

## PRÓLOGO

Si los prolegómenos de los Congresos Expolingua se remontan a 1984, tal y como relata la introducción al cuarto volumen de Didáctica del Español como lengua extranjera dentro de los Cuadernos del Tiempo Libre, bajo el epígrafe Colección Expolingua, el primer certamen no tuvo lugar hasta 1988.

Un año antes, en 1987, se iniciaron los primeros contactos para poner en marcha un programa para profesores de E/LE. Todo ello con la dirección científica del prof. Miguel Siguán y con la coordinación de las prof. Lourdes Miquel y Neus Sans. El mismo equipo está en Expolingua al frente de sus Jornadas de E/LE cuando en 2002 celebramos nuestro décimo quinto aniversario.

En algunas ocasiones hemos tenido la oportunidad de decir públicamente que los congresos Expolingua son un autentico milagro en base a su intrínseca contradicción.

En efecto, sí en latín *gradus* significa un paso y *gradi*, el andar, *congrredi* es caminar conjuntamente y *congressus*, un encuentro. De ahí que un congreso tiene siempre una connotación itinerante. Por norma, existe un consenso general para que los congresos, haciendo honor a su etimología, celebren cada convocatoria en distintas sedes.

Sin embargo, los Congresos Expolingua y sus Jornadas y Seminarios de E/LE contradicen totalmente esta regla: desde hace quince años su sede es permanente y su celebración anual.

Y no sólo esto. Mas de cuatro mil profesores han pasado por sus aulas: se trata de la única cita para profesores de E/LE periódica no convocada por instituciones públicas y que mantiene su prestigio inalterado año tras año. Se ha confirmado como el foro anual de E/LE, un foro tan animado y concurrido que ha tenido que imponerse el "numerus clausus".

Un foro en el que participan docentes de todos los niveles y sistemas educativos: enseñanza privada de adultos, aprendizaje precoz, centros oficiales españoles en el exterior, Escuelas Oficiales de Idiomas, Universidades europeas y americanas y profesores de español de otros ámbitos.

En sus programas han tenido cabida la reflexión sobre didáctica, las últimas tendencias metodológicas y la información sobre proyectos institucionales.

Todos los participantes manifestaron su deseo de acceder a los textos de las ponencias. La bibliografía de la que dispone el especialista para su formación permanente o el estudiante que quiere especializarse es todavía escasa.

En 1993 se editaba un primer volumen. Este volumen, quinto de una serie permanente, recoge trabajos presentados desde 1999 a 2001. Expolingua ha logrado unir a su cita anual en Madrid del profesorado de español para extranjeros una presencia permanente a través de estas ediciones.

De la calidad de los trabajos, ellos solos hablan, destacando el entusiasmo en su elaboración y la serie de discusiones suscitadas en sus respectivas exposiciones.

EXPOLINGUA se anticipó en su momento a la creación del programa Lingua promovido por la Unión Europea. Al finalizar los años 80, sentaba las bases de lo que podrían ser éste y otros programas posteriores más ambiciosos. Se trató aquí del programa Lingua, todavía nonato. Quienes en Bruselas lo estaban elaborando, nos presentaron las primicias: meses después, durante el semestre de presidencia española de la Unión Europea, nació oficialmente.

Desde la primera edición de EXPOLINGUA se solicitó la creación de un organismo que difundiese en el exterior los valores de nuestra lengua y de nuestra cultura. Pocos años después nacía el Instituto Cervantes, presentándose en sociedad su proyecto en nuestras sesiones a través de responsables de los ministerios de Asuntos Exteriores, de Educación y de Cultura.

En esta labor nos ha impulsado el Presidente de la FUNDACIÓN ACTILIBRE, León Herrera, profundo conocedor de todos y cada uno de los países en donde se habla nuestra lengua y fundador hace más de veinticinco años del Premio Cervantes al que dio vida y convocó por vez primera como Ministro del Gobierno.

Ya en 1726 el Diccionario de Autoridades se refería a un congreso como asamblea formada para discutir y resolver sobre asuntos, diferencias o pretensiones universales o particulares. Pues bien, esto ha pretendido ser cada Congreso y pretende seguir siéndolo, en el futuro: discurren sobre asuntos universales relativos a la didáctica del español para extranjeros.

Tal y como expresábamos en ediciones anteriores, este quinto volumen de la serie EILE sea instrumento de trabajo y nexo de unión para cuantos, diseminados por tan diversos países, se dedican a la extensión de la lengua española en en el mundo.

FLORENCIO ARNÁN  
Presidente de EXPOLINGUA

## ÍNDICE

9

ANÁLISIS DEL DISCURSO EN ACCIÓN:  
EL PAPEL DE LAS NOCIONES DE TEMA  
Y REMA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
ISABEL ALONSO BELMONTE

23

ANÁLISIS DE NECESIDADES Y  
ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS  
ISIDORO CASTELLANOS

37

¿ES POSIBLE EVALUAR LA INTERACCIÓN  
ORAL EN EL AULA?  
CRISTINA ESCOBAR / LUCY NUSSBAUM

53

MATERIALES E/LE EN LA RED:  
¿CUÁNDO SON ÚTILES?  
¿CÓMO SELECCIONARLOS?  
JIMENA FERNÁNDEZ PINTO / OLGA JUAN LÁZARO

89

ANÁLISIS DEL CONTRASTE  
DE LOS PASADOS Y ALGUNAS  
PROPUESTAS DIDÁCTICAS  
LOURDES GÜELL

109

CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN  
Y SELECCIÓN DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS  
CON INTERNET  
MARTA HIGUERAS

123

UNA VISIÓN HUMANISTA  
DEL APRENDIZAJE / ENSEÑANZA DE E/LE:  
VALORES Y PRINCIPIOS METODOLÓGICOS  
BEGOÑA LLOVET / MATILDE CERROLAZA

137

*MONTA TU PROPIO NEGOCIO:*  
PROYECTO PARA LA PROGRAMACIÓN  
POR TAREAS Y LA INTEGRACIÓN DE DESTREZAS  
EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL ECONÓMICO-EMPRESARIAL  
ALICIA MELLADO PRADO

147

HACIA UNA GRAMÁTICA PARA EL NO NATIVO:  
REPLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA  
CLARA MIKI KONDO

159

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA  
Y EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL / LE  
JENARO ORTEGA OLIVARES

167

NIVELES DE APRENDIZAJE DE UNA TAREA COMPLEJA:  
UN CULEBRÓN EN EL AULA  
AURELIO RÍOS ROJAS

183

ESPAÑOL PARA NIÑOS  
MARINA RUSSO / MANUEL VÁZQUEZ

195

Y LE DIJE... DIGO...:  
ANÁLISIS DEL DISCURSO REFERIDO E IMPLICACIONES PARA EL AULA DE E/LE  
NURIA SÁNCHEZ QUINTANA

213

ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL DISCURSO  
ACADÉMICO ESPAÑOL  
MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO  
Y SEMI-DIRIGIDO  
GRACIELA E. VÁZQUEZ

223

VARIABLES AFECTIVAS QUE CONDICIONAN  
EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN:  
REFLEXIÓN Y PROPUESTAS  
ELENA VERDÍA

243

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE  
ANTE LOS RETOS DE LA EUROPA PLURILINGÜE  
M. LUISA VILLANUEVA



# EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN ACCIÓN: EL PAPEL DE LAS NOCIONES DE TEMA Y REMA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS<sup>1</sup>

ISABEL ALONSO BELMONTE

## INTRODUCCIÓN

**E**l *Análisis del Discurso*<sup>2</sup> es una corriente interdisciplinar que investiga el uso comunicativo de la lengua oral o escrita por parte de los hablantes en un contexto social concreto (Beaugrande y Dressler, 1981; Brown y Yule, 1983; Georgakopoulou y Goutsos, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999; entre otros). Las disciplinas de las que se nutre son muy diversas, desde la teoría de los Actos de Habla de Austin (1962) y Searle (1969), las máximas conversacionales de Grice (1975), la gramática funcional de Halliday (1985/1994) y los trabajos de la Escuela de Praga (Daneš, 1974), hasta la Pragmática (Levinson, 1983; Leech, 1983), la lingüística textual (Van Dijk, 1980; Beaugrande y Dressler, 1981), la Etnografía del Habla (Hymes, 1974; Gumper y Hymes, 1989), etc. Todas estas corrientes de investigación, diferentes entre sí, coinciden en un punto básico: el lenguaje es un producto social y, por tanto, su estudio se debe abordar en contexto, analizando las condiciones en que los hablantes codifican e interpretan los significados que desean transmitir.

Poco a poco y como consecuencia de la influencia de todas estas líneas de investigación, los lingüistas empiezan a descubrir nuevos fenómenos en el plano discursivo de la lengua, superando así el marco oracional difundido primero por el *estructuralismo* y luego por el *generativismo*. Este cambio de perspectiva tiene también una notable influencia en la didáctica de lenguas extranjeras. El progresivo interés por el discurso, por las variedades de la lengua, su uso contextualizado y su significación social se manifiesta, entre otros aspectos, en la presentación y explotación en la clase de muestras de lengua cada vez más auténticas y variadas y en el desarrollo del concepto de *competencia discursiva*, entendida ésta como la capacidad del alumno de interactuar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente (Canale, 1983)<sup>3</sup>. Así, se van incorporando progresivamente a los métodos de español como

---

<sup>1</sup> Quiero agradecer la colaboración de María Luisa Escribano, Paloma Úbeda y sobre todo, de Ainhoa Larrañaga, en la elaboración de este trabajo.

<sup>2</sup> Este término fue utilizado por primera vez por Harris en 1952.

<sup>3</sup> Y en este punto queremos establecer una clara distinción entre los términos *discurso* y *texto*. Algunos autores los utilizan de forma indistinta, como Van Dijk (1980: 5). Otros autores, sin embargo, asocian el análisis del discurso con la oralidad y la conversación y la lingüística del texto con los textos escritos (Georgakopoulou y Goutsos, 1997: 3) En otras ocasiones, cuando se habla del lenguaje

lengua extranjera actividades concretas para el desarrollo de esta competencia e incluso se publican materiales específicos, como *D de Discurso*, de Difusión, o *Conectando Texto*, de Octaedro, entre otros. Para complementar todo esto, en los últimos años se ha publicado un buen número de libros destinados a acercar los últimos avances en el Análisis del Discurso a los profesores de idiomas (Cook, 1989; MacCarthy, 1991; Peytard y Moirand, 1992; Hatch, 1992; Nunan, 1993; McCarthy y Carter, 1994; Riggenbach, 1999; Paltridge, 2000; Carter y otros, 2000, Celce-Murcia y Olshtain, 2001; entre otros). En estos libros se alterna la exposición teórica de diferentes líneas de investigación en el campo del Análisis del Discurso con ejercicios de reflexión para el profesor y alguna receta para la clase de L2.

Este interés por lo discursivo en el aula responde a la cada vez más evidente necesidad de que nuestros alumnos aprendan a combinar e interpretar significados y formas para conseguir un texto unificado y coherente. Para que un usuario competente pueda entender un grupo de frases como un texto, éste debe tener una serie de características -cohesión, coherencia, adecuación al marco que se produce y una correcta distribución informativa- que se obtienen a partir de la puesta en marcha de determinados mecanismos textuales y de la adecuación a unos parámetros contextuales concretos. Hemos sintetizado esta información en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA DISCURSIVA			
COHESIÓN	COHERENCIA	ADECUACIÓN	ESTRUCTURA INFORMATIVA
Deicticos y anafóricos; Repeticiones (sinónimos, elipsis...); Conectores (conjunciones y organizadores textuales), etc.	Las teorías de conocimiento previo; La teoría de la relevancia, etc.	Roles sociales; Reglas de cortesía, etc.	Estructura temática; Información nueva-información conocida; Necesidades comunicativas del hablante; Orden de palabras, etc.

Aunque no todos los miembros de la comunidad científica están de acuerdo sobre el significado de algunos de estos términos –especialmente, coherencia y cohesión- y sobre la relación entre ellos, en este trabajo definiremos la coherencia como una propiedad abstracta e interna que tiene que ver con la lógica relación temática de las diferentes partes del texto. Estas relaciones se pueden establecer explícitamente –a través de conectores que expresen causa, condición, etc.-, o bien implícitamente mediante inferencias, apelando al conocimiento del mundo del hablante, etc. La cohesión, por su parte, se refiere al modo en que las frases y oraciones se unen, por ejemplo, mediante el uso de pronombres, conectores, conjunciones, signos de puntuación, etc. La adecuación tiene en cuenta que el registro utilizado sea el que se corresponde a la situación comunicativa, al estatus del interlocutor, a la relación hablante-oyente, etc. Finalmente, la estructura de la información tiene que ver con el modo en que el hablante distribuye la información a lo largo de la frase y, por extensión, del texto, motivado por sus necesidades comunicativas. En español, una correcta distribución de la información en el texto se obtiene

---

desde una perspectiva social, es decir, cuando se habla de función, contenido y significado social del lenguaje, se utiliza el término *discurso*, mientras que si se hace desde una perspectiva lingüística, es decir, si se habla de forma o estructura del lenguaje, se utiliza el término *texto*. Bernárdez, por su parte, entiende que el *texto* es un concepto estático, mientras que *discurso* es un concepto más dinámico, que hace referencia a la interacción que lo origina (1995: 137). En este artículo, entendemos que el texto es el medio a través del cual el discurso se realiza lingüísticamente (Georgakopoulou y Goutsos, 1997: 4).

fundamentalmente a partir de la manipulación del orden de los constituyentes en la cláusula y de la entonación.<sup>4</sup>

Pues bien, si bien todos los estudios consultados confirman que estos fenómenos textuales contribuyen a hacer que un texto sea coherente, en la práctica esta realidad no se refleja en los libros de texto más utilizados en el aula de español como lengua extranjera. Una detallada revisión de los mismos permite constatar que, salvo contadas excepciones, la práctica discursiva que proponen del lenguaje se limita a actividades sobre conectores y en menor medida, a ejercicios para trabajar la adecuación o la coherencia indirecta. Y, sin embargo, apenas se presta atención a la estructura informativa de la oración, que tiene claras repercusiones en la organización discursiva del texto. Más concretamente, nociones como Tema y Rema (Halliday, 1994)<sup>5</sup>, estrechamente relacionadas con la progresión de la información en el texto y caracterizadas como importantes elementos de cohesión textual (Combettes, 1983, 1991, 1992; Castellà, 1992; Hickey, 1993; Reyes, 1999; entre otros)<sup>6</sup> no encuentran su camino en el aula. En nuestra opinión, dichas nociones deberían tener más presencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, no sólo por su valor como elementos de cohesión textual, sino porque la estructura informativa puede experimentar variaciones en su realización de una lengua a otra, tal como demuestran muchos de los estudios contrastivos llevados a cabo en los últimos años, y esta realidad puede suponer un obstáculo para el alumno de español como lengua extranjera. Así pues, en las próximas páginas desarrollaremos los conceptos de Tema y Rema, examinaremos su potencial didáctico y veremos de qué modo podrían ser de utilidad para el profesor de idiomas.

## UNA APROXIMACIÓN DISCURSIVA A LAS NOCIONES DE TEMA Y REMA

En esta sección explicaremos brevemente en qué consisten las nociones de Tema y Rema para aquellos lectores no familiarizados con estos términos. Tema es una categoría estructural que indica el punto de partida del mensaje y que se realiza lingüísticamente a través del primer constituyente de la cláusula (Halliday, 1994). Al resto de la cláusula se le llama Rema. El Tema suele coincidir en posición pre-verbal con la Información Conocida de la oración, mientras que el Rema coincide con la Información Nueva en posición post-verbal, tal como ilustra el siguiente esquema:

ESTRUCTURA DE LA INFORMACIÓN <sup>7</sup>	
INFORMACIÓN CONOCIDA TEMA	INFORMACIÓN NUEVA REMA
CLÁUSULA	
Ej.:	
¿Quién se va mañana? I.C. ----- I.N. Mañana se va María. T. ----- R.	¿Cuándo se va María? I.C. ----- I.N. María se va mañana. T. ----- R.

<sup>4</sup> En este punto nos gustaría aclarar dos cosas:

- La cohesión, la adecuación y la organización informativa contribuyen, pero no garantizan, la coherencia de un texto.
- Somos conscientes de que algunos de los conocimientos expuestos en el cuadro anterior, como las teorías de conocimiento previo o la teoría de la relevancia, sirven también para desarrollar otras subcompetencias, como la estratégica o la sociocultural. En este sentido, Neil Archibald afirma: "Estos problemas de límites difusos y categorías compartidas son típicas de las categorizaciones humanas y no deben disminuir su valor como herramientas de estudio científico" ("these problems of fuzzy borders and shared category membership are typical of systems of human categorization and in no way detract from the value of the categories as tools of scientific study") (1994: 58).

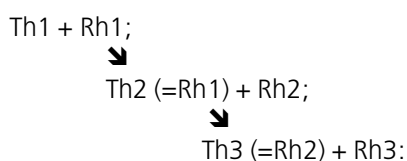
<sup>5</sup> También llamadas *soporte* / *aporte* (Gutiérrez Ordóñez, 1997:21)

<sup>6</sup> Más concretamente, coincidimos con la explicación que Castellà da en su libro: "(...) La progresión temática es, por tanto, un fenómeno puente entre la coherencia y la cohesión del texto. La hemos colocado en este capítulo sobre cohesión porque, en definitiva, sostiene la estructura secuencial de la linealidad lingüística. Y porque Tema y Rema son relaciones semánticas que se pueden manifestar en unidades concretas, de la misma manera que la conexión se puede manifestar en unos conectores concretos. De cualquier manera, es necesario reconocer que se trata de un caso de clasificación discutible, ya que es precisamente la llave entre la estructura global (macro) y la materialización lineal (micro)". (1992:184)

<sup>7</sup> Recomendamos vivamente el libro de S. Gutiérrez Ordóñez (1997), *Temas, Remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco/Libros, S.L., sobre las funciones informativas en español en el marco oracional.

La noción de Tema no sólo cumple funciones específicas en el marco de la oración, sino también en unidades lingüísticas de mayor tamaño, como el texto, que son las que nos interesan aquí. La información discurre a lo largo del discurso recogida en los Temas y los Remas de cada una de las oraciones que forman un texto, creando unas cadenas léxicas y referenciales que enlazan Temas con otros Temas o Temas con Remas. Si bien son muchos los trabajos de reciente publicación (Fries, 1981; 1994; 1995; Ghadessy, 1995 [Ed.] entre otros,) que han demostrado el valor discursivo de las nociones de Tema y Rema como organizadoras de la distribución de la información a lo largo del texto, nosotros queremos destacar aquí el trabajo del lingüista Frantisek Daneš (1974), del Círculo de Praga, por su utilidad para evidenciar problemas de cohesión textual. Daneš desarrolló un marco conceptual para caracterizar las diferentes maneras de distribuir la información en el texto, que él denominó modelos de progresión temática (PT). Existen tres tipos de progresión temática:

1) LINEAL: la información que contiene el Tema de la cláusula proviene del Rema o Remas precedentes:



Ej.: Para solicitar una beca es necesario rellenar *un impreso*. *Los impresos* deben pedirse ...

Rema 1 → Tema 2

2) CONSTANTE: la información que contiene el Tema de la cláusula proviene del Tema o Temas precedentes:

Th1 → Th2 → Th3

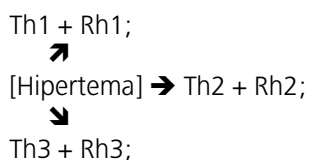
Ej.: *Mi madre*, al revés que mi padre, no era gruesa, *aunque (ella)* andaba muy bien de estatura:

Tema 1 → Tema 2 →

*(ella)* era larga y chupada y *(ella)* no tenía aspecto de buena salud...

Tema 3 → Tema 4

3) DERIVADA: la información de los Temas de las cláusulas que componen el texto derivan o se refieren a un Hipertema o Tema general.



EJ.: ASTURIAS (HIPERTEMA)

(...) *Los ríos asturianos* son cortos y caudalosos: *el Sella, el Nalón y el Navía* son los principales. *El clima*, muy húmedo, favorece una abundante vegetación. *Los bosques* son generosos; *Murielos* cuenta con el robledal más importante de Europa. *La estructura asturiana* es diversificada. (...)

La progresión temática de Daneš ha sido reformulada por otros autores, como Dubois (1987), que añade un cuarto tipo a los tres descritos anteriormente:

4) REMA RAMIFICADO: donde el Rema de la primera oración se divide en dos o más elementos, convirtiéndose cada uno de ellos en el Tema de una de las oraciones del texto.

Th2 (=Ri) + Rh2;  
    ↗  
Th1 + Rh1 (=Ri + Rii + Riii) è Th3 (=Rii) + Rh3;  
    ↘  
Th4 (=Riii) + Rh4; ...

Ej.: (...) Vivir en una gran ciudad *tiene ventajas y desventajas*. Entre las ventajas podemos incluir las posibilidades laborales y culturales de las que se puede disfrutar. Las desventajas, sin embargo, son interminables: el tráfico, la polución, los precios, etc.

## LA UTILIDAD DIDÁCTICA DE LAS NOCIONES DISCURSIVAS DE TEMA Y REMA

Tal como decíamos en la introducción, el potencial didáctico de las nociones de Tema y Rema ha sido reconocido por casi todos los analistas que lo han estudiado y sus aplicaciones en la Lingüística Aplicada son múltiples, fundamentalmente en el campo de la traducción (Hickey, 1997 y Varela Pérez, 1999) y, por supuesto, en el de la enseñanza de idiomas. En este ámbito, la progresión temática de Daneš (1974) se ha aplicado en varios estudios descriptivos de diferentes idiomas.<sup>8</sup> En España, la clasificación de Daneš se ha popularizado a través de los trabajos del lingüista francés Combettes sobre cohesión textual (véanse los trabajos de Bellès (1991) y Castellà (1992), entre otros). Sin embargo, no existen muchos estudios descriptivos en los que la clasificación de Daneš se utilice como herramienta de análisis. Hasta donde sabemos, sólo podemos reseñar aquí el trabajo de Atienza y López (1994), que analiza los problemas de cohesión textual en exámenes de selectividad de alumnos españoles. También en español como lengua materna, queremos destacar el excelente trabajo de Graciela Reyes (1999), *Como escribir bien en español*, que, si bien no menciona explícitamente a Daneš, describe extensamente cómo se distribuye la información conocida y la nueva en el texto y sobre todo, ofrece variadas actividades que permiten reflexionar sobre la falta de cohesión de las composiciones de estudiantes universitarios y hacer prácticas para mejorarla.

Tampoco son muchos los libros de texto de español como lengua extranjera que ofrecen tratamiento didáctico de estas nociones. Nuestra actividad como docente nos permite afirmar que sólo algunos materiales específicos para el desarrollo de las destrezas escritas incluyen actividades para familiarizar al alumno con la organización informativa del texto en español. Véase, si no, materiales como el cuaderno *L de Lectura*, de Monique Meyer o el trabajo de Sonsoles Fernández, *Escribir en español lengua extranjera* (1994). En nuestra opinión, la falta de tratamiento didáctico de estas cuestiones hace que los alumnos carezcan de modelos claros a la hora de distribuir la información en el texto y si bien este problema se manifiesta claramente en todos los aspectos de la lengua, se hace más patente en la expresión escrita. A menudo nos tropezamos con redacciones que, aunque son correctas desde el punto de vista gramatical, globalmente no “suenan” bien, porque no existe conexión entre sus frases. Y sin embargo, como docentes no sabemos cómo abordar este problema. Pues bien, con el fin de ilustrar la utilidad didáctica de las nociones de Tema y Rema y proporcionar a los profesores de español como lengua extranjera una herramienta más para la correcta evaluación de las composiciones de sus alumnos en términos discursivos, a continuación expondremos los resultados del análisis de una muestra de textos escritos en español por alumnos extranjeros de acuerdo con los modelos de progresión temática de Daneš (1974).

<sup>8</sup> En inglés, Dubois, 1987; Giora, 1983; Maynard, 1986; Curzon, 1984, Weissberg, 1984, y Alonso y McCabe, 1998<sup>a</sup> y 1998<sup>b</sup>, entre otros. En francés, fundamentalmente Combettes, 1983, 1991 y 1992.

Dicho análisis nos permitirá saber cuáles son los problemas más habituales en la expresión escrita en español como lengua extranjera desde el punto de vista de la distribución de la información en el texto.<sup>9</sup> La extensión de los trabajos analizados es de aproximadamente un folio y versan sobre temas como:

1. La independencia de los jóvenes: ¿necesidad o comodidad?
2. Los niños y la TV: ¿peligro o formación?
3. ¿Crees que Madrid es una ciudad recomendable para estudiar durante un curso académico?
4. ¿La educación universitaria es un privilegio o un derecho?

Vamos a detallar ahora los problemas de organización de la información encontrados en la muestra analizada:

I) USO EXCESIVO DE LA PROGRESIÓN DE INFORMACIÓN CONSTANTE Y, POR TANTO, ESCASO DESARROLLO DE LA PROGRESIÓN LINEAL. MUCHAS VECES, LOS ALUMNOS ELABORAN UN LISTADO DE IDEAS QUE SE VAN SUCEDIENDO SIN RELACIÓN COHESIONADA:

Ej.: *En mi opinión, la televisión puede ser los dos -peligro y formación- para los niños. (La televisión) Es peligrosa solamente si los padres no se responsabilizan de sus niños y los programas que ven. Desde mi punto de vista, la televisión es un medio de educación donde la gente tiene acceso a los programas de varios tipos -la ciencia, la cultura, la naturaleza, el arte, etcétera. La televisión es un medio de educación casi tan importante para los niños como, por ejemplo, libros o programas educativos de Internet (...)*

II) USO DESMEDIDO DE TEMAS QUE CONTIENEN INFORMACIÓN DEMASIADO GENERAL (EJ: LA GENTE, LAS PERSONAS, ETC.) Y/O QUE HACEN REFERENCIAS ANAFÓRICAS POCO CLARAS: ABUSO DE PRONOMBRES PERSONALES, DEMOSTRATIVOS, ETCÉTERA:

Ej. (a):(...) *Por lo demás, las personas que llegan a ser independiente desde una edad relativamente joven suelen vivir con alguien otra de su familia. Ellos aprenden compartir cosas, el espacio y las responsabilidades. También (ellos) aprenden hacer las componendas, especialmente con las personas que pueden ser, o no ser, compatible con el de ellos. Eso les ayudará con sus relaciones en el futuro...*

Ej. (b):(...) *Yo creo que en este periodo el estado está perdiendo el control sobre el ciudadano y los padres sobre los niños. Entonces ellos buscan que culpar a alguien (...)*

III) USO EXCESIVO DE ORACIONES EXISTENCIALES, ORACIONES IMPERSONALES Y DE ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS, ENTRE OTRAS, QUE VUELCAN LA INFORMACIÓN NUEVA PARA EL LECTOR EN EL REMA, DEJANDO VACÍO DE CONTENIDO EL TEMA DE LA ORACIÓN:

Ej. (a): *No creo que sea necesario la independencia de los jovenes especialmente. Es mejor la gente vive con su familia. Hay que independizarse economicamente y mentalmente. Es normal que los jovenes vivan con sus padres en un monton de los paises asiaticos. (...)*

Ej. (b): *Hay muchas cosas que he descubierto en España. No hay ningún lugar en los Estados Unidos como España. Cuando llegué aquí, descubrí que las vistas panorámicas son increíbles y raras. También hay una historia a España muy interesante y encantadora (...)*

Ej. (c): ¿La educación universitaria es un privilegio o un derecho?

---

<sup>9</sup> Este trabajo es una ampliación de lo ya expuesto en Alonso, I. (1997), "Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE", en FRANCISCO MORENO, MARÍA GIL y KIRA ALONSO (Eds.), *La enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro, Actas del VII Congreso Internacional de Asele*, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 105-115.

*La educación universitaria* tiene que ser un derecho de todos. A mi no me parece justo que sólo unas personas puedan cursar una universidad. *Además no basta* solo permitir el ingreso en las universidades, *hay que* suministrarlo (proporcionarlo).

*Cabe* al gobierno estructurar una buena enseñanza básica para que todos tengan capacidad para entrar y hacer una carrera.

*Sin embargo, no pienso* que todas las personas del mundo tengan que ir a la Universidad. *En una sociedad* hay los que tienen que estudiar mas, hay los que tienen que trabajar en el campo, hay que tener de todo pues es un sistema heterogéneo.

*Pero lo más importante* es que todos tengan el derecho de escoger e poder hacer lo que quieran.

IV) RUPTURA DE LA PROGRESIÓN TEMÁTICA LINEAL, INTERPONIENDO INFORMACIÓN AJENA A LA QUE SE DISCUTE:

Ej.: *En mi opinión, la televisión* puede ser los dos -peligro y formación- para los niños. (*La televisión*) Es peligrosa solamente si los padres no se responsabilizan de sus niños y los programas que ven (< Argumento). *Desde mi punto de vista, la televisión* es un medio de educación donde la gente tiene acceso a los programas de varios tipos -la ciencia, la cultura, la naturaleza, el arte, etcétera (...)

*Cuando yo era pequeña* (...)

*Hay* muchos programas que no sirven para nada, para los niños o los adultos. *Pero, a la larga, yo creo* que los beneficios valen más que las desventajas. *Me figuro* que mientras los padres mantienen la responsabilidad de la vida educacional de sus hijos, la televisión puede solamente ser bueno (< Repetición del argumento anterior). (Desarrollo del argumento anterior fi) *Por ejemplo, mi sobrino* tiene cuatro años y ya la ve, como todos los niños de su edad y su padre siempre verifica que si mismo sabe que su hijo está viendo (...)

V) USO EQUIVOCADO DE REMAS VACÍOS DE INFORMACIÓN "REAL", QUE NO PERMITEN ENLAZAR CON EL TEMA DE LA SIGUIENTE CLÁUSULA:

Ej.: La tema sobre la independencia de la juventud *es una question muy importante*. Yo tuve la oportunidad de vivir sola cuando estudiaba en la Universidad (...)

Tal como hemos visto, la progresión temática de Daneš (1974) puede ser una herramienta muy útil para el profesor de español como lengua extranjera a la hora de evaluar las composiciones escritas de sus alumnos, puesto que permite llevar a cabo una corrección a nivel discursivo y detectar una serie de problemas de organización textual que después pueden tener un tratamiento didáctico específico en el aula.

## REFLEXIONES FINALES

En resumen, hasta ahora hemos visto que si bien ha habido avances muy positivos en la incorporación de actividades discursivas en los libros de texto de español como lengua extranjera, queda mucho que hacer todavía, a la luz de la realidad de las producciones escritas de nuestros alumnos. Ya sea por que falta de adiestramiento en su lengua materna o por las dificultades que se generan en la nueva lengua, muchas de las composiciones de nuestros alumnos, incluso en niveles avanzados, siguen mostrando problemas de cohesión textual, en lo que a la distribución de información se refiere. Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿acaso los autores de materiales no consideran estas nociones interesantes o suficientemente relevantes como para incorporarlos al currículum de un libro de texto? ¿O creen que son conceptos demasiado complejos para llevar al aula? Especular sobre las razones que llevan a ignorar estos avances requeriría otro capítulo aparte. Sea cual fuere la razón, lo que los profesionales de la enseñanza reclaman cuando se interesan por algún campo de la Lingüística Aplicada son propuestas de actividades para la clase. Quizá esto es así porque en palabras de Sánchez (1997), "los profesores de

idiomas participan ampliamente de una tradición en la cual se ha establecido una determinada manera de considerar sus funciones como docentes: tienden a ver su labor como práctica, al mismo tiempo que la oponen a *teoría*". (op. cit. 9). Por lo tanto, lo que defendemos es la necesidad de que los profesores-investigadores, los autores de materiales, como expertos conocedores de la ciencia del lenguaje, tengan en cuenta el potencial didáctico de estas nociones y lo incorporen a los libros de español como lengua extranjera en forma de actividades concretas, con el fin de que los profesores las lleven al aula y los alumnos mejoren su competencia discursiva. Pero no sólo como herramientas de evaluación, sino también como elementos de acción didáctica. En este sentido, nosotros queremos hacer nuestra pequeña aportación con una serie de actividades que tienen como objetivo fundamental que los alumnos se familiaricen con la organización informativa en español. Creemos que pueden ser de utilidad y que pueden servir como estímulo a la elaboración de otras actividades en esta línea.

En la siguiente sección, por tanto, presentaremos unos ejercicios-modelo que pueden llevarse a cabo en el aula de español como lengua extranjera para subsanar problemas de redacción relacionados con la progresión de la información en el texto.

## LAS NOCIONES DE TEMA Y REMA COMO HERRAMIENTAS DE ACCIÓN DIDÁCTICA: ALGUNAS ACTIVIDADES

Las actividades-modelo que proponemos están pensadas para un nivel intermedio, aunque pueden adaptarse a cualquier nivel: dependerá de la complejidad del texto que se seleccione. Los estudiantes de nivel intermedio evidencian ya un control considerable de construcciones morfológicas y sintácticas básicas, aunque todavía cometen errores gramaticales. Son capaces de expresarse y poseen un vocabulario suficiente, pero todavía no son capaces de matizar y rectificar ambigüedades. En este estadio, los alumnos ya pueden iniciarse en la escritura libre, puesto que son capaces de escribir sus propias oraciones sin necesidad de seguir un modelo o transformar frases dadas. Éste es el momento en el que nuestros estudiantes deben empezar a pensar sobre qué escribir, qué palabras y oraciones elegir y cómo organizar sus ideas.

Para ellos hemos pensado en los ejercicios que vienen a continuación. La mayoría de ellos intentan familiarizar al alumno con el modelo de progresión temática lineal (PTL), puesto que, tal como hemos visto en el capítulo anterior, es la que menos utilizan nuestros alumnos.

### FICHA NÚM. 1

*Título:* DOMINÓ<sup>10</sup>.

*Descripción:* la actividad propuesta se basa en el tradicional juego del dominó.

*Objetivos discursivos:* familiarizar al alumno con el *continuum* Información Conocida-Información Nueva y con la progresión temática lineal.

*Destrezas lingüísticas:* comprensión lectora.

*Organización de trabajo:* un juego de dominó para cada pareja o para cada cuatro alumnos, dependiendo del número de alumnos en clase.

---

<sup>10</sup>. Esta actividad es una adaptación al español de la que se puede encontrar en Bardovi-Harlig, K. (1990), "Pragmatic Word Order in English Composition", en ULLA CONNOR y ANN M. JOHNS (Eds.), *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Alexandria, Virginia, TESOL, pp. 43-65.

