habilidades al conocimiento y del conocimiento a las habilidades.

La literatura, desde un punto de vista didáctico, debería ser valorada como una competencia, al exigir la puesta en práctica de destrezas y microdestrezas, de habilidades específicas, en combinación con una serie de conocimientos que, desde luego, no son mínimos si nuestro objetivo es que el estudiante pueda interpretar un texto literario, bucear entre la sugerencia para acceder a esa zona, ambigua e inexacta, polisémica y riquísima, de la connotación, superando esa etapa traumática en la que leer un texto literario es un ejercicio de descodificación a menudo contraproducente: en este sentido, hay que subrayar que la utilización de textos literarios para enseñar E/LE debería estar mediatizada por la conciencia de un profesor que sabe que ese texto le sirve para construir un componente cultural que facilitará y enriquecerá el aprendizaje de la lengua; sin embargo, utilizar el texto literario como un material para recoger y transmitir los usos del subjuntivo no sólo desvirtúa el uso auténtico, comunicativo, de la literatura, sino que puede levantar una infranqueable barrera entre el aprendiz, la

lengua que aprende y el placer inmanente a la lectura de textos literarios. Un placer que puede convertirse también en agudo dolor, si el profesor no es capaz de seleccionar un repertorio que sintonice con los intereses del alumno.

¿QUÉ SUBCONOCIMIENTOS IMPLICA EL CONOCIMIENTO LITERARIO?

Para llegar a definir la masa sumergida de hielo del iceberg, el profesor necesitará disponer de conocimientos que trasvasará didácticamente al alumno para facilitar y "autentificar" el proceso lector:

a) Conocimientos culturales:

- Conocimiento histórico
- Conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor con el que se va a trabajar
- Conocimiento de la historia literaria
- Conocimiento de otros textos (literarios, musicales, visuales, etc.) coetáneos al texto con el que se va a trabajar.

b) Conocimientos especializados:

- Conocimiento de las características del género (previsiones a partir de la idea de macro y de superestructura)
- Conocimiento sobre conceptos generales de la teoría literaria

c) Conocimientos del código lingüístico:

- Conocimiento lingüístico general
- Conocimiento lingüístico específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de la explicitud, etc.)

d) Conocimientos de didáctica

Evidentemente, la posibilidad de trasvasar el punto d) al ámbito del conocimiento del alumno sólo será factible en el caso de que el docente planifique sus clases atendiendo a las ventajas que pueda acarrear el desarrollo de estrategias de metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, los que hemos agrupado bajo el rótulo de conocimientos culturales ponen de manifiesto la utilidad, la aplicabilidad en el seno de la enseñanza de la lectura -y, consecuentemente, de todo proyecto que tenga como objetivo darle forma a la competencia literaria-, de la teoría de la intertextualidad: en el proceso de interpretar, y también en el de producir textos escritos, es donde la idea de que los textos (metatextos) son el resultado de la interacción de otros textos (architextos) que los generan y con los que se relacionan dentro de una gran malla o red universal (Pérez Firmat, 1978), resulta más rentable.

En cuanto al resto de los conocimientos que un profesor debería estar capacitado para activar en el alumno y culminar así un proceso real de lectura literaria, es importante señalar que el círculo vuelve a cerrarse en el sentido de que las manifestaciones culturales remiten al código lingüístico, y del código lingüístico se vuelve a las manifestaciones culturales para retornar de nuevo a la lengua: del contexto al texto, y del texto al contexto para volver al texto. Este inevitable movimiento, este tránsito que en el caso de los lectores avezados de una determinada lengua nativa se automatiza, tiene una estrecha relación con estrategias específicas de la comprensión lectora (inferencia y anticipación) que se potencian frecuentemente en las clases de lenguas extranjeras.

CONOCIMIENTO LITERARIO Y NIVELES DE PROFUNDIZACIÓN LECTORA

Frente al tópico "romántico" de que el conocimiento estorba o enturbia el disfrute de los textos literarios, lo cierto es que fomenta y completa el placer de la lectura, estimulando las posibilidades de interacción del lector con el texto.

El conocimiento enriquece el proceso lector y, simultáneamente, la espacialidad y la perdurabilidad de los textos escritos -su permanencia en un soporte sobre el que se puede volver tantas veces como se desee o necesite- nos permite ir profundizando en los posibles niveles de lectura de un texto literario.

a) Nivel 1 de lectura (descodificación): conocimiento lingüístico.
b) Nivel 2: mayor dominio del código lingüístico que puede compatibilizarse con la presentación de algunos contenidos históricos.
c) Nivel 3 (interpretación, el lector incorpora el texto al mundo de su experiencia personal): a los conocimientos adquiridos en los dos niveles previos se les añade, sumativamente, la serie de contenidos relativos, por ejemplo, a la obra del autor.
d) Nivel 4 (lecturas especializadas y/o profesionales): pueden incluir todos los conocimientos.

La anterior propuesta no es más que una tentativa de cómo se pueden ir presentando contenidos progresivamente, aprovechando la concatenación, sucesión o superposición de lecturas, para ir elaborando una interpretación textual que supone un desarrollo paralelo de los conocimientos del estudiante, porque se aprende para leer y también se aprende leyendo.

MICROHABILIDADES LECTORAS: LA COMPETENCIA LITERARIA

Como ya se indicó en epígrafes anteriores, la literatura no es sólo un conocimiento que forma parte del saber cultural, sino que además la literatura sólo se materializa a partir de los actos de lectura y de escritura; por ello, es indispensable disponer de una serie de microhabilidades (operaciones, movimientos, procesos que se activan desde el conocimiento y repercuten en el conocimiento), que aproximan el concepto literatura a la noción de competencia. Los conocimientos literarios son el punto de partida para la lectura y, al mismo tiempo, se completan en el proceso lector: conocimiento, proceso, habilidad lectora tienen lugar en el espacio del texto y no se pueden entender de un modo aislado. Entre las microhabilidades que podemos explotar para conseguir que nuestros alumnos sean literariamente competentes se encuentran, entre otras, las enumeradas a continuación:

- Reconocimiento
- Selección de información relevante
- Resumen
- Reconstrucción del contexto a partir del texto (inferencia)
- Relación con otros textos
- Anticipación (futuribles de lectura)
- Análisis y crítica
- Creatividad lectora (interacción con el texto, reconstrucción en la interpretación, sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita, para la construcción de textos personales)

No obstante, estas microhabilidades sólo se desarrollan a partir de un conocimiento previo básico: la propia experiencia del alumno como lector, la visión del mundo que subyace a su acto de lectura, su ideología, su afición por la lectura y la valoración que cada uno hace de la cultura escrita en general.

CONCLUSIONES

La utilización del texto literario en las clases de lenguas no nativas[21] así como el diseño y programación de cursos específicos de la literatura correspondiente a la lengua que se está aprendiendo, pueden concretarse en los siguientes objetivos:

a) El aprendizaje del código lingüístico: resulta ejemplar la propuesta de Maley y Ouff (1990) para trabajar con textos poéticos con la finalidad de enseñar una lengua no nativa (y nativa, también: en este sentido, las diferencias no son muchas.) Las técnicas presentadas en el libro que se acaba de citar, lejos de fomentar la vivisección o la taxidermia textual o de violentar artificiosamente el texto literario, se legitiman a partir de la idea de juego del lenguaje: un juego que tienen mucho que ver con ciertos procesos reales de creatividad literaria.
b) La construcción del componente cultural como Contexto que ayuda y define la interpretación de mensajes en la lengua extranjera.
c) La construcción de una competencia intercultural que no es posible si el alumno no está previamente familiarizado con el saber cultural que genera una determinada lengua y que, al mismo tiempo, evoluciona gracias a ella.
d) El aprendizaje del código en un contexto comunicativo especial (a)+(b), que podría derivar en el conocimiento de las características de la lengua literaria (en general y también en el marco específico de la lengua extranjera).
e) La estimulación y desarrollo de las destrezas escritas desde una concepción interactiva de la comprensión lectora y de la escritura que nos remite, de nuevo, a la idea del juego con el lenguaje.

En definitiva, objetivos preliminares, mediadores, previos al objetivo último consistente en la construcción de una competencia comunicativa, intercultural o discursiva -depende del modelo que se considere más pertinente o razonable- de la lengua objeto que se esté estudiando.

APUNTES BIBLIOGRÁFICOS

BOURDIEU, P. *Las reglas del arte*. Barcelona. Anagrama. 1995.

DENYER, M. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija. Colección Aula de español. 1998.

FERNÁNDEZ, C. y SANZ, M. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija. Colección EXEELE. 1997.

GWIN, T. "Language Skills trough Literature, en *English Teaching Forum*, julio, 1990.

LAZAR, G. *Literature and Language Teaching*. CUP. 1993.

MALEY Y DUFF. *Literature*. CUP. 1990.

MIQUEL, L. y SANS, N. "El componente cultural: un ingrediente más en la clases de lengua". en *Cable*, núm. 9, 1992.

NIETZSCHE, F. "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral", en *Obras completas*, Buenos Aires, Aguilar, 1962.

PÉREZ FIRMAT. G. "Apuntes para un modelo de intertextualidad en literatura", en *Romanic Review*, núm. 69, 1978.

RODRÍGUEZ. J.C. *La norma literaria*. Madrid. Debate. 2001.

SANZ. M. "La literatura en el aula de E/LE", en *Frecuencia-L*. Madrid. julio 2002.

SMITH, Z. *Dientes blancos*. Barcelona. Salamandra. 2001.

TALENS, J. *De la publicidad coma fuente historiográfica*. Valencia. Eutopias. 2ª época. Centro de semiótica y teoría del espectáculo. Universitat de València y Asociación vasca de semiótica. Vol. 13. 1989.

ZÁRATE, G. (2003) *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija. Colección Aula de español.

[21] Para mayor información sobre este tema, consultar Gwin (1990) y Lazar (1993).

"VAN UN ESPAÑOL, UN INGLÉS Y UN ALEMÁN EN UN BARCO…": ENCUENTROS INTERCULTURALES Y SU INCORPORACIÓN EN CLASE

BERND F. W. SPRINGER

Señoras y Señores,

No sé si Vds. han ojeado alguna vez en la Biblia. Allí, muy al principio, se encuentra el antiguo y olvidado mandamiento de que no debes hacerte ninguna imagen ni semejanza, ni de Dios ni de tu prójimo. En la teoría de la comunicación se entiende este mandamiento del modo siguiente: cuanto más fija es la imagen que te haces de tu interlocutor, más inflexible resultará la comunicación y más probable será su fracaso.

El caso clásico es el de una conversación de crisis en un matrimonio, cuando ninguno está realmente abierto para escuchar lo que va a decir el otro, porque cada uno piensa que ya conoce al otro lo bastante como para saber lo que va a decir.

Otro caso clásico es el de la negociación con un extranjero. De este caso les quiero hablar hoy. Al principio estamos muy abiertos y atentos, porque sabemos que los extranjeros son un poco diferentes e intentamos tenerlo en cuenta. Soltamos unas bromas para preparar un ambiente algo más confidencial y preparar los puentes de comunicación, pero en ese momento ya empieza: ¡el extranjero no se ríe! Vd. se ríe sólo, el extranjero tiene la impresión de que se le ha escapado algo, Vd. corta la risa y quiere cambiar de tema, él intenta acompañarle en la risa pero llega tarde y… ya empezamos desintonizados. Y cuando más tarde salgan las dificultades y los problemas de verdad, ya no buscamos su origen en el proceso de la comunicación, sino –como para librarnos de cualquier tipo de responsabilidad- recurrimos a los estereotipos tan conocidos: con estos americanos prepotentes no se puede hablar, con estas cabezas cuadradas alemanas no se puede negociar, estos gabachos chulos son inaguantables, etc. La culpa de la negociación fracasada la tienen ellos, por su falta de flexibilidad, por su incomprensión, por su prepotencia etc. Recurrimos a las imágenes que todo el mundo conoce para lograr así el apoyo de todo el mundo a nuestra percepción de que ellos son un poco lentos o precipitados, brutos o finolis, demasiado directos o vagos, en breve: un poco difíciles, así que la culpa no era nuestra. Es decir, atentamos contra el sabio mandamiento de que no debes hacerte ninguna imagen - ni de tu prójimo ni del extranjero de otra cultura.

Cada día fracasan en todo el mundo innumerables negociaciones políticas y económicas debido a unas diferencias culturales que no son visibles a primera vista y que por lo tanto no se tienen en cuenta. El coste político, económico y humano de esta ceguera cultural no tiene cifras y me refiero únicamente a aquellas conversaciones que se empiezan con la buena voluntad de llegar a un compromiso.

UN ERROR QUE ESTÁ RECORRIENDO TODO EL MUNDO

En el fondo de estos fracasos existe un grave error, que se está haciendo cada vez más epidémico, recorriendo todo el mundo. Este error tiene que ver con la teoría de la globalización. Intentaré resumirlo en dos frases y añadir cuatro comentarios.

Algunos investigadores de culturas y estrategas del márketing defienden la tesis de que la globalización nos está dirigiendo hacia una cultura mundial cada vez más homogénea, la cual nos abastece tanto en Madrid como en Nueva York, tanto en Berlín o Tokio como en Moscú de los mismos productos: El señor de los anillos, Harry Potter, Mc. Donalds, Coca-Cola, Visa-Card, Microsoft, Epson, Sony etc. – en todas partes topamos con iconos que nos son familiares. La cultura-líder de este proceso de globalización es evidentemente la estadounidense y si todos aprendemos a hablar el inglés lo suficientemente bien -así nos hacen creer- entonces también nos podremos comunicar en todo el mundo y estaremos preparados para la era de la Jet-Set.

Primer comentario: Yo no quiero opinar sobre si esta idea es buena o mala, sólo creo que confunde la economía y la cultura partiendo de un concepto muy superficial de la comunicación humana. No creo que esta visión del futuro se haga realidad ni siquiera cuando un día lejano todo el mundo esté conectado a Internet y pueda viajar por todo el planeta.

Segundo comentario: Estoy convencido de que llevamos en nuestra esencia, como condición antropológica, un código cultural que no es una herencia genética sino que depende de la cultura en la que hemos crecido y creo que sólo una pequeña parte de este código cultural coincide con una cultura mundial que quizá sea cada vez más homogénea.

Tercer comentario: además creo que esta diversidad cultural es una continua fuente de conflictos culturales y que no actuamos bien apartando la atención. A la vez soy totalmente contrario a la tesis de Samuel Huntington del choque de las civilizaciones como perspectiva para configurar el orden mundial en el siglo XXI. Sin embargo, puede que nos estemos acercando a este escenario apocalíptico si no aprendemos a tratar con gente que actúa según otros códigos culturales.

Cuarto comentario: Finalmente creo, que los profesores de lengua tenemos una responsabilidad especial en la preparación de nuestros alumnos o clientes para los encuentros con otras culturas. La gran mayoría de las personas que aprenden una lengua extranjera no están preparadas para comunicar con éxito con personas de otras culturas y sociedades por muy buenas que sean sus notas en los exámenes de gramática.

Hablar de todo esto requiere un congreso propio. Yo tengo sólo una hora. Intentaré lo imposible.

He dividido mi conferencia en tres partes. En la primera parte hablaré de nuestros prejuicios y nuestra percepción, en la segunda parte quiero presentarles un encuentro ficticio entre un alemán y un español y analizarlo. En la tercera parte intentaré sacar algunas conclusiones más generales sobre la comunicación intercultural y la enseñanza de idiomas.

PRIMERA PARTE:
LOS PREJUICIOS Y NUESTRA PERCEPCIÓN

1a) Problemas en la comunicación intercultural

La forma de conocerse en el mundo de la globalización se realiza a través de hablar con extranjeros, navegar por Internet, al realizar viajes de negocios o hacer turismo. Pues imaginemos que estamos en

alta mar en un barco de lujo, en el que suelen viajar pasajeros de muchas naciones.

> Imaginemos además, que nuestro barco en alta mar tiene una avería grave. Los pasajeros tienen que subir a los botes salvavidas. Pero dado que el barco todavía no se hunde, la mayoría de ellos resiste y no quiere exponerse a las olas salvajes de alta mar en un bote de sólo 8 metros de longitud. La tripulación del barco es la más políglota que se ha visto nunca e intenta convencer a los pasajeros en todas las lenguas allí representadas. Pero no tienen éxito.
>
> Informan al capitán. Sale el capitán a hablar con los pasajeros. A los tres minutos vuelve y dice: "Ya están todos en los botes salvavidas. Ahora pueden subir Vds." Un marinero pregunta cómo lo ha conseguido. Contesta el capitán:
>
> "Es muy fácil. A los italianos, les he dicho que todas las mujeres ya han subido a los botes, a los ingleses, que subir a los botes es una vieja tradición naval, a los americanos, que se trata de un acto patriótico, a los rusos, que hay vodka en los botes y a los japoneses, que esto es bueno para la potencia."
>
> "¡Anda, que fácil! ¿Y qué les ha dicho a los alemanes y los españoles?"
>
> "¿A los alemanes? Nada, a los alemanes simplemente se lo he ordenado y a los españoles les he dicho que en ningún caso suban, que estaba prohibido subir a los botes salvavidas."

Existe un sinfín de este tipo de chistes con comparaciones internacionales. Evidentemente su lógica se basa en estereotipos de otras naciones. Pero, ¿por qué son cómicos? ¿Qué es lo que nos hace reír?

1b) El chiste y su relación con la subconciencia colectiva

La comicidad de los estereotipos funciona igual que la técnica de la caricatura: destaca una sola de una infinidad de características, la exagera y reduce nuestra compleja percepción a la percepción de este aspecto exagerado y aislado, lo cual causa una deformación y así el efecto cómico. A este efecto le debemos añadir la comparación cómica, es decir, la desigualdad entre los elementos presentados o entre lo ajeno y lo propio. En nuestro caso la desigualdad entre el comportamiento de los alemanes, que se dejan motivar por una orden y de los españoles, que se dejan motivar por un impulso anárquico. Para el funcionamiento del efecto cómico no importa mucho si la situación presentada corresponde con la realidad o no. En su obra "*El chiste y su relación con la subconciencia*" explica Sigmund Freud:

> "Es una característica del origen del placer cómico, el hecho de que el efecto de la caricatura no es esencialmente influido por tal FALSIFICACIÓN DE LA REALIDAD." (188)

El efecto cómico depende mucho de si reconocemos los estereotipos o no, es decir, de si se cumple nuestra expectativa. En cambio, si estos estereotipos corresponden a la realidad o si son el fruto marchito de tiempos pasados no importa demasiado. La cuestión de si la presentación del caso es realista o no, es tan irrelevante en un chiste como en un cuadro de Picasso. Para reír a carcajada es más decisiva la lógica interna del chiste, es decir, la construcción de una expectación que luego se cumplirá

o no.

Repito, los chistes de prejuicios son un juego con nuestras ideas, con nuestros estereotipos, a base de los cuales se establece una dinámica de expectativas. Es una lógica interna. Nosotros jugamos con nuestras ideas. Es un juego de autoreferencia que no nos informa sobre el mundo real, ni pretende hacerlo. Entonces, ¿por qué nos hacen tanta gracia, por qué nos gustan tanto?

Primero, porque es un juego. Un juego con fantasía, y los juegos causan placer. Igual que el sueño, el chiste es un juego de nuestra imaginación, e igual que el sueño tiene varias funciones psicológicas. Una de ellas la encontramos en la última página del libro de Freud:

> La "euforia que tendemos a alcanzar por" el chiste, la comicidad y el humor "no es otra cosa que el estado de ánimo de una época de nuestra vida en la que podíamos llevar a cabo nuestra labor psíquica con muy escaso gasto; esto es, el estado de ánimo de nuestra infancia, en la que no conocíamos lo cómico, no éramos capaces del chiste y no necesitábamos del humor para sentirnos felices en la vida." (223)

El chiste, la comicidad y el humor nos trasladan, pues, a un estado eufórico que nos hace felices.