*Materiales:* Se necesita un juego de fichas de dominó de cartulina. En cada mitad aparece una frase. Las dos frases contienen la misma información, pero la distribución de la misma es distinta, desde el punto de vista pragmático.

*Procedimiento:* cada alumno deberá tener un número de fichas de dominó. El profesor pone una ficha sobre la mesa y comienza el alumno que tiene la ficha que encaja con la de la mesa. A partir de ahí y por orden, los alumnos empiezan a jugar. Se van poniendo las fichas en fila, por turnos de cada jugador, haciendo coincidir la Información Conocida con la Nueva (PTL):

*Para solicitar una beca es necesario rellenar un impreso.*



*Los impresos deben pedirse en la oficina de información de la Universidad o centro.*

Si el alumno cree que no tiene fichas que colocar, dirá: "Paso" y continuará el siguiente. Así, hasta que se complete el texto. Gana el jugador que se quede antes sin fichas que poner o que al final tenga menos fichas sin colocar. Finalmente, podrán comprobar sus resultados con el texto original completo:

#### BECAS

Para solicitar una beca es necesario rellenar un impreso. Los impresos deben pedirse en la oficina de información de la Universidad o centro en el que se desea estudiar. La Universidad o centro deberá responder al solicitante con un mes de antelación al inicio del curso.

No todos los cursos ofrecen becas ni todos los estudiantes tienen derecho a ellas. Para obtener una ayuda de estudio es preciso cumplir algunas condiciones:

- no tener ingresos por un trabajo a jornada completa.
- que los padres no ganen más de tres millones de pesetas al año.
- que hayan aprobado todas las asignaturas del curso anterior.

Estas condiciones son obligatorias para todos los solicitantes.

FICHAS:

1. PARA SOLICITAR UNA BECA ES NECESARIO RELLENAR UN IMPRESO.
2. a) Los impresos deben pedirse en la oficina de información de la Universidad o centro en el que se desea estudiar.  
b) En la oficina de información de la Universidad o centro en el que se desea estudiar se solicitan los impresos.
3. a) La Universidad o centro deberá responder al solicitante con un mes de antelación al inicio del curso.  
b) El solicitante recibirá respuesta de la Universidad o centro con un mes de antelación al inicio del curso.
4. a) Las becas no se ofrecen para todos los cursos ni tienen derecho a ellas todos los estudiantes.  
b) No todos los cursos ofrecen becas ni todos los estudiantes tienen derecho a ellas.
5. a) Para obtener una ayuda al estudio es preciso cumplir algunas condiciones:
  - no tener ingresos por un trabajo a jornada completa.
  - que los padres no ganen más de tres millones de pesetas al año.

- que hayan aprobado todas las asignaturas del curso anterior.
  - b) Es preciso cumplir algunas condiciones para obtener una ayuda al estudio:
    - no tener ingresos por un trabajo a jornada completa.
    - que los padres no ganen más de tres millones de pesetas al año.
    - que hayan aprobado todas las asignaturas del curso anterior.
6. a) Todos los solicitantes deben cumplir estas condiciones obligatoriamente.
- b) Estas condiciones son obligatorias para todos los solicitantes.

## FICHA NÚM. 2

*Título:* ESCRÍBELO DE NUEVO

*Descripción:* esta actividad consiste en que el alumno corrija un texto formado por frases gramaticalmente correctas, pero discursivamente inadecuadas. El estudiante tiene que decidir qué frases debería reescribir para que el texto sea coherente y más fácil de entender.

*Destrezas lingüísticas:* comprensión lectora y expresión escrita.

*Organización de trabajo:* individual, pareja o grupo.

### UN DÍA HORRIBLE

La semana pasada fui de compras con mi familia. El coche, cuando nos montamos, no arrancaba. Entonces, mi padre se dio cuenta de que se había olvidado la cartera en casa cuando el coche finalmente arrancó. Así que mientras él volvía a casa a buscarla nosotros nos quedamos sentados esperándole. Finalmente, llegamos a "El Corte Inglés" y estaban de rebajas. Había un montón de gente y me despisté de mi familia. Después de un rato, en la sección de deportes, vi a mi madre. Nos fuimos a tomar un café y me lo tiré por encima. En el baño intentaba quitarme la mancha cuando mi hermana entró. Al final nos volvimos a casa cuando encontramos a mi padre después de un día horrible.

## FICHA NÚM. 3

*Título:* DENUNCIA DE UN ROBO

*Descripción:* esta actividad consiste en que el alumno complete los huecos de un texto con frases de su creación.

*Objetivos discursivos:* familiarizar al alumno con el continuum Información Conocida-Información Nueva y hacer que produzca frases adecuadas desde el punto de vista pragmático-discursivo.

*Destrezas lingüísticas:* comprensión lectora y expresión escrita.

*Organización de trabajo:* individual.

## DENUNCIA DE UN ROBO

Estábamos en el talgo Madrid-Santander. (1) \_\_\_\_\_.  
Enfrente de mi, una señora de edad, muy elegante, se quitaba las joyas y las metía en un gran bolso de piel de cocodrilo. (2) \_\_\_\_\_. En el mismo compartimento había otras dos personas. (3) \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_\_. Me estaba quedando medio dormido cuando el tren empezó a recorrer una zona de túneles. Por alguna razón, el tren se quedó a oscuras. (4) \_\_\_\_\_. Cuando salimos del último tunel, la señora que estaba sentada enfrente de mi comenzó a gritar: ¡mi bolso! ¿Dónde está mi bolso? Alguien había aprovechado la oscuridad para quitarle las joyas. (5) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ El tren paró en una estación y subió la guardia civil, que nos interrogó a todos los pasajeros del compartimento durante horas. (6) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.  
Llegamos a Santander con mucho retraso.

### FICHA NÚM. 4

*Título:* CUÉNTAMELO.

*Descripción:* esta actividad consiste en que los alumnos, en grupos, desarrollen un texto por turnos a partir de una frase.

Ejemplo:

*LO PRIMERO QUE VIO JUAN CUANDO ABRIÓ LOS OJOS EN EL HOSPITAL FUE LA CARA ASUSTADA DE ANA.*

Cada alumno deberá añadir una frase al texto, desarrollando el Tema de la frase anterior (ej.: *Juan*) o la información que aparece en el Rema de la misma (ej.: *la cara asustada de Ana*).

*Destrezas lingüísticas:* comprensión lectora y expresión escrita.

*Variante:* este ejercicio también se puede hacer a partir de una o varias viñetas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, I. y McCabe A. (1998a), "Theme-Rheme patterns in L2 writing", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, pp. 13-31.
- Alonso, I. y McCabe, A. (1998b), "Looking for tools to assess ESL student compositions at the discourse level: the Theme/Rheme notion", *Greta, Revista para profesores de inglés*, vol. 6/2, pp. 52-57.
- Austin, J.L. (1962), *How to do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- Atienza, E. y López, C. (1994), "La progresión temática en el discurso académico", en J. LLISTERRI y D. POCH (Eds.), *Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada, Actas del XII Congreso Nacional de AESLA*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 33-40.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Londres, Longman.
- Bellés, J. (1991), "La progressió temàtica", en *A l'entorn de la gramàtica textual*, Suplement COM núm. 8, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Bernández, E. (1995), *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- Brown, G. y Yule, G. (1983), *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", en C. RICHARDS y R.W. SCHMIDT (Eds.), *Language and communication*, Londres, Longman. Traducción española: "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 1995, Madrid, pp. 63-82.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Carter, R. y otros (2000), *Working with Texts*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Castellà, J.M. (1992), *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Editorial Empúries.
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2001), *Discourse and Context in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Combettes, B. (1992), *L'organisation du texte*, Université de Metz.
- Combettes, B. (1983), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles-Paris, De Boeck-Duculot.
- Combettes, B. (1991), "Hiérarchie et dépendance au niveau fonctionnel", *L'Information grammaticale*, nº 59, pp. 48-51.
- Cook, G. (1989), *Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- Daneš, F. (1974), "Functional sentence perspective and the organization of the text", en F. DANEŠ (Ed.), *Papers on functional sentence perspective*, The Hague, Mouton, pp. 106-128.
- Dubois, B.L. (1987), "A Reformulation of the Thematic Progression Typology", *Text*, 7(2), pp. 89-116.
- Giora, R. (1983), "Segmentation and Segment Cohesion: On the Thematic Organization of the Text", *Text*, 3(2), pp. 155-181.
- Maynard, S.K. (1986), "Interactional Aspects of Thematic Progression in English Casual Conversation", *Text*, 6(1), pp. 73-105.
- Curzon, D. (1984), "Themes, Hyperthemes and the Discourse Structure of British Legal Texts", *Text*, 4(1/3), pp. 31-56.
- Weissberg, R.C. (1984), "Given and New: Paragraph Development Models from Scientific English", *TESOL Quarterly*, 18(3), pp. 485-499.
- Fries, P. H. (1981), "On the status of Theme in English: arguments from discourse", *Forum Linguisticum*, 6, pp. 1-38.
- Fries, P. H. (1994), "On Theme, Rheme and Discourse goals", en M. COULTHARD (Ed.) *Advances in Written Text Analysis*, London, Routledge, pp. 229-249.
- Fries, P. H. (1995), "Themes, methods of development and texts", en R. HASAN y P.H. FRIES (Eds.) *On Subject and Theme: From the Perspective of Functions in Discourse*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 317-359.
- Ghadessy, M. (1995) (Ed.), *Thematic Development in English Texts*, London and New York, Pinter.
- Georgakopoulou, A. y Goutsos, D. (1997), *Discourse analysis: An Introduction*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

- Grice, H.P. (1975), "Logic and Conversation", P. COLE y J.L. MORGAN (Eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D.H. (1989) (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Oxford, Basil Blackwell.
- Halliday, M.A.K. (1994), *Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold (2ª edición).
- Harris, Z. (1952), "Discourse analysis", *Language*, 28, pp. 1-30.
- Hatch, E. (1992), *Discourse and Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hickey, L. (1993), "Pragmatics to the aid of grammar", *Donaire*, 1, pp. 14-18.
- Hickey, L. (1997), "Keeping words in order: a pragmatylistic problem in traslation", *Donaire*, 8, pp. 30-36.
- Hymes, D.H. (1974), *Foundations in sociolinguistics*, Pennsylvania, University of Pennsylvania.
- Leech, G.N. (1983), *Principles of pragmatics*, London, Longman.
- Levinson, S. C. (1992), *Pragmatics*, Cambridge, University Press.
- MacCarthy, M. (1991), *Discourse analysis for language teachers*, Cambridge, University Press.
- MacCarthy, M. y Carter, R. (1994), *Language as discourse: perspectives for language teaching*, London, Longman
- Neil Archibald, A. (1994), *The Acquisition of Discourse Proficiency. A Study of the Ability of German School Students to Produce Written Texts in English as a Foreign Language*, Frankfurt, Peter Lang.
- Nunan, D. (1993), *Introducing discourse analysis*, Londres, Penguin Books.
- Paltridge, B. (2000), *Making sense of discourse analysis*, Queensland (Australia), Antipodean Educational Enterprises.
- Peytard, J. y Moirand, S. (1992), *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- Reyes, G. (1999), *Cómo escribir bien en español. Manual de Redacción*, Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Riggenbach, H. (1999), *Discourse Analysis in the Language Classroom*, Ann Arbor, the University of Michigan Press.
- Sánchez, A. (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, SGEL.
- Searle, J. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1980), *Macrostructures*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Varela Pérez, J.R. (1999), "Theme, cohesion devices and translation", *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, núm. 7, pp. 163-176.



# ANÁLISIS DE NECESIDADES Y ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS

ISIDORO CASTELLANOS VEGA

## 1. VISIÓN HISTÓRICA

**E**l concepto de análisis de necesidades aplicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras surgió en la India en la década de los años 20. Un profesor de inglés de enseñanza secundaria (Michael West) se preguntó cómo sus alumnos podrían llegar a dominar esta lengua y utilizarla posteriormente en las situaciones en las que se pudiesen encontrar. El concepto de análisis de necesidades surge, por tanto, íntimamente ligado a la metodología y a los objetivos.

Sin embargo, el concepto de necesidades y de análisis de necesidades aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras cayó en el olvido hasta finales de los años 60 y principios de los 70. Durante estos años, se produce un gran desplazamiento de trabajadores de unos países a otros, y, en particular, de los países del sur de Europa hacia los países del norte, a países, por tanto, cuyos idiomas no hablaban, y una vez allí se produce también una considerable movilidad de estos trabajadores de unas profesiones a otras.

John Munby afirma en su libro *Communicative Syllabus Design*, publicado en Cambridge University Press en 1978, que una situación como ésta implica un análisis de necesidades de comunicación de estas personas, lo que conlleva la necesidad de elaborar programas de contenidos basados en las características propias de una situación de comunicación determinada.

John Munby fundamenta, por tanto, su modelo de análisis de necesidades en la naturaleza de la competencia comunicativa de Hymes. No es, consecuentemente, casualidad que la importancia de los análisis de necesidades se manifieste en el momento en que aparecen los enfoques comunicativos, los cuales fueron desplazando poco a poco a los enfoques gramaticales.

El Consejo de Europa, por su parte, y ya en un contexto de enseñanza y aprendizaje, encomienda a un grupo de expertos la elaboración de un sistema de unidades y créditos (*unit-credit system*) basado en una serie de funciones y nociones que debía partir de las necesidades, motivaciones y capacidades individuales de los alumnos. Todas estas funciones y nociones fueron diseñadas por Richterich en *Definition of language needs and types of adults*, ed. Trim, Richterich, van Ek y Wilkins (1973) y posteriormente adoptadas y ampliadas por van Ek en *The Threshold Level* (1975), y se convirtieron en una especificación de objetivos de aprendizaje basada en:

a. Las situaciones en las que los alumnos adultos podrían desear utilizar la lengua extranjera, incluyendo funciones de tipo social, funciones de tipo psicológico, temas, etc.

b. Una especificación de objetivos basada también en las actividades en las que los alumnos podrían desear implicarse mediante el uso de la lengua extranjera, es decir, lo que los alumnos podrían desear hacer con las cuatro destrezas.

c. Una especificación de objetivos basada, finalmente, en el nivel de desarrollo que los alumnos podrían desear alcanzar en la adquisición de las cuatro destrezas.

Si la especificación de objetivos iba a estar basada en estos tres elementos, los contenidos iban a estar consecuentemente divididos en unidades de trabajo, al finalizar cada una de las cuales los alumnos deberían saber qué hacer con lo aprendido. Los alumnos conocían, por tanto, antes de iniciada la unidad, los objetivos que debían alcanzar en un tiempo dado. Este sistema de unidades iba a ir acompañado de un sistema de créditos cuidadosamente elaborado.

Los alumnos iban a poder, además, seleccionar las unidades de estudio que les resultasen más relevantes en cada momento del proceso de aprendizaje. Este sistema de unidades y créditos iba a permitir, por tanto, una amplia flexibilidad e individualización en dicho proceso.

Si hasta estos años se pensaba que el aprendizaje de unos contenidos lingüísticos no facilitaba necesariamente el correcto desenvolvimiento en situaciones de comunicación real, a partir de este momento, el deseo de aprender algo que fuese de utilidad inmediata iba a convertirse en una prioridad fundamental por parte de los adultos que decidían estudiar lenguas extranjeras.

Como consecuencia de este giro, y a partir de este momento, la organización de los contenidos de los cursos de lenguas extranjeras iban a iniciarse en estudios detallados de necesidades de comunicación.

Es así como surge la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, aunque estos planteamientos se van introduciendo también paulatinamente en la planificación de cursos generales.

Desde hace unos años, el análisis de necesidades es un concepto que se extiende, no ya sólo a los objetivos y contenidos, sino también a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios que se desean utilizar, a los sistemas de evaluación, a las capacidades y aptitudes de los alumnos, a sus experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a las características de su personalidad, a sus estilos de aprendizaje, etc.

De aquí que recientemente estos planteamientos estén dando lugar a una serie de enfoques que ponen el énfasis en uno u otro aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así hablamos de enfoques que ponen el énfasis en la fase de preproducción; programas de procedimientos; programas de procesos; enfoques que apelan al individuo y su responsabilidad, etc.

## 2. CONCEPTO DE NECESIDADES

El análisis de necesidades debe ser parte integrante en la elaboración de programas y cursos, pero ¿qué entendemos realmente por el concepto de "necesidades"? Dar una definición clara, precisa e inequívoca a este concepto no es tarea fácil. Y no lo es:

a. Porque esta definición depende en gran medida de la experiencia personal y de la filosofía y concepto de enseñanza y aprendizaje que cada uno tenga.

b. Porque la información que se recoge sobre los alumnos, se recoge en momentos diferentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, de modos diferentes y con objetivos diferentes.

c. Porque el uso que se hace de esta información varía de la disponibilidad de recursos en un centro, del programa y de la situación de aprendizaje concreta.

d. Porque las necesidades que los profesores observan en sus alumnos no se corresponden necesariamente con las necesidades que éstos sienten y expresan.

Debido a estas razones, y a pesar de los intentos realizados, siempre ha existido una gran dificultad para llegar a acuerdos sobre una definición. Cabe preguntarse, sin embargo, si realmente se requiere una definición clara, precisa e inequívoca del concepto de "necesidades" para incorporar este concepto, esta realidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. El encontrar una definición clara, precisa e inequívoca, e identificarse con ella, podría llegar a ser un obstáculo en el proceso de aprendizaje; podría llegar a entorpecer la capacidad del profesor y de los alumnos de descubrir, inventar, imaginar y de aplicar los modos y los métodos que ellos consideran más oportunos en cada momento; y, finalmente, podría, incluso, dificultar cualquier cambio que se considerase necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, no sólo no es necesario disponer de una definición clara, precisa e inequívoca de "necesidades" para organizar un curso, establecer un programa o preparar una clase o una actividad, sino que, además, podría ser inoportuno y perjudicial, dado que las necesidades cambian y, consecuentemente, los sistemas de enseñanza y aprendizaje que de ellas se derivan tienen que ser permanentemente revisados y, en la medida de lo posible, adaptados.

La conclusión que se puede extraer de esta reflexión es, por tanto, que si las necesidades no existen como una realidad objetiva, razón por la cual no se pueden definir de un modo claro, preciso e inequívoco, los profesores están obligados a hacer juicios de valor sobre las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos y los pasos que deben darse para satisfacerlas. De aquí, la importancia del diálogo, la comunicación y la negociación permanente entre los profesores y los alumnos.

Sin embargo, y a pesar de las dificultades que una definición del concepto de "necesidades" entraña, podemos aproximarnos a una serie de acepciones que nos pueden acercar al concepto. Quizás el mejor intento de mostrar esta aproximación sea el realizado por Hutchinson & Waters en su libro publicado en Cambridge University Press en 1987, *English for Specific Purposes* y que recoge West en su artículo "Needs analysis in language teaching" publicado en la revista *Language Teaching* (1994). Estos autores hablan de:

a. Análisis de necesidades ("necessities"), y entienden por este concepto las demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, es decir, todo aquello que la situación requiere para que el hablante pueda actuar de un modo efectivo en esa situación. En este sentido, podríamos decir que el análisis de necesidades o "necessities" es un análisis de situaciones-meta. Si partimos de esta definición de necesidades, los objetivos pueden ser extraídos, por tanto, de las situaciones de comunicación de la vida de cada día y tendrán que ser a corto o medio plazo, sin descartar, por supuesto, objetivos finales. El análisis de necesidades conduciría, consecuentemente, a la toma de decisiones sobre objetivos. Richterich denomina a estas necesidades "necesidades objetivas".

b. Análisis de deficiencias o lagunas ("lacks"). Dicen estos autores que no se trata de identificar sólo las demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, sino también de conocer el nivel de competencia que los alumnos tienen al iniciar el curso o el programa, es decir, lo que el alumno ya sabe y, por tanto, lo que les falta por saber hasta satisfacer aquellas demandas o exigencias propias de las situaciones-meta. Se hace necesario saber qué es lo que los alumnos ya conocen para poder descubrir las deficiencias o lagunas que existen entre su nivel de competencia al iniciar el curso, el programa o la actividad, y las necesidades objetivas.

El análisis de las necesidades ("necessities") y de deficiencias ("lacks") de los alumnos son complementarios en la medida en que han de utilizarse conjuntamente con vistas a establecer y priorizar los objetivos de aprendizaje.

c. Análisis de deseos (“wants”). Hutchinson & Waters entienden por deseos (“wants”) aquello que los alumnos creen o sienten que necesitan. Con frecuencia este tipo de necesidades se han definido como “subjetivas”, lo cual no quiere decir que no deban ser tenidas en cuenta. Sin embargo, y a pesar de ser denominadas “necesidades subjetivas” no puede negarse que a veces una gran mayoría de alumnos que se disponen a seguir un curso o un programa tienen unos mismos deseos. Por ejemplo, el deseo de llegar a dominar la expresión oral.

d. Análisis de estrategias de aprendizaje (“learning strategies”). Hutchinson & Waters entienden por este tipo de necesidades las estrategias de aprendizaje que los alumnos prefieren seguir para pasar de una situación de deficiencias (“lacks”) a la situación de satisfacción de necesidades (“necessities”).

Puede ocurrir que las estrategias concebidas como apropiadas por el profesor no se correspondan con las del alumno, y que ello dé origen a desavenencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de los deseos (“wants”) y de estrategias de aprendizaje (“learning strategies”) deriva del interés, sobre todo en los años 80, por los procesos de aprendizaje de la lengua, las estrategias de aprendizaje y el concepto de autonomía del alumno.

e. Análisis de limitaciones (“Constraints”). Se entiende por limitaciones (“constraints”) los factores externos que pueden interferir en la situación de aprendizaje. Estos factores externos incluyen los factores del entorno y los factores relacionados con la situación de enseñanza y aprendizaje, tales como las actitudes hacia la nueva cultura, la formación del profesorado, el tiempo y el espacio disponibles, los materiales y métodos que se utilizan, etc.

Esta enumeración de conceptos de Hutchinson & Waters constituye una excelente síntesis de la evolución que el concepto de análisis de necesidades ha ido experimentando a lo largo de la historia desde que Michael West lo mencionó por primera vez en los años 20 para referirse al inicio del proceso que sus alumnos deberían seguir para llegar a dominar una lengua y poder utilizarla en situaciones diversas.

Además, cada uno de estos términos define una realidad diferente; y es que las necesidades de los alumnos que deciden estudiar una lengua extranjera son de índole muy diferente.

En años recientes, se ha trabajado mucho para conciliar la aparente dicotomía entre contenidos y metodología. Además, se ha pasado a considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos de los alumnos como el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma.

Las variables afectivas y cognitivas de los alumnos han pasado a ocupar, por tanto, un papel primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

### 3. TIPOS DE NECESIDADES

Si difícil es intentar dar una definición clara, precisa e inequívoca del concepto de necesidades, también entraña una cierta dificultad establecer una tipología de necesidades.

En sentido amplio podemos decir que existen necesidades de tipo institucional y necesidades de los alumnos. El objetivo fundamental de este estudio es centrarse en las necesidades de los alumnos, ya que tratando o dando respuesta a las necesidades de los alumnos, se está tratando o dando respuesta también a las necesidades de la institución, y es que, en realidad, no puede ni debe haber una dicotomía entre necesidades de los alumnos y necesidades de la institución.

Si nos atenemos al modo cómo son percibidas, podemos decir que existen dos tipos de necesidades. Por una parte, las necesidades sentidas, que son las constatadas mediante la reflexión, el sentido común, la intuición y la experiencia. Una vez conocidas estas necesidades, la institución, el centro o el profesor están en condiciones de ofrecer un currículo en sentido amplio. Si además de la reflexión, el sentido común, la intuición y la experiencia se utilizan también una serie de datos específicos reales y observados tendremos las necesidades contrastadas.

Y es que un análisis de necesidades serio y profundo ha de constar necesariamente de un estudio psicológico de tipo introspectivo y de un estudio mediante instrumentos metodológicos objetivos de todo lo que no es sentido conscientemente.

Desde la perspectiva de los objetivos que se pretenden conseguir, podemos hablar de necesidades de comunicación, que son las expresadas mediante lo que el alumno debe o quiere hacer con la lengua objeto de aprendizaje; y necesidades lingüísticas, que son aquellas que los alumnos y la comunidad hablante consideran oportuno satisfacer con relación al funcionamiento del idioma, es decir, el conjunto de normas gramaticales.

Sin embargo, si nos atenemos a lo que podríamos denominar de algún modo la esencia de las necesidades, quizás la clasificación más adecuada podría ser de:

a. NECESIDADES OBJETIVAS. Por este concepto Richerich entiende aquellas necesidades que se derivan de las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas, etc.); del nivel de competencia en la nueva lengua (habilidades comunicativas, capacidad de desenvolverse en las distintas destrezas, etc.) y, finalmente, de las necesidades de uso de la lengua y los objetivos de comunicación que se plantean en cualquier ámbito (personal, profesional, académico, etc.)

O, por decirlo de un modo más sencillo, las necesidades objetivas son aquellas que se derivan de los datos personales de los alumnos, de su nivel de lengua y del uso que hace o piensan hacer de ésta. Se trata, por tanto, de las carencias existentes entre el momento o estado actual y el deseado.

Las necesidades objetivas van orientadas, por tanto, hacia el producto. Éstas nos permitirán centrar al principio del curso el alcance de los contenidos del programa que, desde enfoques tradicionales, consistirían en listas de *items* o elementos estructurales y léxicos, cuya gradación se establece de acuerdo con criterios lingüísticos de complejidad, dificultad y frecuencia.

Y los análisis de este tipo de necesidades se centran fundamentalmente en indagar, antes de que comience el aprendizaje, todo lo posible sobre el uso actual y futuro de la lengua por parte de los alumnos.

Según este criterio, el análisis de necesidades incluiría la identificación de los siguientes aspectos: Las situaciones de uso, es decir, el lugar, los participantes y el modo de interacción que esas situaciones de uso requieren; los objetivos funcionales, es decir, lo que se pretende lograr en estas situaciones; las actividades comunicativas, es decir, las actividades que los alumnos necesitarán realizar para alcanzar sus objetivos; las formas lingüísticas mediante las que se realizarán las actividades, y, finalmente, los parámetros de actuación que operan en las situaciones-meta.

Brindley, en su libro *The role of needs analysis in adult ESL programme design*, publicado en R.K. Johnson, 1989, considera que estas necesidades objetivas han de constituir necesariamente el punto de partida y permiten establecer los parámetros generales del programa.

b. NECESIDADES SUBJETIVAS. Richerich utiliza este concepto para referirse a aquellas necesidades de los alumnos que están relacionadas con los aspectos cognitivos y afectivos, y que intervienen directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje.

Entre los aspectos cognitivos caben destacar los siguientes:

- La forma habitual que tienen los alumnos de procesar la información y de organizar sus percepciones del entorno y su interacción con él; todo ello tiene una influencia muy considerable en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, hay que tener presente que la comprensión que un individuo tiene del mundo se ve modificada constantemente conforme adapta la nueva información a los conocimientos que ya posee.
- La capacidad de tolerar situaciones ambiguas y de asumir riesgos en el proceso de aprendizaje, lo cual permite al alumno poder explorar la lengua y hacer frente a situaciones de aprendizaje potencialmente productivas.

Entre los aspectos afectivos se pueden considerar:

- Las actitudes de los alumnos hacia la nueva lengua y cultura. Es obvio que una actitud positiva hacia la lengua facilita su aprendizaje considerablemente.
- Las reacciones psicológicas y afectivas de los alumnos tales como un elevado estado de ansiedad, un bajo nivel de confianza en uno mismo o un deficiente grado de autoestima dificultan el proceso de aprendizaje.
- El estilo de aprendizaje propio de los alumnos. Se entiende por estilo de aprendizaje una serie de características que permiten agrupar a las personas en tipos o que sitúan a un individuo en un punto a lo largo de una escala descriptiva. En una situación de clase en la que por lo general el profesor se encontrará con alumnos de estilos de aprendizaje muy diferentes, lo importante es que éste cree en clase un clima propicio para el aprendizaje.

Ahora bien, ¿cómo puede el profesor proveer la metodología adecuada a estilos de aprendizaje de alumnos tan diferentes?

Se pueden distinguir dos caminos que pueden ser considerados complementarios:

- a. Seleccionar procedimientos metodológicos que coincidan con las preferencias de la mayoría de los alumnos.
- b. Enfrentar a los alumnos a formas de trabajo y de estudio que difieran de preferencias y estilos, con idea de ampliar la conciencia de los alumnos sobre las opciones de aprendizaje y contribuir a que abran su mente y sus modos de ver posibilidades nuevas.

La aplicación de estos caminos requiere, consecuentemente, flexibilidad y sentido práctico por parte del profesor y también por parte de los alumnos. Habrá actividades, ejercicios o materiales que sean estimulantes y satisfactorios para algunos miembros del grupo, pero que no encajen en el estilo o estilos de otros; en otras ocasiones ocurrirá lo contrario.

En este contexto se impone, por tanto, la negociación y la consulta en clase como forma de trabajo y como enfoque principal de las decisiones que se vayan adoptando a lo largo del desarrollo del curso.

Quizás, sin embargo, esta clasificación en necesidades objetivas y necesidades subjetivas no sea tan clara. Conviene advertir que cabe considerar una cierta relación entre las necesidades subjetivas y los contenidos, en virtud de la cual los alumnos tienen la posibilidad de decidir lo que quieren aprender, y por otra parte una relación entre las necesidades objetivas y la metodología, que facilitaría a los profesores la toma de decisiones sobre cómo se podrían enseñar los contenidos del curso.

Sin embargo, y aún a riesgo de simplificar mucho las cosas, podemos decir que el análisis de necesidades objetivas nos conduce a la especificación de objetivos del programa y que el análisis de necesidades

subjetivas, nos permite tomar decisiones con respecto a la metodología.

O en otras palabras, que el análisis de las situaciones-meta y el análisis de deficiencias tienen que ver con las necesidades objetivas, mientras que el análisis de estrategias y deseos tienen que ver con las necesidades subjetivas. Y ambos tipos de análisis son necesarios; el primero dirigido a obtener información para establecer los objetivos generales relacionados con los contenidos lingüísticos, y el segundo dirigido a obtener información sobre los alumnos y su proceso de aprendizaje.

Una vez iniciado el curso, es posible que tanto las necesidades objetivas como las subjetivas vayan cambiando y, por otra parte, que surjan necesidades que no habían sido identificadas en el análisis previo al curso. Serán estos cambios y la aparición de nuevas necesidades las que nos darán la pauta de cómo orientar los objetivos y los contenidos del programa inicialmente establecidos, y de qué actividades y experiencias de aprendizaje serán más eficaces.

Es importante tener en cuenta que el análisis de necesidades y el establecimiento de objetivos no es algo que ocurre sólo una vez al principio del curso. Difícilmente podrán los alumnos hacer elecciones adecuadas sin haber experimentado antes las opciones que se les ofrecen. Si se les pregunta a los alumnos por sus métodos preferidos de aprendizaje, materiales o contenidos lingüísticos al principio de un curso, antes de haber practicado con ellos, probablemente darán respuestas vagas e imprecisas, que resultarán de poca utilidad para el profesor.

Brindley (op.cit.) sugiere a este respecto que el profesor utilice la información que ha obtenido antes del inicio del curso sobre las necesidades objetivas de los alumnos –nivel de conocimientos, papeles sociales, metas, modelos de interacción, etc.- para diseñar actividades de aprendizaje de carácter preliminar. Una vez que haya comenzado el curso podrán incorporarse procedimientos que permitirán evaluar las necesidades tal como vayan apareciendo y expresándose. De este modo, podrán modificarse los objetivos a la luz de la respuesta que el profesor vaya obteniendo de los alumnos.

#### 4. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

Se puede decir que los datos para la realización de un análisis de necesidades se pueden extraer a través de dos vías diferentes:

a. Mediante el estudio de las características de las situaciones en las que se usará la lengua objeto de aprendizaje. Este estudio se puede realizar mediante la observación de la conducta de hablantes nativos; mediante el estudio de las situaciones-meta; a través de informantes cualificados (empleados de instituciones educativas, personas implicadas en el ámbito de la actividad de que se trate, profesores expertos, antiguos alumnos, etc.); y a partir de los libros de texto.

Las dificultades que conllevan estos procedimientos hacen con frecuencia muy compleja la labor, y exigen mucho tiempo y recursos, además de que, en ocasiones, sus resultados son consecuencia de la observación de las situaciones-meta o de las intuiciones del autor (en el caso del libro de texto).

Además, y con respecto a cursos con fines específicos, es difícil que el profesor sea competente en la materia de que se trate, salvo que coincida con un ámbito de su propia experiencia. Todo ello parece indicar que debe existir otra vía más práctica, y ésta es la obtención de la información directamente de los alumnos.

b. Obtener la información a través de los propios alumnos.

Dado que los alumnos serán los usuarios de la lengua, son los que, en última instancia, tienen algo significativo que decir sobre lo que necesitan aprender.

Esta información se puede obtener a través de diversos instrumentos como:

a. LAS PRUEBAS DE CLASIFICACIÓN. En sentido amplio podemos hablar de las pruebas de clasificación como una técnica o instrumento de análisis de necesidades. Este instrumento nos permite ver las necesidades de los alumnos en cuanto a nivel de conocimiento de la lengua se refiere y, por tanto, nos permite distribuir a los alumnos por niveles o grupos al principio de un curso.

b. LAS PRUEBAS DE NIVEL. Las pruebas de nivel nos permiten ver las necesidades de los alumnos con respecto a un nivel de conocimientos previamente establecido y, consecuentemente, si pueden pasar a un nuevo nivel o no. Este análisis nos muestra si los objetivos establecidos han sido conseguidos.

En este sentido, podemos decir que tanto las pruebas de clasificación al principio de un curso, como las pruebas de nivel para pasar de un nivel a otro son unas técnicas de diagnóstico o autodiagnóstico y de evaluación o autoevaluación, dado que nos permiten formarnos una idea de las lagunas o deficiencias de los alumnos y la identificación de su nivel de conocimientos.

Estos dos instrumentos de análisis de necesidades suministran una información objetiva sobre el proceso de aprendizaje y su eficacia, e incorporan los procedimientos cuantitativos de evaluación a la dimensión formativa.

c. CUESTIONARIOS. Éstos pueden pasarse a los alumnos antes del inicio del curso, en cuyo caso servirían para una adecuada selección de los contenidos y de la metodología a seguir; al inicio del curso, y en este caso servirían como elemento de diagnóstico, y, finalmente, durante el curso.

Los cuestionarios pueden servir para recabar información relativa a las necesidades objetivas o subjetivas, o ambas al mismo tiempo. Además de pasarse a los agentes más directamente involucrados, éstos pueden, a diferencia de otras técnicas o instrumentos, utilizarse con otros agentes más indirectamente involucrados en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, pero igualmente importantes.

El inconveniente de este instrumento es que puede causar suspicacia en los alumnos, ya que éstos pueden sentir una cierta invasión de su intimidad, por lo que se requiere utilizar este procedimiento con tacto.

d. ENTREVISTAS. Este instrumento o técnica presenta una clara ventaja con respecto a los anteriores, dado que facilita el contacto personal y, por tanto, la posibilidad de aclarar "in situ" cuestiones que surjan en el proceso de la entrevista. Al mismo tiempo este instrumento facilita la familiaridad y la cooperación de los alumnos con el profesor.

e. EL DIÁLOGO, LAS CONVERSACIONES Y DEBATES. Éstos pueden versar sobre temas, actividades, destrezas, estilos de aprendizaje, etc., que los alumnos están interesados en desarrollar. Es un instrumento o estrategia que con frecuencia surge de un modo espontáneo, y que sirve de estímulo para los alumnos. Estas conversaciones o debates pueden ser en la lengua misma de los alumnos, o en la lengua objeto de aprendizaje, con lo que el uso de este instrumento o técnica se convierte en una ocasión magnífica de práctica de clase sobre el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

f. LA OBSERVACIÓN EN CLASE. La observación en clase por parte del investigador o profesor constituye una técnica ideal para constatar las necesidades del grupo y de cada uno de los alumnos. Es en este ámbito donde mejor se observa el comportamiento de los alumnos con respecto a la adquisición de la competencia comunicativa, los instrumentos lingüísticos que necesitan, y los medios y métodos que mejor favorecen su estilo de aprendizaje.

La observación en clase se puede hacer con la ayuda de una lista de detalles o aspectos que se desean observar, o bien, mediante una lista de análisis de errores, o una hoja de evaluación, o bien, mediante procedimientos más formales.

g. EL DIARIO DEL ALUMNO. El diario del alumno puede cubrir aspectos relacionados con los contenidos del curso, con las funciones del profesor, con la actitud del alumno en clase y con los factores externos que afectan al aprendizaje.

Desde otra perspectiva, el diario del alumno puede cubrir también aspectos relacionados con las actividades realizadas en clase o fuera de la clase, con los problemas planteados en la realización de las actividades, con lo que el alumno ha aprendido, etc.

h. EL DIARIO DEL PROFESOR. El diario del profesor es igualmente fuente de un gran valor para la identificación de necesidades. Antes de iniciar la clase, y como preparación de ésta, el profesor reflexiona sobre los objetivos concretos que pretende conseguir en el transcurso de ésta; y mediante qué actividades y qué métodos. Finalizada la clase, el profesor hace constar qué se consiguió durante la clase, qué ocurrió en ésta con relación a lo planificado; qué funcionó y qué no; con qué dificultades se encontró que no había previsto, etc.

El problema que plantean los diarios es que son siempre retrospectivos, y, por tanto, útiles sólo para la programación de la clase o curso siguiente. Ahora bien, los alumnos del curso siguiente pueden ser diferentes, o bien, si siguen siendo los mismos, han podido cambiar sus intereses, deseos y expectativas. Por tanto, los diarios parecen tener sólo una utilidad a corto plazo.

## 5. ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS

Ahora bien, ¿cómo establecer objetivos a partir de las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos?

En primer lugar, conviene aclarar que estos objetivos pueden ser objetivos generales y objetivos específicos.

a. Se entiende por OBJETIVOS GENERALES las prioridades acordadas por alumnos y profesores en un proceso de consulta mutua. Se denominan "generales" precisamente porque se expresan en términos generales y se relacionan con el progreso que los alumnos esperan conseguir a largo plazo, dado el tiempo y los recursos a su alcance.

Cuando los alumnos se hallan ya distribuidos en grupos de clase, se puede hablar de objetivos de grupo, que son los propios del grupo, y de objetivos individuales, que son los de cada uno de los miembros del grupo.

Estos objetivos se encuadran tanto en el campo de lo cognitivo como en el campo de lo afectivo. Dentro de la categoría de los objetivos cognitivos se incluyen las destrezas y el nivel de conocimientos que el alumno espera poder alcanzar. Dentro de la categoría de los objetivos afectivos, se pueden incluir aspectos de desarrollo de la confianza, de la disponibilidad a experimentar, de valores y actitudes, etc.

Lo importante en este punto es que los alumnos se involucren en la formulación de sus propios objetivos.

b. LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS se expresan en términos de objetivos de actuación y describen el comportamiento de los alumnos después de las instrucciones dadas por el profesor; más concretamente, se expresan en términos de objetivos de comunicación (lo que hará el alumno), en términos de condiciones (bajo qué circunstancias lo hará) y en términos de niveles (cómo lo hará).

Según Nunan (1988) los objetivos y las actividades pueden variar dependiendo del enfoque del que se parta, ya sea gramatical, funcional, de aprendizaje, cognitivo, cultural o temático.

Otra forma de descripción de objetivos, identificadas por Richards (1990), es la siguiente:

- a. Objetivos basados en la descripción de MICRODESTREZAS, entendidas éstas como una serie de procesos que constituye cada una de las cuatro (macro) destrezas: leer, escribir, escuchar y hablar.
- b. Objetivos basados en CONTENIDOS, por ejemplo, la descripción de objetivos que se propone en los documentos de *The Threshold Level*, del Consejo de Europa, 1990.
- c. Objetivos basados en el NIVEL DE COMPETENCIA, es decir, en función del nivel que los alumnos esperan alcanzar en cuanto a sus conocimientos y capacidad de uso de la lengua.
- d. Objetivos de PROCESOS. Son aquellos que describen las actividades de clase en las que participan los alumnos, sin necesidad de precisar, como hacen los objetivos de actuación o de conducta, los resultados de aprendizaje.

En cualquier caso, como observa Nunan (1988), los objetivos no son otra cosa que un modo particular de formular y establecer contenidos y actividades, pero una forma útil porque nos fuerza a ser realistas sobre lo que es posible alcanzar; nos permite transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso; facilita la evaluación de los alumnos, y, finalmente, permite orientar adecuadamente otros aspectos de la planificación del curso, como la selección de los materiales y las actividades.

Por lo que respecta al establecimiento de objetivos a partir de las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos, se pueden distinguir tres enfoques diferentes:

- ENFOQUE A: Según este enfoque el profesor establece los objetivos a partir de la diagnosis de las necesidades de los alumnos que él mismo ha realizado. Por ejemplo, el profesor que ha tenido una amplia experiencia con un tipo determinado de alumnos puede tener la capacidad de predecir las necesidades de sus alumnos actuales y establecer los objetivos de aprendizaje según aquel tipo en términos de contenidos lingüísticos, en términos de destrezas, o bien, en términos de los recursos que ha utilizado con éxito en el pasado.
- ENFOQUE B. En este caso, el profesor informa a los alumnos de la diagnosis realizada sobre sus necesidades y establece los objetivos basados en esta diagnosis. Los alumnos son informados sobre estos objetivos, pero, sin embargo, siguen sin poder manifestar todavía cuáles consideran que son sus necesidades.
- ENFOQUE C. Según este enfoque, el profesor informa a los alumnos de su diagnosis, y les anima al mismo tiempo a expresar la percepción que ellos mismos tienen de sus necesidades. Ambas partes se informan recíprocamente de sus intereses, necesidades y expectativas, estableciendo las bases para una posterior discusión. De acuerdo con este planteamiento, la tensión entre "necesidades" y "deseos", por una parte, y el establecimiento de objetivos, por otra, pueden ser negociados y acordados.
- ENFOQUE D: Puesto que las necesidades de los alumnos están en un proceso de cambio constante, los objetivos basados en ellas tienen que ser lo suficientemente flexibles como para acomodarse a dichos cambios. Y es que el análisis de necesidades y el establecimiento de objetivos son, tal como ya hemos dicho anteriormente, parte de un proceso dinámico continuado.

A medida que los alumnos se hacen cada vez más conscientes de lo que implica el aprendizaje de una lengua extranjera y de sus propios recursos, sus necesidades cambian y el ciclo de intercambio de información-discusión-negociación-establecimiento de objetivos - actividades de aprendizaje - actividades de toma de conciencia-evaluación y retroalimentación comienza de nuevo.

De este modo, el análisis de necesidades y el establecimiento de objetivos, en lugar de ser un procedimiento analítico, se convierte en una medida de tipo didáctico, en una parte integral del sistema mismo de aprendizaje. La información y el conocimiento de hasta qué punto se han conseguido los objetivos sirven de medio para reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante, consecuentemente, tener en cuenta que los objetivos que se establecen al principio de un curso no son algo definitivo. Probablemente tendrán que ser modificados, como ya hemos dicho, cuando los alumnos experimenten diferentes tipos de actividades y los profesores obtengan más información sobre sus necesidades subjetivas (relacionadas con las necesidades afectivas de los alumnos, sus expectativas y su estilo de aprendizaje).

De aquí la importancia de los análisis de necesidades "ad hoc" y el establecimiento de objetivos a partir de estos análisis de necesidades.

## 6. VENTAJAS DE LA REALIZACIÓN DE UN ANÁLISIS DE NECESIDADES "AD HOC"

Un análisis de necesidades "ad hoc" permite al profesor:

a. Organizar subgrupos dentro de la clase según los objetivos y características de aprendizaje de los alumnos.

En cada aula hay alumnos con un nivel de conocimiento de la lengua diferente, con unos objetivos también diferentes y con unos intereses diversos. Y el profesor es, sin duda, la persona que está más capacitada para seleccionar los contenidos, los métodos, las experiencias de aprendizaje y los materiales en consonancia con las necesidades e intereses de sus alumnos. Esta tarea de selección es de vital importancia en el proceso de aprendizaje, y puede realizarse a partir de entrevistas, exámenes de nivel, etc. Pero el modo más eficaz es hacerlo a partir de la observación y el diálogo permanente con los alumnos.

b. Conseguir que los fines y objetivos de los alumnos sean claramente identificados.

Es precisamente esta identificación de objetivos de la que derivan las tareas y la preparación de actividades relacionadas con la práctica de destrezas. Estas tareas y estas destrezas ofrecen un marco integrador al que pueden incorporarse temas, contextos y materiales concretos. De este modo, el aprendizaje se convierte en una progresión gradual y realista hacia la obtención de los objetivos establecidos.

En el momento de decidir los objetivos para cada una de las tareas que se van a realizar es preciso tener en cuenta aquello que el alumno debe saber hacer, las condiciones en las que se realizará y los niveles que debe alcanzar. Si se tienen estos tres puntos en cuenta, desaparecerá toda sensación de desorganización.

Las funciones, las estructuras y el vocabulario no constituirán, por tanto, un punto de partida, sino que se aprenderán al mismo tiempo que se realiza la tarea.

c. Decidir los contenidos que se van a trabajar en clase.

Para la toma de decisiones con respecto a los contenidos que se trabajarán en clase, es preciso en primer lugar examinar los datos de los alumnos. En este análisis de datos es fundamental extraer información sobre los motivos por los cuales los alumnos han decidido aprender español.

A nivel de institución o centro esta información servirá para desarrollar módulos en la enseñanza; y a nivel de clase permitirá al profesor decidir cuáles son los contenidos a los que debe dar prioridad.

d. Seleccionar las actividades de aprendizaje que mejor se van a adaptar a los alumnos.

Una vez examinados los datos extraídos, deben determinarse las tareas comunicativas que van a permitir desarrollar las destrezas que los alumnos necesitan adquirir para lograr los objetivos comunicativos. Desde una perspectiva comunicativa, se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de aprendizaje de comportamientos comunicativos, de actos de habla. Puesto que se trata de un proceso, es necesario tomar en consideración la dificultad misma del proceso, el conocimiento que el alumno tiene de la cultura, el grado de ayuda que necesita del profesor, el grado de tensión en que se encuentra el alumno, etc.

e. Seleccionar y elaborar materiales apropiados para los alumnos, ya sea para uso en la clase o fuera de ésta.

Los profesores deben saber si los materiales y recursos existentes son los apropiados para las necesidades individuales de los alumnos. Asimismo, deben estar capacitados para obtener información sobre las reacciones de los alumnos a los diferentes tipos de materiales y métodos de presentación.

Si los materiales existentes son considerados inapropiados, el profesor debe tener la capacidad de crear y elaborar nuevos recursos y hacer propuestas para el desarrollo de materiales que den respuesta a los diferentes tipos de necesidades.

f. Suministrar datos para la evaluación y autoevaluación

Desde una perspectiva comunicativa, el criterio fundamental que deberá tenerse en cuenta en el proceso de evaluación no es la corrección formal, sino la eficacia comunicativa; y esta eficacia comunicativa ha de ser evaluada teniendo en cuenta las necesidades concretas del alumno y los objetivos específicos del curso, de la unidad didáctica o de la clase.

Cuando estas necesidades y objetivos del curso están claros, el proceso de evaluación y autoevaluación se convierte en una tarea fácil y con sentido. Ahora bien, la evaluación no ha de centrarse única y exclusivamente en el resultado final; ha de ser también del propio proceso, y su objetivo ha de consistir en adaptar este proceso a las necesidades mismas de los alumnos. Es fundamental, por tanto, conocer la situación de cada alumno y sus dificultades, y poner esta situación y estas dificultades en relación con la idoneidad de las actividades que se van a realizar, con la metodología que se va a usar y los recursos que se van a utilizar. La evaluación ha de transcurrir paralela a las actividades y ha de realizarse, por tanto, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como conclusión de esta exposición, es oportuno destacar que el trasfondo de estos planeamientos es, necesariamente, un Plan Curricular abierto y centrado en el alumno, orientado no sólo hacia los resultados, sino también hacia los procesos, unos procesos que han de ser sistemáticos y estar interrelacionados.

Desde esta perspectiva, corresponde tanto al profesor como a los alumnos analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en que ambos se sienten involucrados y comprobar hasta qué punto se van consiguiendo los objetivos inicialmente propuestos y, en caso necesario, modificar las actividades en función de las distintas situaciones que se generan en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- Brindley, G., *The role of needs analysis in adult ESL programme design*, en R.K. Johnson, 1989.
- García Santa-Ceclia, A., *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros, 2000.
- García Santa-Ceclia, A., *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa, 1995.
- Hutchinson, T. & Waters, A., *English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Instituto Cervantes, *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, 1994.
- Martín Peris, E., *El perfil de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias*, Madrid, colección Expolingua, 1993.
- Munby, J., *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- Nunan, D., *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press, 1988.
- Richards, J.C., *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990. Richterich, R., *A Model for the Definition of Language Needs*, Strasbourg, Council of Europe, 1972.
- Richterich, R., *Definition of Language Needs and types of adults*, ed. Trim, Richterich, van Ek y Wilkins, 1973.
- Richterich, R., *Identifying language needs as a means of determining educational objectives with the learners. En A European unit/credit system for modern language learning by adults*. Informe del Ludwghafen Symposium, Council of Europe, 71-5, 1979.
- Richterich, R., *A Model for the Definition of Language Needs of Adults*. En Trim, Richterich, van Ek and Wilkins, 1980.
- Richterich, R., *Case Studies in Identifying Language Needs*, Strasbourg, Council of Europe, 1983.
- Shaw, P., Ah hoc Needs. *Modern English Teacher*, 10, 1, 1982.
- Trim, J.L., *The Analysis of "Language Content" by a European Unit/Credit System in Modern Languages Within the Framework of Continuing Post-Secondary Adult Education*, Strasbourg, Council of Europe, 1971.
- Trim, J.L., *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure of a European Unit-Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Strasbourg, the Council of Europe, 1978.
- Trim, J., *The Place of Needs Analysis in the Council of Europe Modern Language Project 5*, en Altman & James (eds), 1980.
- Trimby, M.J. Needs Assessment Models: a Comparison, *Education Technology*, December, 1979.
- Van Ek, J.A., *The Threshold Level*, Strasbourg, the Council of Europe, 1990.
- West, R., Needs Analysis in Language Teaching, *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics*, Vol. 27, 1, 1994.



# ¿ES POSIBLE EVALUAR LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA?

CRISTINA ESCOBAR  
LUCI NUSSBAUM

## 1. INTRODUCCIÓN

**D**esde la segunda mitad del siglo XX, el uso oral ha sido una preocupación mayor en la enseñanza de lenguas. Ya los métodos audioorales presentan la comunicación cara a cara como la destreza primera que el individuo debe aprender. Cincuenta años después, se considera la interacción -y no sólo la comprensión o la expresión- como una competencia crucial (véase, en este sentido, el último documento del Consejo de Europa respecto de las lenguas extranjeras). Además existen numerosos estudios sobre adquisición de lenguas que demuestran que la interacción cara a cara es el medio y el lugar privilegiado en el que el individuo se apropia de la lengua.

Por otro lado, los actuales enfoques para la enseñanza de lenguas sitúan a quien aprende en el centro del proceso. La persona se convierte así no sólo en sujeto de aprendizajes sino también en su gestor. Ello supone que quien enseña, más que transmitir conocimientos, propondrá instrumentos para que esta gestión sea eficaz. Uno de dichos instrumentos es la evaluación, cuyos parámetros deben ser conocidos y controlados no sólo por quien enseña sino también por quien aprende. Cuando de oralidad se habla, la tarea de evaluar, como es bien sabido, no es sencilla y menos aún cuando se trata de evaluar la competencia de interacción.

En este texto nos proponemos presentar una respuesta al reto que supone evaluar la interacción oral en el aula de lengua extranjera a partir de los resultados de una investigación sobre tareas interactivas realizadas por estudiantes de lenguas extranjeras llevada a cabo por un equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona<sup>11</sup>. En primer lugar, se discutirá el concepto de evaluación, entendida como un proceso de aula formativo a la par para docentes y alumnado. En segundo lugar, se analizarán las características de un posible espacio de interacción en el aula: las tareas orales realizadas por parejas de estudiantes. Por último, se presentará una propuesta concreta de evaluación de la competencia de interacción: el portafolio oral.

---

<sup>11</sup> Participaron en dicha investigación, que recibió una ayuda de la Dirección General de Enseñanza Superior (Proyecto BP96-1219), Beatriz Caballero, Cristina Escobar, Dolors Masats, Luci Nussbaum, Amparo Tusón y Virginia Unamuno. Cristina Escobar trabajó más directamente en la evaluación de tareas interactivas realizadas entre aprendices, mientras que el resto del equipo se ocupó más particularmente del diseño de las tareas, de la recogida de datos, de su transcripción detallada y del análisis pormenorizado de las interacciones obtenidas.

## 2. ¿PARA QUÉ EVALUAR LA INTERACCIÓN ORAL?

La evaluación es una práctica indisolublemente unida al aprendizaje de cualquier materia en medio institucional. La función que tradicionalmente se ha atribuido a la evaluación en el seno de la clase<sup>12</sup> es la certificación de los aprendizajes al final de un periodo lectivo determinado. La consecuencia directa de dicha certificación es la capacitación de la persona evaluada para el desempeño de actividades determinadas. Así la evaluación positiva de una persona que estudie segundo curso de español en una EOI dará como resultado la certificación que la capacita para acceder a los estudios de tercero.

Con ser esta una función importantísima, querríamos abordar la evaluación desde una perspectiva más global e integradora. Entendemos la evaluación en el aula como un conjunto de prácticas que impregnan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su inicio hasta su conclusión. Sabemos ciertamente que las prácticas evaluadoras tienen efectos determinantes no sólo sobre el alumnado, sino también sobre el o la docente, sobre las decisiones sobre el aprendizaje que ambos estamentos adoptan, sobre sus relaciones, así como sobre las relaciones del alumnado entre sí. Existen formas de utilizar este enorme potencial para modificar las condiciones pedagógicas que se dan en el aula, de manera que la evaluación no sólo se emplee para certificar los aprendizajes sino que además, y quizá de forma prioritaria, los favorezcan.

Dentro de esta concepción de la evaluación encaminada a la acción pedagógica podemos adoptar dos puntos de vista complementarios: la evaluación entendida como un proceso de toma de decisiones (Genesee y Upshur, 1996) y la evaluación entendida como comunicación. Examinaremos cada uno de ellos a continuación.

### 2.1. LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

El aula y el centro educativo son entornos de aprendizaje donde se adoptan continuamente decisiones que afectan a todos los componentes de la comunidad educativa. Ilustraremos este proceso con un caso. Mimoun llegó a España hace seis meses procedente de una localidad magrebí. La docente de español observa que este alumno progresa en su dominio del español a un ritmo muy lento y desea entender las causas del problema con la finalidad de diseñar estrategias que le ayuden a avanzar. Se pueden identificar los siguientes estadios en el proceso de evaluación de Mimoun:

1. Determinar la finalidad de la evaluación: elaborar un plan de acción para Mimoun.
2. Definir los criterios de evaluación, es decir, qué se desea saber: actitudes, ocasiones de interacción dentro y fuera del aula, estilo de aprendizaje.
3. Planificar cómo obtener la información y recogerla: observación en clase, cuestionario y entrevista con Mimoun, entrevista con la asistente social.
4. Relacionar e interpretar toda la información obtenida: el miedo al ridículo impide al alumno participar en conversaciones en español.
5. Adoptar una decisión: incluir en la programación actividades que favorezcan la interacción entre iguales y la autoestima.

---

<sup>12</sup> En el presente artículo nos referiremos exclusivamente a la evaluación en el seno de la clase, es decir, a la que tiene lugar en el microcosmos del aula y cuyos principales agentes son docentes y alumnado. Este tipo de evaluación es fácilmente distinguible de otros tales como las pruebas estandarizadas o exámenes externos, la evaluación de la calidad educativa por parte de la administración o la evaluación con finalidades de investigación experimental, cuyos agentes son personas y organismos ajenos a la vida en el aula.

Según este modelo de actuación, la finalidad de la evaluación determina todo el resto del proceso. La interacción oral se puede evaluar en el aula con muy diversas finalidades, las cuales determinarán los criterios e instrumentos. A continuación hemos identificado algunas de estas posibles finalidades:

- Explorar las cualidades pedagógicas de una tarea comunicativa.
- Adaptar un sílabo prescriptivo a las necesidades de un alumno o grupo de alumnos.
- Despertar la conciencia del alumnado sobre las propiedades de la comunicación cara a cara.
- Orientar al alumnado en la toma de una decisión de indole académica o profesional.
- Formar grupos de trabajo equilibrados en la clase.
- Promover la autonomía del alumnado.
- Verificar el progreso del alumnado.
- Certificar las capacidades adquiridas.
- ...

Todas estas finalidades se suelen agrupar en dos grandes bloques: la evaluación formativa -evaluación que persigue la mejora del proceso educativo- y la evaluación sumativa o certificadora de los aprendizajes.

## 2.2. LA EVALUACIÓN ENTENDIDA COMO COMUNICACIÓN

El profesorado es un agente evaluador de primera magnitud en el aula, por lo que la evaluación en el seno de la clase se cita a menudo en la bibliografía como "evaluación del profesorado", mientras que el alumnado suele jugar el papel de grupo "evaluado". El acto de evaluación suele terminar cuando el profesorado-evaluador proporciona al alumnado-evaluado *feedback* sobre las observaciones realizadas en forma de calificación, comentario o sugerencia. Un ejemplo de esta actuación es el de aquella profesora que observa a una pareja de alumnos mientras realizan una tarea comunicativa para, posteriormente, comentarles sus progresos e indicar posibles pautas de mejora.

Sin embargo, quien enseña también se interesa en recibir *feedback* de su alumnado sobre aspectos muy variados de la vida en el aula, tales como el programa, las actividades, los materiales, las dificultades que halla en su camino o los procesos de aprendizaje. Con la finalidad de obtener información indispensable sobre las percepciones del alumnado, el o la docente puede utilizar diversos tipos de técnicas e instrumentos: cuestionarios, diarios de clase, pautas de autoevaluación, entrevistas formales o conversaciones informales. Este tipo de actividades cuentan con el valor añadido de hacer reflexionar al alumnado respecto de los fenómenos sobre los que se le interroga y como consecuencia, aumentar su grado de conciencia sobre los mismos y convertir al grupo en personas progresivamente más independientes de las instrucciones docentes.

El flujo continuado de *feedback* entre estudiantes y docente ayuda a ajustar la acción pedagógica, proporciona al alumnado información valiosa sobre sus logros y carencias y coloca al grupo-clase en el centro del proceso de aprendizaje, de manera que este colectivo deja de ser receptor pasivo de conocimientos para convertirse en agente activo de su propia educación. En resumen, una buena comunicación entre docente y alumnado ofrece la base sobre la que se podrá construir conjuntamente un entorno respetuoso con las personas y favorecedor de los procesos de aprendizaje.

Nuestro objetivo es proponer un dispositivo de evaluación de la interacción que permita establecer *feedback* entre docente y estudiantes a la vez que involucra al alumnado en el proceso de toma de decisiones. Este dispositivo didáctico se organiza alrededor de un tipo particular de interacción en el aula cuyas características examinamos a continuación.

### 3. LA CONVERSACIÓN ENTRE ESTUDIANTES AGRUPADOS EN PAREJA

Los enfoques actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras presentan las tareas comunicativas realizadas entre estudiantes como un contexto favorable para aprender. No obstante, como veremos a continuación, en los estudios sobre este tipo de actividades se constatan ciertas prevenciones respecto de su efectividad para el aprendizaje.

#### 3.1. RESULTADOS EN CUARENTENA

Muchas veces se ha dicho que, en la conversación entre estudiantes, los individuos se hallan menos angustiados y más motivados que cuando interactúan con su docente, las posibilidades de participación aumentan y sus producciones son más variadas. Numerosas investigaciones (véase una reseña de ellas en Pica et al., 1996; Griggs, 1997; Skehan, 1998) corroboran tales afirmaciones al demostrar que los sujetos son capaces de tratar las formas lingüísticas que les presentan problemas de comprensión y de producción, que se muestran más activos que ante su docente para controlar y modificar el input y para explorar todas sus posibilidades de expresión en lengua meta. Las tareas entre iguales se revelan así no sólo como un espacio de práctica de la interacción, sino también como un contexto propicio al tratamiento de las formas en lengua meta, lo cual, según las hipótesis que establecen relaciones entre actividad metalingüística y adquisición, debería contribuir a reestructurar la interlengua de las personas que aprenden una nueva lengua.

No obstante, ciertos estudios relativizan la eficacia del trabajo entre estudiantes al indicar que la preocupación por realizar la tarea conlleva, por un lado, menos atención a las formas de lo que sería deseable (Skehan, 1996) y, por otro, que dicha atención se limita a los momentos en que surge un problema de intercomprensión ligado al desarrollo de la tarea. Los estudiantes modifican sus producciones menos que los nativos y además lo hacen de manera más restrictiva evitando procedimientos complejos (Pica et al., 1996).

Estos resultados fueron motivo de estímulo para nuestro equipo de trabajo por razones diversas. En primer lugar, porque son, en cierta medida, contradictorios. En segundo lugar, porque, en muchos casos, apenas se ofrecen ejemplos del corpus utilizado, por lo cual es difícil comprender con exactitud de qué tipo de datos se está hablando. En tercer lugar, porque, en la gran mayoría de los casos, las tareas realizadas entre estudiantes se observan desde perspectivas teóricas que tienen más en cuenta el resultado que el proceso de realización de la actividad, toman como punto de referencia modelos de actuación de individuos nativos y como instrumento de análisis una lingüística de la oración y del monólogo (Nussbaum y Unamuno, 2000).

El objetivo didáctico de la realización de tareas entre estudiantes es proponer un marco interactivo en el que se utiliza la lengua meta para hacer una actividad práctica contextualizada, una acción social semejante a las actividades de la vida cotidiana que va a permitir a los individuos aprendices mejorar su competencia comunicativa. El problema que se plantea para ponderar la eficacia de tales actividades es definir en qué términos se va a evaluar la competencia comunicativa: ¿como la habilidad que tiene el individuo para comprender y producir en solitario o más bien como lo que es capaz de hacer con otra persona en una situación determinada? Nuestra opción, puesto que de tareas comunicativas se está tratando, es la segunda. Ello nos conduce a abordar el estudio de la interacción entre aprendices como un proceso dinámico que se despliega secuencialmente y que plantea diversas microtareas que las personas resuelven de manera coordinada. Por ello, las nociones clásicas para medir la producción oral individual en términos de fluidez -entendida como producción continua y ausencia de rupturas en el flujo verbal-, complejidad -medida en términos de unidades de sentido y variedad de combinaciones morfosintácticas- y corrección -comprendida como mayor o menor grado de ausencia de errores- no parecen ser válidas para evaluar la eficacia de las actividades interactivas en el aprendizaje de la comunicación.

Todo ello, unido al deseo de nuestro equipo de disponer de un corpus de datos que fuera útil para nuestra tarea habitual de formación de profesorado para públicos de edades diversas que aprenden lenguas diversas, nos condujo a recoger y a transcribir detalladamente el conjunto de datos que se describen a continuación.

### 3.2. EL CORPUS: TRES TAREAS EN TRES LENGUAS Y PARA TRES EDADES

La totalidad de nuestro corpus comprende el registro de tres tareas comunicativas realizadas por parejas de aprendices de inglés, español y francés: niños y niñas de 8-9 años, adolescentes de 14-15 años y personas adultas de primer ciclo universitario.

Los datos fueron recogidos en las clases habituales de cada grupo. Cada pareja realiza tres tareas de comunicación alrededor de las temáticas de los alimentos y de las compras. En la consigna de la primera tarea se pedía hallar siete diferencias entre dos dibujos prácticamente idénticos de una tienda de comestibles donde se desarrolla una transacción entre una cliente y un tendero. Cada persona tiene un dibujo que la otra no puede ver.

En la segunda tarea, cada díada debe agrupar, de dos en dos, 16 cartas en las que se hallan dibujados ciertos elementos extraídos de la imagen de la tarea precedente con la finalidad de jugar después al "memory".

La última actividad consiste en un juego de roles entre un vendedor y una cliente, que los individuos deben realizar a partir de un guión que les fue entregado por escrito. Cada pareja prepara y memoriza su pequeña pieza para representarla después frente al resto del grupo.

Las parejas poseen un pequeño magnetofón para grabar su conversación. Además de las consignas correspondientes a cada tarea, se les dijo que debían hablar siempre en lengua meta y que no podían detener el magnetofón.

### 3.3. UN TERCERO EN LA CONVERSACIÓN<sup>13</sup>

Un primer hecho destacable del análisis de nuestro corpus es que la presencia del magnetofón, que permite a quien investiga observar desde el exterior las interacciones entre estudiantes, es considerada por los individuos como un tercer participante que ejerce en la pareja funciones de regulación y de control de la actividad.

En efecto, muchas veces se ha dicho que, pasado un cierto rato, los sujetos olvidan la grabadora y que sus posibles efectos desaparecen. Nuestros datos demuestran, por el contrario, que las parejas detienen el magnetofón -aun cuando se les ha dicho que no deben hacerlo-, hablan lejos del aparato o de manera poco audible y hacen alusión a la grabación. También hemos encontrado en nuestro corpus momentos en que un participante justifica sus errores o rechaza la ayuda de su partenaire, lo cual nos conduce a pensar que el individuo en cuestión está "protegiendo su imagen" frente al magnetofón (Nussbaum, 1999). Al lado de estos efectos, que se podrían considerar negativos, existen otros claramente positivos como el hecho de que las parejas se fuerzan a usar la lengua meta, incluso cuando sus competencias son muy reducidas.

Así se puede considerar que la grabadora es percibida como una participante muda que representa la institución y que, por lo tanto, puede actuar como evaluadora. La presencia del magnetofón permite entender las diversas finalidades que construyen las díadas de estudiantes y sus diversos roles a lo largo

---

<sup>13</sup> Hemos robado el título de este epígrafe a Omar Gulchin, quien lo propuso en un trabajo de curso realizado en el marco del Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona, 2000-01.

de cada tarea (Nussbaum, 1999; Masats y Unamuno, 2001). Así, como individuos sociales, van a desplegar procedimientos cooperativos que permitan llevar a cabo la tarea que les ha reunido, como estudiantes, van a realizar la tarea de la manera más eficaz posible y, finalmente, como aprendices, van a intentar aprender y enseñar (preguntando a la otra persona, mediando entre sus competencias y la lengua meta, evaluando las producciones).

Estos diversos roles comunicativos surgen durante el desarrollo de la tarea, que contiene secuencias de tipo muy variado, cuyo carácter responde, por un lado, a la consigna que se ha dado y, por otro, a la naturaleza propia de esta actividad de aula. En la primera tarea, aparecen sobre todo secuencias de pregunta-respuesta y secuencias del tipo descripción-confirmación, actividades ambas dirigidas a controlar la información. En la segunda tarea, los participantes producen enunciados del tipo X con Y porque Z ("la puerta con la ventana porque son de madera", por ejemplo). En la tercera actividad, después de distribuirse los papeles ("tú eres vendedor, yo cliente"), se procede a la reformulación del guión para adecuarlo a la nueva situación de enunciación y para darle credibilidad como diálogo. Podríamos hablar de tres grandes tipos de secuencias: las de gestión del desarrollo de la tarea (los turnos y los temas), las de respuesta a la consigna (hallar las diferencias, emparejar cartas o preparar una pequeña representación) y, finalmente, secuencias en que se tratan los problemas relativos al sentido y a las formas. Éstas son las que han sido analizadas con mayor atención.

### 3.4. ADELANTE, A PESAR DE LAS DIFICULTADES

Se ha dicho que, en situaciones de intercambio con otras personas, quien aprende una nueva lengua recibe datos lingüísticos que podrán ser captados y permanecer disponibles para ser utilizados en otras ocasiones y tiene, además, la posibilidad de practicar sus destrezas lingüísticas. Sin embargo, lo que importa en la interacción cara a cara es la posibilidad de resolver de manera coordinada aspectos prácticos de la actividad en curso. Uno de los aspectos más interesantes desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas es la *reparación*, mecanismo por el cual una persona intenta resolver lo que ha percibido a) como un obstáculo, una avería para la comunicación o b) como un enunciado incorrecto.