Según Freud, el chiste comparte el placer y las funciones psíquicas con el sueño, pero entre ambos hay una diferencia fundamental, que es de gran importancia para nuestro contexto:

> "El sueño es un producto anímico totalmente asocial. No tiene nada que comunicar a nadie. Nacido en lo íntimo del sujeto como transacción entre las fuerzas psíquicas que en él luchan, permanece incomprensible incluso para él mismo y carece, por tanto, de todo interés para los demás. (…) En cambio, el chiste es la más social de todas las funciones anímicas encaminadas a la consecución de placer." (166)

El chiste pues, no solamente nos hace reír y no sólo nos pone en un estado eufórico, además crea la comunidad de los que nos estamos riendo y nos convierte en compañeros a través de la risa colectiva. El chiste pues, crea identidades a través de un estado eufórico compartido. ¡Cuánto más debe cumplir esta función el chiste que juega con los estereotipos de otros grupos sociales, otras religiones u otras nacionalidades! Tiene la función de identificar a aquéllos de los que nos estamos riendo, es decir, a los otros y de fortalecer la propia identidad entre aquéllos que compartimos la risa.

Y ahora llego a referirme a aquel tipo de chistes que empiezan así como está indicado en el título de esta conferencia: "Van un español, un inglés y un alemán en un avión…" -o en un barco, o en un coche. Les voy a contar uno:

> Van un americano, un francés y un español con un coche por Sevilla, pasan por la iglesia de la Macarena y el español explica que en Semana Santa sacan a la virgen a la calle en una enorme procesión y recorren toda la ciudad. El americano se queda poco impresionado y sólo pregunta cuánto tardaron en tallar la figura de la Macarena. El español dice que esto no lo sabe pero que supone que varios meses o incluso años. Contesta el americano que en EEUU montaron la estatua de la libertad en una semana y que ésa es mucho más grande. Al decir eso, salta el francés y dice que para construir la torre Eiffel tardaron sólo un día y que además, la estatua de la libertad era un regalo de Francia. Justamente pasan

> por la Giralda y le preguntan al español ¿y, eso qué es? Dice el español: "Pues no sé, porque pasé esta mañana y aún estaban haciendo cemento."

Entre el sinfín de chistes que empiezan así y que comparten más o menos la misma estructura, he elegido éste porque de él existe una versión alemana, que es casi igual, sustituyendo la Giralda por la Catedral de Colonia. Un chiste, cuyos orígenes deben remontar a los años 50, si no directamente a la Posguerra en Alemania. El de la propia nación hace de guía turística y se ve confrontado con una prepotencia insoportable y la supera desde una posición de inferioridad inicial.

1c) La imagen de sí mismo y la del otro

Aunque estos chistes no tengan una referencia directa con la realidad, sí que tienen una referencia indirecta: reflejan las imágenes que uno tiene de los otros y de sí mismo y por lo tanto son el espejo de la percepción que durante unos años o unas décadas tiene una nación de sí misma en comparación con otras naciones. Es evidente, que en nuestro caso se expresa una inferioridad, que refleja la autoimagen de los alemanes después de la guerra perdida o la de los españoles en los tiempos de Franco, un estado de ánimo que de manera insuperable fue captado en la película "Bienvenido Mister Marshall".

La popularidad que este tipo de chistes tuvo en su momento, es obvia y fácil de entender, porque cumple la vital función de compensar un complejo de inferioridad. Hace años que estos chistes han perdido su importancia –y por lo tanto su función vital– en España y en Alemania. La risa hoy ya no sale a carcajadas, pero los estereotipos se han mantenido.

Pregunto:¿Nos informan sobre cómo son los americanos y los franceses y los demás en realidad? Claro que no. Más bien nos informan sobre cómo estábamos nosotros en aquel momento. Los estereotipos - y los chistes que se sirven de ellos - dicen, en el fondo, más sobre aquél que los tiene que sobre aquéllos a los que se refieren. Los chistes españoles que empiezan así "Van un español, un inglés y un alemán en un avión …" reflejan bien la autoimagen española en un momento dado de su historia en comparación con otras naciones. Nos informan sobre la perspectiva española, pero no sobre las otras naciones o los otros grupos sociales a que se refieren.

Y con que sabemos todos que los estereotipos no corresponden a la verdad, ¿no deberíamos superarlos de una vez por todas? ¿No deberíamos acabar con esto de que todos los gitanos roban, que los catalanes son tacaños, que los alemanes son unas cabezas cuadradas y que los argentinos son italianos que hablan español y que son más orgullosos que los franceses pero quieren ser como los americanos? –cuando sabemos que son sólo estereotipos. ¿No deberíamos acabar con las imágenes equivocadas?

Quizá deberíamos, pero apenas lo vamos a conseguir. El hombre occidental tiene decididamente la tendencia de hacerse una imagen, una imagen de Dios, de sí mismo y de su próximo y de ello ha salido el arte occidental. Hoy, todos estamos rodeados de imágenes, cada día vemos docenas o cientos de imágenes y las llevamos con nosotros en nuestra cartera o la tenemos en la mesa de nuestro despacho, porque sabemos que una imagen transmite más que mil palabras.

Parece igual de imposible acabar con las imágenes que acabar con los estereotipos y los prejuicios. Porque igual que las imágenes, también los estereotipos tienen una función muy importante: reducir la complejidad del mundo. El mundo es tan complejo, la realidad cultural en España o en Alemania o cualquier país es tan compleja que hace falta reducir esta complejidad para poder orientarnos. Se trata de una función vital.

Por lo tanto, tampoco debemos prohibir o eliminar los prejuicios en las clases de idioma. Más bien hay

que tematizarlos. Si sólo conseguimos hacer entender que hay varias perspectivas sobre una misma persona y que yo sólo tengo una, ya es mucho. Si sólo conseguimos una reflexión del tipo "¿Quién soy yo, cómo soy yo para juzgar con estos criterios?" ya hemos iniciado una reflexión importante.

Para iniciar esta reflexión en clase se puede hacer circular al principio de un curso un tipo de encuesta que pregunte primero por los puntos fuertes y los puntos débiles que cada uno cree tener y segundo cuáles son los defectos que uno sabe disimular mejor que otros. Las encuestas son confidenciales, es decir, que nadie va a leer esta autovaloración. Al final del curso pedimos que cada uno conteste otra vez a las mismas preguntas pero esta vez refiriéndose a los demás miembros del grupo: ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada uno, cuales salen más a la vista y cuales se saben disimular mejor? Devolvemos a cada uno su autoevaluación junto con las evaluaciones que los demás han hecho de él y en el noventa por ciento de los casos encontramos que la imagen que tenemos de nosotros mismos no coincide con la imagen que tienen los demás de nosotros. No nos vemos igual que los demás nos ven – y esto pasa tanto con las personas como con las naciones.

Resumo la primera parte: para la comunicación es esencial ser abierto a lo que nos va a decir la persona de enfrente, abierto a su manera de enfocar el asunto, a su manera de juzgarlo y a su manera de comunicarnos su perspectiva.

Sería deseable que pudiéramos hacer todo esto sin recurrir a nuestros prejuicios. Pero como no podemos evitar estar influenciados por las imágenes que nos hemos hecho o que nos han transmitido, deberíamos desarrollar un mecanismo de aviso, una alarma interior que nos advierta de que mi imagen del otro que predetermina -y limita- mi juicio es tan sólo el producto de mi perspectiva y que la otra persona tendrá otra imagen muy diferente de sí y de mí. Pues aquella alarma, que debe encenderse en nuestro cerebro en los momentos de incomprensión o de malentendidos, podría tener la forma de esta pregunta: ¿Qué haría yo si estuviera en el lugar del otro?

Para preparar en clase esta importante capacidad de poder cambiar la perspectiva sirven aquellos juegos de rol que nos obligan a cambiar las categorías fundamentales de nuestra orientación en el mundo: el trato del tiempo, del espacio o del sexo opuesto, la valoración del trabajo, del medio ambiente o de ser crítico, el comportamiento individualista o colectivista, formal o relajado, autoritario o democrático etc.

Desde el punto de vista de la comunicación, los grandes objetivos de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras deben ser:

1) Comprender por qué el otro piensa, siente y actúa tal y como lo hace.

2) Saber reaccionar ante otra perspectiva del mundo.

3) Saber comunicarse adecuadamente en todos los registros verbales y no verbales.

Quizá todo esto suene aún un poco abstracto o teórico, por lo cual intentaré acercarnos ahora a una situación real, es decir, compuesta de elementos reales. Se trata de un encuentro de negocios entre un alemán y un español, que es ficticio sólo en cuanto a los personajes y la acumulación de incidentes críticos.

SEGUNDA PARTE:
EL SEÑOR HANS MARTIN SCHUMACHER DE VISITA EN MADRID

He excluido del siguiente encuentro todo tipo de situaciones extremas o de estrés, tan frecuentes en la vida real. Tampoco se trata de una situación de primer contacto entre los interlocutores, ya que también suelen ser más complicadas.

Quiero advertir que estas situaciones ejemplares parecen a veces una caricatura, ya que intentan concentrar muchos elementos que en la vida real se reparten en varias personas y situaciones. Pero de ningún modo existe la intención de burlarse de uno u otro interlocutor. Los comentarios sobre las posibles diferencias culturales se encuentran en las notas al pie de la página.

Imaginemos al Sr. Hans Martin Schumacher de Düsseldorf de visita en Madrid con el Señor Paco García Zapatero. Ambos son comerciales del sector textil y se conocen desde hace muchos años. Entre ellos no parece haber problemas lingüísticos ya que el señor García Zapatero estuvo trabajando en Alemania durante 4 años y consiguientemente conoce a los alemanes y habla alemán muy bien. El Sr. Schumacher también habla un poco el español ya que ha estado varias veces en Mallorca. Ambos sienten que cada uno conoce bien la cultura del otro y están convencidos de que las diferencias culturales se pueden controlar fácilmente mediante un poco de buena voluntad. El Sr. Schumacher viene a Madrid para hablar con el Sr. García un miércoles de la primavera del año 2004 sobre compras de moda y una representación en la Feria de Moda "Igedo" en Düsseldorf. Llega el martes por la noche y volverá el jueves por la mañana.

El Sr. García va a recoger al Sr. Schumacher al aeropuerto de Barajas el martes a las 21:15 horas, hecho que es una agradable sorpresa para este último.[22] ¿Cómo hay que saludarse? El Sr. Schumacher sabe que a los españoles les gusta mucho recibirse con dos besos, pero claro, no entre hombres. ¿Quizá un abrazo? Pero en ese momento el Sr. García ya le ha recibido encajando su mano y le pregunta cómo le ha ido el vuelo.[23] Casi en ese mismo instante el Sr. García tira la colilla al suelo[24], coge la maleta del Sr. Schumacher y dice: "Venga, yo te la llevo. Mi coche está allí fuera." El Sr. Schumacher contesta: "No es necesario."[25] Pero el Sr. García ya está de camino hacia el coche y el Sr. Schumacher va detrás.

Justo delante de la terminal está el coche del Sr. García y el motor todavía está en marcha. Un buen Audi A3, pero con el parachoques un poco marcado de golpes y rayadas.[26] Los dos señores suben al coche y se marchan. Mientras tanto el Sr. García le hace muchas preguntas: ¿Cómo te va la vida? ¿Cómo está tu familia? ¿Cómo va en el trabajo? ¿Cómo le va al Sr. Kampe? ¿Sigue el Sr. Müller todavía en la empresa?[27] De repente el Sr. Schumacher mueve el pie de tal forma como si quisiera

[22] Esto no sería muy habitual en Alemania, ya que a esa hora el Sr. Schumacher ya haría tiempo que estaría con su familia. En Alemania se suelen separar de manera clara la vida laboral de la privada.

[23] Aunque se ha escogido una forma de bienvenida que existe en ambos países, es decir darse la mano, todavía existen diferencias en la forma.
En Alemania se suelen abrazar entre buenos amigos, pero en el mundo de los negocios muchos alemanes intentan dar la mano educadamente. Ambas formas de dar la bienvenida se distinguen por sus diferentes objetivos: cordialidad con los amigos, educación y corrección en el mundo laboral. Esta distinción de objetivos no es tan fuerte en España. Aquí, tanto en la vida privada como en el mundo de los negocios predomina el mismo objetivo primario: reducir distanciamiento.
Esto se puede reflejar al ofrecer la mano derecha al otro y darle una amigable palmadita en el brazo o la espalda.

[24] En Alemania está muy mal visto tirar la colilla al suelo dentro de cualquier edificio y ni siquiera se tira la ceniza del cigarrillo al suelo.

[25] En Alemania se acostumbra a preguntar lo siguiente: "¿Te ayudo?" y se suele esperar a que el otro acepte la ayuda o no. Es decir, la cordialidad se expresa en Alemania respetando la voluntad del otro, mientras que en España a menudo no dejamos la opción de elegir para que no haya duda alguna de nuestra disposición a ayudar.

[26] Debido a razones medioambientales en Alemania se acostumbra a parar el motor siempre que se realiza una parada que dure más de uno o dos minutos. Además se considera el coche como un bien, casi una reliquia, en la que no pueden haber ralladas y mucho menos si es de una marca cara.

[27] Mientras en España es normal hablar de toda una serie de temas ya durante los primeros minutos de un encuentro, incluso saltando de uno a otro, en Alemania se inicia una conversación a menudo con más calma y se suele responder más o menos a fondo a cada una de las preguntas antes de proseguir a la siguiente. Contrariamente, lo que se espera en España es una

frenar. Un peatón se encuentra en el paso de cebra pero se ha parado y deja pasar el coche.[28]

"¿El Sr. Kampe? Pues con él salí a tomar una cerveza hace poco. Parece que le van muy bien las cosas", dice Sr. Schumacher.[29]

El Sr. García pregunta si ha comido algo en el avión y el Sr. Schumacher niega la pregunta.

"Entonces debes estar muy hambriento. Conozco un buen restaurante justamente cerca del hotel. ¿Qué te parece, vamos a cenar allí?"[30] El Sr. Schumacher le echa un vistazo al reloj.[31] Antes de embarcar, a las 17:30 horas ya había cenado, pero no quiere ser maleducado y responde que 'sí'. Llevan la maleta al hotel y el Sr. Schumacher se pone rápidamente ropa nueva. En Alemania hacía más frío pero en Madrid uno no necesita llevar jersey. El Sr. Schumacher se encuentra bien, ya que en este clima mediterráneo a las 22 horas todavía hace calor y se puede ir en mangas de camisa. Duda un momento sobre ponerse sandalias o no, pero él ya sabe que los españoles hacen mucha broma sobre alemanes con sandalias y calcetines blancos. Por eso decide olvidarse de las sandalias, se pone rápidamente una corbata bien coloreada y ya está preparado.[32] Los dos señores se dirigen hacia las calles que salen de la Plaza Mayor donde hay muchos restaurantes, todos vacíos, pero el Sr. García va directamente a uno delante del cual hay una cola de 20 metros.[33] Mientras tanto el Sr. García habla sobre el partido entre el Bayern y el Madrid, sobre las elecciones, sobre el atentado del 11 de marzo y finalmente, tras media hora, ya han ido avanzando hasta esperar en la entrada del Restaurante. El Sr. Schumacher ve una gran mesa para 6 personas al lado de la ventana y solamente hay dos personas que la ocupan.

"Allí todavía hay sitio libre", dice él. Pero el Sr. García no responde.[34] Tras unos instantes aparece el camarero y los guía hacia una mesa justamente al lado de la barra, donde se encuentra el televisor retransmitiendo un partido de fútbol. El Sr. Schumacher pregunta quién está jugando. El Madrid contra el Zaragoza[35] El Sr. Schumacher mira un momento hacia la pantalla mientras el Sr. García le

---

respuesta rápida a cada una de esas preguntas ya que pertenecen al mismo ritual de bienvenida. De la pregunta "¿Qué tal?" a veces incluso no se espera respuesta, costumbre que daría a muchos alemanes la impresión de cierta superficialidad. "¿Qué tal?" - "Wie geht's?" se considera en Alemania una pregunta y se espera (normalmente) una respuesta, mientras que en España a menudo se considera una fórmula de bienvenida a la que no hace falta contestar con todo detalle.

[28] En Alemania los peatones tienen absoluta preferencia al encontrarse en el paso de cebra y de hecho esto es aceptado completamente por los propios conductores en su inmensa mayoría. Es más bien cuestión del derecho que tiene cada uno (así que los peatones en Alemania no suelen parar antes de cruzar el paso de cebra para dejar pasar el coche), mientras que en algunas ciudades grandes de España es cuestión de negociar el derecho de paso mediante unas miradas entre conductor y peatón.

[29] Decir "iremos a tomar una cerveza algún día" significa en Alemania (entre hombres – las mujeres irían "a tomar un café") que en esa ocasión uno podrá disfrutar de la oportunidad de hablar sobre temas privados o personales y le confiere mucha más intimidad a la relación. Seguramente, el Sr. Schumacher quiere dar a entender que él es una persona con quien se puede "ir a tomar una cerveza" pero el Sr. García no se debe haber dado cuenta ya que en la comunicación española ese tipo de diferenciación entre comunicación empresarial y privada no está prevista de manera tan clara.

[30] Según las normas de comunicación alemanas usar "tú" no sería de costumbre en este contexto, todo lo contrario. Primero hay que "ir a tomar una cerveza", iniciar una amistad privada y ofrecerse formalmente el "tú". A cambio, en España uno sí que puede tutear a una persona si la conoce desde hace tiempo.

[31] Mirar el reloj, en esta ocasión significa: ¿Todavía están abiertos los restaurantes? A partir de las 22 o 23 horas muchos restaurantes en Alemania cierran la cocina donde se realizan los platos calientes.

[32] Mientras en España la moda en el mundo de los negocios es algo más conservadora e incluso se evitan colores chillones, en Alemania se tiende a llevar corbatas chillonas.

[33] En Alemania es absolutamente desagradable tener que hacer cola delante de un restaurante. Eso casi nunca sucede en Alemania. En ese caso, se decidiría ir a otro restaurante. Mientras los alemanes están muy orientados hacia la eficiencia y desean no perder el tiempo, a los españoles les parece normal tener que hacer cola delante del cine, del restaurante o en otras ocasiones. Además, la cola parece indicar, que este restaurante debe ser muy bueno.

[34] En Alemania es completamente normal, tanto en bares como en restaurantes, sentarse en una mesa donde ya hay alguien sentado. Se acostumbra a preguntar: "¿Está libre?"