Presentaremos a continuación, de manera sucinta y tomando como ejemplo algunos fragmentos de las tareas realizadas por una pareja<sup>14</sup> -una chica, Jo, y un chico, St-, tres aspectos de la reparación:

- a. el mecanismo conversacional por el cual se realiza: mediante autorreparación, mediante heterorreparación y mediante reparación interactiva,
- b. los procedimientos lingüísticos para llevarla a cabo,
- c. las relaciones entre las personas en la reparación interactiva.

Cuando la persona no dispone de los elementos necesarios para dar forma a su enunciado o bien, cuando éste ya ha sido pronunciado y se da cuenta de que no es acorde con las reglas que él o ella poseen respecto de la lengua meta, se produce una avería que es preciso reparar. Estas averías -marcadas por interrupciones, alargamientos silábicos, producción de enunciados con entonación ascendente (a modo de pregunta indirecta o solicitud de ayuda), lentitud en la producción, enunciados metalingüísticos del tipo "no sé como se dice" o risas- pueden ser reparadas por la propia persona que las ha producido (autorreparación), como ocurre en el caso siguiente en que St repara el término "finestra"<sup>15</sup>:

---

<sup>14</sup> La elección de esta diada se debe al hecho de que su actuación es representativa de las potencialidades de este tipo de actividad y, por lo tanto, ofrece pistas para diseñar el dispositivo general de las tareas y de su evaluación.

<sup>15</sup> La presencia del catalán y del castellano en el entorno inmediato de los sujetos que realizan las tareas produce, a veces, confusiones entre una y otra lengua.

(1)<sup>16</sup>

81. St- eh — | el cartel con la puerta/ |  
82. Jo- um\ |  
83. St- la escalera con la finestra\_ la:\_ la ventanas\ |  
84. s\ | porque— |  
85. Jo- porque— |  
86. St> tienes que subir =en=  
87. Jo- =subir=  
88. St> la escalera\ | subir sobre la escalera para abrir la ventana\ | sí/ |

(Tarea 2)

Después de producir el enunciado (turno 83), St se interrumpe, pronuncia el determinante alargando la vocal, se vuelve a interrumpir y, finalmente, produce la palabra adecuada. En otros casos, quien escucha percibe algún tipo de percance en las palabras de quien habla y propone otra forma (heterorreparación):

(2)

68. Jo- rosa\ | y— | | cuánto formatge\_ cuánto formatge está\ |  
69. St- s\ | hay dos quesos\ |  
70. Jo- quesos/ |  
71. St- {(P) catalán\ | }

(Tarea 1)

Aquí St realiza, en el turno 69, el doble movimiento de confirmar la información dada por Jo y, a la vez, corregir la forma por ella utilizada. Ello produce una nueva avería, puesto que Jo desconoce el significado de "quesos", avería que St repara al señalar que el primer término es catalán.

La autorreparación indica, por parte de quien la produce, atención tanto al sentido global de la actividad como a las formas lingüísticas para llevarla a cabo, pero no suele desencadenar una nueva actividad metalingüística. La heterorreparación, además de implicar también atención a la actividad en curso, puede determinar la construcción de otros movimientos conversacionales alrededor del sentido o/y de las formas, como se ha podido observar en el fragmento precedente. Cuando ello sucede, podemos hablar de reparación interactiva, mecanismo por el cual ambas personas se involucran activamente en la reparación de un obstáculo, como se puede observar en el fragmento siguiente:

---

<sup>16</sup> Convenciones de la transcripción:

pregunta cerrada?

entonación ascendente /

entonación descendente \

mantenimiento —

intensidad

fuerte {(F) texto}

piano {(P) texto}

tono

alto {(A) texto}

bajo {(B) texto}

tempo

acelerado {(AC) texto}

lentamente {(DC) texto}

Pausa corta |

Pausa media ||

Pausa larga <número de segundos>

Sin pausa <0>

Solapamientos =texto de los locutores=

Interrupción del discurso \_

Quien habla mantiene la palabra >

Enunciado producido riendo @

Comentarios (texto)

Fragmentos incomprensibles XXX

Fragmentos dudosos {(?) texto}

(3)

88. Jo- hay— | {(?)bellow— | } eh— | bananas\ | un eh— | un— | [ríe] ah— | o— | y  
— | dentro— |  
89. St- hay\_  
90. Jo> cuatro— | ríe || eh\ uh y dentro hay cuatro— |  
91. St- pastecas/ |  
92. Jo- pastecas\ |  
93. St- sí/ | frutas verdes/ |  
94. Jo- frutas verdes\ |  
95. St- s\ | muy grandes\ |  
96. Jo- muy grandes\ | s\ |  
97. St- s\ | mi también\ | hay dentro la balanza\ |  
98. Jo- balanza/ |  
99. St- para pesar los frutos\ |  
100. Jo- um/ | no eh— |  
101. St- no— | no hay\_ no hay nadie/ | {(AC) no hay nada}<0>

(Tarea 1)

Jo tiene problemas para formular un enunciado entero y deja su turno (88) inacabado. St propone, un marco sintáctico para organizar el enunciado que Jo prosigue en el turno 90, aunque no consigue acabarlo. Ahora St plantea, con entonación ascendente, un término, que supone que corresponde a la palabra que Jo desconoce. Ésta lo repite, pero St quiere asegurarse a la vez de que están hablando del mismo objeto y de que Jo entiende el sentido de “pastecas”; por eso pregunta mediante una perífrasis. Jo confirma y St prosigue su descripción (pastecas = frutos verdes muy grandes). Algo semejante ocurre alrededor de “balanza”, término que Jo no entiende y cuya descripción St propone en el turno siguiente (“para pesar frutos”).

No podemos aquí describir de manera exhaustiva los mecanismos conversacionales de la reparación hallados en nuestro corpus<sup>17</sup>. Baste consignar que su complejidad (quien los desencadena, las marcas que lo rodean, el número de movimientos desde su inicio hasta su clausura, etc.) supone que ambas personas están a la vez atentas a la macroactividad, a la comprensión, a la producción y a la adecuación de las formas lingüísticas empleadas, por más que algunas de ellas no sean correctas desde el punto de vista de la norma.

Para realizar la tarea de manera eficaz, es decir, con la mayor fluidez posible, las parejas de estudiantes recurren a procedimientos lingüísticos diversos (Nussbaum, Tusón y Unamuno, en prensa). En primer lugar, recurren algunas veces al cambio de lengua (Nussbaum y Unamuno, en prensa) y, en segundo lugar, hacen uso de procedimientos más sofisticados como la creación de palabras (véase “pastecas”, del francés “pastèques”), la paráfrasis (véase “frutas verdes muy grandes” en el mismo fragmento).

Si estos procedimientos afectan fundamentalmente al léxico -aunque hemos hallado otras secuencias en que se problematiza la fonética y aspectos pragmáticos del uso verbal<sup>18</sup>-, existe otro procedimiento sumamente interesante que repercute en la construcción interactiva de la sintaxis y que hemos denominado, siguiendo a Janneret (1999), coenunciación. La coenunciación es un fenómeno conversacional caracterizado por la coconstrucción de un segmento conversacional entre (por lo menos) dos personas. Se trata de un procedimiento por el cual una persona acaba o prosigue el enunciado precedente originado por otro hablante, como ocurre en las líneas 68, 69 y 70 del fragmento siguiente (“monedero dentro de bolso”).

<sup>17</sup> Para mayor profundización sobre estos aspectos, véase Masats (1999) y Nussbaum, Tusón y Unamuno (en prensa).

<sup>18</sup> El tratamiento de aspectos pragmáticos, como la adecuación de los enunciados al contexto, aparece sobre todo en la tercera tarea que, por razones de espacio, no se ejemplifica aquí.

(4)

- 59. Jo- eh— | ésta ésta— | monetero\ |
- 60. St- monedero\ |
- 61. Jo- monedero— |
- 62. St- con el— |
- 63. Jo- eh— |
- 64. St- bolso\ |
- 65. Jo- eh bolso\ bolso\ |
- 66. Se- bolso\ creo\ |
- 67. Jo- rmonedero\_
- 68. St- {(P)mone=dero\}=
- 69. Jo> =den=tro\_
- 70. St- del bolso\ |
- 71. Jo- supermercado\ |
- 72. St- s\<0>
- 73. Jo-
- 74. ~vamos supermercado\ | (ríe)
- 75. St- (ríe) vale\ |

(Tarea 2)

Algo semejante ocurre en los turnos 88-91 del fragmento (3) en el que Jo y St construyen por coenunciación “dentro hay cuatro pastecas”.

La coenunciación constituye una forma peculiar de organizar la conversación, cuya realización es posible gracias a la aprehensión de la sintaxis y de la prosodia del turno precedente. Este procedimiento, que supone una atención máxima por parte de quien coenuncia y una identificación con los propósitos de la otra persona, permite dar fluidez a la comunicación y resolver interactivamente la tarea (Masats, Nussbaum, Tusón, Unamuno, 1999).

Se ha dicho muchas veces que, en las tareas realizadas en pareja, se establecen relaciones de simetría por el hecho de que las personas implicadas poseen competencias semejantes. Sin embargo, estas relaciones no son fijas y estables, puesto que estas competencias pueden ser semejantes, pero nunca idénticas. Así en los datos analizados en este texto, St, a través de sus actividades conversacionales, se sitúa a menudo en una posición asimétrica, semejante a la que podría ocupar como docente, complementando las carencias de Jo, creando mecanismos de andamiaje para que ésta pueda conversar y, seguramente, aprender.

Los desajustes de competencias permiten a cada componente de las parejas obtener nuevo input, poner a prueba su repertorio verbal, resolver problemas de comprensión y producción ligados a la lengua que se aprende, pero fundamentalmente permiten adquirir procedimientos específicos para la intercomprensión.

La profunda imbricación de las actividades realizadas por las parejas de estudiantes deja sin sentido la evaluación de las producciones aisladas de cada persona puesto que, como se ha observado, la fluidez se mantiene de manera cooperativa, la complejidad de los enunciados emerge de la construcción interactiva de los turnos y de la variedad de secuencias (distintas según cada tarea, según los problemas de comunicación hallados) y la corrección es observada por la parejas no desde la perspectiva de una norma ideal sino desde los propios repertorios de cada persona que, precisamente la tarea, permite poner a prueba y, tal vez, reconstruir.

Si el control sobre la actividad y las formas que permiten llevarla a cabo es motor del aprendizaje, ¿cómo se puede promover? Reflexionar con el alumnado sobre las relaciones entre tarea y aprendizaje parece

una vía adecuada. A continuación se ofrece un dispositivo que permite integrar armónicamente evaluación y reflexión sobre las prácticas interactivas.

#### 4. EVALUAR LA COMPETENCIA DE INTERACCIÓN: EL PORTAFOLIO ORAL

La entrevista ha sido durante largo tiempo la forma tradicional de evaluar la interacción oral. Este tipo de actividad suele tener como finalidad la certificación de las competencias de la persona evaluada, mientras que es poco utilizada como instrumento de evaluación formativa en el seno de la clase ya que presenta numerosos inconvenientes de tipo práctico, tales como la difícil gestión del tiempo lectivo que comporta su administración a un grupo numeroso de alumnos o el doble rol -interlocutor y evaluador- de quien realiza la entrevista.

Este doble rol implica que la gestión de la conversación recae sobre la persona evaluadora, la cual gestiona los turnos y los temas de conversación, mientras que la persona evaluada se limita a contestar preguntas. Por ello, no es difícil descubrir en este formato de conversación relaciones claramente asimétricas. El fragmento de entrevista oral que se transcribe a continuación ilustra claramente este hecho. El entrevistador pretendía medir la capacidad de una niña, perteneciente a una minoría cultural, de participar en una conversación en lengua meta. ¿Hasta qué punto es lícito concluir que la niña es responsable del fiasco conversacional? ¿Acaso no es achacable al evaluador, con su falta total de sensibilidad conversacional, la mayor parte del desastre?

(5)

E: ¿Cómo se llama tu padre?

N: —

E: ¿A qué se dedica tu padre? ¿Dónde trabaja? ¡Venga, chica, habla, habla! No tengas miedo. ¿Dónde trabaja tu padre?

N: —

E: ¿A qué se dedica tu madre? ¿Dónde está tu madre? ¿A qué se dedica tu madre?

N: —

E: ¡Qué haces en casa? ¿Ayudas a tu madre? ¿Qué haces?

N: —

E: (Se dirige al micrófono) No habla.

(Van Lier, 1989)

La bibliografía sobre la evaluación de la interacción oral contempla, habitualmente y como ya se han indicado, aspectos tales como la utilización de léxico apropiado, la corrección gramatical, la propiedad de los enunciados o la fluidez con la que las personas se expresan. En realidad, la evaluación de la interacción -conversar- se ha confundido tradicionalmente con la evaluación de la producción -hablar-. Así, no es frecuente que las escalas de evaluación incorporen aspectos propiamente interactivos tales como la gestión conjunta de la conversación, la escucha atenta o los procedimientos de reparación de las averías en la comprensión y la expresión, que, como se ha visto, no dependen de la actividad individual, sino del grado de cooperación entre las personas. Ello los hace especialmente apropiados para ser evaluados conjuntamente por el alumnado que ha tomado parte en la conversación, tal como se propone en el portafolio oral.

Un portafolio es una selección de trabajos realizada por un alumno de acuerdo con unos determinados criterios de calidad con la finalidad de documentar las capacidades finalmente adquiridas y su progreso a lo largo de un espacio de tiempo. El portafolio se ha venido utilizando ampliamente en la evaluación de las más diversas áreas de conocimiento, aunque, en la enseñanza de lenguas, se ha aplicado de forma preferente a la evaluación de la expresión escrita. Un ejemplo clásico de portafolio es la selección

realizada por el alumnado, de entre todos los escritos redactados durante el periodo lectivo, de aquellos textos que mejor demuestren sus habilidades escritoras (Arter y Spandel, 1992; Danielson y Abrutyn, 1997). Recientemente, el portafolio también ha demostrado ser un instrumento válido de evaluación de la interacción cara a cara (Escobar 2001; en prensa). Debido a la naturaleza efímera de la lengua oral, la grabación de las conversaciones de los alumnos constituye un requisito esencial para poder documentar las capacidades de quien aprende una lengua y su progreso a lo largo de un periodo de tiempo determinado. El portafolio oral toma, pues, como punto de partida la grabación sistemática de las tareas comunicativas propuestas en clase<sup>19</sup>.

El portafolio oral se presenta como una alternativa a la entrevista para evaluar la interacción cara a cara y difiere de ella en varios aspectos:

- Para elicitación de la actuación del alumnado se utilizan tareas comunicativas incluidas dentro de la programación como actividades de aprendizaje. Dicha actuación se puede utilizar para certificar sus capacidades, aunque la finalidad prioritaria es mejorar la competencia interactiva de los hablantes. Aprendizaje y evaluación no son pues concebidos como dos actividades independientes, sino que las actividades de evaluación se utilizan para potenciar las actividades de aprendizaje. Por tanto, la evaluación tiene una finalidad eminentemente formativa.
- La interacción tiene lugar entre iguales y se evalúan tareas realizadas por dos -o más- personas.
- La evaluación se organiza en torno a y comprende criterios lingüísticos e interactivos.
- Quienes participan en la conversación adoptan un papel activo en el proceso de evaluación, puesto que coevalúan su propia interacción. Esta asunción de responsabilidades tiene el doble efecto de convertir a las personas en sujetos y, no sólo en objetos del acto de evaluación, y de tener en cuenta su punto de vista en el proceso.
- La evaluación se lleva a cabo de forma repetida en diferentes ocasiones a lo largo del periodo lectivo. Nuestra propuesta se articula en cuatro fases claramente diferenciadas. La primera es la fase de planificación, que incluye la selección de las tareas, la definición de los criterios de evaluación y la preparación de los materiales que utilizará el alumnado.

En un segundo estadio, las parejas llevan a cabo y graban cada una de las tareas interactivas semejantes a las que se han descrito más arriba. Seguidamente las escuchan y evalúan conjuntamente. Para ello, utilizan una pauta u hoja de observación que recoge, en términos fácilmente comprensibles, las características de una interacción eficaz. El cuadro I ofrece un ejemplo de pauta<sup>20</sup>. El hecho de contrastar su actuación real con los criterios explicitados en la pauta ayuda a las parejas de aprendices a percibir sus puntos fuertes y sus carencias y a señalarse posibles áreas de trabajo para el futuro.

---

<sup>19</sup> Los requerimientos técnicos son sencillos y de precio asequible. El equipamiento mínimo consta de una grabadora portátil y una casete por cada pareja. Las grabadoras y cassetes son fácilmente transportables de un aula a otra.

<sup>20</sup> Esta pauta ha sido diseñada a partir de modelos anteriores que se han ido modificando mediante un proceso de investigación en acción.

### HOJA DE COEVALUACIÓN DE LA INTERACCIÓN ORAL

Pareja formada por \_\_\_\_\_ y por \_\_\_\_\_

Tarea: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1. Hemos conseguido realizar la tarea.
2. Nadie ha acaparado la palabra.
3. Nos hemos escuchado atentamente.
4. Nos hemos esforzado en hacernos entender mutuamente en lengua meta.
5. Nos hemos hecho preguntas si no nos entendíamos.
6. Nos hemos hecho saber que nos entendíamos, a pesar de las dificultades.
7. Nos hemos pedido ayuda cuando no sabíamos cómo decir o pronunciar algo.
8. Nos hemos prestado ayuda para expresarnos.
9. Nos hemos corregido al detectar un error en la producción de la otra persona.
10. Creemos que la tarea nos ha ayudado a aprender ...

En resumen:

Lo mejor que hemos hecho es: \_\_\_\_\_

Todavía debemos mejorar: \_\_\_\_\_

#### Cuadro I

Nuestra investigación demuestra que la utilización sistemática por parte del alumnado de criterios para evaluar sus producciones redundaba en la mejor comprensión de los recursos que caracterizan la interacción oral y en la utilización consciente de dichos recursos en posteriores grabaciones.

La tercera fase consiste en la revisión por parte de cada persona de todos los trabajos realizados durante un periodo de tiempo determinado, por ejemplo, un trimestre, con la finalidad de seleccionar y, opcionalmente, calificar sus mejores grabaciones, de acuerdo con los criterios de calidad que se han aprendido a utilizar durante todo el periodo de tiempo. Esta revisión comprende la escucha de las grabaciones y la lectura de las hojas de autoevaluación. El resultado de la selección se explicita en una carta o informe en la que cada persona justifica las razones que le han llevado a seleccionar esos trabajos y no otros.

El aprendizaje de lenguas es un proceso lento y costoso, en el que, a veces, es difícil percibir los avances. Pedir al alumnado que revise sus producciones a lo largo de un periodo de tiempo supone darle la oportunidad de darse cuenta del progreso realizado, lo cual redundaba en un aumento en la

autoconfianza. El siguiente comentario escrito por una alumna de ESO en su informe de final de trimestre lo demuestra:

“Me he puesto un bien porque creo que al no entender todo lo que explica la profesora pienso que no sé inglés, pero en cambio miro los trabajos que he hecho y pienso todo lo contrario.” (Laia, 12 años.)

El alumnado también pueden identificar en su informe las áreas en las que se compromete a trabajar más intensamente, en el futuro inmediato, tal como hace un estudiante de inglés en el siguiente comentario:

“Podría mejorar un poco haciendo más preguntas en inglés”. (Janeiro, 12 años.)

El profesorado puede estimular la actividad metacognitiva del alumnado con preguntas abiertas que inviten a la reflexión (véase cuadro 2).

<p style="text-align: center;">PREGUNTAS PARA FOMENTAR LA AUTORREFLEXIÓN</p> <p>¿Qué piensas de tus grabaciones? ¿Cuál es tu mejor grabación? ¿Qué es lo que más te gusta de ella? ¿En qué se distinguen tu mejor y tu peor grabación? ¿Cómo se refleja en tu trabajo lo que habías aprendido con anterioridad? ¿Cuáles son los puntos fuertes de tu trabajo? ¿Qué has aprendido últimamente? ¿Cómo se refleja ello en tu trabajo? ¿Qué aspectos crees que puedes mejorar? ¿Qué vas a hacer para conseguirlo?</p> <p>(Adaptado de Arter y Spandel, 1992 y Danielson y Abrutyn, 1997).</p>
---

Cuadro 2

Por último, es el profesorado quien realiza una evaluación de las tareas seleccionadas, con finalidades formativas, sumativas o ambas a un tiempo. Para ello utiliza los mismos criterios que el alumnado ha venido utilizando a lo largo de todo el proceso. Es decir, las tareas seleccionadas por los y las estudiantes como mejores tareas constituyen los datos sobre los que se basa el “examen” oral. La escucha y enjuiciamiento de las grabaciones puede desarrollarse fuera de las horas de clase, de la misma forma que suele hacerse con la puntuación de las pruebas escritas. La experiencia demuestra que la actividad de valorar grabaciones orales comporta una dedicación horaria ligeramente superior a la calificación de textos escritos, perfectamente asumible por el profesorado interesado en situar la lengua oral en el centro de su planteamiento didáctico<sup>21</sup>. La lectura de las cartas o informes escritos por el alumnado resultan, así mismo, profundamente reveladoras de los procesos de aprendizaje por los que ha atravesado cada persona. Además, el hecho de incorporar la opinión de estudiantes dentro del proceso de evaluación ayuda al profesorado a afinar el tipo de *feedback* que finalmente proporcionará a cada cual y a adoptar decisiones más justas.

Resumiendo, el proceso completo de puesta en práctica de un portafolio oral se puede concretar en los momentos recogidos en el cuadro 3.

<sup>21</sup> Para agilizar la búsqueda de las grabaciones en cada casete, se puede solicitar a los y las estudiantes que detallen en sus informes junto al título de cada tarea elegida, el número correspondiente del cuenta pasos correspondiente en la casete. Si esto no es posible, siempre se puede pedir que, al menos, localicen la primera de las grabaciones.

### PROCEDIMIENTO PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PORTAFOLIO ORAL

1. Acordar un conjunto de tareas significativas adecuadas.
2. Definir los criterios de evaluación.
3. Sensibilizar a las y los estudiantes respecto del interés del trabajo en grupo.
4. Diseñar una hoja de coevaluación y discutir su contenido con el alumnado.
5. Formar las parejas.
6. Enseñar al alumnado a utilizar el magnetofón y la hoja de evaluación.
7. Las parejas graban sus conversaciones.
8. Las grabaciones deben ser fechadas.
9. Las parejas escuchan la grabación y rellenan la hoja de coevaluación.
10. Las parejas pueden comparar sus grabaciones con otras similares realizadas por nativos.
11. Cada estudiante elige, por ejemplo, sus tres mejores grabaciones.
12. Cada estudiante escribe una nota a su docente.
13. El o la docente evalúa las grabaciones y comparte sus impresiones con los aprendices.

Cuadro 3

## 5. CONCLUSIÓN

Las tareas realizadas entre estudiantes constituyen un entorno privilegiado para el aprendizaje de la interacción y, en general, para la adquisición de la lengua extranjera, puesto que las personas comparten el control del discurso, de su contenido y de las formas que permiten construirlo.

Las actividades de reflexión metalingüística y metacomunicativa en el aula favorecen el desarrollo de actitudes de alerta en la interacción. Esta reflexión se puede estimular mediante diferentes procedimientos, entre los que se halla el portafolio oral, que ha demostrado ser una herramienta poderosa para tal propósito.

En efecto, las actividades de auto y coevaluación que componen el portafolio oral poseen las siguientes cualidades:

- a) Ayudan al alumnado a comprender la finalidad de las tareas interactivas.
- b) Obligan al alumnado a observar y a juzgar sus producciones de acuerdo con criterios que describen las características de una conversación eficaz. Comprender dichos criterios se convierte en un estadio previo y necesario para el análisis de la propia actuación.
- c) El alumnado asume responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje. La identificación de rasgos que caracterizan una comunicación de calidad le capacita para dotarse de metas de aprendizaje definidas que promueven actitudes activas.
- d) Favorecen la comunicación entre docente y estudiantes. El hecho de incorporar el punto de vista del alumnado, de manera casi institucionalizada, dentro del proceso de evaluación dinamiza el proceso de toma de decisiones y promueve una acción didáctica más personalizada.

Es evidente que la evaluación de la interacción oral debe contemplar aspectos lingüísticos tales como la utilización de léxico apropiado, la corrección formal, la propiedad de los enunciados o la fluidez con la que cada persona se expresa. No obstante, parece ineludible que incorpore aspectos interactivos tales como la gestión conjunta de la conversación, la escucha atenta al interlocutor o los procedimientos de reparación de las averías que con seguridad se van a producir en una conversación en la que participan

personas no nativas. Estos aspectos, que son por definición interactivos, no dependen de la actividad realizada por cada uno de los sujetos hablantes por separado, sino del grado de cooperación entre ambos.

## BIBLIOGRAFÍA

ARTER, J. A. y SPANDEL, V. 1992. Using Portfolios of Student Work in *Instruction and Assessment, Educational Measurement: Issues and Practice*. Spring 1992:36-44.

DANIELSON, C. y ABRUTYN, 1997. *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria. Virginia ASCD.

ESCOBAR, C. 2001. Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral, en Camps, A. (ed.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó: 69-84.

ESCOBAR, C. en prensa. *Promoting and Assessing Oral Interaction in the Classroom: The Oral Portfolio*. Barcelona. APAC Monographs.

GENESSEE, F. y UPSHUR, J. A. 1996. *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge (NY). Cambridge Language Education.

GRIGGS, P. 1997. Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners, en Díaz, C. y Pérez, C.: *Views on the acquisition and use of a second language*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, p. 403-415.

JEANNERET, T. 1999. *La coénonciation en français*. Berna. Peter Lang.

MASATS, D. y UNAMUNO, V. 2001. Constructing Social Identities and Discourse through Repair Activities, en S. Forter-Cohen y A. Nizegorodcew (eds.): *Eurosla Yearbook 2000*. Amsterdam. Benjamins.

MASATS, D., NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. y UNAMUNO, V. 1999. Entre simetría y complementariedad: la coenunciación en el discurso de aprendices de lenguas. Comunicación presentada en el V Congreso de Lingüística General. Universidad de Cádiz.

NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V., en prensa. Sociolinguistique de la communication entre apprenants. V. Castelotti (ed.), *D'une langue à l'autre*. Presses Universitaires de Rouen.

NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. y UNAMUNO, V., en prensa. Procédures d'évitement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants, Cicurel, F. y D. Véronique (eds.): *Discours, action et appropriation des langues*. Paris. Presses de la Sorbonne Nouvelle. Una primera versión de este texto puede consultarse en <http://www.hexo.fr/aepl/focal> con el título: Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants. Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches". Paris, 19-21 abril de 1999.

NUSSBAUM, L. 1999. Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*. 134: 35-50.

NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V., 2000. Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères, *Aile*, 12: 27-49.

PICA, T. et al., 1996. Language Learners Interaction: How Does it Address the Input, Output, and Feed-back Needs of L2 Learners? *TESOL Quarterly*, vol. 30, núm. 1, p. 59-84

SKEHAN, P., 1996. A framework for the implementation of task-based instruction, *Applied Linguistics*, vol. 17, núm. 1, p. 38-61.

SKEHAN, P. 1998. Task-based Instruction, *Annual Review of Applied Linguistics*, núm. 18, p. 268-286.

VAN LIER, L. 1989. Reeling, Writhing, Drawing, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation, *TESOL Quarterly*, 23-3: 489-508.



## MATERIALES E/LE EN LA RED: ¿CUÁNDO SON ÚTILES? ¿CÓMO SELECCIONARLOS?

JIMENA FERNÁNDEZ PINTO  
OLGA JUAN LÁZARO

**E**l material de este taller de Expolingua se divide en dos partes complementarias, una primera en la que se trabajan y ejemplifican las características que debería tener un material editado en internet frente a los otros soportes (papel principalmente). Y una segunda parte, en la que se analiza la utilización didáctica de los medios y se presentan una serie de criterios con los que usar la red en clase que posteriormente se ejemplifican en unas actividades.

Con estas dos partes, el profesor podrá seleccionar de la red materiales de calidad y útiles para el momento de aprendizaje en el que los estudiantes se encuentren.

Los contenidos de este artículo son los siguientes:

Parte 1: características de los materiales didácticos en internet

Introducción

1. ¿Qué hay en internet?
2. Material didáctico en la red: ¿es diferente al soporte papel?
3. A modo de apunte final

Parte 2: criterios de uso de la red en clase

Introducción

1. Telépolis: la visión del telemundo
2. La red en clase: criterios de uso, plantillas y guías
3. Actividades para la clase
4. A modo de apunte final

Bibliografía

## PARTE 1

# CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN INTERNET

OLGA JUAN LÁZARO, INSTITUTO CERVANTES

## INTRODUCCIÓN

**E**l objetivo que perseguimos es facilitar al profesor herramientas que le permitan acercarse a internet desde una postura crítica a fin de decidir si el material del que dispone es útil para sus estudiantes en un momento del aprendizaje determinado o, por el contrario, otros recursos a su alcance son más convenientes.

Con internet se podría aplicar el dicho popular “no es oro todo lo que reluce”, pero si se parte de un análisis de sus contenidos y una reflexión sobre su uso, el provecho que se le puede sacar en beneficio de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesores y estudiantes) es elevado. No por ello hay que olvidar la necesaria adaptación de este proceso y de los roles de sus protagonistas al contexto pautado por el desembarco de las *Nuevas Tecnologías* (NNTT).

Esta primera parte del artículo consta de un apartado 1) en el que se aborda, de una forma muy generalizada, un acercamiento a los recursos que hay en internet. Este material se articula en una clasificación muy básica pero necesaria para determinar qué tipo de material vamos a analizar en el siguiente apartado.

En el apartado 2) se ofrece al profesor una plantilla con la que podrá evaluar las características de los materiales didácticos en línea. Esta herramienta pretende tener una utilidad muy práctica y ayudar al profesor a discernir la calidad del tipo de materiales que visita en su navegación por la red.

En el último apartado, el 3), se hace una consideración general sobre el papel del profesor.

## 1. ¿QUÉ HAY EN INTERNET?

Con internet se pueden hacer muchas cosas y conseguir muchos propósitos que nos “solucionan” la vida de una forma cómoda y ágil en una sociedad en la que no sobra tiempo para casi nada. Se accede a internet desde el trabajo, desde casa o desde un cibercafé. También en el aula con los estudiantes se empieza a potenciar su uso, por lo menos el interés de gestores, profesores y estudiantes se incrementa y nosotros, los profesores, nos preparamos para conocer las posibilidades de esta nueva herramienta y hemos empezado a reflexionar sobre su integración eficaz en la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Centrados en este contexto de enseñanza/aprendizaje de E/LE, ¿quién puede usar internet?, ¿dónde?, ¿con qué enfoque metodológico?

La respuesta a la primera pregunta parece obvia: internet puede ser útil a profesores y estudiantes.

La respuesta a la segunda pregunta, tal vez ya no sea tan evidente. Las NNTT afectan a todos los niveles de la vida del hombre, del que no se excluye, por supuesto, el mundo académico. Esto supone que se están explorando desde un punto de vista conceptual y formal, y desde todas las disciplinas, cómo se integra el nuevo recurso en la tradicional clase presencial, cómo afecta al proceso de aprendizaje visto como un *continuum* (es decir, también fuera del aula) y cómo modifica la modalidad de enseñanza a distancia.

Dentro del ámbito E/LE, internet es un recurso más dentro del aula, un recurso con el que además el estudiante cuenta, probablemente, en su propia casa y a través del cual se puede acercar al español.

Internet también es un reto en la enseñanza abierta y a distancia de lenguas aportando dos grandes dimensiones: información y comunicación real (con la ruptura de frontera espacio-temporales, lo cual, y visto desde otro punto de vista, supone un nuevo reto: la gestión y administración de actividades comunicativas).

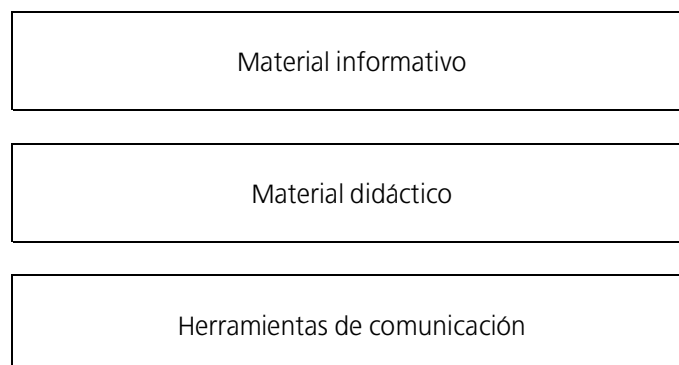
Efectivamente, internet puede ser una fuente para practicar español dentro y fuera del aula. El papel del profesor se modifica, pero no deja de ser una pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y, por último, la respuesta a la tercera pregunta pasa por el conocimiento de la herramienta para poder sopesar su integración. Con internet se pueden encontrar desde actividades estructurales centradas en la forma y el significado, hasta se pueden encontrar propuestas basadas en la practica de contenidos lingüísticos siguiendo el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas. Internet es una fuente de información a la par que una herramienta de comunicación y transmisión de datos única y, hasta la fecha, ningún otro recurso o medio tiene estas posibilidades. En este sentido, cada día los avances tecnológicos nos deparan nuevas sorpresas, pero la reflexión sobre su uso debe preceder a su integración en la didáctica, de lo contrario siempre se irá a remolque de las novedades tecnológicas.

Si nos centramos en lo que internet ofrece al estudiante, podríamos hacer una larga lista en la que se incluirían los siguientes materiales:

noticias de periódico			textos literarios
	catálogos de museos		
imágenes		empresas comerciales	
bancos	enciclopedias		diccionarios
	videos	música	radio
letras de canciones		audioconferencia	correo electrónico
actividades	chat		
	videoconferencia		foros
	listas de distribución		postales
	mapas	juegos y pasatiempos	
	tiendas	guías de viaje	

Todos estos materiales se podrían distribuir entre los siguientes grupos:



En el grupo de "Herramientas de comunicación" prácticamente el 100% de los profesionales de E/LE coincidiríamos en los elementos que se podrían incluir. Pero no así en los grupos de "Material informativo" o "Material didáctico". Vamos a ver qué diferencia a uno y otro grupo.

Una noticia de periódico pertenecería a material informativo, mientras que las actividades entrarían dentro del grupo de material didáctico. Es decir, material didáctico es aquel creado con la intención de practicar un determinado aspecto de la lengua. Material informativo es aquel que podríamos identificar como material real y que el profesor tiene que insertar en una secuencia didáctica para poder llevarlo al aula.

Pero a nosotros lo que nos interesa es la respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo seleccionamos el material informativo que se nos presenta fuera de internet? La respuesta probable es que escogemos en función de los gustos, las necesidades y los objetivos de aprendizaje de nuestros estudiantes y los nuestros propios. El mismo criterio es válido para este mismo grupo de materiales que llamamos informativos en internet.

Y, ¿cómo seleccionamos el material didáctico fuera de internet? Es decir, por qué elegimos el método de una editorial y no otro método de la misma editorial o de otra; por qué nos decidimos por determinado material complementario...

Nuestro objetivo de análisis se centra en este material: las actividades que se encuentran en internet.

## 2. MATERIAL DIDÁCTICO EN LA RED: ¿ES DIFERENTE AL SOPORTE PAPEL?

Quizás nos resulte más familiar acercarnos a los materiales en internet recordando los materiales en papel, a los que estamos tan acostumbrados. Al fin y al cabo, los materiales en formato plano o de papel son el referente con el que contamos y con el que estamos más familiarizados.

Cuando nos enfrentamos a la selección de material (un método, material complementario, etc.) en papel, ¿qué criterios seguimos?

Probablemente nos fijemos en el enfoque metodológico, en las tareas y actividades que se proponen, en la secuenciación, si se practican todas las destrezas y se integran las estrategias de aprendizaje, el papel que el alumno desarrolla en su propio aprendizaje, la variedad y calidad de materiales reales con los que se trabaja, si se incorporan las últimas teorías sobre adquisición de lenguas, etc.

Por supuesto, dedicaremos una especial atención a analizar qué imagen de la cultura de la lengua meta se transmite a través de los materiales seleccionados y cómo se trabaja esta, huyendo de los tópicos culturales en pro de un trabajo de interculturalidad y de comprensión y respeto a las culturas de los estudiantes.

Además de la calidad del material, no hay que olvidar tener en cuenta las necesidades de los alumnos, el contexto espacio-temporal en el que se va a gestionar el uso del material y los medios de los que dispone el aula o el centro para trabajar con diferentes recursos (vídeo, retroproyector, ordenador, conexión a internet...).

¿Podemos seguir los mismos criterios cuando el soporte es diferente? ¿Evaluamos de igual manera un libro, un CD-ROM y un vídeo? ¿Nos centramos en el contenido solamente o también nos ocupamos de la forma?

Pongamos por caso este mismo artículo, ¿sería exactamente igual sobre el papel que en vídeo, CD-ROM o en un hipertexto? La respuesta debería ser negativa.

Cuando empezamos a navegar por la red y visitamos páginas y páginas enlazadas, ¿qué aspectos nos pueden ayudar a discriminar la utilidad e idoneidad de los materiales? A continuación presentamos una serie de criterios con los que hemos estado trabajando con los materiales de internet y que facilitarán la labor de los profesores en la selección de material.

Otros autores como Rosenfeld y Morville (1998) han hecho un análisis de los componentes de un espacio *web* a partir de las necesidades de los usuarios; Ll. Codina (2000) presenta una evaluación de los recursos digitales en un intento de contribuir a un estándar mundial en la catalogación de los recursos que se publican en internet; J. Adell o P. Marqués han descrito el diseño de programas multimedia y programas educativos; dentro de E/LE encontramos las aportaciones de C. Centeno o la de M. Higuera en esta misma edición.

La plantilla para la evaluación de materiales en línea que presentamos se divide en cinco apartados, a saber:

- A) Identificación del material
- B) *Auctoritas*
- C) Navegación
- D) Material: contenido y funcionamiento
- E) Aspecto de la página

Pasaremos a analizar cada uno de los apartados y nos detendremos en aquellos indicadores que nos merezcan una especial atención por constituir una novedad sobre la que hay que reflexionar a la vista del medio en el que nos encontramos.

## 2.1. IDENTIFICACIÓN DEL MATERIAL

- URL
- Nivel
- Destinatarios
- Objetivos
  - Contenidos
  - Destrezas
- Índice o estructura
- Duración de la actividad
- Programas de desarrollo de las actividades

Si nos planteáramos la evaluación de material didáctico en soportes más convencionales y distinguiéramos un apartado dedicado a la identificación del material, prácticamente todos coincidiríamos en señalar los 5 primeros puntos como necesarios. Es decir, la referencia bibliográfica, que sería equivalente a la URL; el nivel<sup>22</sup> y los destinatarios del material, que son aspectos que aparecen incluso en la portada de los materiales para facilitar la búsqueda del usuario; los objetivos, elemento que prácticamente todos los autores incluyen en las fichas de descripción de material didáctico<sup>23</sup>; y el índice, elemento que se ojea en primer lugar, una vez que nos ha llamado la atención el libro (por cualquiera de sus elementos de portada: título, autor, editorial, etc.).

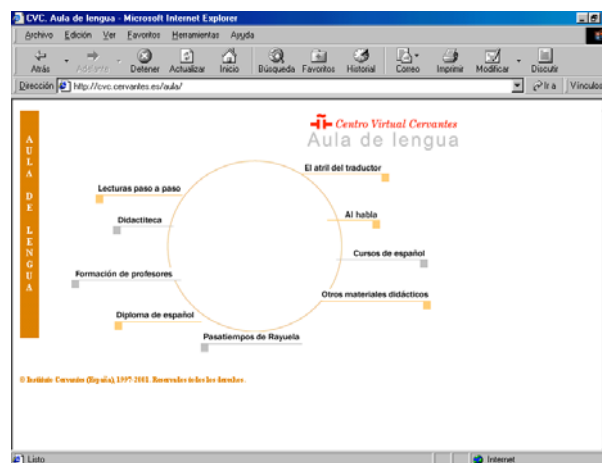
<sup>22</sup> Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), se pueden diferenciar cuatro niveles: inicial, intermedio, avanzado y superior (en este nivel se le supone al hablante una competencia equiparable a la del nativo).

<sup>23</sup> Cada maestrillo tiene su librillo, lo cual significa que cada profesor tendrá sus preferencias en la forma de describir los objetivos de una actividad. A nosotros nos parece fundamental que se distinga entre el tipo de contenidos y las destrezas que se practican, lo cual ayuda a tener identificada la actividad de una manera rápida.

El índice es precisamente uno de los primeros elementos gráficos que se diseña con marcada diferencia respecto al material en papel. Veamos a continuación dos ejemplos, uno es la portada del *Centro Virtual Cervantes* y el otro índice es el de una de sus secciones, la de *Aula de español*.



<http://cvc.cervantes.es/portada.htm>



<http://cvc.cervantes.es/aula>

Todos los profesores intentamos adaptar el material al tiempo de clase del que disponemos y, en caso de mandar "deberes", controlar su duración, para no excedernos y desanimar a los estudiantes dándoles a entender que sin esa cantidad de dedicación no podrán adquirir el nivel de competencia para el que se han matriculado. En el caso de internet, con más motivo, dado que hay que tener en cuenta el coste de conexión.

El último punto de este apartado, los programas de desarrollo de las actividades, es propio del análisis de materiales en este entorno. Conocer la carga de memoria, la instalación de plugins, si son programas habituales en el mercado, si se pueden descargar de forma gratuita de la red, cuánto tardan en descargarse, etc. es parte del éxito en la recomendación de un *software* u otro.

Comentada así la cuestión de los programas, puede parecer que hay que ser un experto en informática, pero nada más lejos de la realidad. Ir adentrándose en este mundo y fijarse en estos aspectos, nos dará la familiaridad que nos permita conocer qué programas son más habituales que otros y, por lo tanto, qué

actividades funcionan con lo que ya está instalado en el disco duro. Con el paso de unos días nos sorprenderemos hablando de las últimas versiones de algún programa.

## 2.2. AUCTORITAS

- Entidad o institución
- Autor: algunos datos profesionales
- Última actualización de las páginas

Cuando adquirimos un manual de E/LE, ¿por qué lo hacemos? Tal vez su autor nos dé garantías, porque hemos seguido su trayectoria profesional, porque le hemos escuchado en una conferencia, porque hemos leído un artículo suyo, porque nos han hablado de él, etc. Tal vez sea la editorial la que nos merezca la confianza, por la calidad que ya hemos comprobado en otras publicaciones, etc.

En internet, debería ocurrir lo mismo, aunque hay muchos usuarios que, por desconocimiento, se acercan a la red buscando material y más material y aceptando prácticamente todo lo que hay.

Hay alguna salvedad que no debemos despreciar. Precisamente por lo novedoso del medio, es de esperar que autores noveles sean los más expertos en esta herramienta y, por lo tanto, los que más temprano hayan empezado a reflexionar sobre sus posibilidades didácticas y los que hayan creado materiales pensados de forma específica para el medio. En cualquier caso, una breve referencia profesional ayuda a conocer la trayectoria seguida por una persona y a conferir fiabilidad al trabajo presentado.

Por otro lado, publicar en internet está al alcance, en principio, de todos. Es decir, pensar en publicar en una editorial no pasa por la cabeza de todo el mundo, pero por el contrario, sí es asequible pensar en tener unas páginas personales y hacer los primeros pinitos en el mundo de la edición digital. No hace falta ser un profesional de la edición (diseñador, maquetador, programador, etc.) para tener una URL identificada con el nombre y el apellido.

Específico de internet, y precisamente una de sus características diferenciadoras de otros recursos, es la posibilidad de actualización del material. Si volvemos a compararlo con la edición en papel, hasta que no se producen "nuevas ediciones" se podría decir que no existen cambios, sino "reediciones". El coste del libro se amortiza precisamente en las reediciones del mismo. Pero en internet, la adecuación del material es un valor inherente al mismo que garantiza el trabajo ininterrumpido de profesionales sobre su contenido y forma.

## 2.3. NAVEGACIÓN

- Identificación de las páginas
- Tipo de navegación
- Tipo de conexión
- Permanencia de la página
- Facilidad de acceso y rapidez de conexión

Si bien la navegación es el primer paso a seguir en un material en línea, los apartados 2.1. y 2.2. son las bases sobre las que descansa esta importante característica de los materiales hipertextuales.

Navegar o viajar por las páginas y espacios que se encuentran en internet es algo que podríamos calificar como sencillo. Sólo hay que ir haciendo clic por los diferentes elementos de la pantalla que lo permiten. Pero vamos a intentar descubrir qué características permiten calificar de bien diseñado un entorno o espacio *web* en lo que a la navegación respecta.

En este apartado, el de la navegación, tendríamos que tener en cuenta los siguientes aspectos:

#### - IDENTIFICACIÓN DE LAS PÁGINAS

Dentro de un mismo material nos encontramos con ramificaciones. ¿Sabemos dónde estamos en cada momento? ¿Podemos ubicar la página que estamos visitando dentro de la estructura general?

Autores como J. Adell (1995) consideran básicos los siguientes aspectos a la hora de definir una estructura de hipermedia<sup>24</sup>, a saber:

- a) determinar su localización actual;
- b) hacerse una idea de la relación de tal localización con otros materiales;
- c) volver al punto de partida;
- d) explorar otros materiales no directamente vinculados a los actuales.

#### - TIPO DE NAVEGACIÓN

Dentro de un espacio web parece evidente que el usuario dispondrá de las herramientas necesarias para avanzar o retroceder, o ir a un punto determinado del índice que necesite consultar. Aunque esto parece una necesidad del usuario obvia, no en todas las *websites* es fácil acceder al índice desde cualquier página o simplemente volverse a situar en el principio del apartado que se está leyendo. Esta complejidad en el acceso a la información puede agotar la paciencia del internauta y desechar la consulta de unas páginas o desestimar su recomendación.

En cualquier espacio web es importante disponer de una navegación lineal para los usuarios no iniciados, junto a una navegación, por ejemplo, de tipo jerárquico o en árbol que permita ir directamente al punto al que se quiere llegar. Uno u otro tipo de navegación no se excluyen dentro de las mismas páginas, al contrario, cualquier usuario debería poder navegar por un material de la forma que más cómoda le resulte o preferir una u otra forma en función de los objetivos.

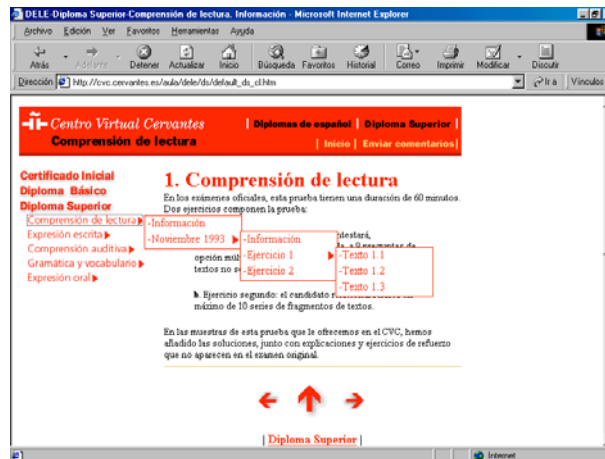
Más que entrar en detalle en los sistemas de navegación posibles, nos interesa ser conscientes de que tienen que permitir al usuario moverse con libertad y, podríamos añadir, con seguridad. El usuario debería poder elegir en cada momento el sistema de navegación que se adapta mejor a la consecución de sus objetivos. Veamos un ejemplo.

Si soy un estudiante que buscando en internet he llegado por primera vez a la sección *Diplomas de español* del Centro Virtual Cervantes (CVC) y quiero saber qué son estos diplomas y qué contenidos tienen colgados en internet, probablemente opte por una navegación lineal que me asegure que no me voy a dejar ninguna página sin recorrer.

Si seguimos con el mismo supuesto, este estudiante, una vez que conoce la sección y además resulta que decide matricularse para la obtención del Diploma Superior, lo más seguro es que opte por acceder a estas pruebas desde la navegación del menú que se despliega en el marco izquierdo.

---

<sup>24</sup> *Hipermedia* es aquella estructura que consta de texto, imágenes planas, imágenes en movimiento y sonido y que permite navegar a través de cada uno de ellos. *Hipertextual* es la estructura que permite navegar a través de enlaces desde el propio texto (en este caso, solamente se hace referencia al texto).



[http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/default\\_ds\\_cl.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/default_ds_cl.htm)

En el supuesto de un profesor ante las mismas páginas, nos encontraríamos con el mismo caso. Es un profesor de E/LE que no conoce la sección pero sí los *Diplomas de español*. Este profesor quiere ver, en el supuesto a), qué tipo de información se ofrece al estudiante para lo cual escogería la navegación lineal que facilitan las flechas del final de la página. En el supuesto b) quiere ver las actividades de apoyo que hay en la prueba de gramática del Diploma Superior para lo cual necesitaría el menú desplegable del marco de la izquierda.

#### - TIPO DE CONEXIÓN

Las páginas de los Diplomas de español han sido concebidas y estructuradas para ser trabajadas en formato electrónico, es decir, con conexión a red, *on line*.

Pero también podemos encontrar muchas páginas que han sido pensadas para papel y que aparecen en internet sin cambiar su formato, es decir, que no aprovechan las posibilidades específicas del medio pero que, sin duda, tienen su valor: la facilidad con las que esas propuestas pueden llegar a miles y millones de personas por los mismos costes<sup>25</sup>.

Hay otras *web* que permiten su consulta sin estar conectado a red, *off line*, y esto, no cabe duda, puede facilitar mucho el trabajo en un aula multimedia o aula de recursos, ya que no estaremos sujetos al momento de conexión ni al ancho de banda.

La opción de trabajar conectado puede resultar muy costosa si no se cuenta con tarifa plana. Pero si lo que nos interesan son las páginas de los sitios que no permiten trabajar desconectados, ¿qué posibilidades existen? Una de las posibles soluciones son los *Offline Browsers* o programas de descarga que permiten bajarse de la red sitios *web*. El usuario es el que define la cantidad de información de la que quiere disponer<sup>26</sup>.

Cuando estamos leyendo un periódico o una guía de viaje, lo que probablemente necesitaremos es que se pueda imprimir bien la información. Esto no es algo que resulte tan sencillo ya que depende de cómo estén concebidas y diseñadas esas páginas. A veces, entre las opciones de las que dispone se encuentra la de impresión, otras veces nos sorprendemos al presionar la opción de impresión del menú del navegador o el botón derecho del ratón del PC sobre la pantalla y encontrar que lo que se imprime es una serie de folios ininteligibles, con información incompleta.

<sup>25</sup> Según el medio de difusión elegido, se llega a un sector de la población o a otro.

<sup>26</sup> En la dirección <http://download.cnet.com> dentro de la categoría *Downloads - PC - Internet - Browsers - Offline Browsers* se listan varios programas de descarga de páginas *web* con sus enlaces correspondientes.

Si nos ubicamos en el ámbito sobre el que nos ocupa reflexionar, el material didáctico, ¿es necesario que una actividad interactiva se pueda imprimir? ¿Y el conjunto del material?

Que se puedan imprimir actividades interactivas no parece, a priori, que vaya a tener ninguna motivación, ya que se convertirían en meras actividades en papel como tantas otras. Además, se dejaría de tener acceso a las soluciones de forma inmediata, al *feedback* o retroalimentación que hace reflexionar sobre el error, a las ampliaciones o sistematizaciones con las que se enlacen, etc.

Por el contrario, se podría considerar necesario que las explicaciones lingüísticas y culturales, sean del tipo que sean, se pudieran imprimir, con el objetivo de que el estudiante pudiera recopilarlas y acceder a su consulta cuando así lo estimase necesario.

#### - PERMANENCIA DE LA PÁGINA

Internet es un medio en el que la información aparece y desaparece con gran facilidad por múltiples avatares. Esto hace que tengamos que asegurarnos de la remisión a una dirección a nuestros estudiantes y haya que comprobarla cada vez que se va a utilizar, sobre todo si ha pasado ya bastante tiempo desde su última visita. Además de asegurarnos de que todavía permanece en la misma dirección (porque puede estar en la red pero haber cambiado de dirección), hay que asegurarse de que no ha variado la información.

#### - FACILIDAD DE ACCESO Y RAPIDEZ DE CONEXIÓN

Aunque cada vez son más los usuarios de internet y conocen los problemas de flujo de información sin tener que ser avisados a este respecto, no cabe duda de que cuando se quiere aprovechar el tiempo en una clase se pierde la paciencia y pocos reparan en que es un hecho que no se puede evitar. En este caso, el profesor debería probar en las horas en las que se va a acceder a las páginas propuestas cómo están funcionando las conexiones desde el aula en cuestión. Si en la mayoría de los casos, el acceso es muy ralentizado, tal vez convenga proponer otras opciones a los estudiantes.

## 2.4. MATERIAL: CONTENIDO Y FUNCIONAMIENTO

- Enunciados o instrucciones
- Lengua vehicular
- Corrección de la lengua objeto de aprendizaje
- Multimedia
- Tipo de interacción
- Tipo de soluciones
- Ampliaciones del material
- Sistematizaciones del material (esquematisaciones)

Dependiendo de los diferentes enfoques metodológicos, los enunciados o instrucciones de las actividades han ido variando. Desde meras instrucciones sobre la mecánica de la actividad, tipo "Relaciona", hasta enunciados en los que se contextualizaba la actividad de tal forma que los estudiantes disponen de información suficiente sobre lo que se van a encontrar haciendo y podrán responder más certeramente.

En internet, dentro de esta "cabecera"<sup>27</sup> de la actividad, hay que distinguir, al menos, dos tipos de descripción:

<sup>27</sup> En una página de internet se distinguen básicamente tres zonas: cabecera, cuerpo y pie.

- objetivos de la actividad y contextualización,
- la descripción del funcionamiento de la actividad.

Normalmente, las actividades en papel tienen un único enunciado en el que se aborda esta doble descripción o incluso se obvia una de las dos (dependiendo del enfoque metodológico que se siga). En internet la parte de descripción de la interacción de la actividad suele encontrarse aparte en un botón de "ayuda" que cuenta con recursos como el de la animación para facilitar su interpretación al usuario, es decir, éste ve en pantalla el movimiento que él tendría que realizar (el usuario ve cómo se mueve el cursor del ratón hacia los elementos activos de la pantalla, cómo se pulsa sobre ellos o se arrastra, etc.).

También es verdad, que muchas de las actividades que se presentan en internet no están diseñadas específicamente para el entorno. No vamos a entrar en esto, pero parece evidente que no se trata de reproducir actividades tradicionales sino de aprovechar un nuevo medio con sus características (interactividad, multimedia e hipertexto).

Un estudiante se enfrenta de forma independiente a los materiales en red, y al igual que en el caso de otros soportes, hay que plantearse la utilidad de incluir instrucciones, descripciones de la lengua y de su uso, etc. en la lengua materna del estudiante, es decir, si se va a optar por el uso de una lengua que vehicule y facilite el acceso a la información que se quiere hacer llegar al usuario.

La lengua objeto de aprendizaje tendría que ofrecerse con una adecuación y corrección exquisitas, a nivel lingüístico y pragmlingüístico.

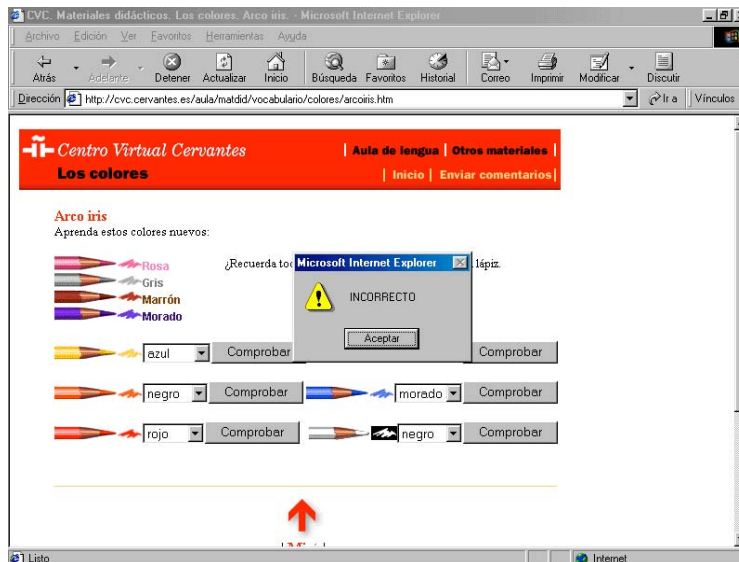
El medio permite la integración de diferentes elementos, como son el texto, las imágenes planas (ilustraciones y fotografías), la imagen en movimiento (vídeo y animaciones), el sonido, etc. La integración armoniosa de estos medios supondrá que se ha conseguido aplicar la idea de un multimedia de forma adecuada (no por acumular mayor cantidad de vídeos está mejor una página, ya que puede resultar contraproducente tanto didácticamente como desde un punto de vista técnico, debido a la cantidad de megas que puede ocupar y que es perjudicial pensando en el actual tiempo de descarga).

Otro aspecto de motivación para el estudiante es encontrarse con una variada tipología de interacciones en una secuencia de actividades. Hay estudiantes que muestran una clara predilección por determinadas dinámicas a la hora de resolver actividades y otros que prefieren alternar entre rellenar huecos, hacer una opción múltiple, descubrir en una sopa de letras los elementos léxicos, etc.

En cualquiera de las dinámicas que se diseñen hay que pensar mucho en cómo se van a ofrecer las soluciones al estudiante, porque esto determinará que el proceso de adquisición de conocimiento se convierta en un acto reflexivo que encamine el aprendizaje o, por le contrario, en casi un acto lúdico en el que sólo haya que ir escogiendo una u otra opción hasta que se dé con la acertada, sin haber provocado en el estudiante ningún acto reflexivo (lo cual supondrá que en caso de volver a realizar la misma actividad, el estudiante volvería a repetir la acción sin mejorar en sus aciertos).

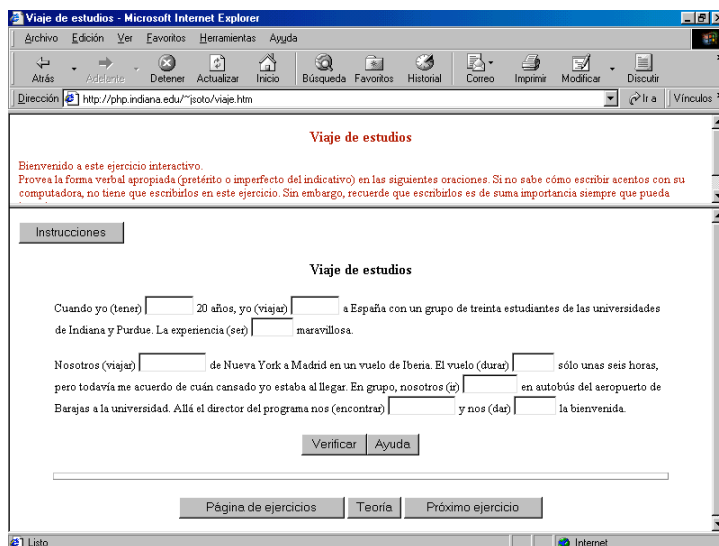
A continuación le ofrecemos tres ejemplos de diferentes *webs* en los que las soluciones se ofrecen de forma diferente. Hay que tener en cuenta que en todos los casos estamos ante un estudiante que se enfrenta de forma autónoma a este material, es decir, el material tiene que proporcionar al estudiante todos los elementos que necesita para progresar en su aprendizaje.

En el primero, <http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/vocabulario/colores/arcoiris.htm>, la solución se ofrece para cada ítem y es de correcto / incorrecto.

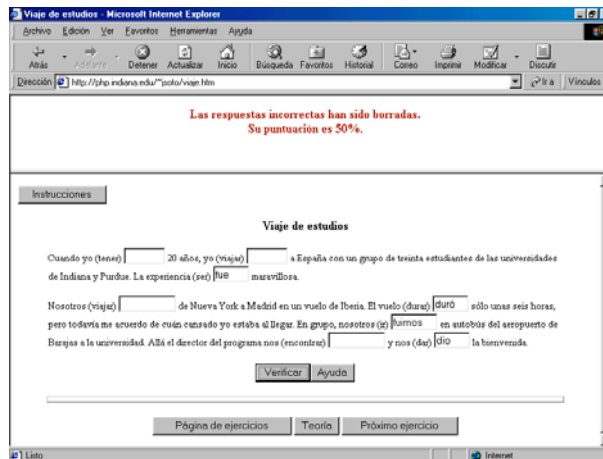


<http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/vocabulario/colores/arcoiris.htm>

En el ejemplo siguiente, <http://php.indiana.edu/~jsoto/viaje.htm>, las soluciones se dan como un porcentaje de error sobre el total, dejándose las que son correctas. Si el estudiante pulsa el botón de ayuda, le aparece la primera letra que tiene que completar.

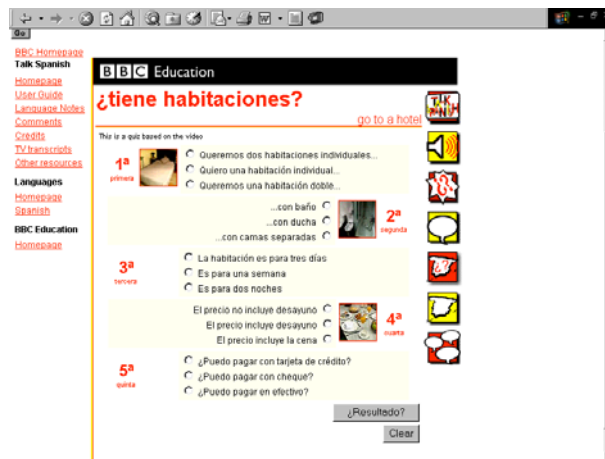


<http://php.indiana.edu/~jsoto/viaje.htm>

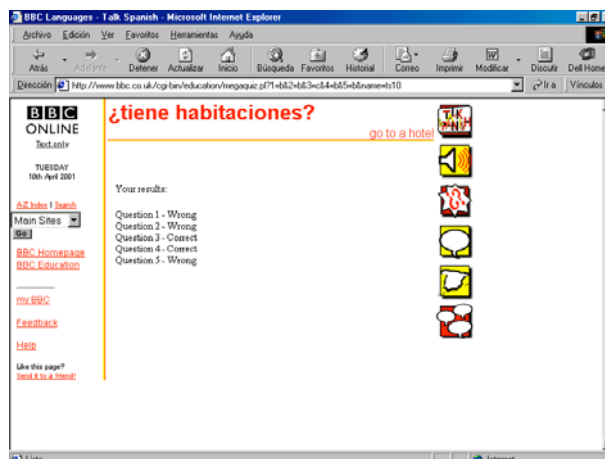


En el ejemplo que ilustramos a continuación:

<http://www.bbc.co.uk/education/languages/spanish/talk/10quiz.shtml>, las soluciones se ofrecen en una página diferente a la de la actividad y sólo se dice si es correcto/incorrecto cada uno de los ítems o si no ha sido respondido.



<http://www.bbc.co.uk/education/languages/spanish/talk/10quiz.shtml>



Estos ejemplos son tan sólo una pequeña muestra cuyo objetivo es que el profesional de E/LE repare en este aspecto a la hora de seleccionar el material para el estudiante.

Internet es un medio de comunicación sin parangón hasta el momento. El aprovechamiento de todas las posibilidades de este medio pasa por el diseño de actividades comunicativas en las que el estudiante tendrá que interactuar con otros usuarios (estudiantes o profesores-tutores) a través de correo electrónico, foros, chats, audioconferencia, etc. Para estas actividades la respuesta depende de otros usuarios y de la sincronía o asincronía del canal de comunicación elegido.

Los materiales hipermedia están diseñados para permitir diferentes formas de acercamiento (hemos visto un ejemplo en los tipos de navegación) y también para permitir diferentes formas y ritmos de aprendizaje. Esta sería la función de las "ampliaciones" y las "sistematizaciones", es decir, ofrecer la posibilidad de satisfacer la necesidad de un estudiante de obtener más información sobre un aspecto de la lengua o la de relacionar ese aspecto con otros afines y con una presentación esquemática. Según J.A. León (1998) "el hipertexto proporciona una herramienta valiosísima para construir conocimiento y facilitar a los usuarios una búsqueda continua de comprensión".

## 2.5. ASPECTO DE LA PÁGINA

En nuestra sociedad la función estética tiene adjudicado un importante papel. En los materiales didácticos el aspecto de una página puede repercutir en cuestiones de motivación del estudiante, que irían desde el rechazo a un material hasta la satisfacción de estar trabajando con esas propuestas pedagógicas.

Pero no sólo es cuestión de motivación, también de adecuación funcional a los objetivos que se proponen. Lo veremos fácilmente con un ejemplo. Estamos acostumbrados a encontrarnos como primer componente de una actividad el enunciado, ¿cuál sería nuestra reacción si el enunciado estuviera desplazado a un tercer o cuarto componente, después de una foto, unos dibujos y unas expresiones de texto sueltas? Lo primero que sentiríamos es desconcierto preguntándonos qué tenemos que hacer con las fotos, qué relación tienen estas con los dibujos y a qué obedecen los textos.

## 3. A MODO DE APUNTE FINAL

Hemos insistido en el carácter práctico de las herramientas que aquí proporcionamos (la plantilla de evaluación de materiales didácticos en línea), pero esto no evitará al profesor el trabajo de navegar por la red y familiarizarse con el material que hay.

Muchas son las publicaciones (libros y artículos) que proporcionan listados de direcciones *web* con diferentes tipos de clasificaciones temáticas e, incluso, comentando sus contenidos, pero hasta la fecha no hay ninguno de esos listados de direcciones que nos proporcione una evaluación sobre su calidad.

También en internet, las *web* de E/LE proporcionan listados de recursos o direcciones *http* a los profesores. Visitarlas y que cada profesor saque conclusiones sobre la idoneidad de utilizarlas con sus alumnos, será una decisión propia.

Si volvemos al terreno conocido, es decir, al papel, audio o vídeo, veremos que nadie nos ha privado de dedicar tiempo a hojear, conocer y experimentar con diferentes métodos y materiales complementarios en sus diferentes soportes. Ahora ya tenemos una gran labor realizada: tenemos establecidos unos criterios metodológicos de los que partir y que son aplicables al material en internet también.

Aunque ahora pueda parecer que tenemos una labor ingente por delante, no lo es tanto, pero tampoco queremos simplificar y hacer creer que es nimia, porque sin duda, hace falta dedicarle tiempo y esfuerzo. Pero si visitamos una página cada día, al final del mes habremos conseguido tener entre 20 y 25 direcciones analizadas, y, la verdad, esta cantidad es muy razonable y accesible.

## PARTE 2

### CRITERIOS DE USO DE LA RED EN CLASE

JIMENA FERNÁNDEZ PINTO

POR UNA UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MEDIOS Y NO EN EL USO DE LOS MEDIOS PARA LA DIDÁCTICA

## INTRODUCCIÓN

“Una cosa sabemos: que la Tierra no le pertenece al hombre. Es el hombre el que pertenece a la tierra. De eso estamos ciertos. Todas las cosas están relacionadas entre sí como la sangre que une a una familia. Todo está relacionado. Lo que hiere a la Tierra, hiere también a los hijos e hijas de la Tierra. No fue el hombre el que tejió la trama de la vida: él es sólo un hilo de la misma. Cuanto haga con la trama se lo hará a sí mismo.”

Discurso del cacique Seattle al Gran Jefe de Washington

Este trabajo está dirigido a profesores que ya están familiarizados con el uso de la red bien de manera privada como profesional. Lo que interesa aquí es que personas que ya utilizan la red y al menos saben cómo manejarla, empiecen a reflexionar sobre el alcance de este instrumento. No importa aquí la experiencia que tengan con la red en clase, sino la que quieren tener, la que queréis tener los lectores de este artículo. Así es que estas líneas son una invitación a la reflexión y a diferentes maneras de poner en práctica este proceso en la clase con cuestionarios de fácil uso a modo de guías y con actividades puntuales.

Para manejar internet de manera eficaz hay que conocerla y precisamente por ello aquí presentamos algunos recursos de fácil uso aunque de consecuencias profundas. A tal propósito propongo dos tipos de cuestionarios:

1. que nos afecta como profesores que manejamos y facilitamos información apoyándonos en internet.
2. que nos afecta como usuarios de la red hagamos lo que hagamos en ella y más aún si somos responsable de la formación de una parte de la sociedad

## 1. TELÉPOLIS: LA VISIÓN DEL TELEMUNDO

En los escenarios en los que vivimos y que experimentamos la mayoría del tiempo nosotros estamos presentes físicamente, próximos los unos a los otros, podemos vernos las caras y esto es lo que nos permite observarnos y comunicarnos. En cambio con internet entramos en contacto virtualmente y tenemos que hablar de televisión, telecomunicación, televoz, teledinero, telecompra, telenegocio, teletinformación, teleobservación. Todos los autores coinciden en que uno de los desafíos a los que nos enfrentamos es la construcción de la nueva telesociedad como nuevo espacio de relación partiendo unánimemente de que internet es un espacio artificial en el que nos relacionamos a distancia.