[35] El nivel de ruido en un restaurante en España (a no ser que se trate de un restaurante chino) es casi siempre más elevado que en Alemania. A ello se atribuye que a veces hay un televisor encendido, que el camarero está poniendo un plato sobre el otro al sacarlos del lavaplatos, y a que la gente habla muy alto hasta que uno mismo tiene que hablar más alto para que le puedan entender. Mientras el "ruido" es algo a lo que uno llega a acostumbrarse en las grandes ciudades españolas, en Alemania "Krach" –la traducción de 'ruido'- se considera algo que hay que apagar o terminar en seguida o al menos se puede esperar de otra gente que lo hagan.

echa un vistazo a la carta y a la vez comenta el partido y decide que tomará rape.[36] Entonces viene el camarero y trae pan y aceitunas y da unas explicaciones sobre los platos que ya no están en la carta. El Sr. Schumacher no le puede entender bien debido a que la televisión está un poco alta y le dice con voz amable: "¿Podría bajar un poco el volumen del televisor, por favor? Está tan alto que uno casi no puede conversar."[37]

Entonces sólo pide una ensalada.[38] El Sr. García le pregunta si no va a pedir un segundo plato. Le recomendaría el rape. Durante todo el rato el Sr. García mueve nerviosamente el pie y el Sr. Schumacher se pregunta por qué está enfadado.[39] De todas formas él no quiere rape, una ensalada es suficiente. Cuando el camarero ya les ha servido el vino, el Sr. Schumacher eleva la copa y dice: "Salud", prueba el vino y dice: "Hm, está rico."[40] Mira la botella: Ribera del Duero. El Sr. García le comenta dónde se encuentra este río. A diferencia del vino, el agua no le gusta demasiado al Sr. Schumacher y ruega al camarero que le traiga agua con gas.[41] Cuando el camarero les trae la ensalada, el Sr. Schumacher despliega su servilleta, dice "buen provecho" y sigue escuchando las explicaciones del Sr. García sobre los vinos de una región entre Burgos y Valladolid.[42] Más tarde, el Sr. García le pregunta si no le gustaría quizá probar un poco de su rape. El Sr. Schumacher lo rechaza amablemente.[43] Mientras tanto empieza a hablar de la feria "Igedo"[44] y sobre los cambios que este año iban a tener lugar en comparación con el año anterior. Comentario del Sr. García: "El rape está buenísimo."[45] El Sr. Schumacher entiende este comentario como una crítica por no haberlo pedido. Empieza a sentirse inseguro: '¿Ha sido de mala educación no pedir el rape? Quizá ha sido por el rape que el Sr. García me ha traído a este restaurante aunque estuviera lleno. Da igual, ya no lo puedo cambiar,' piensa y sigue hablando sobre la Igedo, mientras mira el plato del Sr. García, que está

[36] Es bastante normal en España hacer más de una cosa a la vez. Este fenómeno se denomina policronía. Los alemanes de lo contrario aprenden a hacer "una cosa detrás de la otra" desde que empiezan a educarse. Estos tienen una tendencia extremadamente monocronista. Siguiendo esta norma de comportamiento puede ser, según el contexto, que no prestarle atención al otro mientras está hablando sea percibido como de mala educación.

[37] El Sr. Schumacher ha hecho algo que en su cultura es habitual: ha expresado de forma amable, pero abierta y directa una molestia. Pero precisamente este acto de habla (speech act), es decir, practicar la crítica, es una situación de alta complejidad culturalmente codificada. La forma española de realizar una crítica es más indirecta e inarticulada, además se basa en que el receptor entiende ese juego de alusión indirecta y reacciona. Muy a menudo se deja una frase sin acabar al 50% y se termina con la inserción de un gesto que deja adivinar al otro lo que en realidad quiere decir. Esto no funcionaría en Alemania. La cultura conversacional de los alemanes es altamente explícita, uno habla casi del mismo modo que escribe. Las frases son completas y no dejan casi nada pendiente para la interpretación del otro. Se pueden introducir gestos pero no añaden más información, sino más bien tienen la función de enfatizar. Toda la información completa se encuentra en la frase y de esta misma manera es como se lleva a cabo una crítica. En una conversación española esto resultaría brusco y de mala educación.

[38] No hace falta pedir varios platos en un restaurante alemán. Muy a menudo una gran ensalada vale como plato único. Sobre todo a partir de las 22h la mayoría de los alemanes no están acostumbrados a comer varios platos.

[39] En España mucha gente está acostumbrada a mover nerviosamente el pie, parece ser un signo de nerviosidad y que es completamente normal. En Alemania esto es una señal de nerviosidad agresiva. Quien lo hace transmite: "Mi paciencia está a punto de llegar a su límite."

[40] A muchos alemanes les gusta hacer un chinchín a la hora de consumir vino o cerveza. Se considera un acto que crea un ambiente social ameno dentro de una serie de actos para reducir el distanciamiento entre la gente. Según el contexto este gesto puede resultar obligatorio. En España también se hace, pero no tan a menudo, ya que se aplican otras formas de reducir el distanciamiento.

[41] A menudo el gusto es cuestión de costumbre. Muchos alemanes piensan que el agua sin gas sabe reposada, de poco sabor, aburrida, sosa. Por el contrario muchos españoles no entienden, cómo se pueden llenar de tanto gas a la hora de comer, ya que lo encuentran poco digestible y cuando están en Alemania hacen todo lo posible para conseguir agua sin gas.

[42] Igual que con el primer trago de vino o cerveza se dice "Prost" –"salud", al comenzar a comer en Alemania se dice obligatoriamente "buen provecho"– "guten Appetit", al menos en un restaurante.

[43] En general, cuando los alemanes preguntan algo, lo hacen una sola vez y el 'no' significa 'no' y el 'si' significa 'si'. A cambio en España es frecuente dejarse invitar varias veces antes de probar o de repetir. Por lo tanto, para el Sr. Schumacher el tema se acabó, pero para el Sr. García no es necesariamente así.

[44] En la cultura conversacional alemana se suelen afrontar las interrupciones ambientales de la conversación o a la sensación de inseguridad mediante un giro temático hacia los temas objetivos o hacia la materia técnica en cuestión. Si aquí se consigue un consenso en la materia, entonces la visión común de la materia sirve como punto de salida para desarrollar más confianza y un trato más confidencial, lo cual implica normalmente un cambio posterior de temas de conversación. Pero a los españoles esta sucesión de primero la materia o el asunto y después la confianza, les parece a menudo "frío" y distanciado, ya que las estrategias de conversación españolas empiezan normalmente con el intento de reducir la distancia social y de crear confianza para poder llegar más tarde sobre esta base a los temas técnicos o de materia.

[45] En España se suele hacer uso de esta forma de superlativo con mucha más frecuencia que en Alemania, donde dirían en este contexto: "Der Fisch ist wirklich gut." Es por esta razón que el uso del superlativo le llama la atención al Sr. Schumacher.

cortando unas patatas.[46] En ese momento suena de golpe un grito proveniente del televisor: ¡Goooool! Todos miran hacia el televisor y comentan la repetición del gol de Beckham. El Sr. García comenta que su hijo también juega en un club de fútbol y que Beckham es su ídolo.[47]

"Por cierto, ¿seguro que no quieres probar un poco del rape?" El Sr. Schumacher piensa: 'si pruebo el rape y afirmo lo bueno que está entonces el Sr. García me preguntará si no quiero que pida otro y entonces tendré que justificar por qué no quiero tomar rape.' Así que dice: "No gracias." Pero de todas formas se siente un poco inseguro con su negativa y ve que el pie del Sr. García se sigue moviendo nerviosamente. Piensa que ha hecho algo mal. Por eso duda un momento y dice: "Por cierto, lo que quería decir sobre la Igedo…"[48] y explica los cambios que va a haber este año. En este momento el Sr. García ve que el Sr. Schumacher no ha probado el pan y pregunta, si no le gusta el pan.[49] "Sí, sí", dice el Sr. Schumacher y en el mismo momento se pregunta cómo puede decir eso si ni siquiera lo ha probado. En ese mismo instante se da cuenta de que el tema de la Igedo no le interesa demasiado al Sr. García y se calla, sobre todo al ver que este sigue moviendo nerviosamente el pie.

Después de la comida el Sr. García pide un café y coñac y reacciona con una cara de ligera decepción al ver que el Sr. Schumacher renuncia a ambas cosas.[50] "Seguramente debes estar cansado después del día de trabajo con vuelo y todo." Y aunque ya tiene reservada la cita con el Sr. Schumacher para las 9:00 horas de la mañana siguiente, le añade: "Quizá no deberíamos encontrarnos mañana antes de las once o las doce para que no tengas que darte prisa por la mañana. ¿Qué te parece?"

El Sr. Schumacher que está acostumbrado a estar a las 8:30 horas en el despacho, igual que su colega, y a hacer la pausa del mediodía a las 12 horas, piensa en el viejo consejo: *When in Rome, do as Romans do*, y dice: "De acuerdo."

Fuera del restaurante el Sr. García dice: "Te llevo al hotel." "No es necesario, ya lo encontraré" le replica el Sr. Schumacher. "Me queda casi de camino", añade el Sr. García y el Sr. Schumacher dice: "Pues, bueno."[51]

Después de despedirse delante del hotel el Sr. Schumacher va a su habitación y empieza a notar una sensación de angustia: "Realmente es muy simpático el Sr. García, me recoge del aeropuerto y me lleva al hotel. Pero en cierto modo es un poco superficial, no se puede tener una conversación profunda con él. Ya veremos cómo irá mañana. ¡Pero a partir de las 12 horas! ¡Dios mío! ¡Estos españoles!"

Mientras tanto el Sr. García va subiendo La Calle Mayor y piensa: "En el fondo es majo, el Sr.

---

[46] En Alemania forma parte de las buenas maneras no partir las patatas con el cuchillo, sino con el tenedor. (Por lo contrario, en Inglaterra no se debe partir nada sobre el plato con el tenedor.) Estas costumbres de mesa son bastante formales e importantes en Alemania y también se procura no tocar nada en el plato con las manos.

[47] Evidentemente el Sr. García intenta aquí, según las estrategias de conversación de su cultura, cambiar de tema para dejar el tema "frío" del asunto de la feria y dirigirse hacia un tema más personal, más "ameno".

[48] Otra vez la estrategia alemana: ¿Cómo tratar con la inseguridad? Volver al tema técnico u objetivo. Por otro lado, el Sr. García habrá notado negativamente que el Sr. Schumacher no ha aceptado su oferta de dirigirse hacia un ambiente más personal.

[49] El pan tiene en Alemania una función distinta de la que tiene en España. Salvo con sopas, el pan nunca tiene la función de acompañar la comida como lo hacen las patatas o el arroz, sino que el pan con mantequilla y queso o embutido o mermelada es la base del desayuno o del "pan de noche", que es la expresión alemana para la cena (Abendbrot). Se parece al bocadillo en España, pero éste tiene a menudo la función de alimentar entre las comidas.

[50] A no ser que uno quiera trabajar durante toda la noche, en Alemania no se suele tomar café por la noche. Tampoco es tan frecuente como en España beber algún licor, whisky o coñac después de la comida (solamente en ocasiones muy especiales o solemnes). Por el contrario, en Alemania a veces se suele tomar un Schnaps (que es como un orujo) antes de comer para aumentar el apetito.
Probablemente el Sr. García estaría más a gusto si el Sr. Schumacher le acompañara en este paso de completar la cena. En cambio, así puede tener la impresión de que el Sr. Schumacher quiere terminar la cena.

[51] Quizá el hotel no queda de camino a casa del Sr. García y éste esperaba otra respuesta tipo: "Gracias, pero no hace falta". Pero la mayoría de los alemanes no están acostumbrados a dar tantas vueltas en la conversación para tomar una decisión simple. 'Sí' es 'sí' y 'no' es 'no.

Schumacher, pero típicamente alemán. Son un poco fríos. Ya veremos lo que pasará mañana".[52]

Con ello ya se ha llegado a un punto muy crítico: el Sr. García ya no ve al Sr. Schumacher como Hans Martin Schumacher sino que le ve como a un alemán y el Sr. Schumacher tampoco ve al Sr. García como Paco García Zapatero sino como a un típico español. Pero de hecho, todavía ni siquiera ha empezado la verdadera negociación con todos sus puntos conflictivos y ya aparecen los primeros malos indicios.

De esta manera hay muchas posibilidades de que al día siguiente no se llegue a un acuerdo beneficioso para ambas partes. Y está claro que no se trata de problemas gramaticales o temas similares del tradicional aprendizaje de idiomas. Los consiguientes malentendidos causarán estrés en ambas partes que atribuirán la responsabilidad al otro. Pero no al otro como individuo sino al otro como "el alemán" o "el español".

TERCERA PARTE:
CONCLUSIONES SOBRE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Resumamos brevemente de qué tipo eran las diversidades culturales en nuestro ejemplo.

1) *Rituales de bienvenida y despedida.*

2) *Las normas de comportamiento y etiqueta (tirar la colilla al suelo, apagar el motor del coche, el derecho de paso del peatón).*

3) *Las costumbres gastronómicas.*

4) *Las diferencias de gusto (agua con o sin gas) y de la moda (colores de la corbata).*

5) *Las diferencias en el nivel de ruido.*

6) *Los gestos y el lenguaje corporal.*

7) *El comportamiento polícrono o monócrono.*

8) *La separación (o no) entre el mundo privado y el mundo laboral.*

9) *Los actos de habla (speech acts)* son dentro del ámbito de las perturbaciones comunicativas uno de los pocos aspectos lingüísticos. Y aún así no se trata de cuestiones gramaticales o semánticas, sino de los diferentes códigos culturales de un acto verbal. "Wie geht's?", ¿Qué tal?" tiene en España más bien la función de una fórmula de saludo, mientras que los alemanes lo dicen y lo entienden normalmente como pregunta. Lo mismo pasa por ejemplo con la expresión: "Ya te llamaré." Para un español puede ser una forma de despedirse. Para un alemán esto es más bien una promesa, la cual espera ver cumplida, según el caso, dentro de un día o un mes. Esperará la llamada y probablemente se quedará con una decepción.

10) Aún más difícil de entender y poco investigado es el tema de la *comunicación explícita o implícita.* Por ejemplo la cuestión de cómo hay que hacer una crítica en una determinada cultura, si está permitido o incluso si requiere nombrar el punto crítico directamente o si es mejor hacer una alusión

[52] Aquí no se trata en absoluto de si esta percepción es justa o no, sino sólo de que a menudo se instala.

indirecta. Es un tema muy complejo y difícil de enseñar, pero de gran importancia para la comunicación.

11) Lo mismo se puede decir de *la organización y las estrategias de la comunicación*. Ambas serían tareas para el análisis del discurso y de la comunicación intercultural.

12) Finalmente ha aparecido reiteradamente en nuestro ejemplo un tema que es tan esencial como el aire para respirar: siempre está, no se ve, casi nunca se piensa en él de manera explícita y sin embargo sin él no funciona nada. Este es *el tema del tiempo y el espacio*. Aquí no se trata tanto de horarios diferentes para comer, o de si hay más sitio en las mesas en un país o en el otro. Estas son solamente las puntas del iceberg. El tiempo y el espacio son las dos formas fundamentales de nuestra percepción. Determinan de manera esencial nuestros sentimientos y juicios, pero en la mayoría de los casos quedan inconscientes. ¿Qué significa puntualidad en una cultura determinada? ¿Qué significa *esperar mucho*? ¿Qué significa *hablar rápido*? ¿Cuántas personas por metro cuadrado determinan nuestros conceptos de *vacío, lleno o demasiado poblado*? ¿Qué se entiende por una *distancia larga* en una determinada cultura?

Si por un momento ordenamos estas características culturales según el criterio de si es fácil o difícil percibirlas y reaccionar en consecuencia adecuadamente o de manera tolerante, entonces podemos identificar la imagen de un iceberg.

1) Atributos culturales visibles ➔

2) Comportamiento: visible, pero no siempre comprensible ➔

3) Valores: no saltan a la vista y a menudo son inconscientes ➔

4) Condiciones básicas de la cultura: invisibles e inconcientes ➔

1) Los atributos culturales visibles son por ejemplo: los monumentos, la moda, la arquitectura, la literatura, los famosos, los iconos y símbolos de una cultura etc.

2) El comportamiento: evidentemente es visible si una persona se comporta de manera más formal, correcta, atenta y educada o si muestra un comportamiento más bien informal o amistoso, pero no es siempre comprensible por qué actúa así y qué significa. A la vez puede causar inseguridad, malentendidos o incluso agresiones si nos vemos confrontados con un estilo que nos parece demasiado autoritario o demasiado relajado. ¿Demuestra una falta de respeto?

3) Los valores de una cultura se muestran por ejemplo en el papel de la mujer y de la gente mayor, en los conceptos de igualdad y de democracia, en la importancia del medio ambiente y de la seguridad personal y colectiva, en la valoración del trabajo o en una tendencia más bien hacia el individualismo o hacia el colectivismo. Forman una gran parte del cuerpo de una cultura.

4) Aún más fundamentales para una cultura son sus condiciones básicas, como por ejemplo sus conceptos de tiempo y espacio, la relación entre el hombre y la naturaleza, los conceptos de la naturaleza humana (si es buena o mala), las ideas de la felicidad, la distribución de las riquezas y del poder etc.

Todo esto se refleja en la lengua. La lengua pone a nuestra disposición varios registros lingüísticos,

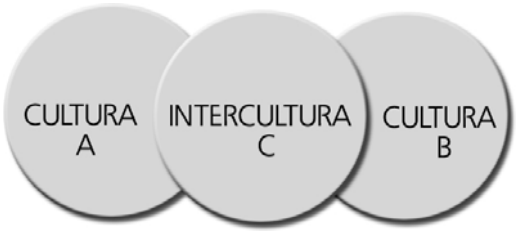
expresiones, proverbios etc. para expresar nuestro punto de vista cultural e individual. O para decirlo de otra manera: cada idioma es un mundo. Cada idioma es el mundo, el universo entero, con su geología y su botánica, con su catálogo completo de pasiones humanas, de nombres de animales, de metáforas, de sueños y también de lo que no existe. Cada idioma tiene su perspectiva e interpretación propias del universo. Ésta es su cultura.

Conversar en una lengua extranjera significa actuar en otro contexto cultural. Más allá de los aspectos sintácticos y semánticos, la lengua tiene además su código cultural. Descifrarlo es una tarea que va mucho más allá de la tarea de aprender su gramática y vocabulario. Pero cuando aprendemos una lengua, ¿acaso no lo hacemos para poder comunicarnos en ella? Pero para poder comunicar con éxito no es suficiente tener buenos conocimientos lingüísticos de la lengua extranjera.

Una mayor incorporación de los aspectos de la comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas nos ayuda a:

- entender que en su más profunda esencia la lengua y la comunicación humana tienen un código cultural, es decir, que somos esencialmente seres culturales;
- entendernos mejor a nosotros mismos y a nuestra propia cultura;
- entender mejor otras culturas y personas;
- sentirnos más seguros en el contacto con extranjeros;
- tener más éxito en la comunicación privada y profesional;
- revisar prejuicios.

Este último aspecto es especialmente importante, ya que hay gente que rechaza la perspectiva intercultural en la enseñanza argumentando que ésta se basa en estereotipos. Es verdad que hay mucha charlatanería en el campo de "intercultural trainings", que "venden" reglas de comportamiento (dos and taboos) para cualquier país, fomentando así determinados tópicos de cómo son los alemanes, españoles etc. Al contrario, la perspectiva intercultural nos debe sensibilizar para la comunicación entre una persona de una cultura A y otra de una cultura B, entre los cuales se establecerá una nueva (inter-)cultura C, que será nueva en cada caso individual.



Estar abierto a esta situación incógnita y saber comunicarse con éxito en ella, son dos objetivos principales de una sensibilización intercultural.

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA NIVELES AVANZADOS: LOS ALUMNOS INVESTIGAN SOBRE LA LENGUA

MONTSERRAT VILÀ I SANTASUSANA

> "El funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos los que tienen que enfrentarse a él para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación. Y todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del docente que actúa como mediador en este proceso de construcción del conocimiento".
>
> Camps, A. (2003:3)

RESUMEN

La propuesta didáctica que presentamos se basa en el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua mediante la investigación y la interacción. Nuestro propósito es mostrar una manera de trabajar los contenidos lingüísticos a través de una secuencia didáctica que implique, por una parte, crear situaciones de reflexión compartida entre alumnos y, por otra, un cambio de perspectiva en su tarea: el paso de la resolución de ejercicios gramaticales y de la respuesta a preguntas a la planificación de actividades lingüísticas y a la formulación de preguntas. La propuesta va dirigida a alumnos de ELE que cursan niveles avanzados y que disponen de suficiente instrumental metalingüístico para poder reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua.