Como todo cuanto estamos viviendo y lo que viviremos se acerca más a la realidad soñada que a la ya experimentada, lo único que puede facilitarnos un acercamiento al nuevo teletiempos y telespacio es la ficción que se sirve de la ciencia como trampolín del sueño y la imaginación para alcanzar la reflexión ética y la especulación filosófica. A modo de ejemplo, recordemos que el término ciberespacio nace en la ciencia ficción al igual que muchos nombres y conceptos de la incipiente telesociedad. Es inevitable mencionar lo que la humanidad ha imaginado para acercarnos a la realidad actual desde los dioses mitológicos, desde la botas de las siete leguas del gato con botas hasta *Star Trek*, *Dune* o *Blade Runner*, *1984* o incluso aún más lejos con *Yo, Robot* de Isaac Asimov, etc. La ciencia ficción viene a tender nos un

punto que nos acerca a la realidad más inmediata. Todos los expertos en las transformaciones de nuestra sociedad coinciden en que los temas que internet afecta y trasciende son el tiempo, el espacio, el otro y nuestras relaciones e intercambios con el otro, y los cambios. Curiosamente, en una de las revistas mejor consideradas sobre cine de todos los tiempos, "Cahiers du cinema", en un número especial sobre ciencia ficción se marca como característicos del género de la ciencia ficción los siguientes temas: el tiempo, el espacio, el otro y la metamorfosis. El cine de ciencia ficción, al igual que la literatura de este género, se alimenta de la angustia humana ante la virtualidad peligrosa que parece generar el presente y dicha ficción a su vez se origina en el choque entre lo imaginario y la realidad cotidiana. Así se observa como el paraíso del progreso poco a poco se convierte en un infierno virtual hasta 1984 o el Gran Hermano cuando dejamos de imaginar un mundo mejor, la civilización acaba por construirse dándole la espalda a dicho mundo mejor y pasamos a imaginar el mejor de los mundos. Pero hasta entonces hay otros caminos que se resumen en uno único: la utilización responsable y consciente de los medios que tenemos a nuestro alcance sean éstos virtuales o no: el uso que hacemos de la naturaleza, de nuestro entorno y como no, de internet.

Los relatos y películas que se ocupan de acercarnos al futuro de la humanidad que todos imaginamos más o menos conscientemente son numerosos pero se unifican alrededor de un denominador común: el hombre y su relación con el entorno. Todo apunta a una cierta despersonalización y aún más, a una contundente deshumanización lamentable. Sea así o no, evidentemente depende de todos nosotros, sin embargo lo interesante de dichas propuestas es lo que de ellas nos resulta ajeno, extraño, familiar e incluso lo que imaginamos como posible.

Tomemos a modo de ejercicio de reflexión la película *Alphaville* de Jean Luc Godard. Si bien se trata de una de sus obras más románticamente anárquicas, sí coincide con el realismo organizado propuesto en muchos otros relatos tal como señalamos en la bibliografía.

Alphaville es una ciudad perteneciente a un futuro lejano y a otra galaxia. La gente de allí se ha vuelto esclava de las probabilidades lógicas y viven en un mundo estrictamente racional. Lo que allí se llama Biblia resulta ser un diccionario del que van desapareciendo ciertas palabras según las conveniencias del orden de causa y efecto que domina a dicha civilización. Desde un principio sabemos que las palabras "ternura", "llorar", "petirrojo" y "luz de otoño" no se encuentran en el diccionario-biblia y aún menos "amor". Sus habitantes encuentran tranquilizantes a su alcance constantemente y se saludan casi sin escucharse y de manera mecánica, siempre se presentan de la siguiente manera:

- Buenos días, soy X, ¿qué tal?, muy bien, gracias.

El director de dicho mundo es un exiliado de la Tierra donde se daba por llamar Nosferatu y que en Alphaville es conocido como el profesor Von Braun. Hacia el final de la película el protagonista, Lenny Caution, se enfrenta a él en un diálogo definitivo:

Prof. Von Braun: - Empezamos a dominar una ciencia tan fantástica que el control de la fuerza atómica parecerá ridículo. [Se basa en que] A mi idea moral y sobrenatural de la vocación se opone la de una simple disposición física y mental fácilmente controlable por los técnicos.

Lenny Caution: - Sus ideas son extrañas

Prof. Von Braun: Antaño, en la edad de las ideas, sin dudas las ideas eran y serían sublimes. Pero ya no quedan hombres de su especie, señor Caution. Será usted peor que la muerte, se volverá usted una leyenda, señor Caution.

Pero todo acaba bien porque el protagonista (una suerte de detective a lo Paul Auster) logra salvar a la chica:

Lenny Caution: - ¡Natacha, piense en la palabra "amor"!

Si estamos de acuerdo en que conocer mejor nuestro coche nos ayuda a hacer un uso inteligente de él, lo que acabamos de hacer, una pequeña reflexión sobre la telesociedad, nos será útil para intentar hacer un uso inteligente del camino que se nos abre para construirla. La filmografía no es muy extensa pero sí inestimablemente interesante y podrás encontrarla en la biblioteca de la filmoteca de tu ciudad.

## 1.1. LA CIBERCULTURA

Manuel Castells define la nueva etapa del sistema capitalista como la sociedad informacional y global. ¿Qué sistema social permite que este modo de hacer se instale en él? Es evidente que la historia no puede ser entendida únicamente desde la economía y que es necesario tomar al hombre desde su cultura, su lengua, su forma de imaginar, su visión del mundo, sus símbolos todo lo cual se transmite de generación en generación intercambiando información.

Ahora estamos construyendo un nuevo mapa social a partir de relaciones que se enredan (construyen redes) y que colocan a la persona y al mundo en un contexto nuevo. Hasta ahora contábamos con una visión del mundo que nos erigía como culturalmente capitalistas. No por acaso la cultura que nace del Calvinismo crea una persona centrada en el éxito del trabajo, en el éxito profesional, una persona con carácter, con éxito, que no procede irracionalmente y sí lógicamente y que está legitimado por toda la sociedad. Pero la Europa del siglo XX se hace postmoderna ya que deja de creer con la misma intensidad que la ciencia y la técnica harán al hombre menos irracional, menos ignorante y menos pobre. Se apuesta entonces por la vida cotidiana, el hacer individual en el presente, lo expresivo, la estética y el pluralismo ideológico rechazando las referencias y las utopías. Sin embargo también es cierto que pasamos a vivir la cultura del "Consumo, luego existo" y somos más funcionales: todo tiene un precio, todo es valor, todo es mercancía al fin y al cabo. Las ideologías se vacían, las utopías ya no transforman nada.

A tal propósito Eduardo Galeano manifiesta:

"Libertad es en mi país el nombre de una cárcel para presos políticos, y democracia se llama a varios regímenes de terror; la palabra amor define la relación de un hombre con su automóvil y por revolución se entiende lo que un nuevo detergente puede hacer en su cocina; la gloria es algo que produce un jabón suave de determinada marca, y la felicidad es una sensación que da el comer una salchicha."

Moles habla de una cultura mosaico que se caracteriza por la atomización y descontextualización del discurso ideológico un discurso que es principalmente televisivo. Para imaginarlo cerremos los ojos y veamos un video musical. Eso sería la esencia de la descontextualización. Nuestra comprensión se desarrolla a través de fragmentos inconexos, a veces muy diferentes entre sí y al fin y al cabo finalizamos por reconocer que a pesar de sus características todos forman nuestro nuevo todo. La única posibilidad de integrar esas variadas piezas es modelarlas y ellos se da dependiendo del grupo social al que pertenecemos. Así recibimos una televisión que está formada por fragmentos fácilmente reconocibles y compatibles con otras actividades (podemos planchar y ver la tele, coser y ver la tele, etc.) es un medio muy accesible y por lo tanto condenado a una general banalidad y redundancia.

Desde la televisión como transmisor privilegiado de cultura hemos pasado al ordenador y las redes informáticas. La cultura de ahora es cibercultura. Y ésta es la cultura del nuevo espacio denominado "espacio de los flujos" por Castells o Telépolis por Echevarría. En realidad los nombres varían según los autores pero todos, absolutamente todos, coinciden en que se trata de un espacio artificial en el que las relaciones son distanciales y reticulares. Así la nueva cultura puede traducirse en fragmentos espacio-temporales que circulan por un entramado de redes a la velocidad de la luz, hablamos de una realidad de bits, una ciberrealidad, una telerrealidad, en definitiva: de la virtualidad. En esta nueva realidad ya no hablamos de un texto que se lee sino de un espacio de texto para recorrer, un entorno que se recorre. Así hemos pasado de la lectura a la navegación. Pero también es cierto que tal como McLuhan afirma en "Galaxia Gutenberg" cuando surge un medio nuevo éste intenta integrar a los anteriores para hacer posibles las referencias. Según Echevarría Telépolis es un nuevo Entorno, el tercero, en el que se reflejarían los anteriores E2 (espacio social de interacción con E1 y otros seres) y E1 (el espacio físico). E3

sería un espacio de interacción e interrelación que se superpone a los anteriores mediante las tecnologías. La cibercultura por lo tanto conviviría con la cultura ya existente. Pero también es oportuno recordar que todos los analistas de la red insisten en la necesidad imperiosa de humanizar la cibercultura.

¿Cómo podemos hacerlo nosotros profesores de e/le en nuestro entorno inmediato?. Los usos que hacemos de la red, deberían cumplir ciertos criterios como los que se proponen a continuación.

## 1.2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA RED

Cada elemento nuevo que se incorpora a la sociedad genera controversias, lo cual es ampliamente satisfactorio dado que permite echar luz al sustrato sobre el que se apoya. Cuanto más se discute sobre ello, más aprenderemos. Internet, como no podía ser de otra manera, también tiene sus acérrimos defensores y sus detractores. Pero ante todo quizás haga falta serenarse un poco, cerrar los ojos y pensar cuántas veces al día hacemos uso de la tecnología. Cómo se ha ido incorporando a nuestras vidas hasta volverse indispensable en ciertos aspectos... cómo podemos utilizarla de mejor manera... en fin, el debate sería largo y tendido. Pasemos, entonces a enumerar las ventajas, desventajas, usos y abusos que de la red se hace.

### VENTAJAS

Este medio se acomoda muy bien a las diferentes teorías sobre el aprendizaje adulto. Si tomamos, por ejemplo, las que analizan el aprender desde la vertiente más interiorista (Teoría de los dominios mentales de Chomsky; Teoría cognitiva sobre los procesos de pensamiento; Teoría de sistemas de Bateson; Piaget con las operaciones mentales que sustentan la experiencia o la de Rogers y Burnard que analiza la experiencia objetiva) llegaremos a la conclusión de que internet es un instrumento que incluye y facilita los procesos estudiados en dichas teorías ya que facilitaría la interiorización del saber.

En efecto, cualquier materia tratada con este medio exige que pongamos en marcha diferentes procesos de conocimiento que madurarán durante el desarrollo de cada tarea; con los cuales pasaremos por distintas etapas de formas de razonamiento cualitativamente variadas; aprenderemos, representaremos y usaremos el saber de diferentes modos; reconoceremos y utilizaremos múltiples puntos de entrada para conseguir una comprensión intensificada; se enfatiza el papel de la experiencia subjetiva, la libertad de elección, el valor de lo individualizado; y usaremos diferentes niveles de aprendizaje contrastantes entre sí.

Si a continuación nos volcamos en las teorías más exteriores (porque tienen en cuenta lo exterior al yo) como la Teoría social de Bandura, las teorías de Gardner y de Bandura (eclecticas y multidireccionales), el constructivismo y la Teoría cognitivo-emocional, esta herramienta también en estos casos parece cumplir los cometidos propuestos.

Entonces internet como herramienta educacional facilitaría ciertos hechos evolutivos; pondría en marcha el desarrollo de valores y conductas propias de la vivencias de ciertos sucesos; también enfatizaría la importancia de condicionantes ambientales y aplicaría cada una de las demandas de las demás teorías.

Evidentemente se trata de un elemento cuyo uso no queda relegado a un territorio vasto e incomprensible. Lo que hasta ahora se ha investigado sobre el adulto, al igual que en otros casos, nos ayuda a entender este nuevo medio.

Desde un punto de vista más práctico internet ofrece las siguientes ventajas:

- podemos elegir cuándo participar (mañana, tarde, noche, lunes o viernes)
- podemos recuperar las clases perdidas fácilmente,
- podemos intercambiar ideas con gente de muchos sitios diferentes y distantes,

- podemos sopesar ciertas opiniones porque disponemos de tiempo para ello e
- imprimimos aquellas que más nos llaman la atención,
- podemos interactuar, participar, intercambiar y discutir libremente.

No hemos de olvidar que se trata de una herramienta, un instrumento usado por humanos y pasará un cierto tiempo hasta que se optimice su valor al máximo de las posibilidades. De nosotros depende.

## DESVENTAJAS Y ABUSOS

Al igual que buenos usos, pues también los hay malos. En lo que a educación se refiere:

- limitaciones socioeconómicas al uso de estos medios
- ciertos profesores aún necesitan mucho entrenamiento para dejar correr la libertad y liberarse de su tradicional poder.
- a veces no se insiste en el uso apropiado de internet impulsando la comunicación entre humanos.
- creencias en que las nuevas tecnologías per se lo solucionarán todo.
- cierta inocencia y falta de responsabilidad en el uso de este medio.
- desconocimiento del profesorado de gran parte de los recursos.
- falta de equipamiento y dotaciones.
- resistencias del profesorado.
- necesidad de captar la atención del alumnado sin criterios didácticos.
- abuso indiscriminado de un determinado recurso.

## 2. LA RED EN CLASE: CRITERIOS DE USO, PLANTILLAS Y GUÍAS

A continuación encontrarás diferentes plantillas de aplicación inmediata. Este tipo de medio suele exigir una pequeña familiarización de uso, proceso que suele ser relativamente rápido. Empieza por ti preguntándote por el uso que haces de la red.

### 2.1. PLANTILLA 1: MI USO DE LA RED EN CLASE

Cada respuesta afirmativa nos indica que vamos por buen camino.

Mis usos de internet:

1. PERMITEN ENCAMINAR EL APRENDIZAJE CUANDO LO EVALUAMOS Y FIJAMOS OBJETIVOS
2. PERMITEN REGULAR NUESTRAS MOTIVACIONES, EMOCIONES Y ACTITUDES HACIA LA MATERIA

- 3. PERMITEN PONER EN MARCHA NUESTROS MECANISMOS DE INTERACCIÓN
- 4. AYUDAN A ALMACENAR LA INFORMACIÓN Y A RECUPERARLA
- 5. AYUDAN A PRODUCIR Y COMPRENDER ASPECTOS SOBRE LA MATERIA EN CUESTIÓN
- 6. AYUDAN CUANDO SURGEN DIFICULTADES EN LA COMUNICACIÓN

1. PERMITEN ENCAMINAR EL APRENDIZAJE CUANDO LO EVALUAMOS Y FIJAMOS OBJETIVOS

En primer lugar, el medio no debe entorpecer el fin, no queremos caer en la fragmentación televisiva. Si hemos decidido que necesitamos fotos del proceso de la elaboración de la paella son exactamente éstas las que obtendremos y no otras relacionadas igualmente con la paella pero que se alejan en menos o mayor grado del objetivo trazado. Esto significaría que nos hemos dejado llevar por la navegación libre, que en lugar de aprender hemos hecho un recorrido turístico sin más y que, por supuesto, no hemos cumplido nuestro objetivo (las fotos de cómo se hace la paella paso a paso). Por eso conviene siempre elaborar una pequeña guía de navegación para los estudiantes que se adecue a la tarea que estamos realizando. Aquí puedes utilizar las técnicas que ya empleas para trabajar la comprensión de un texto escrito.

Tarea 1: la paella

Objetivo: encontrar las fotos de cómo se hace una paella

- Foto 1. Ingredientes: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_
- Foto 2. Primero se fríe la \_\_\_\_\_
- Foto 3. Mientras se \_\_\_\_\_
- Foto 4. Luego se ponen los \_\_\_\_\_
- Foto 5. Después se agregan \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_
- Foto 6. Finalmente \_\_\_\_\_

Las tareas más simples de realizar que no requieran una comprensión detallada del proceso pueden permitir emplear pequeñas tablas de autoevaluación al final del proceso, pero solamente una vez que ya estemos familiarizados con el uso de la red (después de un cierto entrenamiento).

Para mí	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	No me he perdido. Me he perdido. Lo que más me gusta: Lo que menos me gusta: Lo interesante: He podido hacer lo que lo que se me pedía. He hecho lo que necesitaba hacer.	Sí / No / etc.
---------	--	---	----------------

Este medio exige que pongamos en marcha diferentes procesos de conocimiento...

- a) que madurarán durante el desarrollo de cada tarea (aprendo a usar los buscadores a medida que los uso);

b) con los cuales pasaremos por distintas etapas de formas de razonamiento cualitativamente variadas (busco cierto dato, comparo los resultados obtenidos y me dirijo al sitio que cubre mis necesidades, utilizo las herramientas para retroceder y guardar datos, etc.);

c) aprenderemos, representaremos y usaremos el saber de diferentes modos (leemos la información, la resumimos, escuchamos un mensaje, enviamos un mensaje sonoro o escrito, comunicamos los resultados de nuestras investigaciones, etc.);

d) reconoceremos y utilizaremos múltiples puntos de entrada para conseguir una comprensión intensificada (visitamos y consultamos diferentes sitios sobre un mismo tema o diversas páginas dentro de un mismo sitio para elaborar un producto final sobre dicho tema);

e) se enfatiza el papel de la experiencia subjetiva, la libertad de elección (el valor de lo individualizado cada vez que elijo un sitio en lugar de otro);

f) usaremos diferentes niveles de aprendizaje contrastantes entre sí (comparo con mi conocimiento del mundo, con lo que me dicen los demás, reflexiono, interiorizo, observo imágenes, leo texto, comparo ambos, etc.);

g) aumentaremos el conocimiento (antes no sabía utilizar los buscadores y ahora lo sé);

h) memorizaremos (seguramente ya has memorizado los pasos a seguir para suscribirte a un correo electrónico gratuito);

i) adquiriremos conocimiento que se puede guardar o aplicar a necesidades prácticas (ya sabes cómo realizar búsquedas en un determinado buscador y puedes entrar en otros diferentes para realizar otras búsquedas)

j) abstraeremos el significado (te interrogarás sobre lo que ya sabes, explorarás en tu propio intelecto para saber lo que todo eso significa para ti);

l) interpretaremos procesos (después de ver las imágenes de la paella especularás sobre la posibilidad de hacerla en tu casa o comerla en un restaurante).

## 2. PERMITEN REGULAR NUESTRAS MOTIVACIONES, EMOCIONES Y ACTITUDES HACIA LA MATERIA

Esto comporta cambio, cambio de actitudes, cambio de conocimiento, cambio de comportamiento, cambio en la manera general de entender las cosas.

Si nos encontramos con una imagen interesante, queremos saber más sobre ella y entonces leeremos el texto que la acompaña, si nuestro interés sigue creciendo seguramente compartiremos esto con alguien y es muy probable que no nos despeguemos de la pantalla.

Esto es solamente un ejemplo, pero ¿quién no consulta asiduamente el Foro Didáctico del CVC o algunas de sus secciones diarias, por ejemplo?

De hecho, internet como herramienta educativa:

a) facilitaría ciertos hechos evolutivos (es diferente mi apreciación de algo antes y después de haberlo tratado desde la red porque he leído nueva información, porque alguien en un foro me ha facilitado nuevas referencias bibliográficas),

b) pondría en marcha el desarrollo de valores y conductas propias de la vivencias de ciertos sucesos (probarse ropa en una tienda virtual y ya no hablemos de ciertas experiencias de amistad en los chats),

c) también enfatizaría la importancia de condicionantes ambientales (componente multicultural).

Además de los estudiantes, de la postura del tutor, del tono de un mensaje, hay que usar los emoticones (las caritas ☺, ;-), :-P, :-/... etc.), los colores, en fin, todo se combina para crear la melodía. Las relaciones interpersonales se trabajan en las listas de discusión y con los foros, pero es con el correo electrónico y con el chat donde se acaba de relacionarse, por lo tanto hay que considerar válidas, muy válidas todas estas vías sabiendo que cada una ocupa un lugar importante y cumple con una capacidad precisa, pero no olvidemos que no podemos pretender que la cibercomunicación cumpla con los patrones de la comunicación presencial.

A continuación de presentamos un ejemplo de actividad que pone en marcha los mecanismos mencionados anteriormente.

Ejemplo de actividad en clase

TÍTULO: ¿QUÉ HACES LOS SÁBADOS?

¿QUÉ?	¿CÓMO?	¿DÓNDE?
CONTENIDO: cultural, costumbres NIVEL: inicial OBJETIVO: que los estudiantes sean capaces de hablar sobre sus rutinas.	TIEMPO DE PREPARACIÓN: 5 minutos MATERIAL NECESARIO: plantilla de chat DURACIÓN: 20 minutos ORGANIZACIÓN DE LA CLASE: individual	CHAT DE TERRA.ES <a href="http://www.terra.es/chat">www.terra.es/chat</a>

Para esta actividad los estudiantes necesitan conocer el presente de Indicativo.

Los estudiantes van a las salas de chat y averiguan lo que suelen hacer sus interlocutores los sábados. Luego se hace una puesta en común en clase. Tienes que usar también la plantilla de chat propuesta al final de esta actividad para guiar la actividad.

Recordemos algunas de las indicaciones sobre el uso del chat en clase.

Solemos simular situaciones en clase para que los estudiantes puedan practicar los contenidos desarrollados. Pero, ¿qué sucede si invitamos a españoles de diferentes regiones españolas a participar en dicha actividad? Las respuestas las tienes tú misma.

Yo solamente insistiré en las dificultades con que podrías encontrarte. Seguramente nuestros estudiantes estén un poco tímidos y quizás más nerviosos de lo normal. Y si añadimos que ellos y sus interlocutores no pueden verse, estaremos en un chat. Por el momento chateamos por escrito mientras las tecnologías del habla van evolucionando. La expresión escrita suele generar cierta inseguridad y más aún en niveles iniciales. Pero en el chat nadie te pide la exposición de un tema, el ritmo es muy ágil y se puede hacer la misma pregunta muchas veces junto a diversas aclaraciones. Lo que sí es seguro es que cuando un estudiante se comunica con éxito en un chat lo hace mucho mejor en su entorno y con mucha más seguridad.

Antes de iniciar una sesión de chat, abre un espacio de práctica para que los estudiantes se familiaricen con el medio. Les llamaremos sesiones de prueba o de test. Se trata simplemente que antes de dar salida a la actividad, la realicen sin más objetivo que el de probar qué tal les va. Durante este tiempo tienes que estar con ellos apoyándoles, luego podrás dejarles solos. En niveles iniciales permíteles que trabajen con un diccionario virtual para que puedan recurrir a él en cualquier momento.

Para esta actividad vamos a uno de los chats. Los estudiantes necesitan conocer los recursos de comunicación muy bien (lo siento, no entiendo, ¿qué?, no hablo mucho español, etc.)

Plantilla de chat: guiar la actividad

Nombre:	
Minutos para chatear:	Desde..... hasta.....
Vamos al chat: http://	Sala:
Para averiguar:	
Pasos	ejemplo
saludar	
presentarse	
preguntar	
Pedir aclaraciones	
Agradecer	
despedirse	
Lo que hemos averiguado:	

### 3. PERMITEN PONER EN MARCHA NUESTROS MECANISMOS DE INTERACCIÓN

Evidentemente podemos intercambiar ideas con gente de muchos sitios diferentes y distantes en los chats y con el correo, podemos sopesar ciertas opiniones porque disponemos de tiempo para ello e imprimimos aquellas que más nos llaman la atención, podemos interactuar, participar, intercambiar y discutir libremente en foros, listas de distribución, correo y chats.

Pero también con los compañeros de clase y de trabajo y con otros profesionales distantes.

Podemos elegir cuándo participar (mañana, tarde, noche, lunes o viernes) y también podemos recuperar la información perdida fácilmente.

Cada vez que hemos conocido a alguien virtualmente sea en listas de distribución o en foros de discusión, al final siempre hemos acabado en alguna terraza o en alguna cafetería, es más, nos hacía mucha gracia conocernos. Casos como éste son más habituales de lo que nos creemos. Claro que siempre se trata de personas relacionadas con la enseñanza del español, así que tarde o temprano alguno de los dos acaba por hacer un viaje a España. También son muy numerosos los casos de estudiantes que conectan con alguien a raíz de una tarea de clase y acaban conociéndose en algún lugar del mundo.

La transmisión de saber también se da de unas personas a otras y he aquí otra de las grandes aportaciones de internet: la interactividad. El mundo del aprendizaje es cada vez más dinámico porque ahora los usuarios podemos transmitir conocimiento a escalas anteriormente insospechadas. Se nos exige una actitud activa, con conocimientos metacognitivos ya que las oportunidades que nos ofrece este medio para expresarnos libremente no podrán ser bien aprovechadas por quienes adopten otro tipo de actitud. La interactividad de la que estamos hablando es fundamental porque tal como señalan Hodges y Sasnett "la comunicación es el papel de los ordenadores de hoy. La evolución de la informática ha sido una expansión continuada de instrumentos para la comunicación y la expresión de ideas". Esperemos que así sea y hagamos lo posible para alcanzar esa meta.

Los ordenadores se han transformado en herramientas para la comunicación. Por lo que todos los demás términos asociados a este medio confluyen para explicar la interactividad. En efecto, sólo nos basta mencionar a modo de ejemplo "autopistas de la información", porque no se trata de tener, manipular o detentar la información sino de hacerla circular. Asimismo se verifica la integración de medios que se acoplan para edificar la comunicación bidireccionalmente. Estos medios pasan a depender de la Teoría de la Comunicación "que es más abierta a una concepción intuitiva, global y sintética". El aprendizaje, que en un gran porcentaje se realiza en el aula, se convierte en un proceso esencialmente distribuido

porque utiliza recursos que no se encuentran en ningún espacio físico aprensible sino que se ubica fuera en experiencias de interconexión educativa.

#### 4. AYUDAN A ALMACENAR LA INFORMACIÓN Y A RECUPERARLA

Si usamos la opción de “Favoritos” para guardar lo que encontramos, si nos valemos de la opción para ir hacia los documentos anteriores y posteriores, así como los de detener, buscar y los demás de la barra de herramientas, siempre podremos controlar nuestro acceso a la información.

#### 5. AYUDAN A PRODUCIR Y COMPRENDER ASPECTOS SOBRE LA MATERIA EN CUESTIÓN

Si volvemos al ejemplo de la paella, está claro que hasta el menos ducho en cuestiones gastronómicas, podrá explicar cómo es una paella, qué aspecto tiene, algunos de los ingredientes que lleva, etc.

El papel de los profesores será primordial en la formación de individuos capaces de manejarse en este nuevo medio de manera técnica y metacognitiva. Los medios se combinan para ofrecer nuevas formas de transmisión de saberes desafiando los parámetros de la enseñanza clásica. Estas renovaciones implican al equipo docente, al profesor como mediador, se pone el énfasis en el aprendizaje, hay que diseñar y gestionar los recursos, la didáctica se basa en el carácter bidireccional y se fomenta la autonomía del alumno.

La red es una herramienta con la que podemos resumir la interconexión de los actos de cada individuo y de las instituciones con la cultura determinada por un modo de hacer y comprender. La lengua es otro vehículo para ello. Estos dos medios se unen para entregar dicho acervo a un individuo.

#### 6. AYUDAN CUANDO SURGEN DIFICULTADES EN LA COMUNICACIÓN

¿Qué mayor dificultad que la distancia espacial o temporal?

Si en un intercambio en clase nos hablan de la paella y lo rica que está, basta con ir al sitio para verla. Cada vez que no sabemos decir algo, se puede usar una imagen.

Si la dificultad no reside en el contenido y sí en algunos de los emisores, basta con no conectarse con tal persona. Si se trata de nuestro grupo de clase poco cohesionado, en el que tenemos una señora de 70 años, un empresario de 45, un estudiante de 16 y otros de variadas edades, en la red seguramente encontrarán temas que interesen a todos (basta plantear esta actividad en clase).

Los recursos que nos ofrece internet alcanzan un rol muy importante ya que se convierten en una herramienta de comunicación y aprendizaje ofreciendo el medio, los contenidos y el entorno para realizarlo. Asimismo, se permite procesar la información al mismo tiempo que se comunica. La comunicación se establece a distancia e interactivamente. Estas modalidades permiten, tal como reiteramos a lo largo de estas líneas, el trabajo en equipo y la elaboración de proyectos comunes.

Lo que no puede olvidarse es que las coordenadas de tiempo y espacio se vuelven más diligentes, activas y prontas. Ésta es la clave para interpretar muchos de los cambios impulsados desde la puesta en marcha de las redes. Este artículo, por ejemplo, no se habría realizado sin los recursos que internet aporta ya que las autoras nos encontramos en puntos geográficos muy distantes.

Las actividades que diseñemos siempre tienen que estar relacionadas con el tema que estamos estudiando. Este tipo de tareas conduce a una gran comunicación entre los estudiantes y exige que ellos realicen ejercicios fuera de la pantalla de ordenador. Normalmente es aconsejable incluir estas actividades poco a poco y a medida que se vaya generando el entusiasmo colectivo, irán saliendo mejor.

## 2.2 CONSTRUIR LA INFORMACIÓN CON LOS ESTUDIANTES: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE INFORMACIÓN EN LA RED

Pasemos ahora a evaluar el uso que de la red se hace en clase por parte de los estudiantes. La tarea que planteamos a continuación no se aplica una vez que tengamos un resultado, sino que se moldea a medida que se va trabajando para que la red nos dé lo que en realidad queremos. Además, esta evaluación se construye con los estudiantes para dirigir nuestro manejo de la red y para verificar que su aplicación esté igualmente vinculada a la lengua que estudiamos y a los objetivos que nos fijamos en la clase.

Tal como observaremos, la información y la manera de tratarla serán fundamentales. No podemos olvidar que internet crece desaforadamente, es un medio sumamente dinámico, su desarrollo parece imparable. Precisamente debido a ello hemos de añadir que muchos sitios no se mantienen actualizados y que se verifica un problema de seguridad que aún no se nota excesivamente. Una vez más se nos exige ser conscientes de la información que obtenemos y producimos en un proceso continuo de aprendizaje.

### LOS GRANDES 6

#### 1. Definición.

- ¿Qué quiero hacer?
- ¿Qué información necesito para llevarlo a cabo?

#### 2. Estrategias de búsqueda.

- ¿Cuáles son las posibles fuentes de información?
- ¿Cuáles son las mejores para mí?

#### 3. Localización.

- ¿Dónde puedo encontrar las fuentes anteriores?
- ¿Quién puede ayudarme a encontrar lo que busco?

#### 4. Uso de la información.

- ¿Cómo puedo guardar la información que he recopilado?
- ¿Cómo puedo organizar la información obtenida?

#### 5. Síntesis.

- ¿Qué aplicaciones puedo dar a la información encontrada?
- ¿Cuál de todas ellas prefiero?
- ¿Cómo puedo usarla en mi vida, en situaciones cotidianas?

#### 6. Evaluación.

- ¿Cómo puedo verificar que he dado lo mejor de mí?  
(Marcar en caso afirmativo).

Todo lo que he hecho concuerda con lo estipulado en 1.

La información que he encontrado en 4 concuerda con lo establecido en el punto 1.

He elegido el tipo de información que me servirá en el futuro.

He elegido las fuentes de información más necesarias para progresar.

He elaborado un buen producto final que refleja lo estipulado en 1.

Empecemos por un ejemplo muy sencillo que nos servirá de punto de partida.

El siguiente ejemplo reproduce lo que contestaría un estudiante. Lo iremos desarrollando a medida que avanza la tarea para ser conscientes en todo momento del punto concreto en que nos encontramos.

Ejemplo: la paella

### 1. Definición.

¿Qué quiero hacer?

Una paella.

¿Qué información necesito para llevarlo a cabo?

Necesito conocer los ingredientes, el procedimiento, la presentación.

### 2. Estrategias de búsqueda.

¿Cuáles son las posibles fuentes de información?

La profesora, la madre de mi amiga Carmen, la red, un libro de cocina.

¿Cuáles son las mejores para mí?

La red porque así aprenderé más sin necesidad de molestar a la madre de mi amiga, puedo ver las fotos de la paella (la profesora no las tiene ni el libro de cocina tampoco), etc.

### 3. Localización.

¿Dónde puedo encontrar las fuentes anteriores?

En la biblioteca de la escuela tenemos ordenadores.

¿Quién puede ayudarme a encontrar lo que busco?

La profesora, mis compañeros.

### 4. Uso de la información.

¿Cómo puedo guardar la información que he recopilado?

Con los "Favoritos", en la opción de guardar, tomando notas, imprimiendo y con notas.

¿Cómo puedo organizar la información obtenida?

En un mapa conceptual.

### 5. Síntesis.

¿Qué aplicaciones puedo dar a la información encontrada?

Puedo enviar la receta a mi amiga Vida, puedo hacer una paella, puedo distinguir los tipos de paella, puedo valorar mejor una paella cuando la como en un restaurante...

¿Cuál de todas ellas prefiero?

Hacerla.

¿Cómo puedo usarla en mi vida, en situaciones cotidianas?

Puedo invitar a mi familia a comer a la vuelta a casa, puedo sugerir a mis compañeros de curso que hagamos una paella entre todos.

### 6. Evaluación.

¿Cómo puedo verificar que he dado lo mejor de mí?  
(Marcar en caso afirmativo).

Todo lo que he hecho concuerda con lo estipulado en 1.   
La información que he encontrado en 4 concuerda con lo establecido en el punto 1.   
He elegido el tipo de información que me servirá en el futuro.   
He elegido las fuentes de información más necesarias para progresar.   
He elaborado un buen producto final que refleja lo estipulado en 1.