INTRODUCCIÓN

Podríamos afirmar que saber gramática es una condición necesaria, pero no suficiente para hablar y escribir correctamente una lengua. Hace falta, además, aprender un conjunto de conocimientos y habilidades discursivas y socioculturales. El problema en las clases surge cuando pretendemos integrar la enseñanza gramatical en actividades comunicativas, y fomentar que la reflexión sobre la lengua esté ligada al uso comunicativo.[53] Este planteamiento para enseñar gramática no es una tarea fácil. De hecho, los recursos y materiales de que disponemos no siempre son eficaces en el intento de

[53] En esta línea las propuestas surgidas del grupo de Lourdes Miquel nos parecen especialmente interesantes.

interrelacionar uso de la lengua y reflexión. A menudo partimos del supuesto que, a base de resolver múltiples ejercicios gramaticales, los estudiantes de los niveles avanzados desarrollaran un nivel de conciencia y reflexión gramaticales que les permitirá escoger las mejores opciones que el código ofrece en las diversas situaciones comunicativas.

Aunque se cursen niveles avanzados de ELE y a pesar de los años de estudio de la lengua, los estudiantes suelen tener dudas para discriminar las formas gramaticales correctas de las normativamente incorrectas. Y aún más, en general, muestran cierta inseguridad para interpretar la variación lingüística a la cual están sometidos los usos sociales y para reconocer el grado de aceptación de las formas lingüísticas según los contextos comunicativos.

En este resumen exponemos unos puntos de reflexión acompañados de una propuesta didáctica que se inserta en una línea de investigación iniciada por Anna Camps sobre la enseñanza de la gramática a través de la investigación y de la interacción (Camps, A. 1994; Gutiérrez, X. 1999; Notario, G. 2001). El propósito es mostrar una manera de trabajar contenidos gramaticales a través de secuencias didácticas que implique, por un lado, crear situaciones de reflexión compartida entre los aprendices y, por otro, un cambio de perspectiva en la tarea de los estudiantes: el paso de responder preguntas y resolver ejercicios gramaticales a ser ellos mismos quienes formulen preguntas y quienes preparen actividades para analizar los conocimientos lingüísticos. Nuestra propuesta presenta un formato de pequeño trabajo de campo e implica seguir un proceso de investigación que tiene como eje central hacer explícito el razonamiento gramatical.[54] Parte de la idea de que los estudiantes de niveles avanzados, después diversos años de estar estudiando y/o usando la lengua, pueden ser teóricamente considerados como "buenos" usuarios.

BASES DE LA PROPUESTA

Nuestra propuesta se basa en los principios psicopedagógicos de la "teoría sociocultural". Según este principio, aprender una lengua supone dominar no únicamente los aspectos propiamente lingüísticos y discursivos sino que implica incorporar al proceso de aprendizaje de la lengua "el aprender a aprender" y poder abordar la actividad reguladora inherente al aprendizaje. Siguiendo a Esteve, O. y Cañadas, M.D. (2004) la resumimos del siguiente modo:

> a) El proceso de aprendizaje de las lenguas se entiende como un proceso cognitivo complejo, en el cual el aprendiz trata de construir conocimientos y competencias a partir de sus esquemas previos y de las estrategias de que dispone para poder procesar información.
>
> b) Este principio se encuentra en la base de las teorías constructivistas del aprendizaje (Coll, 1993). Sin embargo, la teoría sociocultural añade una nueva perspectiva: la interacción es el elemento crucial para el fomento de esta habilidad. En este sentido, la interacción no se entiende sólo como transmisión de información sino que posee una función mediadora básica para incidir en los procesos de aprendizaje: "hablar para aprender". La interacción se entiende en un doble sentido: a) la interacción con otros con la finalidad de construir conjuntamente conocimiento nuevo; y b) la interacción como "verbalización de la voz interior" que a menudo los estudiantes llevan a cabo de una forma intuitiva en el momento de enfrentarse a la tarea (Lantolf, 2002, citado en Esteve y Cañadas, 2004). Según sus palabras, en el primer caso nos situamos en el nivel interpsicológico y en el segundo en el nivel intrapsicológico.

[54] Esta propuesta de trabajo de campo ha sido experimentada con estudiantes de Magisterio de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

MARCO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica que presentamos ha sido elaborada en el marco del grupo GREAL (Grup d'Investigació sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües) y, más específicamente en el proyecto RAME[55] (Raonament Metalingüístic dels escolars). El grupo de investigación, que se propone elaborar secuencias didácticas para aprender gramática (SDG), parte de la necesidad de abordar los aspectos formales de la lengua en dos aspectos clave estrechamente interrelacionados:

> a) Plantea cómo hacer que los estudiantes encuentren sentido a las actividades de aprendizaje, es decir, que valoren las actividades gramaticales como un entrenamiento necesario e imprescindible para aprender a reflexionar y que estos procesos de razonamiento reviertan en el desarrollo de la capacidad para hablar, para escribir y para interpretar mejor las informaciones.
>
> b) El proyecto RAME plantea una tarea de programación en la que se interrelacionen tanto las actividades de producción y comprensión de textos como las actividades específicas pensadas para el aprendizaje de las formas y funciones gramaticales (las relaciones de las formas lingüísticas del texto con el contexto, las relaciones internas del texto, los diversos tipos de discurso y las relaciones jerárquicas e internas del texto como globalidad).

En este trabajo partimos de la hipótesis que apunta Camps (2003:3) sobre el razonamiento metalingüístico:

"El funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos los que tienen que enfrentarse para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.). Y todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor o profesora que opera como mediador en este proceso de construcción del conocimiento".

UN TRABAJO DE CAMPO SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESTRUCTURADO COMO UNA SDG

Las secuencias didácticas están formadas por un conjunto de pequeñas actividades o tareas que se articulan temporalmente y se relacionan con un objetivo global o tarea final que dará sentido a las actividades. Caracterizamos las SD del modo siguiente:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
3. Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Integra los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa.
6. Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.
7. Tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.

(A partir de Camps, A. 1994, Dolz, J., 1994, Vilà, M. 1995, 2002)

[55] Anna Camps es la directora del grupo de investigación RAME (Departament del Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.)

La propuesta adopta el formato de pequeño trabajo de campo que implica seguir un proceso de investigación que tiene como eje hacer explícito el razonamiento gramatical de los estudiantes.

La tarea final de los estudiantes es, básicamente, un trabajo de reflexión gramatical. Es evidente que la motivación por el tema sobre el cual se propone hablar o escribir en una SD es un elemento a tener en cuenta. Pensemos, por ejemplo, en la propuesta de elaborar una carta de opinión sobre alguna cuestión que realmente preocupa o para opinar sobre un programa de televisión que tiene alta audiencia. La motivación por el tema en sí mismo es un elemento que, a priori, ayuda a dar sentido a la actividad, sobre todo en el inicio. Pero no es, desde nuestro punto de vista, un elemento crucial para el éxito de la actividad. Así, por ejemplo, hablar sobre las irregularidades verbales no despierta, de entrada, un interés desbordante entre los estudiantes. Sin embargo, gracias a la implicación en las actividades y la finalidad con que se proponen, puede generar un interés que puede llegar a sorprender a los propios estudiantes.

La secuencia didáctica, como otras propuestas de Camps (2003) se estructuran complementariamente en dos tipos de actividades:

> a) Una actividad de investigación que, en nuestro caso, es cerrará con la redacción de un informe en formato panel y la presentación oral de los resultados.
> b) Una actividad de aprendizaje que consistirá en la sistematización de unos contenidos lingüísticos.

Durante estas actividades los aprendices toman conciencia de su control sobre aspectos lingüísticos, aspecto imprescindible para llevar a cabo tareas posteriores en el proceso del trabajo de campo.

Por otra parte, durante la SD entrarán en juego múltiples situaciones interactivas en el aula que permitirán a los estudiantes ofrecerse ayuda mutua y, a la vez, recibirla del docente. En estas situaciones de aprendizaje entre iguales y con el docente durante el proceso de la SD se inserta la evaluación formativa como elemento intrínseco de la actividad en el aula. Finalmente, la reflexión sobre el proceso didáctico que se sigue en una SD es, también, un elemento que ayuda a tomar conciencia del tipo de estrategias que facilitan el aprendizaje.

EL TRABAJO DE CAMPO: LOS CONTENIDOS

Nuestra intención es que los estudiantes realicen un trabajo de campo sobre los aspectos lingüísticos que menos dominan. El punto de partida es tomar conciencia de cómo se usan determinados aspectos gramaticales. Se elabora una "lista de errores lingüísticos" de los hablantes y surgen aspectos como los siguientes:

Dificultades lingüísticas frecuentes en los niveles avanzados

Indicativo-subjuntivo: la subordinación
Oraciones condicionales de subjuntivo
Discurso referido (estilo indirecto)
Uso de las preposiciones por / para
Usos verbos ser / estar
Uso de las combinaciones pronominales
Concordancias y orden de la frase
Precisión léxica
Dificultades prosódicas y fonéticas
Etc.

[A partir de Lourdes Miquel, 2004]

UN TRABAJO DE CAMPO SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS: ¿QUÉ SABEN LOS ESTUDIANTES / HABLANTES DE NIVELES AVANZADOS?[56]

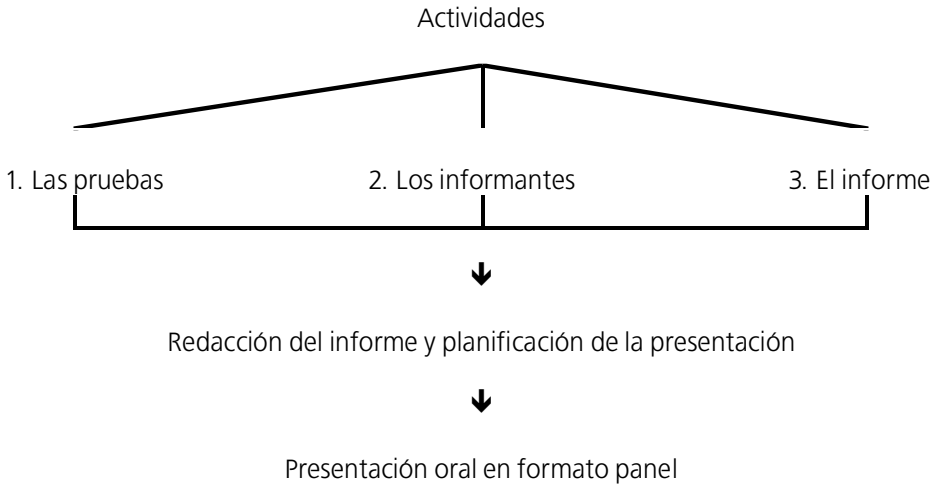
TAREA FINAL: Fruto de un trabajo de campo, se propone redactar y presentar un informe en formato panel oral que muestre cómo los estudiantes utilizan determinadas formas lingüísticas y en qué tipo de razonamiento (reflexión metalingüística) basan su manera de hablar.

TIEMPO: Unas 6 sesiones (más el trabajo de campo fuera del aula).

DESTINATARIOS. Estudiantes universitarios de ELE o de niveles similares.

OBJETIVOS

1. Ser consciente del propio conocimiento lingüístico.
2. Reflexionar sobre las reglas gramaticales y contextualizar su funcionamiento.
3. Observar producciones orales y analizar el razonamiento metalingüístico de los hablantes / informantes.
4. Presentar oralmente el informe de los resultados en formato panel.



LA SECUENCIA DIDÁCTICA PASO A PASO

Representación de la tarea final

Al final de la SD, los estudiantes elaboran un informe en formato panel que contenga:

- Formulación de la hipótesis inicial sobre el aspecto gramatical, es decir, sobre el uso y el razonamiento que suponen que otros estudiantes son capaces de formular:

[56] VILÀ, M. (2004): "Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica" *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33.

a) Confección de unas pruebas para comprobar la hipótesis.
b) Síntesis de los resultados expuestos con gráficos.
c) Conclusiones finales del trabajo y la valoración del proceso.

Los estudiantes entrevistan a una decena de informantes (estudiantes del centro, conocidos, etc.), que a poder ser, no sean compañeros de clase. Es evidente que las conclusiones del trabajo de campo tienen una validez más que discutible. Pero éste no es el objetivo. Lo que se pretende es crear situaciones para hablar sobre la lengua y desencadenar reflexiones sobre la gramática bajo la envoltura de un trabajo de campo.

ACTIVIDAD / 1: LAS PRUEBAS

Los estudiantes, agrupados en parejas, escogen un aspecto lingüístico. Para la confección de las pruebas se parte del conocimiento que tienen sobre el aspecto que trabajarán. Se propone que elaboren una primera versión de las pruebas antes de consultar la normativa. La finalidad es movilizar sus conocimientos y concienciarlos sobre sus propias dudas. La consulta posterior al manual de gramática se interpreta como una necesidad y se convierte en una auténtica ayuda.

Se propone elaborar tres tipos de pruebas:

1. Escoger entre opciones (dos, tres o cuatro opciones).

2. Traducir unas frases o un pequeño texto.

3. Completar un texto en el que aparezcan determinadas formas lingüísticas.

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS. PAUTA DE VALORACIÓN / 1

1. ¿Las pruebas reflejan las distintas formas y/o usos de las formas lingüísticas según las reglas gramaticales?

2. ¿Los ítems se contextualizan en situaciones claras y poco artificiosas?

3. ¿Los ítems incorrectos muestran formas o usos verosímiles?

4. ¿Las pruebas son correctas desde todos los puntos de vista: ortográfico, léxico…?

5. ¿Las pruebas no son excesivamente largas y pueden pasar en un tiempo razonable (en un máximo de 5 minutos)?

Esta primera fase requiere tiempo ya que confeccionar unas pruebas, ensayarlas, revisarlas de modo que recopilen errores frecuentes no es una tarea nada fácil. Es, sin embargo, una parte muy interesante de la SD por el cambio de perspectiva que implica: los estudiantes son quienes preparan los ejercicios para los demás y quienes formulan las preguntas. Es el proceso inverso del que se da generalmente en las aulas.

ACTIVIDAD / 2: LOS INFORMANTES

En esta fase cada pareja tendrá que pasar las pruebas a los informantes. Se pueden establecer unos criterios para la selección de éstos. Por ejemplo, que sean estudiantes del centro de niveles académicos similares, de cursos paralelos o de cursos anteriores y/o posteriores.

Los resultados de las pruebas tienen que quedar reflejados en el panel, de manera que se recojan los porcentajes de respuestas correctas y que muestren el razonamiento de los informantes. Veámoslo en la pauta siguiente:

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL PANEL - PAUTA DE VALORACIÓN / 2

1. ¿Los resultados cuantitativos se presentan gráficamente (barras, líneas...) según las formas o la función de las formas que se estudian?

2. ¿En el apartado sobre el razonamiento se recogen palabras literales de los hablantes y se comentan? ¿Se recogen también las preguntas o las pistas que se han utilizado para conseguir que los informantes argumentaran, en la medida de lo posible, sus respuestas?

3. ¿En las conclusiones se corrobora o no la hipótesis inicial? ¿Se valoran todos los resultados? ¿Se hace un balance del trabajo de campo y del proceso de aprendizaje?

En relación a la valoración del trabajo de campo desde el punto de vista del aprendizaje, los estudiantes pueden analizar dos aspectos: primero, si la SD les ha sido útil para entender a fondo la normativa sobre el aspecto lingüístico, si son capaces de resolver sus dudas gramaticales con autonomía y si creen que tendrá repercusiones en el uso; segundo, si el enfoque del trabajo de campo lo consideran adecuado en relación a los ejercicios que están acostumbrados a realizar en las clases de lengua para aprender la norma. En definitiva, qué ventajas y qué inconvenientes conlleva esta propuesta.

ACTIVIDAD / 3: PRESENTAR ORALMENTE UN INFORME EN FORMATO PANEL ORAL

Con ayuda de la guía para la presentación del panel, se preparan las intervenciones orales.

La sesión o sesiones dedicadas a la presentación de los paneles se estructuran como un congreso científico. En nuestra propuesta, la mitad de los paneles se presentan simultáneamente, de manera que los estudiantes que no intervienen en la primera presentación actúan como visitantes y se reparten entre los expositores. El público va rodando, lo que significa que, quienes presentan el panel, tendrán que repetir la explicación cada vez que tengan nuevos visitantes. Además, tendrán que responder las preguntas e incitar a la participación.

A continuación, el proceso es el inverso. Si se dispone de tiempo, se presentan paneles ante todo el grupo, según los aspectos lingüísticos que traten.

GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DEL PANEL ORAL

- Presentación del tema gramatical y justificación de la hipótesis.
- Creación de expectativas (*al principio suponíamos que...*).
- Apelación al beneficio que supone para los oyentes conocer el trabajo de campo que se presenta.
- Comentarios sobre el panel con orden, claridad y agilidad.
- Captación de la atención de los visitantes a través de:

a) Participación:

- Formulación de preguntas directas sobre las pruebas, sobre el razonamiento *(¿Qué opción crees que es la correcta? ¿Por qué crees que se escogía esta opción? ¿Cómo crees que se traducía... ?).*

b) Otras formas de implicación y de captación de la atención:

- Apelación a conocimientos y experiencias compartidas a través de preguntas retóricas *(como ya sabéis, cuando se trata de una suposición...; ¿vosotros recordáis el ejercicio X en el que?; ¿ os queda claro?... ¿Cuándo se usa el subjuntivo? Se usa...; ¿Por qué se acentúa la palabra... ?).*

- Uso de marcadores de importancia *(es lo más importante, es fundamental…).*
- Inclusión de breves secuencias narrativas, anécdotas.
- Comentarios parentéticos *(la verdad es que esto es difícil, quizás ya estéis algo cansados…).*
- Recapitulaciones y anticipaciones periódicas de las ideas principales.
- Énfasis en la voz y naturalidad en la comunicación.

- Control sobre el tiempo: máximo 10 minutos.
- Síntesis de las ideas principales.
- Fórmula de cierre.

BALANCE FINAL

Finalmente, presentamos una breve síntesis sobre las implicaciones didácticas que tiene el enfoque de un trabajo de campo de las características que hemos descrito organizado como una SDG:

a) Focalizar las dificultades lingüísticas ya que permite:

- Atenuar la fosilización de errores lingüísticos.
- Recopilar situaciones verosímiles en las que aparecen determinadas formas, lo que implica una reflexión sobre los usos lingüísticos.
- Destinar tiempo a la reflexión, es decir, a la toma de conciencia del propio instrumental metalingüístico.

b) Los estudiantes pasan de ser básicamente receptores de ejercicios gramaticales a ser sus productores lo que comporta profundizar en el propio conocimiento ya que:

- "El razonamiento entre iguales enriquece el propio conocimiento en la medida que implica valorar las interpretaciones que hacen los otros sobre los mismos fenómenos". (Alvermann, 1993)
- Ofrece la oportunidad de conocer las estrategias de aprendizaje de los compañeros.
- Incide en la sensibilidad lingüística para observar como se usa la lengua.

c) Asesorar y potenciar la autonomía en los procesos individuales de razonamiento metalingüístico porque permite:

- Ayudar a los estudiantes a pasar progresivamente de unas formas de razonamiento referenciales, centradas en el sentido de la frase, a una forma de razonar más abstracta y más ligada a una reflexión generalizable.
- Que las consultas a los resúmenes gramaticales y a los manuales puedan ser un trampolín imprescindible para entender los fenómenos gramaticales y potenciar la autonomía de los aprendices.

Concluimos este capítulo con las palabras de Camps con las que lo iniciábamos: "El funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos los que tienen que enfrentarse a él para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación. Y todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del docente que actúa como mediador en este proceso de construcción del conocimiento".

BIBLIOGRAFÍA

ALVERMANN, D., DILLON, D., O'BRIEN, D.(1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.

CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

CAMPS, A. (coord.) (2000): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.

CAMPS, A (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Projecte GREAL (Grup d'Investigació sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües). Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. UAB.