Este ha sido un ejemplo de los 6 pasos realizados con los alumnos en el aula. Uno de los puntos más conflictivos del uso de internet como fuente de información es que suelen olvidarse otras fuentes igualmente importantes. Es sumamente importante hacer hincapié en la elección del medio y las razones que nos conducen a ello. Luego, es igualmente crucial establecer un plan de trabajo y las implicaciones de él en nuestro entorno más inmediato. No se trata de usar la red porque está de moda, porque es divertido, fácil, atractivo o rentable. Se trata de un medio, internet es una herramienta que usamos cuando a nosotros nos interesa dado que se acomoda a los objetivos por nosotros marcados.

En todo momento tengo que conocer mis objetivos y a lo que me conducirán. La comunicación siempre debe estar garantizada al igual que el uso de la información que obtenga y su relevancia en la vida de cada día. En caso contrario estaríamos disfrazando de comunicativo un medio al que trataríamos como un fin en sí mismo.

Volvamos a cada uno de los pasos anteriores.

#### *1. Definición.*

- ¿Qué quiero hacer?
- ¿Qué información necesito para llevarlo a cabo?

Establezcamos nuestro objetivo junto a los estudiantes. En este momento estamos identificando nuestras necesidades. Generalmente los estudiantes tienden a ser demasiado ambiciosos proponiendo listas interminables de sugerencias o bien todo lo contrario. Lo mejor es utilizar un mapa conceptual para que todos podamos situarnos en el tema a tratar, cualquier tipo de gráfico que organice el tema y que nos permita observarlo en relación a otros contenidos será de suma utilidad.

#### *2. Estrategias de búsqueda.*

- ¿Cuáles son las posibles fuentes de información?
- ¿Cuáles son las mejores para mí?

Aquí determinamos todas las fuentes que nos posibilitan acceder al objetivo marcado. La lluvia de ideas resultará muy útil, pero luego es necesario establecer categorías y prioridades. Si hemos ido a un buscador para buscar fuentes de información, a veces la enorme cantidad de respuestas que se obtienen puede agotarnos antes de empezar.

Aquí se aplican todas las estrategias de búsquedas como operadores booleanos, palabras clave, etc.

#### *3. Localización.*

- ¿Dónde puedo encontrar las fuentes anteriores?
- ¿Quién puede ayudarme a encontrar lo que busco?

Ahora es cuando se listan las fuentes con direcciones completas. La información se encuentra en lugares diferentes, los contenidos entonces pueden variar, las disciplinas se combinan para darnos diferentes visiones de un mismo tema. Empezamos a discriminar lo que nos interesa reduciendo y ampliando nuestro campo de acción. Es el momento de buscar más y mejor.

#### *4. Uso de la información.*

- ¿Cómo puedo guardar la información que he recopilado?
- ¿Cómo puedo organizar la información obtenida?

Si sabemos cómo organizar la información obtenida, sabremos también cómo guardarla (en notas, en tarjetas, en informes, en mapas conceptuales, imágenes, etc.), ya que de esto se deducirá que la habremos entendido. Es el momento de seleccionar lo que nos interesa de todo lo obtenido hasta ahora. Es el momento de seguir desechando lo que no se acomoda a nuestro objetivo inicial. Ahora entra en juego nuestra opinión y la de los demás, los diferentes puntos de vista, distinguir los hechos relevantes. Comparamos diferentes sitios y distinguimos los más apropiados para cumplir nuestro objetivo de los menos. Al final de todo guardaremos sólo lo que nos interesa de la manera más práctica para volver a recurrir a ella en el momento en que nos haga falta. Es muy aconsejable trabajar desde los presupuestos que marca la pedagogía del portafolio.

### 5. Síntesis.

- ¿Qué aplicaciones puedo dar a la información encontrada?
- ¿Cuál de todas ellas prefiero?
- ¿Cómo puedo usarla en mi vida, en situaciones cotidianas?

Ahora presentamos la información obtenida hasta ahora. Para ello tendremos que organizarla una vez más desde las diferentes fuentes seleccionadas. También es ahora cuando comunicamos toda la información obtenida y la compartimos con los demás. Este momento coincide con el final de una tarea, ahora hay un producto final.

### 6. Evaluación.

- ¿Cómo puedo verificar que he dado lo mejor de mí?
- (Marcar en caso afirmativo).

Este es el momento para evaluar nuestro proceso de aprendizaje para precisamente saber cómo lo hemos hecho, los errores que hemos cometido, los puntos que nos han resultado más difíciles y más fáciles.

## 2.3. PLANTILLA DE OBSERVACIÓN PERSONAL

También podemos guiarnos con cuestionarios muy sencillos como el que tenemos a continuación. Este último tipo no exige otros conocimientos que el que nos regala el sentido común. Nos sirve para saber cómo realizamos una tarea en concreto. Es aconsejable guardar todas las plantillas (ya que las usaremos cada vez que desarrollemos una actividad con la red) a lo largo de un curso, intensivo o extensivo, y al final hacer una reflexión sobre nuestra andadura. Este tipo de plantilla permite una personalización máxima ya que los mismos estudiantes, una vez acostumbrados a su uso, pueden confeccionar las suyas propias. Si éste es el caso, no olvides que **siempre** se debe aplicar lo enunciado en la plantilla de usos, la primera de esta serie.

Para mí	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> <li>6.</li> <li>7.</li> </ol>	<p>No me he perdido</p> <p>Me he perdido</p> <p>Lo que más me gusta:</p> <p>Lo que menos me gusta:</p> <p>Lo interesante:</p> <p>He podido hacer lo que lo que se me pedía</p> <p>He hecho lo que necesitaba hacer.</p>	Sí / No / etc.
---------	--	---	----------------

## 3. ACTIVIDADES PARA LA CLASE

Todos los criterios enunciados hasta ahora pueden ser aplicados en la clase y, a mi modo de ver, deberían ser empleados siempre que se use la red como medio. Así es que para facilitar dicha tarea a los

compañeros y compañeras de profesión considero necesario la exposición de algunas actividades que ya estén diseñadas según los criterios mencionados.

Se trata de actividades:

1. ¿Qué haces los sábados?
2. La agencia del tiempo libre
3. ¿Es difícil el español?

### 3.1. ¿QUÉ HACES LOS SÁBADOS?

<b>¿QUÉ?</b> CONTENIDO: cultural, costumbres NIVEL: inicial OBJETIVO: que los estudiantes sean capaces de hablar sobre sus rutinas.	<b>¿CÓMO?</b> TIEMPO DE PREPARACIÓN: 5 minutos MATERIAL NECESARIO: plantilla de chat DURACIÓN: 20 minutos ORGANIZACIÓN DE LA CLASE: individual	<b>¿DÓNDE?</b> CHAT DE TERRA.ES <a href="http://www.terra.es/chat">www.terra.es/chat</a>
---	--	--

Para esta actividad los estudiantes necesitan conocer el presente de Indicativo.

Los estudiantes van a las salas de chat y averiguan lo que suelen hacer sus interlocutores los sábados. Luego se hace una puesta en común en clase. Tienes que usar también la plantilla de chat propuesta al final de esta actividad para guiar la actividad.

Recordemos algunas de las indicaciones sobre el uso del chat en clase.

Solemos simular situaciones en clase para que los estudiantes puedan practicar los contenidos desarrollados. Pero, ¿qué sucede si invitamos a españoles de diferentes regiones españolas a participar en dicha actividad? Las respuestas las tienes tú misma.

Yo solamente insistiré en las dificultades con que podrías encontrarte. Seguramente nuestros estudiantes estén un poco tímidos y quizás más nerviosos de lo normal. Y si añadimos que ellos y sus interlocutores no pueden verse, estaremos en un chat. Por el momento chateamos por escrito mientras las tecnologías del habla van evolucionando. La expresión escrita suele generar cierta inseguridad y más aún en niveles iniciales. Pero en el chat nadie te pide la exposición de un tema, el ritmo es muy ágil y se puede hacer la misma pregunta muchas veces junto a diversas aclaraciones. Lo que sí es seguro es que cuando un estudiante se comunica con éxito en un chat lo hace mucho mejor en su entorno y con mucha más seguridad.

Antes de iniciar una sesión de chat, abre un espacio de práctica para que los estudiantes se familiaricen con el medio. Les llamaremos sesiones de prueba o de test. Se trata simplemente que antes de dar salida a la actividad, la realicen sin más objetivo que el de probar qué tal les va. Durante este tiempo tienes que estar con ellos apoyándoles, luego podrás dejarles solos. En niveles iniciales permíteles que trabajen con un diccionario virtual para que puedan recurrir a él en cualquier momento.

Para esta actividad vamos a uno de los chats. Los estudiantes necesitan conocer los recursos de comunicación muy bien (lo siento, no entiendo, ¿qué?, no hablo mucho español, etc.).

### 3.1.a Plantilla de chat: guiar la actividad

Nombre:	
Minutos para chatear:	Desde..... hasta.....
Vamos al chat: http://	Sala:
Para averiguar:	
Pasos	ejemplo
saludar	
presentarse	
preguntar	
Pedir aclaraciones	
Agradecer	
despedirse	
Lo que hemos averiguado:	

### 3.2. LA AGENCIA DEL TIEMPO LIBRE

¿QUÉ?	¿CÓMO?	¿DÓNDE?
<p>CONTENIDO: cultural y lingüístico muy amplio acorde al plan curricular de este nivel</p> <p>NIVEL: superior</p> <p><b>OBJETIVO:</b> que los estudiantes puedan desarrollar por sí mismos lo hecho en clase</p>	<p>TIEMPO DE PREPARACIÓN: 2 horas</p> <p>MATERIAL NECESARIO: tablas adjuntas y listas de direcciones de la red según cada apartado</p> <p>DURACIÓN: 15 horas</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> muy variada, consultar cada apartado</p>	<p><a href="http://www.atrapalo.com">www.atrapalo.com</a></p> <p>FOROS Y CHATS DE TERRA, YA.COM</p>

Esta actividad se realiza durante varios días y en cada uno de ellos se recoge un punto importante del plan curricular de este nivel. También puedes utilizar la actividad como elemento aglutinador de los contenidos desarrollados en la clase.

Se forman dos equipos. Si tienes una clase muy numerosa, forma grupos grandes y que en total sean pares porque van a competir.

La profesora es una auxiliar lingüística y cultural en todo momento, ayuda a preparar el material que necesitan y evalúa junto a ellos el producto final de cada etapa.

Cada equipo trabajará desde uno de los sitios recomendados aquí. Van a constituirse en una empresa de viajes, pero con un estilo nuevo. Y para ello tendrán que hacer una campaña de publicidad muy importante. La actividad es como una competición ya que los grupos-agencia tiene que "vender" escapadas y salidas. Pero veamos cómo se articulará todo esto.

#### 3.2.a ¿Quiénes somos?

Hay que definir qué tipo de agencia somos. Vendemos pequeñas escapadas, salidas al cine, teatro y museos a precios muy ventajosos. Somos la alternativa a la agencia de viajes tradicional. NO nos

inventamos los precios sino que usamos lo que ya está en la red. Tenemos que definir a quiénes nos dirigimos, cuál es nuestra filosofía de trabajo y cuál es nuestra historia. Para ello hay que consultar los sitios de la red que gestionamos, hacer un mapa del sitio.

Aquí tienes un ejemplo que puedes desarrollar. Hay que tener en cuenta lo que ofrece el sitio y clasificarlo.

			www.atrapalo.com			
teatro	museos	escapadas		hoteles	Viajes de fin de semana	otros
En todas las ciudades	exposiciones	Dentro de España		En España	En España	
No toda la cartelera	ejemplos	ejemplos		ejemplos	ejemplos	
Ejemplos		Fuera de España		Fuera de España	Fuera de España	
		ejemplos		ejemplos	ejemplos	

### 3.2.b ¿Quién es nuestro cliente?

Tenemos que definir a quién nos dirigimos y para ello completamos el cuadro que hay a continuación. Para realizar esta tarea los estudiantes pueden apoyarse en otras direcciones de internet (puedes consultar el directorio que hay al final de este libro) y también pueden preguntar a otros profesores y a otros estudiantes de otras clases. Cada apartado es lo suficientemente amplio para que se pueda determinar hasta el nivel que más nos interese. En España yo suelo pedir a los estudiantes que pongan ejemplos muy concretos porque antes hemos trabajado en clase muy variados aspectos de nuestra cultura. Esta parte de la actividad nos sirve de repaso del español que conocen y las aportaciones suelen ser muy ricas y variopintas. Basta con que definan el tipo de actividad para encontrar luego ejemplos específicos. Si estás fuera te conviene usar los chats para que los estudiantes puedan descubrir los ejemplos de programas de televisión, de películas, etc. Entonces los estudiantes se dirigen a los chats para averiguar estos aspectos más culturales.

Nuestro cliente

Tipo de persona
Su trabajo
Le gusta
No le gusta
Medio de transporte que utiliza
Donde va de vacaciones
Tipo de decoración de su casa
Gastronomía
Moda
Lecturas
Música
Qué desayuna
La televisión
El cine

### 3.2.c ¿Quién es nuestra competencia?

Necesitamos conocer muy bien nuestra competencia para ofrecer productos únicos. Hay que establecer qué puntos tenemos en común y en qué nos diferenciamos de ellos. Antes tenemos que intentar analizar sus posibilidades de la manera más objetiva posible contestándonos a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son sus puntos positivos?
2. ¿Cuáles son sus puntos negativos?
3. ¿Qué es interesante en ellos?

Luego pasaremos a considerar los puntos en común y los que nos diferencian

### 3.2.d ¿Dónde están nuestros usuarios?

Nos dirigimos a nuestros usuarios. ¿Pero dónde los encontramos?

1. Hay que hacer un barrido de foros en la red para ver cuáles nos interesan más. Puedes pasar una lista de foros a los estudiantes (consulta el directorio) y sugerirles que encuentren otros con un buscador.
2. Tiene que presentar una lista de foros y la justificación de la elección de cada uno de ellos

### 3.2.e La oferta

Vamos a preparar nuestra carta de presentación y nuestra oferta.

Ahora vamos a preparar nuestra carta siguiendo este guión:

- a. destinatarios
- b. lista de ideas
- c. qué ideas utilizamos
- d. palabras clave relacionadas con cada idea
- e. ejemplos relacionados con cada idea
- f. borradores
- g. texto final

La profesora preparará una pequeña presentación de sus alumnos al foro para evitar confusiones (una vez se pensaron que éramos una verdadera agencia de viajes).

### 3.2.f ¡Al foro!

Escribimos a los foros y esperamos las respuestas. Ahora hay que hacer un seguimiento de las respuestas de acuerdo a estos parámetros:

respuesta	¿quién es?	¿Qué nos pide?	¿qué le contestamos?	¿quién contesta?
1				
2				
3				
4				
5				

### 3.2.g Conclusiones

Al final se hace una puesta en común entre todos de lo realizado. Para ello organiza la clase en pequeños grupos sugiriéndoles que piensen sobre lo positivo, lo negativo y lo interesante de toda la actividad. Luego cada grupo expone a los demás sus opiniones y se hace un afiche con las conclusiones comunes.

### 3.3. ¿ES DIFÍCIL EL ESPAÑOL?

¿QUÉ?	¿CÓMO?	¿DÓNDE?
CONTENIDO: opiniones sobre el proceso de aprendizaje y la lengua meta NIVEL: inicial OBJETIVO: que los estudiantes puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje e intercambiar opiniones sobre ello.	TIEMPO DE PREPARACIÓN: 5 minutos MATERIAL NECESARIO: plantillas de foro y cuadro adjunto DURACIÓN: 2 horas ORGANIZACIÓN DE LA CLASE: parejas y todo el grupo	FORO DIDÁCTICO DEL CVC <a href="http://cvc.cervantes.es">http://cvc.cervantes.es</a>

Es conveniente realizar esta actividad cuando los estudiantes empiezan a desanimarse con las dificultades que presenta estudiar una lengua. Generalmente esto se inicia cuando se estudian los pasados.

Hasta ahora nuestros estudiantes han ido progresando y ya pueden expresarse mínimamente en nuestra lengua. Pero en todo aprendizaje hay momentos más difíciles. El ser conscientes de ello y compartir esta experiencia con otros que ya han pasado por ello y lo han superado suele dar resultados muy positivos. Especialmente en las clases privadas, donde los estudiantes no tiene más espejo que un profesor que domina la lengua que tanto les cuesta.

Esta actividad consiste en escribir al foro para pedir las opiniones de otros y así iniciar un pequeño proceso de reflexión con cariz positivo.

Prepara la sesión de foro teniendo en cuenta lo que te hemos indicado en el capítulo correspondiente y utiliza la plantilla que más te convenga. No olvides presentar a tus estudiantes en el foro para que el nivel de lengua utilizado en las respuestas sea el más adecuado (no queremos que se encuentren con mensajes incomprensibles para un nivel inicial).

Los estudiantes preparan su mensaje, pero antes hay que hacer un pequeño borrador de ideas. Utiliza el cuadro. Para esta fase, si tienes un grupo, es mejor que trabajen por parejas. El mensaje final se prepara entre todos.

En español ya sé...	Lo que es fácil	Lo que es difícil	¿Por qué?	Ideas

## 4. A MODO DE APUNTE FINAL

¿Cómo incide internet en nuestras vidas a nivel profesional y social? Hemos intentado un paseo de reflexión para describirlo. No podemos olvidar que los sitios en la red aparecen, desaparecen, crecen y se multiplican al igual que los programas y los hallazgos y esto nos obliga a una reflexión continuada.

Los temas que más preocupan e interesan son los que hemos ido tratando a lo largo de las líneas precedentes y así hemos abarcado desde la nueva figura del profesor, los recursos que ofrece internet, los diferentes tipos de enseñanza de acuerdo al aprovechamiento de dichos recursos, la comunicación directa mediante internet, el rol que juega este instrumento entre nosotros, los usos y abusos hasta la concreción de todos estos postulados en actividades muy concretas para llevar a la clase de mañana mismo.

Internet afecta nuestras vidas desde variados ángulos, no solamente en la educación, que es lo que nos interesa aquí como profesionales de E/LE. Al fin y al cabo nuestra sociedad ha creado este instrumento para beneficiarse de él. Quizás algunas personas hayan leído la frase anterior con serias dudas sobre su veracidad. Pero si en lugar de la red, pensamos en coches, ascensores, secadoras, la televisión, tostadoras, lavadoras, planchas... nos daremos cuenta de que estamos rodeados de tecnología. ¿Cómo sería nuestra vida sin ella? Desde luego, muy diferente, no cabe duda. Cuando muchas de estas herramientas fueron creadas, no éramos los protagonistas de su nacimiento. Ahora es bien distinto. ¿Qué hemos hecho para que la tecnología eleve nuestra calidad de vida? ¿Y qué podemos hacer ahora que se está desarrollando un nuevo medio? Todo dependerá de cómo lo utilicemos.

Desde pequeños nuestra cultura nos enseña que estudiaremos hasta cierta edad, que en otro momento dejaremos de estudiar para trabajar, en fin que hay un tiempo (y también un lugar) para cada cosa. En ciertos aspectos de nuestra vida la concepción tradicional del tiempo se ve modificada con la implantación de internet como medio. Esto es sólo un ejemplo y no quiere decir que el verano llegará después del otoño, sino que ciertos mecanismos de comunicación se modifican. El comportamiento humano ha ido cambiando a lo largo de la historia en muchos aspectos, sin lugar a dudas la era tecnológica ha conformado muchos nuevos modelos de comportamiento y algunas ideas. Ahora le toca el turno a internet. Coincido con la opinión general de que no ha habido un revulsivo de nuestra sociedad tan importante desde la imprenta (al fin y al cabo éste es el momento histórico que me ha tocado vivir). La red se inscribe dentro de un proceso que culmina (en el presente) con la globalización de la cultura, es decir: ruptura de los límites espacio-temporales tradicionales y exigencia de interactividad y la consiguiente responsabilidad por nuestra parte como partícipes de dicho proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (1995). "La navegación hipertextual en el World Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos", en <http://nti.uji.es/docs/nit/edutec95.html>
- Berkowitz Eisenberg, (1987, actualizado 25 de febrero de 2000). 2000 Big6 Associates, Inc. <http://www.big6.com>
- Baumgartner, P. Y Payr, S. (1996). "Learning as action: a social science approach to the evaluation of interactive media". *Educational Multimedia and Hypermedia*, Association for the Advancement of Computing in Education. Charlottesville. <http://www.webcom.com/journal/boumgart.html>
- Boud, D. and Griffin V. (eds.) (1987). *Appreciating Adults Learning: From the Learners Perspective*. London: Kogan Page.
- Brookfield, Stephen. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, Stephen. (1990). *The Skillful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brundage, Donald and MacKeracher, Dorothy (1980). *Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning*. Toronto, The Minister of Education.
- Bush, V. (1945). *As we may think*, Atlantic Monthly (176, July, pg. 101-108).
- Bush, M. y Terry, R. (1997). *Technology-Enhanced Language Learning*. National Textbook Company. Lincolnwood, Chicago, EE.UU.
- Cassany, Daniel (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós Comunicación.
- Cassany, Daniel (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *CLE*, 6, págs 63-80.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Glòria (1993). *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó (trad. cast: Enseñar Lengua, Barcelona, Graó).
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós: Papeles de Pedagogia.
- Centeno Añeses, C.: "Análisis de los recursos de la red de internet para la enseñanza de español", en <http://www.cip.es/netdidactica/jornadas/ponencias/centeno.htm>
- Clifton, C. (1990). "Review: Intelligent Training Systems and Hypermedia" On Line: <http://www.scism.sbu.ac.uk>
- Codina, L. (1996). *El llibre digital*. Barcelona, Centre d'Investigació de la Comunicació.
- Codina, L. (2000). "Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos", *Revista Española de Documentación Científica*, 23, núm. 1, Madrid, pp. 9-44.
- Conklin, J. (1987). "Hiptext: An introduction and Survey". *IEEE Computer*, núm. 9, vol. 20, september.
- December, J. y Randall, N. (1995). *The World Wide Web unleashed*. Indianapolis. Sams Publishing.
- James, R. and Baldwin, G. (1997). "Tutoring and Demonstrating", Centre for the Study of the Higher Education. The University of Melbourne, Australia.
- Fernández, Jimena (1998). "Internet para principiantes, ¿por qué, quién, qué y cómo?", *Frecuencia-L*, 8, págs 17-23, Madrid, Edinumen.
- Fernández, Jimena (1998). *Id de internet*, Colección *Tareas*, Barcelona, Editorial Difusión.
- Fernández, Jimena (1999). "Espacio multimedia: Guía E/le", *Cuadernos Cervantes*, 22, págs 62-80, Madrid, Ediciones L.R.
- Fernández, Jimena (1999). "Tutorías virtuales", *Espéculo*, 11, <http://www.ucm.es/especulo/numero11/tutorias.html>
- Fernández, Jimena (1999). "¡E/LE con la red en la formación!", *Cuadernos Cervantes*, 26, págs. 74-85, Madrid, Ediciones L.R.
- Fernández, Jimena y Juan, Olga (2000). "Criterios de evaluación de materiales E/LE en la red", *Cuadernos Cervantes*, 28, págs 70-85, Madrid, Ediciones L.R.
- Fernández, Sonsoles (1997). "Aprender como juego, Juegos para aprender español", *Las actividades lúdicas en la clase E/LE, Carabela*, 41, Madrid. SGEL.

- Higueras, Marta (1998). *La Malla Multimedia (World Wide Web) como recurso para la enseñanza de ELE*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Higueras, Marta (en prensa). "Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con internet", Madrid, Actas de Expolingua.
- Johnson, D. W. and Johnson R.T. (1986). *Computer-assisted Cooperative Learning. Educational Technology Review*, 26 (1), págs 12-18.
- Johnson, D. W. and Johnson R.T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós Educador.
- Juan, Olga (1999). "La enseñanza mediante tareas", *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción*, Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Soria.
- Juan, Olga (2001). *La red como material didáctico*, Madrid, Edelsa.
- Juan, Olga (2001). "Actividades con el chat en la clase E/LE: lenguaje usado", en *Cuadernos Cervantes*. Madrid, en prensa.
- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. (2nd edition) New York: Cambridge Books.
- Instituto Cervantes (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (1997). *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- Marí Sáez, Víctor (1999). *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*, Proyecto Didáctico Quirón, Madrid, Ed. de la Torre
- Marquès, Pere (1998). *Usos educativos de internet. ¿La revolución de la enseñanza?*, <http://www.pangea.org/org/espinal/usuariosred.htm>
- Marquès, Pere. (1999). "Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo", en <http://www.pangea.org/org/espinal/avaweb.htm>
- Marquès, Pere. (1999): "Programas didácticos: diseño y evaluación", en <http://www.xtec.es/~pmarques/edusoft.htm>
- Newbl, J. y Cannon, S. (1991). *Effective Learning Groups*, San Francisco, USA, Tucker P.
- Nunan, David (1999). "A foot in the world of ideas: graduate study through the internet", <http://polyglot.cal.msu.edu/lt/vol3num1/nunan/index.html>
- Rosenfeld, L. y Morville, P. (1998). *Information Architecture for the World Wide Web*, O'Reilly & Associates, Sebastopol, CA.
- Rovira, C. (1997). "Entornos hipertextuales de aprendizaje" En P. CID; J. Baró (eds).
- Rovira, C. (1997). "La documentació dins de la societat de la informació". En A. Pérez (coord.) Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Salinas, Jesús (1996). *Telemática y educación: expectativas y desafíos*, [http://www.doe.d5.ub.es/te/any96/salinas\\_chile](http://www.doe.d5.ub.es/te/any96/salinas_chile)
- Smith, Robert (1990). *Learning to Learn Across the Lifespan*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Solé, Isabel (1997). *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- Trenchs i Parera, Mireia (1998.) *E-mails a una mestra*, Lleida, Pagès editors.
- Tucker, R. and Barker, J (1990). *The interactive Learning Revolution - Multimedia in education and Training*, Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1984). *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zemke, Ron and Zemke, Susan. (July, 1988). *30 Things We Know for Sure about Adult Learning. Training*.

# ANÁLISIS DEL CONTRASTE DE LOS PASADOS Y ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

LOURDES GÜELL

**E**ste trabajo tiene que ver, en parte, con algo tan evidente como es que los individuos ordenamos los hechos del mundo; más concretamente, tiene que ver con la ordenación temporal de los sucesos. Esta mirada ordenadora de los acontecimientos extralingüísticos encuentra su manifestación lingüística en la temporalidad, categoría gramatical de base déctica que permite orientar, directa o indirectamente, las situaciones con respecto al origen, coincidente o no con el tiempo de preferencia del enunciado.

Todas las lenguas del mundo han desarrollado mecanismos para expresar el tiempo. Estos mecanismos son similares pero no idénticos en las distintas lenguas, lo que supone problemas de adquisición para los estudiantes adultos de una lengua segunda (L2).

El propósito del estudio que presentamos es el de indagar en el proceso de aprendizaje del español como L2 (ELE) en lo que atañe al aprendizaje de los tiempos verbales de pasado, en general, y a los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo, en particular.

La temporalidad verbal constituye uno de los posibles mecanismos de expresión de la temporalidad lingüística, pero no es ni su única forma ni la más universal de ellas. En las lenguas del mundo, la temporalidad se manifiesta por medios lingüísticos de distinta naturaleza: léxicos (unidades terminales temporalizadas de la gramática), morfológicos (formas flexivas del verbo), sintácticos (posición de los adverbios, SSNN o SSPP temporalizados, dependencias sintácticas oracionales), pragmáticos (orden de palabras) y discursivos (reglas de organización textual).

En las lenguas que tienen verbos finitos, las formas del paradigma verbal constituyen la principal manifestación de la temporalidad. Ahora bien, las distintas formas lingüísticas en que se manifiesta esta categoría están estrechamente relacionadas en la organización temporal de las emisiones, lo que supone que el estudio del proceso de adquisición de la temporalidad verbal permite analizar cómo se adquiere un sistema interactivo y no un fenómeno aislado.

Aparte de participar de forma destacada en el proceso de interpretación temporal del conjunto, la morfología flexiva del verbo también interviene en la estructura interpretativa del aspecto. El aspecto y el tiempo constituyen dos categorías gramaticales de naturaleza composicional estrechamente relacionadas, lo que dificulta su estudio hasta el punto de que podría parecer pretencioso por nuestra

parte plantearnos estudiar cualquier fenómeno gramatical vinculado con estas dos categorías. Ahora bien, de acuerdo con el objetivo de nuestro trabajo, es necesario que propongamos algún tipo de ordenación para valorar y, en su caso, jerarquizar las propiedades temporales y aspectuales definitorias de las formas del paradigma verbal. Aunque no aspiramos a solucionar el problema, debemos por lo menos procurar presentar un planteamiento más actualizado de la cuestión. A ello se limita nuestro propósito aquí, a revisar la propiedad o impropiiedad de los valores temporales y aspectuales tradicionalmente atribuidos a los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo, tiempos verbales en los que nos hemos centrado de forma preferente, pero no exclusiva, en nuestro estudio.

Si tuviera que explicar cuándo y como empezó mi interés por la temporalidad, sin duda diría que durante mi primer año como profesora de español para extranjeros. Más concretamente en el momento en que me extrañaron usos del indefinido y del imperfecto como los que aparecen en las producciones no nativas como las de (1)

(1)

a. (el aprendiz describe a uno de sus compañeros de trabajo)

J: sí, sí, impresionante, un ciento treinta y cinco, ciento cuarenta kilos, bueno, pero quizá MIDÍ un metro noventa y cinco y entonces, hombre, bueno, fuimos a Tailandia, juntos, y ahí no podía entrar no PUDO pa pasar por las puertas, tenía que mover [...].

b. (el aprendiz explica las causas de que se cambiara de piso)

L: Antes vivía en Sant Cugat durante dos semanas y (risa) PERDÍ mucho tiempo (am) el cambio porque son?? no sé (am) por la mañana medio hora en ferrocarril y también tenía que ir ir (am) andando (am) quince minutos en Sant Cugat y no (risa) y también (am) VIVÍ con (am) una mujer de Escocia y hablábamos en inglés y por eso (risa) necesitaba cambio [...].

c. (el aprendiz cuenta cómo conoció a su pareja)

... ESTÁBAMOS en el autobús durante una semana y para ver las ciudades diferentes y HABLÁBAMOS durante esta semana de todo,...

Tenía, además, la convicción de que los aprendices se reconocían en las emisiones de los otros no nativos así como la impresión de que en cierto momento apenas usaban el imperfecto, como en (1a, b), mientras que en una etapa posterior abusaban de esta forma, como en (1c). Me propuse, entonces, comprobar esta impresión y, en su caso, explicármela.

Más concretamente, nuestro propósito era, más concretamente, (A) describir el proceso de aprendizaje de los pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto del español por parte de hablantes no nativos, (B) comprobar por qué etapas pasan las IL y (C) ver si se producía algún cambio que pudiera ser significativo en algún punto del proceso.

Con ello perseguimos un fin práctico y otro teórico. Desde el punto de vista práctico, la descripción de cómo evolucionan las IL podría ser una ayuda para la didáctica, en la medida en que (A) pone de manifiesto las áreas de mayor dificultad y (B) permite medir la influencia del orden de presentación y explicación en la clase con respecto al funcionamiento de esta parte de la lengua. Desde el punto de vista teórico, pretendemos (C) obtener una descripción de cómo evolucionan las IL y (B) analizamos las IL de etapas en las que los aprendices ya cuentan con un amplio repertorio de la lengua objeto que les permite organizar una narración con un denso tejido de relaciones temporales. En este sentido, nuestro trabajo vendría a completar las propuestas anteriores.

Al principio mi interés era única y exclusivamente práctico, didáctico. Pronto me di cuenta de que los manuales de español para extranjeros, que reproducen en mayor o menor medida las gramáticas

descriptivas de más uso, no me ofrecían soluciones adecuadas a este problema. Nos referimos a planteamientos como los que resumimos en (2):

(2) DESCRIPCIONES DE LAS FORMAS FLEXIVAS DE PASADO A QUE SE SOMETE A LOS APRENDICES DE ELE:

el indefinido indica una acción *puntual*, que termina, y el imperfecto la presenta en *su duración*. Es importante la *actitud del hablante*, que puede *presentar la acción objetivamente* (con el indefinido) o "*desde dentro*" (con el imperfecto), como, por ejemplo, en "*CANTÓ lo que quiso*" y "*CANTABA lo que quería*".

A esta presentación preferentemente aspectualista del imperfecto, se añade inmediatamente una lista más o menos extensa de "otros usos", del tipo:

- Cortesía, con valor de presente ("*QUERÍA una barra de pan*" = "*QUIERO una barra de pan*");
- Conato = Futuro en relación con el pasado, igual que el condicional simple ("*Me comentó que LLEGABA hoy*" = "*Me comentó que LLEGARÍA hoy*");
- Puede expresar sorpresa en el presente ("*¡Ah! ¿Pero tú TRABAJABAS aquí?*" = *acabo de descubrir que trabajas aquí*");
- Los estados de ánimo y actividades mentales en el pasado normalmente se describen en imperfecto ("*ESTABA muy contento*", "*PENSABA que no ACABABA nunca*");
- Lo usamos para describir el trasfondo de los sucesos narrados ("*Es lunes ERA fiesta. LLOVÍA y HACÍA frío*").

En otros manuales se presentan conjuntamente todas las formas de la conjugación desde una perspectiva híbrido (temporal, aspectual y discursiva). En esta línea, (a) se valora el imperfecto como el *tiempo de pasado* que expresa la *imperfección*, valor aspectual que, además, suele aparecer identificado con la duración y (b) se contrasta indirectamente este tiempo del verbo con el indefinido y en algunos casos con el pretérito perfecto al que se valora como *tiempo de pasado* que expresa la *totalidad* de la situación enunciada.

Como puede verse, estas presentaciones del pretérito imperfecto son preferentemente aspectuales, perspectiva que exige fragmentar los valores de este tiempo verbal para capturar las distintas interpretaciones que presenta esta forma en función de los distintos contextos en los que puede aparecer. Creemos que esta excesiva fragmentación no sólo no favorece el proceso de su aprendizaje, sino que puede frenarlo, puesto que, entre otras razones, no todos los contextos presentan problemas a los aprendices ni los que los presentan suponen el mismo grado de dificultad.