CAMPS, A., VILÀ, M. (1994): "Projectes per aprendre llengua". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.

COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" En *Infancia y aprendizaje*, núm. 27-28.

COLL, C. et al. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

DOLZ, J. (1994): "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.

ESTEVE, O. y CAÑADAS, M.D. (2004): Organització i ús de materials d'autoaprenentatge per a la millora de la competencia lingüística d'aprenents adults. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 34.

RAME (2003): *El raonament metalingüístic dels escolars*. Bellaterra / UAB.

GUTIÉRREZ, X. (1999): "Com funcionen els relatius? Aprendre gramática investigant". En VILÀ, M. i FARGAS, A. (coord.) *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó.

LÓPEZ, E.; RODRÍGUEZ, M.; TOPOLEYSKY, M. (1999): *Procesos y recursos. Cursos de español para extranjeros*. Nivel avanzado-superior. Madrid: Edinumen.

MARTÍN, E., MARTÍNEZ, P., SANS, N. (1999): *Gente. Libro de trabajo y resumen gramatical*. Barcelona. Difusión.

MIUAN, M. (2000): "Materials per a la formació d'ensenyants". En CAMPS, A. (coord.). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó.

NOTARIO, G. (2001): "Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria. El sujeto". En CAMPS, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó.

RUÉ, J. (1998), "El aula. Un espacio para la cooperación". En MIR, C.; (coord.): *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó. 17-51.

VILÀ I SANTASUSANA, M. (1995): "De l'entrevista al reportatge (de la llengua oral a l'escrita)". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6.

VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Contiguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.

VILÀ I SANTASUSANA, M. (2004): "Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurar com una seqüència didàctica". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33.

PERSPECTIVAS Y LÍNEAS DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

FÉLIX VILLALBA
Mª T. HERNÁNDEZ

Pese a que la enseñanza del español a inmigrantes (EI) es una actividad con una larga trayectoria, todavía supone un reto hablar de ella en contextos como el de este Congreso de didáctica. Entre otras cosas porque hay que tratar aspectos que nada tienen que ver con la enseñanza de lenguas y sí con la consideración social de los destinatarios de esta actividad educativa.

Se podría decir que el término inmigración (inmigrante) lo contamina todo, pues junto a él aparecen asociados un amplio conjunto de estereotipos que condicionan nuestra aproximación al tema. Es el caso de la relación que establecemos entre inmigración, pobreza y dificultades económicas que actúa como desencadenante de otras relaciones igualmente arbitrarias: analfabetismo, escasa preparación académica, conflictividad...

De este modo, no resulta difícil hablar de las supuestas características distintivas de los grupos de inmigrantes, basta con enumerar algunas ideas previas sobre los estudiantes y sobre los usuarios de los cursos convencionales de idiomas. Sin embargo, en un análisis más detenido, es preciso diferenciar las que se derivan directamente de la situación de inmigración de aquellas otras características comunes a otros colectivos y situaciones.

Es el caso del nivel de dominio de la lectoescritura que varía con relación al alcanzado en ambas habilidades en la propia lengua materna (LM) y de su aplicación en una L2. En este sentido se darán similares indicadores entre grupos de nativos que aprendan una lengua extranjera.

En las siguientes páginas desarrollaremos una aproximación al aprendizaje de lenguas por inmigrantes a partir del análisis de algunos de los aspectos que más se suelen destacar de dicho proceso.

1. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL EI

Como ocurre con otros colectivos desfavorecidos, existe la tendencia a identificar como características propias de los inmigrantes aquellos aspectos más negativos de algunos de los miembros de dicho colectivo. En consecuencia, al inmigrante se le suele definir en términos de carencias: no tiene, no sabe, no es, no puede[57]. No es de extrañar pues que, gran parte de las actuaciones educativas dirigidas a este grupo de población posean un carácter asistencial y compensatorio.

De esta consideración inicial se derivan también, dos de las ideas centrales que marcan la didáctica del español para inmigrantes:

[57] El concepto de bilingüismo apenas aparece asociado a los inmigrantes (Pallaud, 1992).

1. La enseñanza del español se entiende como una más de las múltiples carencias educativas / formativas que acompañan al inmigrante. Por tanto, no ocupa el lugar destacado que le correspondería, lo que se traduce, entre otras medidas, en la formación y selección del profesorado, en las bajas exigencias de los programas, en los materiales y medios técnicos...

2. Existe un amplio convencimiento de que la enseñanza del EI apenas guarda relación con la enseñanza general de idiomas ya que se trata de algo distinto, opinión que se ha extendido entre profesores y educadores, entre responsables educativos y en el propio mundo editorial[58]. También ha contribuido a la difusión de esta idea la actuación de numerosos profesionales del español que, salvo honrosas excepciones, se han mantenido a una prudente distancia argumentando el desconocimiento que tienen de los aprendices y las circunstancias en que se desarrolla dicho aprendizaje.

Precisamente por situarse al margen de la didáctica general de lenguas, gran parte de las prácticas educativas que se dan en la EI suelen resultar extrañas al mundo de la enseñanza de idiomas (Hernández y Villalba, 2003b). Y, como ocurre en otras partes del mundo, también en España se produce un claro retroceso pedagógico cuando los destinatarios de los programas de lenguas son inmigrantes (Helot y Young, 2002; Brunn, 1999). El ejemplo más claro de esta situación se encuentra en centros educativos de Primaria y Secundaria del país en los que coexisten diferentes programas de enseñanza de idiomas. Así, mientras que el inglés o el francés se imparten con profesores especialistas, aplicando metodologías y recursos didácticos avanzados, el español está a cargo de profesores no expertos en la materia, con recursos de elaboración propia o pensados para otras finalidades[59], sin orientaciones metodológicas claras.

En resumen, la enseñanza del EI es una actividad de poco prestigio profesional, en la que todo vale y en la que existe el convencimiento de que todo está por hacer.

Pero, ¿por qué se llega a esta situación? A nuestro modo de ver, y junto a los estereotipos anteriormente señalados, habría que tener en cuenta tres grupos de factores:

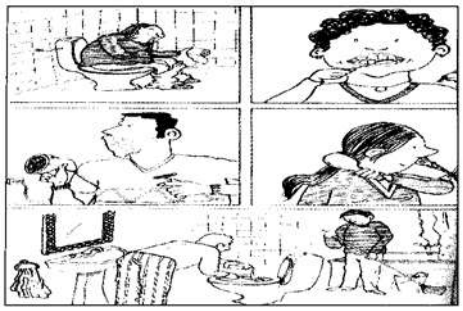
En primer lugar, por la primacía que se concede a los componentes socioculturales frente a los lingüísticos. Existe una clara desproporción entre el número de investigaciones dirigidas a estudiar aspectos socio económicos y culturales de los inmigrantes y las que se interesan por la adquisición / aprendizaje de lenguas. Este hecho contribuye a que se tenga una visión parcial del estudiante inmigrante y de su proceso de aprendizaje (González, 2001).

En segundo lugar, la escasa formación en didáctica de lenguas por parte del profesorado que trabaja con inmigrantes favorece apreciaciones equívocas sobre diferentes aspectos de la enseñanza del español. Así, entre muchos profesores, existe el convencimiento de que ni la metodología ni los materiales de ELE, sirven para alumnos inmigrantes. En el primer caso, parecería que se estuviese demandando una metodología especifica en función de criterios socioeconómicos de los estudiantes. En cuanto a los materiales, los principales problemas que se señalan tienen que ver con la temática y los referentes[60]. Sin embargo, en los materiales específicos elaborados para inmigrantes, y pese a contar con una buena selección de temas, no es extraño encontrar presentaciones tan estereotipadas como las que se critica en los manuales de ELE.

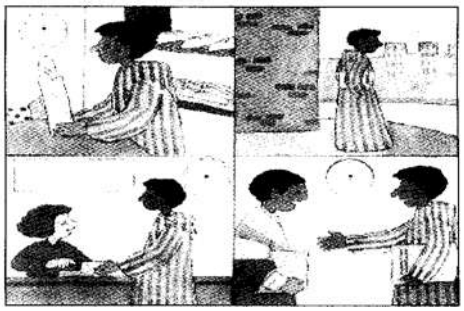
[58] Del estereotipo del inmigrante pobre surge la idea de que resulta poco rentable invertir en productos editoriales. Se desconoce el dinero que mueve todo lo relacionado con la inmigración. Pero, además, si atendemos a los datos sólo para Madrid se habla de cerca de 400.000 estudiantes extranjeros que, en los cursos de enseñanza obligatoria, tienen libros de todas las asignaturas (en algunos casos hasta de gimnasia) excepto de español.

[59] En algunos casos se ha llegado aplicar materiales para estudiantes sordomudos.

[60] La metodología (o enfoque) pedagógico se enuncia con independencia de los destinatarios. Serán los medios didácticos que se activen los que se adecuarán a las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje y a las características específicas de los destinatarios.



Educación social de inmigrantes, pg. 76



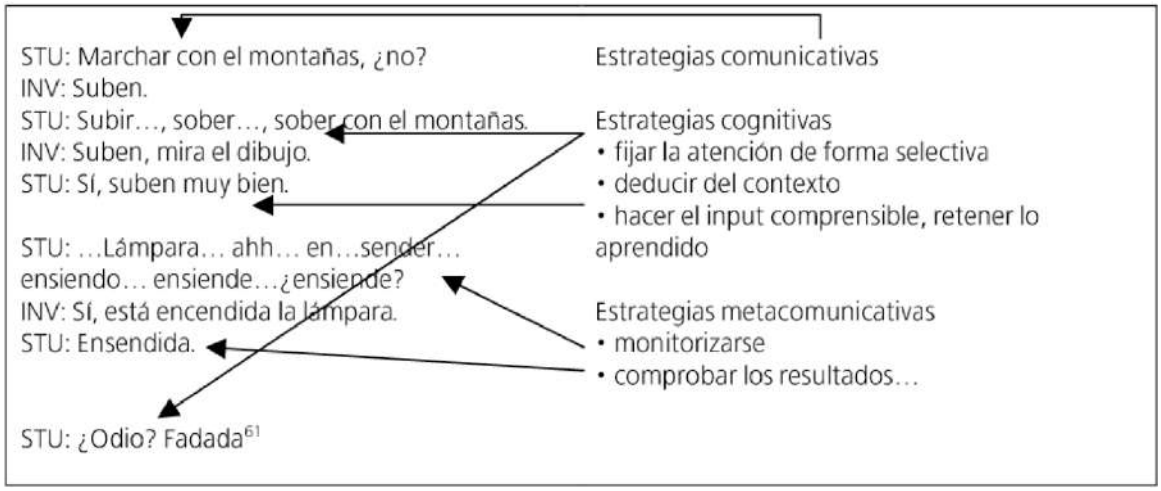
En contacto con...

Por último, el carácter de provisionalidad que se le concede a esta actividad y que se manifiesta en la falta de currículos normativos serios sobre enseñanza de español y en la continuidad del profesorado que atiende a estos grupos de estudiantes.

2. ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE DE LA NUEVA LENGUA POR INMIGRANTES

En el aprendizaje de una segunda lengua, la condición de inmigrantes de los aprendices no constituye, por sí misma, un factor determinante en dicho proceso. Tampoco, las circunstancias socioeconómicas o laborales impiden que se activen iguales mecanismos y procesos cognitivos generales que se dan según edad y situación de aprendizaje. En este sentido, el aprendiz analizará el estímulo recibido (input), formulará hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua, recurrirá al uso estrategias variadas y, en definitiva, construirá un nuevo sistema lingüístico (Interlengua -IL-) que variará de unos estudiantes a otros.

En los siguientes ejemplos procedentes de una estudiante adulta analfabeta en su LM, se pueden apreciar el uso de estrategias generales en el aprendizaje de lenguas:



Sin embargo, de las múltiples variables que intervienen en el aprendizaje de lenguas por adultos (Larsen-Freeman y Long, 1991) sí que se suele destacar por su importancia, la exposición directa a la L2

combinada con actividades de enseñanza formal[61]. Situaciones que se darán en distinto grado entre los inmigrantes y que conducirán a diferentes niveles de dominio de la L2.[62]

Pero al margen de las diferencias individuales que puedan experimentar las interlenguas (IL) queremos reflexionar acerca de un fenómeno que suele ser común entre muchos hablantes inmigrantes, especialmente adultos. Nos referimos al fenómeno de la fosilización entendida como la permanencia de elementos ajenos a la lengua meta en la IL del aprendiz. En otras palabras, los casos en los que el aprendiz no parece avanzar en el dominio de la lengua advirtiéndose en su sistema lingüístico los mismos errores (fonéticos, léxicos, morfológicos…) a lo largo del tiempo.

Este fenómeno indica que, de alguna manera, el aprendizaje se ha detenido bien porque se carecen de estímulos suficientes para rectificar los errores, o bien porque se considera innecesaria su modificación. Comportamiento que, en ocasiones, se ve favorecido por la dinámica propia de los procesos de comunicación en los que el interlocutor colabora compensando los errores de actuación del hablante y, mucho más, cuando se trata de un extranjero. De este modo, al lograr comunicarse, el hablante no nativo puede detener su aprendizaje especialmente en aquellos elementos que considere poco importantes para la comunicación:

- Me gustan la gente que es muy educada, muy OSAA, te respetan.
- Que no eres español, OSAA eres una mora.
- OSAA, ¿cosa buena?
- Pues… ha sido… OSAA… no sé.
- …con un grupo de una profe, OSAA un Sentro de Majadahonda.
- Pero yo nunca lo vi. OSAA. Nunca lo ha visto.

En este comportamiento también intervienen otro tipo de factores afectivos que conviene tener en cuenta. Dentro de la teoría general del aprendizaje de lenguas, Krashen (1983) formula la hipótesis del filtro afectivo para intentar explicar las variables actitudinales (motivación, confianza en uno mismo, ansiedad…) que influyen en el aprendizaje.

Relacionadas con esta explicación, pero con una orientación más sociolingüística, se encuentran las teorías de Schuman (1976) y Andersen (1983). Pese a las limitaciones de ambos planteamientos (Ellis, 1985) nos parecen un marco interpretativo adecuado para orientar el trabajo con grupos de inmigrantes.

Schuman intenta explicar las causas que motivan la aparición de lenguas pidgin en contextos de adquisición natural por ciertos individuos. O lo que es lo mismo, analiza por qué el habla de algunos inmigrantes permanece estancada en un estadio inicial caracterizado por la simplicidad de la misma (falta de morfología flexiva, tendencia a evitar redundancias…) lo que la asemeja a las lenguas pidgin. Ofrece una doble explicación a este hecho, por una parte, plantea cómo de las tres funciones del lenguaje descritas por Smith, (1972) -referencial, integradora y expresiva- la lengua de estos sujetos apenas cumple con la primera de estas funciones lo que favorece su fosilización.

[61] Las investigaciones sobre la relación de la instrucción formal y la adquisición de segundas lenguas han seguido dos planteamientos básicos. El primero defiende la existencia de una comunicación (*interface*) entre ambos procesos. Aquí se sitúan los trabajos de McLaughlin (1978) (para quien aprender es transferir información a la memoria a largo plazo) y de Bialystok (1978) (aprender es pasar información del Conocimiento Explícito al Implícito mediante la práctica). Krashen ejemplifica la postura que niega tal relación aunque en algunos de sus trabajos (1982) admita el potencial de las clases de idiomas especialmente para los adultos recién llegados: "The value of second language classes, then, lies not only in the grammar instruction, but in the teacher talk, the comprehensible input. It can be an efficient place to achieve at least the intermediate levels rapidly, as long as the focus of the class is on providing input for acquisition" (1982:59).

[62] Es decir, la situación de inmigración no garantiza por sí misma la exposición continuada a la L2. Es más, habrá casos en los que el no nativo apenas utilizará la nueva lengua, desarrollando el conjunto de sus interacciones cotidianas en su LM. Esta situación es fácilmente observable en muchos grupos de orientales y de magrebíes que viven en comunidades cerradas con otros miembros de su misma nacionalidad.

Por otra, atiende a las condiciones psico-sociales del aprendizaje y a los filtros que el individuo o el grupo establecen para aprender la nueva lengua y para relacionarse con la comunidad de habla.

Emplea el término distancia psicológica para referirse a las barreras que el propio aprendiz interpone con respecto a la nueva lengua o a la nueva sociedad. En la definición de dicha distancia intervienen no sólo percepciones individuales sobre la L2 sino también, sobre el propio aprendizaje, la autoimagen, las expectativas de futuro... En algunos casos, sobre todo en niños, la distancia psicológica tendrá que ver con la percepción de ruptura de los lazos familiares y sociales que mantenía en su país materno y que le proporcionaban seguridad.

En este sentido, entre los inmigrantes se suele dar una cierta tensión propia de los movimientos migratorios. Un ejemplo de este comportamiento son los altos niveles de estrés que experimentan los refugiados ante los procesos de reagrupamiento y que se reflejan en los siguientes planos (Adkins, Birman y Sample, 1999)[63]:

• Estrés migratorio: la inmigración (viaje, movimiento) a un nuevo país puede activar un número de situaciones de estrés acumuladas (vividas a lo largo de la vida).

• Estrés Cultural (acculturative stress): llegada a una nueva cultura.

• Estrés traumático: resultado de desastres, guerras...

Cuando las barreras hacia la nueva lengua y sociedad provienen del grupo social de referencia (nacional, cultural, religioso...) se emplea el término distancia social junto al que aparecen asociados conceptos como grupo dominante, subordinado, aculturación, preservación... En esta dimensión se atiende al modo en que se perciben los diferentes grupos sociales y las expectativas de relación que establecen entre sus miembros. Así, los deseos de integración en la nueva sociedad o de preservación de la identidad cultural, variarán en función de criterios grupales.

Entre grupos de inmigrantes se dan altos niveles de distancia social cuando las relaciones sociales se circunscriben a las que se mantienen con compatriotas o cuando se percibe que la lengua materna o alguna de las lenguas que se habla (p. ej. el inglés) posee un mayor prestigio que la que se trata de aprender.

¿Cuándo se superan estos problemas? Cuando el estudiante entiende la nueva lengua no como imposición sino como un medio de comunicación que le proporciona ventajas inmediatas relacionadas con sus necesidades vitales: hacer amigos, entender explicaciones de otras áreas, tener un trabajo, relacionarse con los compañeros...

No obstante, el adulto y, en general, todo estudiante de idiomas de cualquier procedencia y circunstancia educativa ha de sentir que es capaz de emprender el aprendizaje y culminarlo con unas mínimas garantías de éxito. Esta motivación individual está directamente relacionada con el concepto de autoestima pero también, con las metas y objetivos que cada institución educativa establece. En este sentido, y volviendo con las funciones del lenguaje anteriormente señaladas, los programas de enseñanza de lenguas a inmigrantes no pueden sustentarse sobre planteamientos simplistas del hecho comunicativo. Sería equívoco fijarse como objetivo único el proporcionar un nivel mínimo de competencia comunicativa en la L2, pues con dicho nivel sólo se tiene acceso a un tipo de interacciones también mínimas o simplificadas. Los programas de lenguas para inmigrantes deben

[63] En estos casos el profesor de lenguas podrá intervenir primero, identificando y reconociendo los síntomas de estos problemas mentales y segundo, planteando y discutiendo temas de interés para los estudiantes como:
- El acceso a los servicios médicos. / La visita al médico. / Hábitos saludables de vida.
- Hábitos de compra de comida y bebidas. / Educación de los niños...
En cuanto a las actividades concretas que se pueden aplicar en la clase se pueden citar (Silver, 1999) escribir pequeñas composiciones sobre la propia experiencia vital, diálogos (escritos) profesor-alumno, contestar preguntas sobre historias ilustradas en las que se representan temas de interés para el adulto...

contemplar una oferta amplia y variada en la que se incluyan niveles intermedios y avanzados que permitan trabajar las funciones integradora y expresiva[64].

Pero también, las clases de EI han de ser un lugar de encuentro y comunicación en el que se desarrolle el concepto de Educación Integral. Conviene no olvidar que la educación no es una asimilación de técnicas o conocimientos sino que tiene una clara dimensión de promoción personal.

3. EL MITO DEL INMIGRANTE ANALFABETO

Como ya hemos señalado, al inmigrante siempre se le caracteriza en términos negativos atribuyéndole características desfavorables. Un ejemplo es la permanente relación que establecemos entre inmigrante y analfabetismo. Como tantos otros estereotipos, no hay datos que avalen dicha afirmación, todo lo contrario, la mayor parte de los inmigrantes poseen estudios primarios y un amplio porcentaje, estudios medios o superiores. Sin embargo, la ironía del hecho migratorio radica en que, serán muy pocos los hijos de estos trabajadores que lleguen a alcanzar el mismo nivel educativo que sus padres en nuestro país.

Pero, aunque el nivel de estudios de partida no fuese éste, ¿dónde estriba la dificultad de enseñar un idioma a una persona analfabeta o con bajo nivel de lectoescritura?

Evidentemente el problema está en nosotros que no sabemos cómo hacerlo, no es un problema del estudiante pues él lo que tiene que aportar es básicamente interés, constancia y voluntad de aprender (Miquel, 1995). Una vez más, nos encontramos con una cuestión planteada a raíz de la inmigración pero que no es específica de ella, es decir, entre los autóctonos también se dará la necesidad de aprender idiomas con independencia de la preparación académica que se posea.

Ahora bien, si la mayor dificultad en el trabajo con analfabetos radica en que estamos acostumbrados a enseñar idiomas con la ayuda de un libro de texto y material complementario, ¿qué le exigiríamos a un material para analfabetos?

A nuestro entender, este material debería proporcionar:

- Autonomía

  Que el estudiante pueda trabajar individualmente según su ritmo personal (conocimientos, actitudes, asistencia). Esto favorece el trabajo con grupos heterogéneos en conocimientos, niveles de lectoescritura .

- Posibilidad de actuar sobre el input

  En relación con el punto anterior y adecuándose a las características propias del adulto (diferencias individuales, concepto de autoestima…) se tiene que poder regular los estímulos lingüísticos repitiéndolos cuantas veces sea necesario para su memorización / fijación.

- Posibilidad de producir y analizar el ouput

  La producción sirve en este grupo de estudiantes como recurso para fijar lo aprendido. En este sentido, hay que disponer de oportunidades para repetir (producir) y analizar lo producido.

- Oportunidades para activar distintos tipos de estrategias

  En la comprensión oral se activan un gran número de estrategias que rentabilizan las informaciones contextuales (verbales, no verbales…) que acompañan a los textos. En este

[64] La función integradora tiene que ver con el dominio de aspectos lingüísticos que permiten al aprendiz parecer un miembro más del grupo social mayoritario. La función expresiva supone un paso más en el conocimiento de la nueva lengua, buscando no sólo parecerse a los hablantes de la misma sino, también, pasar a ser un individuo lingüísticamente valorado.

sentido, tan importante como el vocabulario específico relacionado con un tema es el que suele acompañarle (más general o variado) y que el interlocutor destaca para facilitar la comprensión.

• Un entorno atractivo

• Posibilidad de agrupaciones variables de los alumnos

Paradójicamente, las respuestas a estas demandas las podemos encontrar en el propio campo de la didáctica de lenguas. Pensamos, por ejemplo, en algunos programas informáticos de enseñanza o refuerzo del español que, pese a no estar concebidos para estos estudiantes y al margen de sus limitaciones metodológicas y técnicas, aportan soluciones interesantes[65].

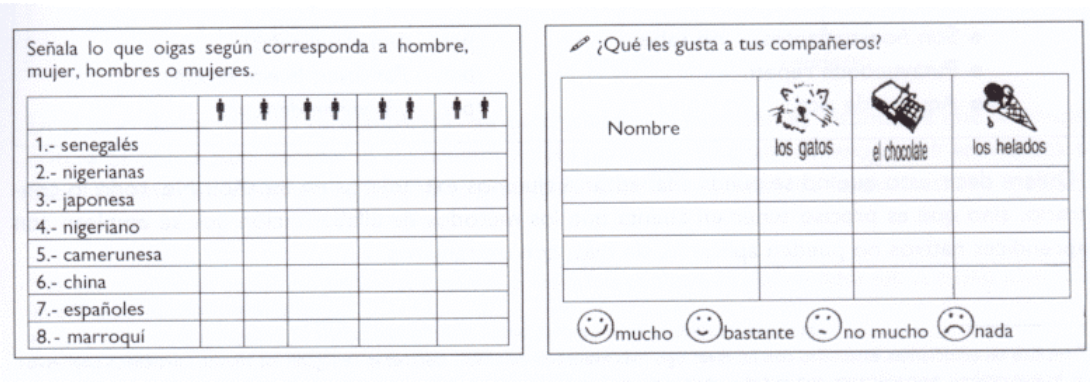
Sin embargo, los materiales que se elaboran para este grupo de estudiantes presentan un único modelo de secuencia didáctica y un único tipo de soporte. Son en su mayoría, lo que se podría considerar glosarios ilustrados combinados con actividades de lectoescritura. Las ilustraciones y, en conjunto, la edición son de escasa calidad (en blanco y negro) y sin material audiovisual complementario.

Como las necesidades comunicativas son las mismas en hablantes alfabetizados y no alfabetizados (Villalba y Hernández, 2003) será preciso elaborar adaptaciones didácticas que tengan en cuenta las características perceptivas de estos últimos y las estrategias de aprendizaje que utilizan.

Así, por ejemplo, con estudiantes analfabetos también serán necesarias reflexiones de tipo metalingüístico aunque, para ello, tengamos que trabajar previamente aspectos fonéticos. Es el caso de la concordancia de género y número que sólo se podrá presentar cuando el estudiante identifique los diferentes sonidos con (s, a, o, ø…) y los asocie con su correspondiente categoría gramatical.

En este sentido, se ha demostrado que el entrenamiento específico en el desarrollo de la conciencia fonética desempeña una gran importancia en los procesos de alfabetización y de aprendizaje de una L2 (Carpio, Defior y Justicia, 2002; Jones, 1996). Este entrenamiento tiene claras ventajas tanto para el aprendizaje del léxico como para el deletreo y, sobre todo, abre la posibilidad de plantear ejercicios de reflexión metalingüística con los alumnos.

Pero también, cabría un trabajo de índole gramatical más ambicioso centrado en el análisis de las formas verbales. Para ello, habría que seguir un entrenamiento fonético específico que permitiese identificar las marcas de persona, número, tiempo, modo y aspecto combinado con presentaciones didácticas más simples del sistema verbal español (Cuartero, 2002)[66].



[65] Sobre la posibilidad de combinar programas de alfabetización con distintos tipos de soporte multimedia puede consultarse el informe sobre alfabetización y desarrollo de habilidades en el lugar de trabajo (LiteracyLink Workplace Essential Skills) de Sabatini (2001).

[66] 11 Frente a las 42 terminaciones distintas de cada verbo, Cuartero recoge un modelo en el que se tienen en cuenta únicamente 13 elementos distintos.

3.1. Alfabetización en una segunda lengua

En cuanto a la alfabetización, conviene hacer varias matizaciones previas:

• La alfabetización no es necesaria para el aprendizaje de lenguas.

• La alfabetización ha de suponer una decisión personal del propio individuo.

• Pese a que el aprendizaje oral de la lengua es un proceso independiente y anterior al de la lectoescritura, para el adulto el dominio de ésta última supone una importante motivación pues se relaciona con su propia promoción personal.

Tras esto, al igual que sucede en el aprendizaje de la lengua, en el de la lectoescritura el individuo adoptará un papel activo en la construcción progresiva de los conocimientos (Teberosky, 1992). Así, y del mismo modo que ocurre en la adquisición de la L2, los aprendices de lectoescritura irán formulando sucesivas hipótesis sobre el sistema que necesitarán contrastar con datos reales para fijarlas o desecharlas[67].

*PRF: ¿Sí? ¿Qué cosas lees?
*STU: Yo... yo sé... yo sabes sabes, ¿no? Yo sabes. Yo ya lo sé o sabes... Sabes.
*PRF: No. Yo... Tú sabes… Yo... Sé.
*STU: Yo ahora sé. ¡Eh!... Sabes número *(por nombre)* de... Príncipe Pío.
*PRF: ¿Sabes leer Príncipe Pío?
*STU: Sí.
*PRF: ¿Y qué más cosas sabes hacer?
*STU: ¡Ah!... Moncloa tiene tres de... números Moncloa. Mon-clo-a. ¡Ah! ¿cuatro? ¿tres o cuatro?

En consecuencia, las propuestas de alfabetización que se utilicen tendrían que contemplar, junto a las características generales del adulto[68], esta dimensión creativa del individuo frente al aprendizaje y, sobre todo, el hecho de que el proceso de alfabetización se realiza en una lengua distinta a la propia. En este sentido, habría que tener en cuenta que la dificultad de alfabetizarse en una L2 estriba, fundamentalmente, en las limitaciones léxicas que acompañan al aprendiz no nativo. Sin olvidar que, como todo analfabeto, carecerá de conciencia fonológica[69] (Defior, 1994).

Esta carencia fonológica dificulta los procesos de segmentación léxica. Ejemplos de este hecho son:

• Son noestudiantes..... no sabes.	(por… Son estudiantes)
• Putavupuede repeti.	(por… Por favor, puede repetir)
• Aquí se de rica.	(por… ¿A qué se dedica?)

¿Quiere decir esto que no se puede alfabetizar a alumnos extranjeros en español? No, todo lo contrario, sino que es preciso tener en cuenta que los métodos de alfabetización que se emplean con aprendices nativos no pueden aplicarse, sin más, con extranjeros.

[67] Incluso en estudiantes españoles con un nivel algo más avanzado de ambas destrezas se siguen los mismos procesos cognitivos. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la sobreutilización de la h inicial. La hipótesis que parecen formular los estudiantes españoles es que lo gramaticalmente correcto será aquello que ellos mismos no conocen ni utilizan. En este sentido, se tiende a sobreutilizar la h en palabras como abrir, aula... como marca de prestigio.

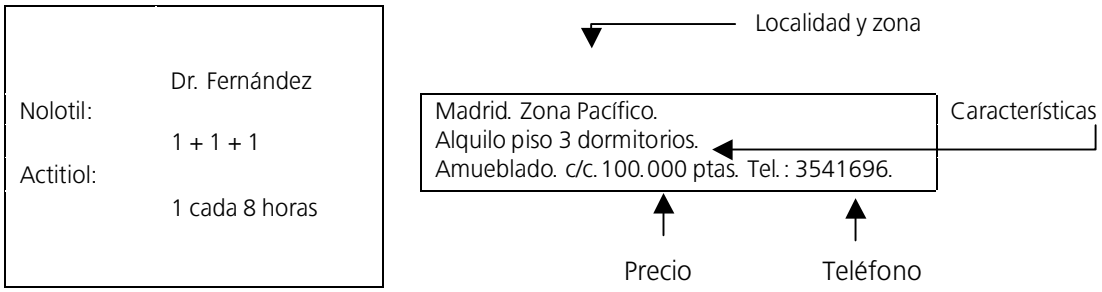
[68] El adulto está motivado para aprender cuando siente que el aprendizaje satisfará una serie de necesidades e intereses personales, las unidades que organizan el aprendizaje del adulto se relacionan con situaciones de la vida y no con materias, la experiencia es un rico recurso para el aprendizaje de los adultos... (Knowles, 1990).

[69] Comprende la imposibilidad de identificar y manipular palabras (conciencia léxica), sílabas (conciencia silábica) y fonemas (conciencia fonémica).

Así, los métodos sintéticos (que parten del estudio de los elementos más simples -grafemas o fonemas- para llegar a formas más complejas -palabras o frases-) resultan muy lentos y poco eficaces al primar la ruta fonética de reconocimiento de palabras. Por su parte, los métodos analíticos, que plantean un proceso contrario, de lo más complejo a lo más simple, especialmente los derivados de las propuestas de Freire en Educación de Adultos, presentan problemas por las limitaciones léxicas del adulto extranjero[70].

En este sentido, una interesante vía de investigación es la que se abre con los métodos de lectoescritura basados en los planteamientos constructivistas (Au, 1998; Villalba y Hernández, 2000) y que, por otra parte, tan magníficos resultados ofrecen en niños. Según estos enfoques, el aprendiz debe estar expuesto al suficiente input escrito para que pueda analizarlo, formular hipótesis sobre su funcionamiento y aplicar estrategias lectoescritoras variadas. El estímulo escrito está formado por textos reales, cercanos y significativos para el aprendiz. Textos que responden tanto a las necesidades comunicativas que tiene cualquier adulto con respecto a la L2, como otros que forman parte de los estímulos visuales (paisaje visual) cotidiano. En el caso de los adultos, se trataría de anuncios y logotipos publicitarios, prospectos médicos, anuncios oficiales, rótulos de tiendas, marcas de productos de consumo diario...

Como en el caso de los niños, también se trabaja con el propio nombre y el del resto de los compañeros, para poderlos comparar por tamaño, elementos que se repiten, letras... De este modo, el sujeto va pasando por una serie de etapas que culminan en la identificación de la relación grafema fonema[71]. De nuestras propias observaciones, creemos que los adultos pasan por menos etapas que los niños, pues parten de una conciencia clara de la existencia de la lectoescritura y su utilidad.



En el caso de los jóvenes (pre)adolescentes escolarizados la situación es distinta, ya que la lectoescritura es básica para acceder al currículum y para participar en gran número de las actividades de clase. En este sentido la alfabetización es prioritaria y ha de realizarse de forma intensiva mediante programas acelerados que se orienten a la consecución de unos resultados inmediatos y rápidos (Chamot, 2000; Villalba y Hernández, 2001a).

[70] En una secuencia de trabajo con palabras generadoras, la última fase consistiría en elaborar fichas con las familias fonéticas de las diferentes palabras presentadas:
a) La palabra se descompone en sílabas identificadas como partes por el analfabeto: *To-ma-te*
b) Reconocidas las partes se estudian las familias silábicas, primero aisladamente (*to, te, ti, to, tu / ma, me, mi, mo, mu...*) y, después, en conjunto (presentación simultánea de las tres familias fonéticas), lo que permite la identificación de las vocales.
c) Formación de palabras con todas combinaciones posibles (*moto, mito, moto, mote, mote, teto, timo...*)
d) Este proceso oral termina con la escritura de las palabras.

[71] Las autoras antes citadas señalan distintas etapas en la alfabetización de los niños:
- Una primera fase indiferenciado, en la que se distingue claramente entre dibujo y escritura.
- Una segunda, diferenciado, en la que se buscan diferencias objetivas que justifiquen contenidos diferentes.
- Una tercera, fonética, que abarca tres períodos: silábico (se asigna una letra a cada sílaba), silábico-alfabético (todavía algunas letras ocupan el lugar de sílabas) y alfabético (se comprende la relación grafema-fonema).

4. LA LECTURA EN UNA L2 POR ADULTOS INMIGRANTES

Hasta aquí se ha planteado la situación de los estudiantes analfabetos en su LM y, en consecuencia, con desconocimiento total de los procesos de lectoescritura. Sin embargo existe otro tipo de analfabetismo que se da por un inadecuado o incompleto aprendizaje de ambas destrezas. Es el analfabetismo funcional más común y extendido de lo que se suele suponer y que obliga a revisar tanto los diferentes niveles de referencia en el dominio de estas habilidades, como los instrumentos de evaluación que aplicamos. Conviene tener presente que las necesidades lectoras de un adulto medio son muy reducidas, e incluso, cuando existen, se ven facilitadas por numerosas ayudas contextuales (formato, resaltes gráficos...). En consecuencia, los textos que se utilicen en la lectura en una L2 no pueden responder únicamente al criterio de dominio de la lengua, pues del mismo modo que en la lectura en otra lengua se transfieren las habilidades que ya se poseen en la primera, lógicamente también se transferirán los déficit y limitaciones[72].

Por otra parte, es importante resaltar que la lectura, como habilidad aprendida, hay que ejercitarla para que permanezca activa y se desarrolle[73]. En consecuencia, sería equívoco eliminar o minimizar el trabajo de las destrezas lectoras en los programas de enseñanza de lenguas para inmigrantes. Para evitar el analfabetismo en la segunda lengua habrá que proporcionar los suficientes textos escritos, así como actividades de lectoescritura dentro y fuera del aula[74].

Como hemos señalado anteriormente, al tratar de lectura en una L2 hay que revisar las propias actividades lectoras que se utilizan en el desarrollo de dicha destreza.

Revisión que afecta a distintos planos:

• El de los textos. Cuando hablamos de necesidades comunicativas relacionadas con la lectura, tenemos que identificar los textos escritos con los que el aprendiz (el adulto en este caso) entrará en contacto en su vida cotidiana (literatura gris[75]). Tras esto, es necesario llevar un análisis de tipología textual que permita identificar las características propias de los diferentes textos para determinar las estrategias lectoras más adecuadas para cada tipo.

• El de las actividades de comprensión textual. La comprensión textual no es un proceso de todo o nada, sino que se realiza en diferentes niveles e independiente del recuerdo. En este sentido, la actividades de comprensión textual no pueden basarse únicamente en preguntas directas sobre el texto (Widdowson, 1978; Eguiluz y Eguiluz, 2004) ni dirigirse a medir una habilidad distinta de la lectura (expresión escrita u oral).

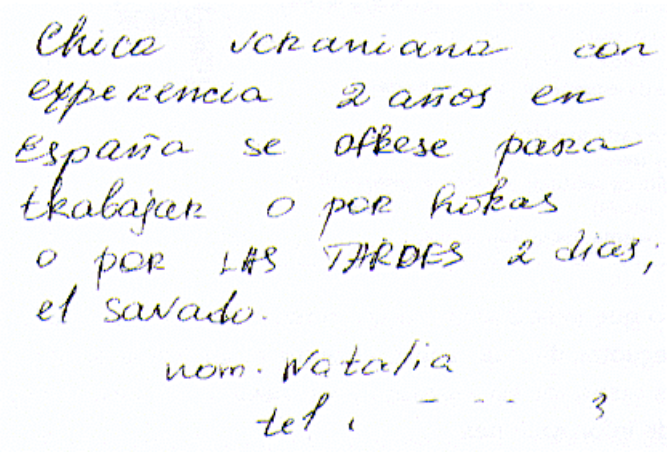
• El de los conocimientos previos. En la lectura, los conocimientos previos sobre el tema, sobre el mundo y sobre los procedimientos implicados desempeñan un importante papel como predictores de nuevas informaciones, como ayuda para la resolución de inferencias y, en general, para la reconstrucción del entramado textual (Johnson-Laird, 1985; Van Dijk, 1977) En consecuencia, los textos que seleccionemos deben adecuarse a los conocimientos previos que posean nuestros estudiantes o que podamos activar.

Analicemos más detenidamente estos dos últimos aspectos:

[72] Según la Hipótesis del Umbral Lingüístico.
[73] Últimamente se habla de desalfabetización o analfabetismo por regresión para describir el hecho de que existan ciudadanos que, aún con una experiencia escolar previa, son incapaces de hacer una lectura eficaz de informaciones cotidianas.
[74] En inglés se utiliza el concepto de *literacy* que es mucho más amplio que el alfabetización pues se refiere al conjunto de procesos de lectura en una L2.
[75] Textos administrativos, publicitarios, burocráticos, médicos, de consumo...

En primer lugar, en didáctica de lengua se asume la inconveniencia de medir la comprensión textual con composiciones de expresión escrita. La dificultad de la expresión escrita aumenta con la tarea, con la situación, con el formato..., es decir, no siempre depende del nivel de dominio que se posea[76].

Para el adulto. por lo general, la expresión escrita tiene un mayor carácter funcional, si cabe, que la lectura pues las necesidades de escritura son aún más reducidas que las de lectura. En consecuencia, al ser una habilidad que se practica menos se poseerá un menor dominio de la misma. Es decir, se suele leer mucho mejor de lo que se escribe y con un nivel de eficacia también mayor. Pero también, y al igual que la lectura, la expresión escrita se podrá transferir de la L1 a la L2.


Chica ucraniana con experencia 2 años en España se ofkese para tkabajar o por kokas o por LAS TARDES 2 dias; el savado.
nom. Natalia
tef. - - - 3

En cuanto a los conocimientos previos implicados en la lectura en una L2 no sólo tienen que ver con el tema que se desarrolle en el texto sino, también, con los procedimientos y técnicas requeridos durante la lectura.

Para desarrollar esta idea, analicemos las dos actividades siguientes:

A.

Los zapatos son más baratos que la chaqueta y que los pantalones.
Los calcetines cuestan 950 pesetas.
Los pantalones cuestan 8500 pesetas más que los calcetines y 1050 pesetas menos que la chaqueta.
El vestido cuesta 1770 pesetas más que la falda.
El suéter es más caro que la corbata y que los calcetines.
La camisa vale 7400 pesetas y vale 820 pesetas menos que los zapatos .
La camisa cuesta 5310 pesetas más que la corbata.

El vestido y la falda son más baratos que la camisa.
Los calcetines son los más baratos.
El suéter cuesta 4900 pesetas.
La chaqueta es la más cara.
Los pantalones son más baratos que la chaqueta pero más caros que el resto de las prendas.
La corbata es la segunda prenda más barata.
El vestido cuesta 400 pesetas menos que la camisa.

Dual, pg. 126-127

[76] Un ejemplo muy conocido es el de la redacción de partes de accidentes automovilísticos que, al tener que escribirse en mayúsculas y en un espacio reducido, en los que se encuentran textos como: (*sic* en el original; N. del E.)

B. En las oficinas del gobierno regional hay un lío tremendo con los datos de estos tres pueblos. ¿Puedes tú ayudarles a completarlos? Tienes estas informaciones

Los pueblos se llaman: Encinuela, Pastraña y Lugarejo.
Dos de los pueblos tienen el mismo número de habitantes.
El más grande de los pueblos tiene 4.000 habitantes.
El más grande de los tres pueblos tiene 1.000 habitantes más que los otros.
Uno de los pueblos tiene 3 iglesias, 6 bares, 2 médicas y 1 escuela.
El más grande de los pueblos tiene: 3 iglesias, 5 bares, 1 médico y 3 escuelas.
Uno de los pueblos tiene 4 iglesias, 1 médico y 2 escuelas.
Solamente uno de los pueblos está en la costa.
El pueblo que tiene más bares es Lugarejo.
Uno de los pueblos está a 2.000 metros y el otro a 47 metros.
El pueblo que está en la costa tiene 2 escuelas…
El pueblo más alto se llama Encinuela.
El pueblo que tiene más escuelas se llama Pastraña.

Intenta averiguar de cada pueblo:
- cuántos habitantes tiene
- cuántos bares, cuantos médicos y cuántas iglesias tiene
- dónde está (a qué altura)

Dibuja un cuadro y anota tus deducciones.

Rápido, pg. 70

Aquí, y a diferencia de lo que indicábamos anteriormente, la forma de medir la comprensión textual no se relaciona con preguntas directas sobre el texto ni implica la producción de un nuevo texto escrito u oral. En ambos casos, los estudiantes deben realizar una tarea concreta que supone la consulta y procesamiento de informaciones.

No obstante, estos dos ejercicios presentan diferente grado de dificultad entre algunos de nuestros alumnos.

La complejidad del primero no se relaciona con el acceso a informaciones escritas en sí, es decir con la lectura, sino con la aplicación de los procedimientos implicados en la actividad. Procedimientos que tienen que ver con operaciones matemáticas y con las relaciones (también matemáticas) que se establecen entre las distintas proposiciones del texto. Más que o menos que son términos que se pueden asociar fácilmente con operaciones de sumar y restar respectivamente. Sin embargo, la relación que establecen con ambas operaciones depende de los términos que a su vez, están poniendo en relación. También, en este ejercicio aparecen informaciones innecesarias que complican su realización en otra lengua (León, R., 1994).[77]

En contraste, el ejercicio B, resulta más fácil de realizar porque en él no es necesario aplicar operaciones matemáticas (aunque lo parezca) sino leer con detenimiento, y en todo caso, realizar anotaciones ordenadas (secuenciadas / esquemas) de los datos.

En otras ocasiones los problemas con la lectura surgirán cuando requieran procedimientos con los cuales el estudiante no está familiarizado (Miquel, 1995) como pueden ser las preguntas de selección múltiple, la interpretación y representación de gráficas...

5. OTRAS CONSIDERACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA L2 A INMIGRANTES

Junto a todo lo anterior, el trabajo con inmigrantes adultos o, si se prefiere, con estudiantes que viven en nuestro país, supone además atender a nuevas situaciones comunicativas diferentes a las que

[77] Trabajo en el que se estudia la relación entre informaciones innecesarias en los enunciados de problemas matemáticos en inglés como L2 y la resolución de los mismos por niños inmigrantes.

habitualmente se recogen para los cursos estándar de enseñanza de español. En estas situaciones aparecerán también, nuevas funciones comunicativas y, sobre todo, nuevos exponentes lingüísticos. Así por ejemplo, habrá que contemplar funciones como (Miquel, 1991; Villalba y Hernández, 2001 b):

- Transmitir recados.
- Pedir aclaraciones.
- Pedir citas médicas cara a cara o por teléfono.
- Pactar condiciones de trabajo...
- Pedir información sobre horarios e itinerarios referidos a transportes.
- Confirmar que se ha entendido una explicación.
- Recursos para indicar que se ha terminado el trabajo.
- Pactar salarios y horarios. Mostrar acuerdo / desacuerdo y proponer alternativas.
- ...

Para la selección de exponentes asociados con estas funciones hay que volver, una vez más, a analizar el entorno lingüístico en el que se desenvuelven los estudiantes. Es decir, hay que atender al uso de la lengua en situaciones de la vida cotidiana intentando advertir los elementos pragmáticos que marcan nuestras interacciones diarias. En definitiva, se trata de seguir describiendo esa cultura con c minúscula de la que hablan Miquel y Sans (1993) y que sirve, entre otras cosas, para resolver problemas de índole práctico relacionados con las necesidades de subsistencia de cualquier adulto: informarse de ofertas, negociar precios, aclarar problemas relacionados con las compras, pedir y dar la vez...

Pedir y dar la vez.	● ¿(Quién es) el último/a? ❍ ¿Quién da la vez? ● (Soy) yo. ❍ (Es) ese señor/ esa señora.
Pedir productos. Pagar y solucionar pequeños problemas relacionados con la compra.	● Déme ese/a + producto. ● Un/a /os/as + producto. ● No tengo cambio, lo siento . ● Si no me vale/n ¿lo/s/a/s puedo cambiar? ● Me queda pequeño-a / grande...

Es precisamente en el análisis de esa cultura de la cotidianidad cuando advertimos usos diferentes de la lengua a los que presentamos en las clases estándar de español de los que aparecen en los manuales de ELE.

Un ejemplo de esto es lo que sucede con las explicaciones que ofrecemos para localización de lugares y servicios. A diferencia de lo que ocurre en los libros de texto, gran parte de esta información se transmite con apoyos gestuales ya que se presupone que, de esta manera, el receptor la recordará con más facilidad (tal vez al emisor también le sirve para organizar la propia información).

No obstante, recordar todos los detalles de una explicación sobre un itinerario es complejo, requiere concentración y un cierto esfuerzo memorístico. Normalmente, solemos recordar detalles generales de la misma (sobre todo cuando vamos en un coche) y, especialmente, la primera parte asumiendo que tendremos que volver a preguntar o que encontraremos indicaciones en el recorrido.

Pero también, no siempre es fácil dar indicaciones sobre itinerarios pues, hay que seleccionar informaciones diversas, organizarlas y presentarlas de modo adecuado para que puedan ser recordadas[78]. Por todo esto, serán frecuentes las reformulaciones del hablante junto a los resúmenes parciales y finales.

En otras ocasiones, cuando la persona interpelada se siente acuciada por la premura o exactitud de la respuesta puede dejar de colaborar. En esos casos el demandante de información suele intentar obtenerla formulando una nueva pregunta sobre algún aspecto parcial de la anterior:

¿Está cerca?, ¿puedo ir en coche?, ¿hay que hacer muchos transbordos?

Pero, a diferencia de lo que ocurre con otras funciones relacionadas con la transmisión de información, el oyente no siempre comprobará la exactitud de los datos que ha procesado, pues esto implica reelaborar una información de la que se puede tener sólo un conocimiento parcial. Al reformular los datos de una explicación, el hablante puede percibir que no hemos seguido sus explicaciones (con lo que tal vez se desespere y cuestione las capacidades del oyente) o que no ha sido lo suficientemente claro e inicie una nueva secuencia explicativa.

En relación con este análisis lingüístico del entorno sociocultural en el que se moverá el estudiante inmigrante, también se encuentra el diseño de cursos adaptados a sus características y necesidades laborales, personales y familiares.

En este sentido, entre las áreas de investigación que quedan por desarrollar en la enseñanza de español para inmigrantes adultos se pueden mencionar:

- El diseño de cursos intensivos que den respuesta a la movilidad de este alumnado. Para un estudiante adulto resulta muy complicado participar en un programa de estudios estable y de larga duración ya que los problemas personales, laborales y familiares dificultan la asistencia continuada y la dedicación plena al estudio. Madres de familia con hijos pequeños y obreros necesitan cursos acelerados en los que la falta de asistencia (unos días, semanas) no sea un obstáculo para la continuación del estudio[79].

- Cursos y materiales para estudiantes con diferentes niveles de formación académica previa. Adaptaciones que no han de entenderse únicamente para los casos de menor formación sino, también, para aquellos otros en los que la preparación de los estudiantes aconsejarían cursos y materiales intensivos y de autoaprendizaje. Cuando hablamos de niveles de formación, también incluimos niveles de dominio de la lectoescritura, pues consideramos que éste es un aspecto de especial importancia para la ampliación de las prácticas de aprendizaje de lenguas[80].

- Cursos con fines específicos de orientación laboral:

  - Profesiones con diferente nivel de cualificación.

[78] En ocasiones los esquemas cognitivos que se activan transforman una distribución espacial en una secuencia temporal. Es lo que ocurre cuando describimos una casa (Linde y Labov, 1975) y también, cuando queremos aclarar explicaciones sobre itinerarios.

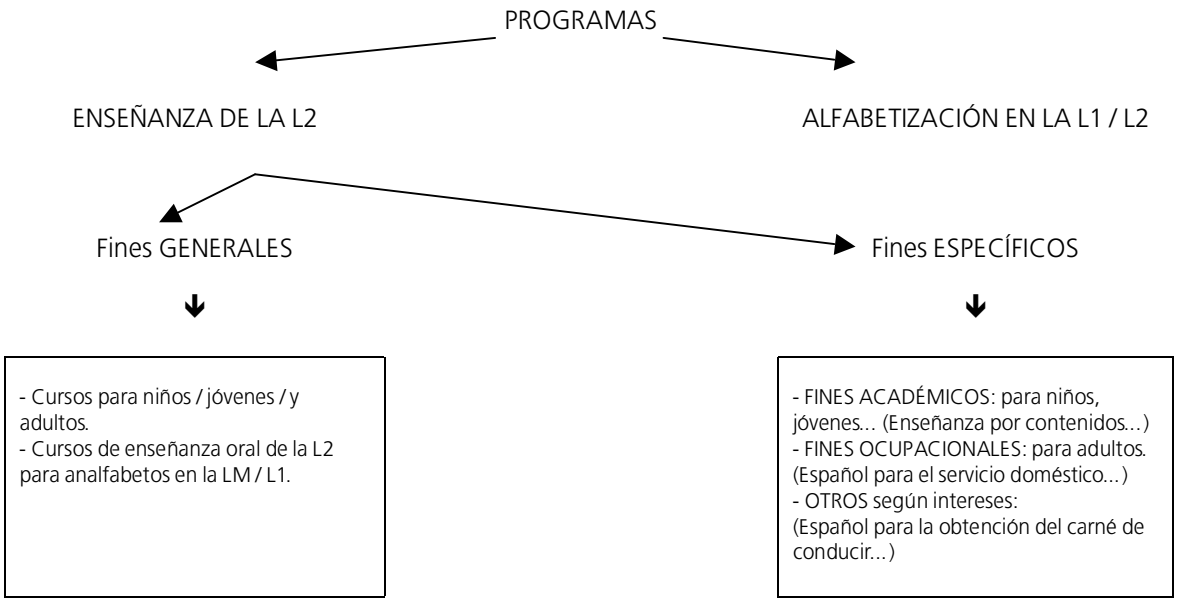
[79] Amparo Massó (2003) elabora una interesantísima propuesta para intentar paliar estos problemas.

[80] Reflexión que tendría que dirigirse también, al análisis de muchas de las actividades que se utilizan en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y que son sólo conocidas para los profesionales de los idiomas (alumnos y profesores) Pensemos por ejemplo en drills de sustitución (YO (hablar) con mis amigos) que sólo se pueden realizar cuando se domina previamente el contenido gramatical (reflexión de tipo metalingüístico) o se ha aplicado una estrategia de estudio específica.

- Profesiones relacionadas con diferentes sectores productivos.
- Cursos en el lugar de trabajo.

Las ofertas de cursos de enseñanza de español con fines laborales que existen en nuestro país se dirigen a un tipo de estudiante muy concreto con una alta cualificación laboral y en profesiones relacionadas con los negocios. Sin embargo, también necesitarán aprender lengua obreros no cualificados o relacionados con otros sectores productivos. Pensamos, por ejemplo, en ocupaciones como el servicio doméstico, la construcción, la hostelería... (Hernández y Villalba, 2003a; De Andrés et al., 2002). En grandes centros industriales o de concentración de empresas, también será necesario contemplar la formación de idiomas en la propia empresa .

• Otro tipo de cursos según intereses y necesidades de los estudiantes. Un adulto necesitará conocer usos específicos de la nueva lengua en relación con diversos aspectos de la vida cotidiana. Por ejemplo, muchos inmigrantes tienen que examinarse del carné de conducir en España, bien para actualizarlo o para obtenerlo por primera vez. Este examen requiere de un entrenamiento no sólo teórico sobre las normas de conducción, sino práctico sobre la estructura y funcionamiento de los test de examen. La dificultad para contestar este tipo de cuestionarios reside en los problemas léxicos que encierran y en las estrategias lectoras que implican.



6. LA ATENCIÓN A NIÑOS Y JÓVENES INMIGRANTES

A diferencia de lo que ocurre con los adultos, analizar los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas por niños y jóvenes inmigrantes supone atender a la situación de escolarización en la que se encuentran.

El modelo de escolarización que, salvo pequeñas variaciones *publicitarias*, se ha aplicado en nuestro país ha sido el de la inmersión lingüística[81] consistente en exponer directamente al estudiante a la L2 en todas las áreas educativas. Es decir, el niño extranjero se incorpora a un grupo educativo ordinario según edad y trayectoria escolar previa, de forma que el contacto con los compañeros nativos y lo

[81] Destacamos el concepto inmersión por lo que supone de contacto directo con la L2 ya que, el de sumersión tiene más implicaciones que las propiamente escolares.

significativo del contexto desencadenen o faciliten el aprendizaje de la L2. En ocasiones y dependiendo de las administraciones educativas (recursos de personal, número de estudiantes inmigrantes...) estas medidas pueden combinarse con programas de enseñanza de español a grupos reducidos de alumnos inmigrantes.

Pese a todas las matizaciones que hacíamos al principio de este trabajo sobre el carácter de la enseñanza a inmigrantes, la mayor parte de los niños y jóvenes extranjeros alcanzan altos niveles de dominio de la lengua al cabo de un curso escolar, o como máximo de dos. Sin embargo, este dominio no es suficiente para seguir el proceso formativo general en una L2. Es decir, pese a conseguir comunicarse en la nueva lengua encuentran dificultades para responder a las exigencias que se plantean en la escuela (Collier, 1987)[82]. Para explicar esta aparente contradicción se ha recurrido a causas socioeconómicas, culturales, cognitivas pero que, en ningún caso han aportado un modelo sólido y fiable. Incluso, en ocasiones, estas explicaciones escondían claros planteamientos discriminatorios al defender diferentes expectativas de éxito escolar en función de la procedencia de los estudiantes (mayores con niños de los países del Este que con magrebíes) sin atender a un análisis de las capacidades individuales (Efecto Pigmalión, Rosental y Jacobson, 1968)[83].

Para nosotros, la explicación hay que buscarla en el propio contexto escolar y en el uso que se hace de la lengua en él. Porque, el lenguaje escolar (el de la educación) es específico de ese contexto (lenguaje institucionalizado), sirve para regular las interacciones, para acceder al currículum, para negociar las identidades, es decir, sirve para aprender (función heurística). En palabras de Hymes (1972):

> Las funciones del lenguaje en la clase representan un caso particular del problema general del estudio de la lengua en su contexto social. La clave para la comprensión de la lengua en su contexto radica en comenzar no por la lengua sino por el contexto.

En este sentido, Cummins (1984) presenta un modelo de conocimiento lingüístico mucho más elaborado en el que se diferencia entre unas destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, "Basic Interpersonal Communicative Skills") y otra competencia lingüística cognitiva / escolar (CALP. "Cognitive / Academic Language Proficiency").

Para Cummins ambos tipos de competencia se relacionan con dimensiones comunicativas distintas. En la primera dimensión se atiende a la cantidad de apoyo contextual disponible en la comunicación. Se hablaría de "comunicación insertada en contexto" cuando se cuenta con abundantes referentes contextuales y no verbales que facilitan la comunicación (p. ej. los juegos infantiles) Por el contrario, en la "comunicación en contexto reducido" apenas existen apoyos no verbales o contextuales para la transmisión de significados.

La segunda dimensión es de carácter cognitivo y alude al nivel de conocimientos requeridos en la comunicación. De esta forma se diferencia entre comunicación "cognitivamente exigente" (la que se produce en un aula educativa) y "comunicación cognitivamente poco exigente" (en la mayoría de las interacciones de la vida cotidiana).

Atendiendo a esto, lo que cabría hacer, siguiendo a Krashen, es proporcionar un input comprensible y oportunidades adecuadas para producir un ouput significativo. Según estas premisas, se plantean los programas de inmersión de aprendizaje bilingüe (Canadá) que consiguen excelentes resultados en la mayoría de los países. Pero curiosamente, y a diferencia de lo que ocurre con nativos, es decir, con

[82] La conclusión es que los alumnos que llegan con 5 a 7 años, tardan de uno a tres años en alcanzar un nivel similar a los nativos. Los que llegan con 8 a 11 de 2 a 5 años hasta alcanzar un 50 del percentil y los que llegan entre 12 y 15 de 6 a 8 años.

[83] Las bajas expectativas de los padres frente al aprendizaje de los hijos o de los profesores con respecto a los alumnos... tienden a cumplirse pues provocan una disminución en el rendimiento del escolar por falta de estimulación. Este fatalismo del Efecto Pigmalión contrasta con el concepto de invulnerabilidad (*Invulnerability*) que se utiliza para referirse al éxito escolar que alcanzan los alumnos procedentes de situaciones aparentemente menos favorables para el aprendizaje (Alatorre y Padilla, 1995).

grupos de alumnos que aspiran a un bilingüismo de prestigio no se alcanzan los mismos niveles de dominio lingüístico cuando se trata de estudiantes inmigrantes (Lambert, 1974)[84].

¿Por qué se produce esta situación? En principio, porque en clases en las que participan conjuntamente estudiantes nativos y no nativos, no siempre se produce una adaptación del input (por parte del profesor) a las características de estos últimos. Al mismo tiempo, tampoco abundan las oportunidades de uso (ouput) de la nueva lengua en la propia clase[85]. Por último, para Cummins (1985) los alumnos minoritarios se capacitan o discapacitan en la L2 en la medida en que:

• Se incorpora la lengua y cultura maternas al plan de estudios escolar.

• Los miembros de las comunidades minoritarias participan en la enseñanza de sus hijos.

• La escuela promueve sentimientos positivos hacia el aprendizaje y la búsqueda activa de nuevos conocimientos.

• Se da una valoración positiva del alumno.

¿Qué se puede hacer? A nuestro entender, y junto a estas medidas propuestas por Cummins, un buen punto de partida consiste en asumir que el campo de trabajo está en la enseñanza del español con fines académicos o, lo que podríamos denominar para estos niveles educativos, el español como lengua de instrucción (ELI) (Villalba y Hernández, 2004a).

Hablar de esta dimensión del español supone atender a los siguientes aspectos:

1. La lengua que emplea el profesor. Como indicábamos antes, la lengua que se utiliza en la escuela es específica de ese contexto institucional: existen unos fines comunicativos precisos, se produce un uso del lenguaje también, "convencional" y los participantes desempeñan unos roles sociales prefijados según un modelo de comunicación asimétrico. El profesor regula gran parte de las interacciones que se producen en la clase (funciones metacomunicativas de Stubbs, 1983[86]) al tiempo que transmite el currículo escolar mediante discursos expositivos. El estudiante no nativo necesitará familiarizarse con los recursos discursivos del profesor para anticipar las informaciones y, sobre todo, organizarlas de acuerdo a una representación personal (Villalba, 2002).

2. Las exigencias comunicativas que se plantean en la escuela. Es decir, en el contexto escolar las distintas habilidades lingüísticas ocupan tiempos diferentes, responden a objetivos diversos e implican estrategias variadas. Así, por ejemplo, si la expresión oral ocupa muy poco tiempo en el conjunto de las actividades de clase frente a la lectura y la escritura, pues ambas pueden realizarse en silencio. Pero, del mismo modo, cuando haya que hablar (en público) se hará para captar la atención del profesor, para responder a preguntas, para plantear dudas, reformular informaciones... Es decir, el objetivo siempre se relacionará con cuestiones curriculares. En el mismo sentido, las actividades de lectoescritura se relacionarán con estrategias específicas de lectura (skimming scanning...), de respuesta a preguntas (respuestas abiertas, cerradas...), de modelos textuales (redacciones, comentarios...) y de procedimientos escolares (interpretación de informaciones gráficas...).

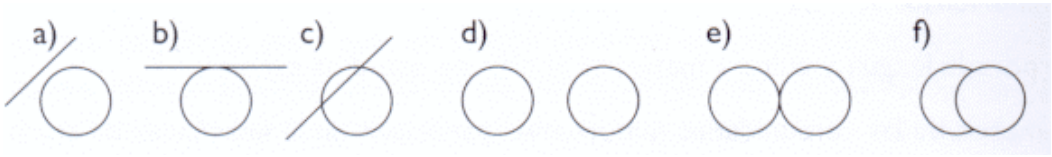
[84] Lambert estudia la influencia psicológica en los estudiantes que siguen programas de inmersión lingüística. Utiliza los términos bilingüismo aditivo y sustrativo para diferenciar los procesos que siguen estudiantes nativos y no nativos en el contacto con una L2. En el primero, el individuo no experimenta ninguna pérdida de la lengua y cultura materna a diferencia de lo que ocurre con el segundo.

[85] A lo largo de este apartado pensamos en un modelo de actuación educativa no marcado en el que el silencio de los estudiantes se sigue valorando positivamente como la situación ideal de para el aprendizaje.

[86] La metacomunicación se refiere a las acciones de control verbal que realiza el profesor y que incluirían: mensajes sobre los canales de comunicación, comprobaciones de si éstos están abiertos y funcionan, mensajes que sirven para que la comunicación se produzca de modo fluido, control sobre quién habla y cuánto habla, indicaciones para que los hablantes dejen de hablar o se interrumpan (indicaciones para el turno de palabra) y comprobación de si los mensajes se han recibido y comprendido.

Pensemos en el siguiente ejemplo:

¿Qué dificultades lingüísticas podrá encontrar un estudiante inmigrante (nivel inicial de español y conocimientos matemáticos similares a los de sus compañeros españoles) para realizar las siguientes actividades? ¿Cómo podríamos adaptarlas?



a) La recta es _____ a la circunferencia.
b) La recta es _____ a la circunferencia.
c) La recta es _____ a la circunferencia.
d) Las dos circunferencias son _____ .
e) Las dos circunferencias son _____.
f) Las dos circunferencias son _____.

Como se ve, este tipo de actividad suponen un reto fundamentalmente memorístico para los estudiantes extranjeros: hay que recordar un amplio vocabulario en una lengua distinta de la propia y en una situación de tensión. Por otra parte, en este ejercicio las exigencias de lectura y escritura no son realmente las que determinan la realización de la tarea aunque, habitualmente desempeñan un papel primordial pues los conocimientos de las distintas materias se midan mediante la aplicación de dichas habilidades[87].

"Cuando fui al cine con mis amigos, nos tuvimos que sentar en filas separadas. Javi ocupó una butaca de la cuarta fila, Marina se sentó seis filas detrás de Javi, Almudena estaba dos filas delante de Marina y Dani encontró sitio cinco filas delante de Almudena.

Escribe con números ordinales las filas que ocuparon los niños en el cine"

Matemáticas, 3° Primaria.

3. Los esquemas de conocimiento que se activan en la transmisión de contenidos escolares. El lenguaje académico no sólo tiene que ver con el léxico sino que incluye esquemas de conocimiento como: clasificar, categorizar, definir, observar, describir, comparar, contrastar, explicar, predecir, interpretar, desarrollar generalizaciones, experimentar, planificar procedimientos, justificar...

4. La política educativa para demandar currículos concretos de enseñanza de español en contexto escolar, en los que se incluya la competencia lingüística académica. Un ejemplo de esto podría ser:

[87] Aguirre, M. (1996) estudia cómo el tipo de respuesta a preguntas escolares varía en función de la tarea exigida en la respuesta. En ejercicios de física (en inglés como L2) se obtienen mejores resultados cuando la respuesta se hace con un dibujo que cuando se produce un texto escrito. Del mismo obtienen mejores resultados en respuestas con dibujos los chicos que las chicas.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ACADÉMICA

CONTENIDOS REFERIDOS A PROCEDIMIENTOS

1. Parafrasear lo dicho por otros compañeros o por el profesor.
2. Utilización de secciones concretas de los manuales o materiales de consulta para facilitar la comprensión de textos académicos: índice, resúmenes, glosarios...
3. Identificar las propias limitaciones y pedir ayuda a los demás.
4. Evaluar las tareas realizadas y los aprendizajes emprendidos.
5. Comparar y contrastar informaciones.
6. Definir, comparar y clasificar objetos y acciones utilizando vocabulario técnico y general.

(Villalba y Hernández, 2004b)

Por otra parte, en el campo concreto de la enseñanza de idiomas, uno de los modelos más extendidos para preparar en la lengua de instrucción es el de la enseñanza de lenguas por contenidos.

La idea básica de este enfoque que formula Mohan (1986) es que en el mundo real la gente aprende lengua y contenidos a la vez, es decir, los contenidos nunca aparecen desvinculados de la lengua. Pero, al mismo tiempo, la paradoja del lenguaje académico / instrucción es que para su aprendizaje se necesita usar la propia lengua académica. En otras palabras, sería difícil aprender lenguaje académico (o, en este caso ELI) fuera del contexto escolar y sin tenerlo que aplicar con contenidos curriculares. La respuesta que se da a esta exigencia educativa consiste en relacionar contenidos curriculares de las distintas áreas con la L2. Es decir, desarrollar en la nueva lengua todo o parte del currículo del estudiante.

Existen distintos modelos para integrar lengua y contenidos (Content-Based, theme-based language instruction, sheltered content courses, adjunct or paired courses, thematic or task-based instruction...) (Crandall, 1998). La mayor parte de estas propuestas está pensada para grupos de estudiantes nativos que siguen programas educativos bilingües o grupos homogéneos de inmigrantes. Sin embargo, en los casos que como en España, los estudiantes minoritarios no son tan numerosos como para aplicar programas específicos, se pueden desarrollar técnicas de enseñanza que combinen la presencia de nativos y no nativos en las aulas:

• Adoptar buenas prácticas docentes. Modelo SIOP de Short y Echevarria (1999) (Modelo de Observación de Instrucción Adaptada) se basa en la investigación de buenas prácticas educativas definidas por profesores e investigadores utilizadas con grupos de estudiantes inmigrantes .

• Combinar enseñanza de contenidos con estrategias de aprendizaje según propone el modelo CALLA de O'Malley y Chamot (1990).

• Aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo.

• Utilización de gráficos para organizar y presentar la información.

Pero, por lo general, y con independencia del modelo que se aplique, siempre habrá que distinguir entre los contenidos curriculares y los lingüísticos para intentar determinar el modo en que unos interfieren en los otros. Es decir, no siempre un dominio limitado de la L2 dificultará la realización de actividades escolares y el acceso a los contenidos curriculares. Una vez más, es preciso analizar las exigencias lingüísticas con que se aplican las diferentes destrezas en los diferentes momentos de la clase: no será lo mismo resolver operaciones matemáticas por escrito, que resolverlas oralmente o seguir explicaciones orales.

La preocupación por los jóvenes inmigrantes no ha de entenderse sólo como una cuestión únicamente de justicia social o de igualdad de derechos, sino que también y, al igual que ocurre con los españoles, se trata de un proyecto de futuro del conjunto de la sociedad que invierte en la formación de sus ciudadanos. En palabras de Chamot:

> *High levels of literacy are essential for meeting the nation's needs [or productive citizens and workers in the new century, yet many immigrant youth are unable to complete high school because they lack the academic language and literacy skills needed for successful school achievement* (2000:189).

Todavía hoy se sigue hablando de colegios guetos y de cómo distribuir igualitariamente el problema. Sin embargo, hasta ahora, apenas se han planteado modificaciones en el currículum escolar, aplicándose el mismo que se diseñó para una realidad distinta a la actual en la que los grupos estaban formados exclusivamente por nativos.

A nuestro entender, la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación exige, en el caso de estudiantes con una LM diferente a la de la escuela, proporcionar una formación lingüística específica que contemple la lengua en la que se desarrolla la instrucción.

5. CONCLUSIÓN

La enseñanza de español para inmigrantes se puede entender como un área más de la didáctica general de lenguas definida por los peculiares procesos de aprendizaje que se dan en situaciones de contacto directo con la comunidad de habla.

Por lo demás, los grupos de inmigrantes presentarán las mismas dinámicas de aprendizaje que otros grupos de nativos con similares condiciones laborales, de motivación, de preparación académica o de preocupaciones vitales. Las situaciones socioeconómicas de los estudiantes así como las posibles particularidades culturales deberían tenerse en cuenta sólo para realizar adaptaciones didácticas. Convertir a ambos componentes en las variables centrales de cualquier programa de enseñanza de idiomas podría desvirtuar el proceso general de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, frecuentemente albergamos dudas de que sea conveniente seguir hablando de El y no de enseñanza de español en función del contexto de aprendizaje y de uso de la lengua, de la edad, del nivel de alfabetización y de dominio de las técnicas instrumentales de lectoescritura... Y, es que, como indicábamos al principio, el término inmigrante lo contamina todo condicionando nuestra visión de esta actividad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ADKINS, M.A., DIRMAN, D., & SAMPLE, B. (Eds.) (1999): *Cultural adjustment, mental health, and ESL: The refugee experience, the role of the teacher, and ESL activities.* Denver, CO: Spring Institute for International Studies.

AGUIRRE, M. (1996): "Effect of Open-Ended Questions on Spanish-Dominant LEP Students' Ability to Demonstrate in-Depth Science Concept Development and Use Scientific Vocabulary" in *NYSABE Journal*, 11, 46-69.

AGUIRRE, Mª C., VILLALBA, F., NAJT, M. Y HERNÁNDEZ, Mª T. (1998): "Estudio comparativo entre la adquisición del español como L1 y la adquisición del español como L2 para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes", Madrid, C.I.D.E.

ALATORRE, S. y PADILLA, A. (1995): "Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework" in *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 15, p. 1-14.

ALATORRE, S. y PADILLA, A. (1995): "Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework" in *The journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 15, p. 1-14.

ANDERSEN, R. (1983): Pidginization and creolization as language acquisition. Rowley, Mass., Newbury House.

AU, K.H. (1998): "Social constructivism and the school literacy of students of diverse backgrounds" En *Journal of Literacy Research*, 30 (2) p. 297-319.

BEDMAR, M., y Equipo Integra (2002): *Educación social de inmigrantes*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

BIALYSTOK, E. (1978): "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, Vol. 28, 1. Traducido en Liceras, J.M (comp.) 1992.

BRUNN, M. (1999): "The Absence of Language Policy and its Effects on the Education of Mexican Migrant Children", *Bilingual Research Journal,* 23 (4): 319-344.

CARPIO, Mª, DEFIOR, S. y JUSTICIA, F. (2002): "Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica" en *RESLA*, 15: 25-35.

CHAMOT, A.U. (2000): "Literacy characteristics of Hispanic adolescent immigrants with limited prior education" En *A research Symposium on High Standards for Students from Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy.* Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs, U.S. Departament of Education, Proccedings, April, 2000, pp. 188-202.

COLLIER, V. (1987): "Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes" en *Tesol Quarterly*, 21 (4). p. 617641.

CRANDALL, J. (1998): "Collaborate and Cooperate: Teacher Education for Integration Language and Content Instruction" en *English Teaching Forum*, 36: 2-14.

CUARTERO, J. (2002): "Nota sobre la segmentación de las formas verbales en español y su aplicación a la enseñanza de E/LE", en *RESLA* 15: 173-178.

CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevendon, Multilingual Matters.

CUMMINS, J. (1985): *Education and cultural and linguistic pluralism. Theory and Policy in Bilingual Education.* CERI / ECALP/ 85.14.

DE ANDRÉS, R. et al. (2002): *Aprendiendo un idioma para trabajar*, Madrid, Cruz Roja y Santillana Formación.

DÍAZ SANROMA, J. et al. (2001): *En contacto con...,* Madrid: ASTI y Fundación Santamaría. Depósito Legal M-49412-200.

ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition.* Oxford, Oxford University Press.

GONZÁLEZ, V. (2001): "The Role of Socioeconomic and Sociocultural Factors in Language Minority Children's Development: An Ecological Research View" in *Bilingual Research Journal*, 25:1-2, 1-30.

HELOT, C. y YOUNG, A. (2002): "Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2) 96-112.

HERNÁNDEZ, Mª T. y VILLALBA, F. (2003b): "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes", en *Carabela*, 53:133-159.

HERNÁNDEZ, Mª T. y VILLALBA, F. (2003a): "La enseñanza de español como segunda lengua a trabajadoras del servicio doméstico" en Grünhage-Monetti, M. y Halewijn, E (coord.) *Language needs of migrant workers*, Graz, European Centre of Modern Languages, Council of Europe Publishing.

JOHNSON-LAIRD, P. (1981): "Comprehension as the construction of mental models" en *The Psychological Mechanisms of Language.* The Royal Society and the British Academy.

JONES, M. L. (1996): *Phonics in ESL literacy instruction: Funtional or not?* Paper from the proceedings of the World Conference on Literacy, Philadelphia, March 1996. 30 pps. Available from the National Center for Adult Literacy.

KNOWLES, M. (1990): *The adult learner: A neglected species.* Houston: Gulf Publishing.

KRASHEN, S. (1982): *Principies and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon.

LAMBERT, W. (1974): "Culture and language as factors in learning and education". In F.E. Aboud & R.D. Mead (Eds.). *Cultural factors in learning and education*, Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, H. (1991): *An introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Logman Group. Trad. Española (1996) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Madrid. Gredos.

LEÓN, R. (1994): "The effects of the presence of extraneous information in mathematical word problems on the performance of hispanic learning disabled students" in *NYSABE Journal*, 9, p. 15-26.

LICERAS, J.M. (comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid. Editorial Visor.

MASSÓ, A. Y ALCAÑIZ, M. (2003): "Cómo preparar una entrevista de trabajo y ser seleccionado/a: una propuesta metodológica para personas adultas inmigrantes" en *Encuentro. La enseñanza del español a inmigrantes*, Madrid, Instituto Cervantes
http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/adultos/masso_alcaniz.htm

McLAUGHLIN, B. (1978): "The monitor model: some methodological considerations", *Language Learning*, vol.28-1: 69-83. Traducido en Liceras, J.M. (comp.) 1992.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1993): "Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras", en Rosa Mª Manchón y Anthony Bruton (eds.) *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*, pg. 117-132.

MIQUEL, L. (1991): *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Gerona, GRAMC.

MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica (lengua y literatura)* 7. Madrid. Servicio de Publicaciones de la UCM.

O'MALLEY, J. & CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

PALLAUD, B. (1992): "Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella" en Miquel Siguán (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori, p. 119-122.

RAMÍREZ, J.D. (2000): "Bilingualism and literacy: Problem or Opportunity? A Synthesis of Reading Research on Bilingual Students" En *A research Symposium on High Standards for Students from Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy.* Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs, U.S. Departament of Education, Proccedings, April, 2000, pp. 9-41.

SABATINI, J. (2001): *Designing multimedia learning systems for adult learners: Basic skills with a workforce emphasis*. National Center on Adult literacy. Working Papers Series, WPOO-01.

SCHUMANN, J (1976): "Second language acquisition: the pidginization hypothesis" en *Language Learning*, Vol. 26, 2.

SHORT, D. y ECHEVARRIA, J. (1999): *The Sheltered Instruction Observation Protocol: A tool for teacher-researcher collaboration and profesional development*. (Educational Practice Rep. No. 3) Washington, DC and Santa Cruz: Center for Research on Education,

SILVER, M. (1999): "Picture stories and mental health" En M.A. Adkins, D. Birman, & B. Sample (Eds.), *Cultural adjustment, mental health, and ESL: The refugee experience, the role of the teacher, and ESL activities*. Denver, CO: Spring Institute for International Studies. (pp. 23-25).

SMITH, D.M. (1972): "Some implications for the social status of pidgin languages" En Smith, P. & Shuy, R. (eds.), *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Washington, Georgetown University Press.

STUBBS, M.(1983): *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: Univ. of Chicago Press. Trad. Esp. *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid. Alianza. (1987).

VAN DIJK, T. (1977): *Text and Context*. London: Longman. (Trad. Española, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980).

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª T (2001a): *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades.

VILLALBA, F. (2002): *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*. DEA. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª T. (2001b): *Programación de español como L2 para inmigrantes no analfabetos*. Nivel 1.Murcia, Consejería de Educación y Universidades. CARM. www.educarm.es

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª T. (2000): "¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2" en *Carabela*, 48: 85-110.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª T. (2003): *Recursos para la Enseñanza Oral del Español a Inmigrantes no Alfabetizados*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª T. (2004a): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 1225-1258.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª T. (2004b): *Propuesta de normativa sobre la enseñanza del español como L2 en E. Primaria y Secundaria*. (Informe) Consejería de educación de Murcia.

WIDDOWSON, H. (1978): *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University Press.