De acuerdo con lo expuesto, creemos que para alcanzar nuestros objetivos primero debemos procurar una caracterización unitaria de los pret. perfecto, indefinido, pero sobre todo del imperfecto, que pueda dar cuenta de sus respectivas interpretaciones en la máxima cantidad de contextos en los que pueden aparecer. Para ello, es necesario valorar la propiedad o impropiiedad de los valores aspectuales que, como hemos visto, en la actualidad se les atribuyen de forma preferente y, en su caso, ordenar su presencia en la estructura de tales interpretaciones. Esto nos permitirá reconocer las distintas etapas del recorrido hacia el uso funcional de la LO, lo que desde el punto de vista didáctico se traduce en posibles respuestas a cuestiones tan poco cómodas para los profesores de ELE como (a) qué usos deberíamos evitar en la batería de ejercicios en el aula, (b) si deberíamos o no sancionar y en qué momento ciertos usos desviados de los aprendices, (c) qué posibles respuestas del monitor podrían mejorar o, por lo menos, no frenar la evolución natural de aprendizaje no nativo. Creemos que este planteamiento justifica sobradamente la batería de ejemplos que aportamos en el epígrafe 1.

Por otra parte, con dicha caracterización estaremos en disposición de comprobar si las hipótesis presentadas por la bibliografía sobre la adquisición de las formas temporalizadas de una L2 captura la

evolución de las IL. En (3) recogemos sumariamente las hipótesis más recurrentes sobre la adquisición de la temporalidad<sup>28</sup> en L2:

### (3) PROPUESTAS SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN L2

#### I. HIPÓTESIS QUE DERIVAN DE LAS INVESTIGACIONES DEL DECENIO DE LOS SETENTA

- a. La aparición de las primeras marcas morfológicas se verá guiada por las propiedades aspectuales contenidas en la entrada léxica del verbo.
- b. Es previsible que esta distribución de las formas de la conjugación, que no necesariamente coincide con la de la LO, decrezca progresiva y paralelamente en función del nivel de competencia no nativa de los aprendices.
- c. Existe un acuerdo generalizado acerca del hecho de que la presencia en las IL de tiempos verbales perfectivos precede a la de los imperfectivos.
- d. Los tiempos verbales imperfectivos aparecen antes asociadas con verbos de estado ("ser", "estar", por ejemplo) que con verbos de actividad ("nadar", "soñar", entre otros).

#### II. LAS HIPÓTESIS DERIVADAS DE LAS INVESTIGACIONES EN LA LÍNEA PRAGMÁTICO-FUNCIONAL DEL DECENIO DE LOS OCHENTA Y NOVENTA

- a. En el proceso de la expresión de la temporalidad en la L2, la sucesivas IL siguen tres fases que se caracterizan en función del dominio a que pertenecen los principios en los que se apoyan los aprendices. Tales principios corresponden, sucesivamente, a los
  - dominio pragmático-funcional,
  - dominio léxico-semántico y
  - dominio gramatical.
- b. En la primera etapa (la *etapa presintáctica o prebásica*), los aprendices adultos de L2 no cuentan con las unidades léxicas de la LO necesarias para marcar explícitamente la temporalidad en esa lengua. Para situar en la línea del tiempo las situaciones enunciadas,
  - los aprendices se apoyan en mecanismos pragmáticos y en estrategias del discurso como el *Principio de colaboración*, el *Principio de referencia implícita* o el *Principio del Orden Natural*.
  - las marcas morfológico-verbales se distribuyen anárquicamente en esta etapa del proceso.

---

<sup>28</sup> Cabe tener en cuenta que el inglés constituye el objeto de estudio en el ámbito de la adquisición de una lengua no nativa o segunda lengua (ASL), lo que supone que las teorías sobre ASL se basan en datos procedentes del aprendizaje de esta lengua. A partir de los años ochenta, no obstante, las investigaciones se interesan por la adquisición de otras lenguas (preferentemente el francés y el alemán). El papel del español en la mayoría de estos trabajos se limita a ser la lengua materna de los estudiantes que, en general, adquieren el inglés o el alemán en contexto "natural" o con muy poca instrucción formal, lo que supone que aprenden la L2 fundamentalmente por medio de la interacción cotidiana con los hablantes nativos.

Debemos exceptuar algunos trabajos de relieve realizados al otro lado del Atlántico, aunque sobre un sistema verbal cuya norma difiere, en muchos casos, de la peninsular. Nos referimos a estudios como los de Andersen (1983, 1984, 1986) o el de Silva-Corvalán (1988) en los que se comparan los usos nativos y no nativos de los pretéritos indefinido e imperfecto pero ignoran el pretérito perfecto. Aparte de los trabajos de Díaz (1991) y Díaz & Güell (1994), que estudian, desde una perspectiva preferentemente aspectualista, la repercusión de los mecanismos léxico-semánticos en la aparición de las formas del paradigma verbal del español, tenemos la relativamente reciente publicación de la obra de Sonsoles Fernández (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, donde se analizan los errores presentes en las IL de un grupo de aprendices procedentes de distintas lenguas maternas y, entre cuyos errores se encuentran los del uso de los tiempos verbales en las producciones no nativas a lo largo de tres etapas del proceso. Con respecto a la adquisición de la temporalidad de la lengua materna, contamos además con los trabajos de Gili Gaya (1971) y el de Teresa Jacobsen (1984) sobre la ruta de aprendizaje de la L1 por parte de niños peruanos.

En nuestro trabajo sobre la adquisición de la temporalidad de una L2, el español es la lengua objeto de estudiantes ingleses, franceses y alemanes, principalmente, que adquieren esta lengua en contexto institucional y en el país de la L2, entorno de aprendizaje habitualmente denominado "contexto mixto".

c. En la segunda fase (la *etapa básica*), la IL muestra que

- los aprendices tienen a su disposición una mayor cantidad y un mayor dominio de las unidades léxicas, lo que permite situar los distintos acontecimientos en la línea del tiempo, expresar su duración y su frecuencia.

- en relación con la morfología flexiva del verbo, los aprendices seleccionan una *forma base* para presentar la situación enunciada.

d. En la última etapa del proceso de adquisición, que coincide con una fase de mayor desarrollo gramatical (la *etapa postbásica* o *etapa sintáctica*), las IL reflejan la adopción de las formas de la conjugación como vehículo formal para expresar las funciones aspecto-temporales del discurso.

Estos trabajos coinciden en considerar que el proceso de adquisición de la temporalidad de una lengua segunda está marcada por el tipo de mecanismos que usan los aprendices en cada etapa para organizar la temporalidad de sus emisiones. En este sentido, coinciden en señalar que el uso de los mecanismos implícitos, pragmáticos, precede al uso de mecanismos explícitos y en que el uso de mecanismos léxicos precede a los morfológico-verbales. Así pues, establecen que la etapa léxica se caracteriza por el uso de unidades léxicas del tipo "hoy", "mañana", "domingo" o "el domingo" y formas de la conjugación, que, sin embargo, en esta etapa se distribuyen de forma anárquica. En la siguiente etapa, en cambio, las formas de la conjugación se verán guiadas por "ciertos" mecanismos gramaticales. La indefinición en este punto que muestra la bibliografía constituye otra de las razones que explica nuestro interés por el tema.

Creemos, además, que este planteamiento constituye una perspectiva excesivamente general para dar cuenta de la evolución concreta del ELE, a lo que se suma una perspectiva de estudio que, sin previa comprobación, se basa en los valores aspectuales más que temporales de las formas flexivas del verbo.

## 1. TRATAMIENTO LINGÜÍSTICO DE LOS PRETÉRITOS PERFECTO, INDEFINIDO E IMPERFECTO DE INDICATIVO

En la actualidad la mayor parte de manuales de ELE enfocan aspectualmente la presentación de las formas verbales que nos ocupan. En (4) presentamos algunos de los valores aspectuales que subyacen a dichas presentaciones y a los ejercicios propuestos en el aula:

(4) VALORES ASPECTUALES QUE, SUPUESTAMENTE, PERMITEN DAR CUENTA DEL CONTRASTE ENTRE LOS PRETÉRITOS PERFECTO, INDEFINIDO E IMPERFECTO

VALORES ASPECTUALES	PRET. PERFECTO	INDEFINIDO	IMPERFECTO
PERFECCIÓN	+	+	-
IMPERFECCIÓN	-	-	+
VALOR RESULTATIVO	+	-	-
DURACIÓN	-	-	+
PUNTUALIDAD	+	+	-
ITERACIÓN	-	-	+

De acuerdo con ello, los pretéritos perfecto e indefinido contrastan con el imperfecto por la perfección y la puntualidad de los primeros frente a la imperfección, duración o iteración del segundo; además, el pretérito perfecto contrasta con el indefinido por el valor resultativo del primero frente a la desconexión con el presente del segundo.

A continuación nos proponemos comprobar la eficacia de tales valores para explicar el funcionamiento en combinación de los tres pretéritos que estudiamos. Con más razón, si tenemos en cuenta que muchos de los desvíos no nativos quedan justificados por estas valoraciones de las gramáticas descriptivas de más uso. Para ello nos basamos en los importantes avances que en el mejor conocimiento del tiempo y el aspecto se producen a mediados del s. XX.

1.1. Hasta este siglo, el estudio de los valores aspectuales y temporales reconocidos en el verbo está marcado por la concepción de la gramática como un repertorio de categorías agrupadas por sus propiedades flexivas. Esto explica por qué no se analiza la incidencia que pueden ejercer sobre el verbo otras categorías con información temporal o aspectual.

El importante cambio que se produce en la segunda mitad del s. XX tiene que ver con el reconocimiento de la importancia que tienen las relaciones entre las unidades léxicas para explicar el funcionamiento de las lenguas. En relación con las categorías de tiempo y de aspecto, este planteamiento se traduce en el estudio de cuáles son los componentes o las propiedades de la lengua que participan en la estructura interpretativa de los valores aspectuales y temporales del conjunto.

En relación con el aspecto, ahora ya no se trata de clasificar los verbos de acuerdo con los valores de su entrada léxica, sino de analizar qué factores pueden explicar que un verbo léxicamente imperfectivo como "escribir" en

- (5)
- a. Escribir para *El País*.
  - b. Escribir un/cuatro artículos para *El País*.
  - c. Ha escrito un / cuatro artículos para *El País*.
  - d. Escribir artículos para *El País*.
  - e. Escribe un / cuatro artículo(s) para *El País*.
  - f. Cada semana, escribe un/cuatro artículo(s) para *El País*.
  - g. Beber *Coca-Cola*.
  - i. Beberse *Coca-Cola*.
  - j. Escribir una carta cada día.
  - k. Escribir cartas durante tres horas.
  - l. Cantar durante todo el día.
  - m. Beber de 7 a 8.
  - n. \*Llegar durante media hora.
  - o. \*Caerse tres horas seguidas

organice un predicado léxicamente perfectivo en (5 b) e imperfectivo en (5 a), en (5 d) o en (5 f), por ejemplo. Se trata también de analizar qué función desempeña en estos cambios la morfología flexiva, es decir, de explicar la lectura perfectiva de (5c) frente a la imperfectiva de (5e).

En cuanto al TIEMPO, ya no se trata de estudiar el valor temporal de las formas de la conjugación o de unidades léxicas como "hoy" o "mañana", sino de analizar la influencia de las distintas formas sobre la

interpretación temporal del conjunto. En otros términos, se trata de explicar la distinta interpretación que en (6)

- (6) a. Juan había salido a las seis.  
b. A las seis, Juan había salido.

reciben (6a) y (6b): en (6a) interpretamos que Juan salió a las seis, mientras que en (6b) leemos que la salida es anterior a la hora indicada, como muestra la posibilidad de añadir "ya" al enunciado.

Basándonos en los avances en el mejor conocimiento del ASPECTO que presenta la bibliografía, asumimos

1. que el aspecto es una categoría composicional de la gramática que tiene que ver con todo el predicado y no sólo con el verbo;

2. en el proceso interpretativo del componente léxico del aspecto colaboran factores de distinta naturaleza. Intervienen, entre otros,

a) las propiedades relacionadas con el aspecto contenidas en la entrada léxica del verbo, las que permiten distinguir entre "cantar" o "beber" y "llegar" o "caerse". Esta distinción es la que nos va a permitir explicar los ejemplos de (5 l-o): la posibilidad de los dos primeros verbos, pero no de los otros dos, de combinarse con componentes que indican la duración del acontecimiento enunciado por la entrada léxica del verbo, como muestran.

b) la propiedad delimitada o no del SN objeto, factor que permite explicar la lectura perfectiva de (5b), frente a la imperfectiva de (5d).

c) la presencia en el predicado de ciertas unidades delimitadoras del tipo de "se", por ejemplo, que permite dar cuenta de la lectura imperfectiva de (5g) y la perfectiva de (5i).

d) algunos marcadores léxicos como "cada" o "durante": en (5j) y (5k), por ejemplo, introducen la lectura iterada e informan sobre la duración del acontecimiento enunciado por el predicado, respectivamente o

e) la morfología flexiva del verbo: la situación enunciada en (5c) recibe una interpretación perfectiva, que contrasta con la imperfectiva de (5e).

3. En la línea de Bache (1982) o Smith (1991), entre otros, defendemos la mayor eficacia de distinguir entre la información conseguida por medios léxicos (el "modo de acción" del predicado o componente léxico del aspecto) y la que se manifiesta por medio de la morfología flexiva del verbo. El aspecto propiamente dicho constituye el resultado de la interacción de estos dos componentes: el léxico y el morfológico-verbal. Por último,

4. En la línea de Verkuyl (1989, 1990, 1993, por ejemplo) hemos defendido que no es necesario atribuir a las distintas unidades implicadas en la composición del aspecto valores propiamente aspectuales para justificar su participación en la estructura interpretativa del conjunto. Por ejemplo, aun cuando el SN delimitado "un / cuatro artículo(s)" colabora en la perfección del modo de acción de (5b) no parece adecuado atribuir a este SN valor perfectivo.

1.1.1. En muchas gramáticas descriptivas actuales, que quedan reflejadas en muchos manuales de español para extranjeros, se describe el imperfecto como un tiempo de pasado que expresa bien la iteración, bien la duración del acontecimiento enunciado, lo que supone importantes problemas:

1. si atribuimos valor durativo e iterativo al imperfecto, por oposición al indefinido, no podemos dar cuenta de la lectura de oraciones como las de (7)

- (7) a. CANTÓ / HA CANTADO durante horas.  
 b. SE CAYÓ / HA CAÍDO tres veces.  
 c. El mes pasado / Esta semana, SALIÓ / HA SALIDO del trabajo a las diez,

en (7a), a pesar de que el verbo está en indefinido, interpretamos la duración de “cantar”; en (7b, c) entendemos que se repiten “caerse” y “salir del trabajo a las diez”, respectivamente. Y lo que es más significativo, por medio de esta caracterización aspectual del imperfecto, tampoco podemos explicar la lectura no iterada y, obviamente no durativa, de los imperfectos de (8):

- (8) a. Vi que ENTRABA en el Corte Inglés.  
 b. A las seis, LLEGABA la policía.

2. Otro de los problemas de las descripciones tradicionales radica en el hecho de que no tienen en cuenta la compatibilidad de algunos de los valores aspectuales ni su posible recursividad. No pueden explicar, por ejemplo, el contraste interpretativo entre (9a) y (9b) así como entre (9c) y (9d)

- (9) a. [Cada día] ENTRENABA durante dos horas.  
 b. ENTRENÓ durante dos horas.  
 c. [Cada día] SALÍA dos veces.  
 d. SALIÓ dos veces.

en (9a) y (9c) se expresan valores aspectuales complejos; más concretamente, en (9a) leemos la iteración de un predicado léxicamente durativo -“entrenar durante dos horas”- y en (9c) la iteración de un predicado léxicamente iterativo -“salir dos veces”-, mientras que en (9b) y (9d) interpretamos el valor aspectual simple de duración e iteración, respectivamente.

3. En otro orden de cosas, es igualmente significativo que las gramáticas no tengan en cuenta la necesidad de distinguir entre las duraciones temporalmente delimitadas y las temporalmente no delimitadas, como en las oraciones siguientes:

- a. ENTRENÓ / ENTRENABA durante dos horas.  
 b. \*CANTÓ / CANTABA desde hacía mucho tiempo.

Pero es precisamente en esto, y no en el valor aspectual simple de duración, lo que nos va a permitir explicar el distinto valor de, por un lado, el imperfecto y, por el otro, el indefinido y el perfecto.

Esta rápida exposición pone de manifiesto la inadecuación de los términos en que se plantean las descripciones aspectuales de los imperfecto, perfecto e indefinido que encontramos en muchos manuales y gramáticas de E/LE. Algunas de las gramáticas descriptivas más usadas parten de una concepción del aspecto que, vista desde la actualidad, resulta insuficiente para explicar el funcionamiento de la lengua.

De acuerdo con ejemplos como los de (9 a-d), no obstante, esto no significa que el imperfecto no participe en la lectura iterada del enunciado. Ahora bien, esta intervención se sitúa por encima del “modo de acción” del predicado e inmediatamente antes de las interpretaciones complejas del conjunto; de esta forma, podemos explicar la lectura aspectual compleja de iteración de un enunciado léxicamente durativo, como el de (9a) y el de uno léxicamente imperfectivo, como el de (9c).

Por otra parte, el hecho de que contextos temporales como los de (8) bloqueen la lectura iterativa, sugiere que las propiedades básicas del imperfecto pueden ser temporales. De acuerdo con esta posibilidad, debemos comprobar el comportamiento temporal de estas formas de la conjugación.

1.1.2. Es sintomático que el primer tratamiento temporal que recibe el imperfecto sea como tiempo secundario o relativo que *expresa que aquella cosa que se trata se considera como presente con respecto*

*a otra cosa ya pasada*. Encontramos por primera vez esta valoración del imperfecto en la edición de la Real Academia de 1771.

A principios del s. XX, esta descripción del imperfecto como forma que expresa la relación temporal compleja de coexistencia con el pasado ha derivado, no obstante, en la idea de que el imperfecto ordena la situación enunciada por su predicado como simultánea con otra situación enunciada en indefinido, en otro imperfecto o, en menor medida, en pretérito perfecto. Con dicha caracterización es posible dar cuenta de la interpretación que aportan los imperfectos a las oraciones de (10a-c):

- (10)
- a. Vi que Juan *BESABA* a María.
  - b. Pedro se reía cuando *SE PONÍA* nervioso.
  - c. Esta mañana, he visto que Luis *SALÍA* de su casa con el perro.

donde el imperfecto ordena el beso de María, el ponerse nervioso de Pedro y la salida de Luis como simultáneos, respectivamente, con "vi", "se reía" y "he visto".

Ahora bien, los términos en que se concibe el valor temporal complejo del imperfecto no permiten explicar, no obstante, por qué en oraciones como las de (11 a, b)

- (11)
- a. Ayer me comentó que *SE IBA* mañana.
  - b. *SE IBA* mañana,

que muestran que este tiempo de pasado puede concurrir con una unidad léxica que localiza la situación como posterior al origen, tampoco permiten explicar una oración como la de (12),

- (12)
- i. Buenos días, quería una barra de pan / un café.

ni por qué puede aparecer en una posición temporalmente independiente, como en (13a, b):

- (13)
- a. En esta empresa *TRABAJABA* mi padre.
  - b. Mis abuelos *VIVÍAN* en este barrio.

Ante dicho problema, junto a la clasificación fundamental como tiempo relativo, las gramáticas reconocen "otros usos" del imperfecto, usos como los denominados imperfecto de conato, de cortesía o incluso como tiempo absoluto, valor este último que entra en franca contradicción con el valor fundamental que se le atribuye al principio.

Otro de los problemas de estas descripciones temporales radica en el hecho de que no pueden dar cuenta de la distinta interpretación que recibe el imperfecto en función del contexto temporal en el que aparece, como en las oraciones de (14).

- (14)
- a. *SALÍA DEL TRABAJO* a las seis.
  - b. A las seis, *SALÍA DEL TRABAJO*.
  - c. El año pasado, *LEÍA EL MUNDO*.
  - d. A las seis, *LEÍA EL MUNDO*.
  - e. El jefe creía que Juan *LLEGABA TARDE A LA OFICINA*.
  - f. Hoy a las doce, el jefe creía que Juan *LLEGABA TARDE A LA OFICINA*.

No es posible explicar por qué en (14a), pero no en (14b), podemos interpretar la iteración de "salir del trabajo", por qué en (14c), pero no en (14d), podemos interpretar la iteración de "leer *El Mundo*" ni por qué en (14e), pero no en (14f), la iteración de "llegar tarde".

La insuficiencia de los términos en que se describe el valor temporal complejo de co-pretérito para dar cuenta de la variabilidad del imperfecto no atañe a un planteamiento erróneo de la cuestión. El problema deriva de que se analizan las formas del paradigma verbal como manifestaciones de la temporalidad

desligadas de las unidades léxicas temporalizadas con las que concurren y sin tener en cuenta la participación del orden que ocupan los elementos temporalizados para construir la interpretación temporal del conjunto.

Para superar estos problemas, es necesario partir de una concepción de la temporalidad que permita operar a través de un modelo deíctico-temporal con los requisitos que aparecen en (15) de las fotocopias:

- (15) (a) Debe permitir tener en cuenta la participación de las unidades léxicas temporalizadas y no sólo los morfemas flexivos del verbo en la interpretación temporal del conjunto.
- (b) Debe reflejar la distinta contribución de las diversas expresiones temporales en la estructura interpretativa.
- (c) Debe permitir formular relaciones de anclaje en términos de inclusión. y, por último,
- (d) Debe tener en cuenta de la intervención de la estructura del enunciado en el proceso de interpretación temporal del conjunto.

De acuerdo con ello, para capturar la interpretación temporal del conjunto debemos tener en cuenta la incidencia de las marcas temporalizadas con las que concurre una forma de la conjugación sobre su valor temporal básico, lo que supone que, los tiempos verbales son unidades semánticamente complejas.

Para dar cuenta de dicha complejidad debemos operar por medio de un sistema tridimensional, esto es, formado por tres primitivos deíctico-temporales: el origen, el tiempo de localización del acontecimiento enunciado por el predicado y la referencia o marco temporal en la que se interpreta el morfema flexivo del verbo en cuestión.

La incidencia de otras marcas temporalizadas sobre el valor básico del tiempo verbal se establece en función del primitivo sobre el que incide, bien el tiempo de referencia, bien el de localización del acontecimiento enunciado.

De acuerdo con los ejemplos comentados, el factor que determina qué primitivo especifican las unidades léxicas es la posición sintáctica que ocupan dichas marcas: una marca temporal ubicada en primera posición desempeña la función de referencia en la que se interpreta el tiempo verbal, mientras que las unidades léxicas ubicadas en posición posverbal informan acerca del tiempo de localización del acontecimiento enunciado por el predicado.

El estudio de las formas de la conjugación desde esta perspectiva pone de manifiesto la variabilidad de la estructura temporal básica de los tiempos verbales y la constancia de sus respectivos valores relacionales.

Por último, una vez aceptado que los valores relacionales de los tiempos son constantes, es obvio que, aun cuando no aparezcan marcas temporales explícitas que sirvan para anclar los tiempos, se mantienen los valores relacionales. Por ejemplo, al margen de que el pluscuamperfecto, por ejemplo, aparezca en un contexto en el que se incluya una referencia de pasado con respecto a la que se ordena como anterior el acontecimiento enunciado, como en (6b) -“(A las seis,) había salido”-, esta forma de la conjugación ordena el acontecimiento enunciado como anterior a una orientación de pasado. Ante esto, hemos defendido la necesidad de tener en cuenta tanto la referencia explícitas, como la de las implícitas, lo que supone una nueva ampliación de la noción de temporalidad.

1.1.2.1. Esta visión ampliada de la temporalidad permite designar un único valor para el imperfecto, así como explicar la oposición entre los pretéritos perfecto e indefinido, y el imperfecto desde una perspectiva plena y únicamente temporal. El imperfecto, a través del tiempo de referencia de su estructura básica, ordena el predicado como simultáneo a una referencia explícita (o bien el tiempo de localización de una situación enunciada en indefinido, en imperfecto o en pretérito perfecto, o bien una

unidad léxica temporalizada ubicadas en posición inicial). Aceptar tal planteamiento permite explicar que las situaciones [entrar en el Corte Inglés] de las cuatro oraciones de (16) reciban la misma interpretación:

- (16)
- ENTRÓ EN EL CORTE INGLÉS.
  - Vi que ENTRABA EN EL CORTE INGLÉS.
  - He visto que ENTRABA EN EL CORTE INGLÉS.
  - A las dos del mediodía, ENTRABA EN EL CORTE INGLÉS.

Este comportamiento del imperfecto como tiempo relativo no queda negado con oraciones como las citadas en (17a, b) o (17c):

- (17)
- He visto que ENTRABA EN EL CORTE INGLÉS.
  - A las dos del mediodía, ENTRABA EN EL CORTE INGLÉS.
  - Cuando LLEGABA MI PADRE A CASA, ya habíamos cenado todos.

en las que el imperfecto no concurre con ninguna expresión temporal. Lo que ocurre aquí es que este tiempo relativo se ancla en el "antes genérico", esto es, inespecífico, implícito en su valor temporal no delimitado. Habla en favor de ello el hecho de que las situaciones en pretérito imperfecto de estos tres enunciados reciban la misma interpretación con o sin "antes" delante, donde el imperfecto se ancla en la unidad léxica explícita "antes".

Para que una unidad léxica temporalizada desempeñe la función de referencia en la que se interpreta el imperfecto es necesario que ésta ocupe la posición inicial; en caso de que ocupe la posverbal, localiza el acontecimiento expresado. Con ello, es posible dar cuenta del contraste interpretativo entre (18a) y (18b):

- (18)
- SALÍA DEL TRABAJO a las seis.
  - A las seis, SALÍA DEL TRABAJO.

en (18a) "a las seis" localiza la salida del trabajo y el imperfecto se ancla en el "antes genérico"; mientras que en (18b), "a las seis" desempeña la función de referencia en la que se interpreta el imperfecto. El hecho de que no sea posible suponer la iteración de [salir del trabajo] en "a las seis" y sí la de [salir del trabajo a las seis] en un "antes genérico" explica la interpretación iterada de la primera y la no iterada de la segunda.

La interpretación de una situación en imperfecto está sujeta a la referencia temporal en que se ancla. Esto explica la distinta lectura que reciben (14c) y (14d): la posibilidad de que la situación [leer *El Mundo*] se repita un número indeterminado de veces a lo largo de "El año pasado", pero no de "a las seis" explica la interpretación iterada de (14c) frente a la no iterada de (14d). Algo parecido ocurre entre (14e) y (14f): la primera presenta una lectura iterada del predicado en imperfecto por el anclaje de la subordinada completiva en un imperfecto que se ancla, a su vez, en el "antes genérico", mientras que la segunda lleva a una lectura no iterada, por el hecho de que el imperfecto de la matriz queda delimitado por su anclaje en "a las doce del mediodía".

Para oraciones como las de (19a)

- (19)
- SE IBA mañana.
  - SE VA mañana.
  - SE IRÁ mañana.
  - Anteayer aseguró que LLEGABA ayer.
  - Si me tocara la lotería, me COMPRARÍA/ COMPRABA un ático.

si bien el acontecimiento enunciado por el predicado en imperfecto se ordena como posterior al origen, según indica "mañana", esto es así bajo el supuesto de que obedece a una decisión tomada en el pasado. Contrástese, si no, la lectura de (19a) con la de (19b) o con la de (19c). De acuerdo con ello,

hemos supuesto que, en este caso, la referencia en la que se interpreta el imperfecto es una situación o proceso cognitivo implícito.

La derivación que introduce “mañana” en el valor temporal básico del imperfecto es la misma que observamos en el enunciado de (19d), donde la referencia en la que se interpreta la llegada prevista para “ayer” es “anteayer”, tiempo de localización de “aseguró”. Esta derivación explica, además, que en tales contextos temporales la interpretación del imperfecto sea equiparable a la del condicional simple, como ponen de manifiesto (19e).

El valor relacional constante de co-pretérito explica, además, que el imperfecto organice secuencias estáticas desde el punto de vista temporal, por contraste con el indefinido o el perfecto, que organizan secuencias dinámicas desde el punto de vista temporal. Por este mismo valor de copretérito, el imperfecto se convierte en el tiempo idóneo para organizar el trasfondo de los textos narrativos.

Esta perspectiva de estudio permite derivar, de los valores relacionales constantes de simultaneidad con una referencia explícita o implícita de pasado, las distintas interpretaciones que recibe el imperfecto en función de los contextos temporales en los que aparece. Permite, además, constatar que la diferencia que da cuenta de la oposición entre el indefinido y el imperfecto radica precisamente en sus respectivos comportamientos temporales en combinación.

Por último, el hecho de que desde los valores temporales podamos pasar a los aspectuales y no viceversa corrobora nuestra hipótesis sobre el carácter secundario del aspecto en los pretéritos imperfecto e indefinido.

De acuerdo con nuestra tesis, el objetivo al que deben tender los hablantes no nativos en lo que se refiere al aprendizaje del imperfecto de indicativo radica en la adquisición de su valor temporal complejo de coexistencia con un tiempo explícito o implícito de pasado.

## 2. EVOLUCIÓN DEL COMPORTAMIENTO NO NATIVO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN ELE

Recordemos que el primer objetivo de este trabajo era el de describir el recorrido no nativo en el aprendizaje de la temporalidad verbal de pasado en general y, de forma preferente, el de los pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto de indicativo. Ello debe servir para respondernos a cuestiones como ¿qué usos debemos evitar en los ejercicios a que sometemos a los aprendices en el aula?, ¿debemos sancionar o no, en qué medida y en qué momentos, “ciertos usos” desviados?. ¿qué posibles respuestas podemos ofrecer a las preguntas de los aprendices para que por lo menos no frene la evolución natural de aprendizaje?

Con estos objetivos, hemos descrito, contrastados con los resultados de hablantes nativos adultos que se han sometido a las mismas pruebas, el comportamiento no nativo de 87 aprendices adultos de español como lengua extranjera, clasificados en tres etapas distintas y sucesivas del proceso. Se trata de etapas en las que suponíamos que los aprendices ya contarían con un amplio repertorio de formas temporalizadas de la LO. Esto no significa que no tuviéramos en cuenta las hipótesis acerca de las primeras etapas del aprendizaje, pues partimos de la hipótesis según la cual los mecanismos previstos para estas etapas seguirían en mayor o menor medida activos en etapas posteriores.

Hemos obtenido los datos del corpus por medio de tres pruebas distintas que constituyen, respectivamente, una prueba no guiada, una prueba de huecos tradicional y una prueba de selección múltiple -vd. (A), (B) y (C) del anexo-. Por medio de los datos nativos y no nativos obtenidos hemos analizado la presencia en las producciones de unos y otros de formas personales y no personales del verbo, la de expresiones de presente y de pasado, la de pretéritos indefinidos e imperfectos; nos hemos interesado también por la comprobar la tendencia que muestran las producciones a asociar el indefinido

con los verbos léxicamente perfectivos y el imperfecto con los imperfectivos, el uso propiamente aspectual de estos dos pretéritos y, por último su uso relacional, es decir, temporal.

Ahora bien, dado que nuestro objetivo era comprobar el tipo de mecanismos que usan los aprendices para organizar temporalmente sus narraciones, así como los criterios que guían la distribución de las marcas temporales usadas por los aprendices y los informantes nativos, ante la posibilidad de que estas pruebas no nos permitieran comprobar si la distribución de los indefinido e imperfecto se ve guiada por criterios aspectuales o temporales, confeccionamos la prueba 4, que constituye una prueba de selección múltiple, formada por varias unidades sintácticas oracionales, la mayoría de las cuales están temporalmente descontextualizadas -*vd.* (D) del anexo. Por medio de los resultados de esta prueba pretendíamos comprobar en qué nivel de la estructura interpretativa del “modo de acción” del predicado se basan los informantes para distribuir los pretéritos perfecto, indefinidos e imperfectos.

## 2.1. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

De acuerdo con las expectativas, los resultados de nuestro trabajo muestran, por un lado, que los informantes nativos y los no nativos usan el mismo tipo de mecanismos para expresar el tiempo en español: unos y otros usan tanto unidades léxicas, simples y complejas, como formas flexivas del verbo.

Ahora bien, los datos también ponen de manifiesto que los informantes nativos y los no nativos no coinciden en las formas temporalizadas usadas. Para nuestros objetivos, la característica más significativa en este sentido radica en el hecho de que, a diferencia de los nativos, los aprendices combinan, por una parte, formas no personales del verbo con formas personales<sup>29</sup> y, por otra parte, expresiones temporales que se evalúan con respecto al origen con formas que se evalúan con respecto a un tiempo de pasado.

En este sentido, la combinación de formas no personales con formas personales podría indicar que los aprendices aún no reconocen el valor cohesionador de las expresiones usadas; por otra parte, la combinación de formas de presente con formas de pasado podría indicar que los aprendices carecen de la capacidad para discriminar la referencia en la que se evalúan las expresiones temporales de la LO con las que, no obstante, ya cuentan.

Esta información permite plantear las siguientes características del comportamiento no nativo:

- a. existe una clara evolución del comportamiento no nativo hacia el nativo;
- b. una vez los aprendices cuentan con un amplio repertorio de marcas temporales, el proceso de aprendizaje procede a través de varias etapas y no sólo de una;
- c. muestra además la existencia de solapamientos parciales tanto en las formas usadas como en los criterios activos para su distribución.

Basándonos en la mayor o menor presencia de las formas usadas y en el valor que les asignan los aprendices, podemos plantear la existencia de tres etapas distintas, que planteamos en términos de tendencias. Son las siguientes:

- 1a. Las IL de las primeras etapas analizadas son las que muestran una mayor variabilidad y, en algunos fenómenos, también una mayor distancia con respecto a la LO. El contraste del comportamiento no nativo en esta primera fase contrasta con las producciones nativas en cuatro aspectos:

---

<sup>29</sup> A pesar de que el número de formas no personales y marcas de presente no son significativas por sí mismas, las hemos tenido en cuenta, en la medida en que podrían reflejar que todavía afloran criterios que, según la bibliografía, son característicos de etapas anteriores.

1b. son las IL en las que aparecen más formas no personales y expresiones de presentes en contextos inadecuados. En este sentido, hemos detectado un cambio significativo entre las IL de los aprendices clasificados de forma clara en el nivel 2 y aquellos que se encuentran entre el nivel 2 y 3, los niveles 2A y 2B, respectivamente.

1c. En estas IL, se abusa del imperfecto: en contra de las soluciones nativas, en las producciones de esta etapa aparecen más imperfectos que indefinidos.

1d. La distribución de estos dos pretéritos se ve guiada por valores aspectuales de nivel léxico. De acuerdo con nuestra tesis, no obstante, esta constatación no constituye un argumento a favor de la "Hipótesis del tiempo defectivo", puesto que las propiedades léxicas del verbo no son el aspecto por sí mismas, sino tan sólo uno de los varios factores que intervienen en la composición del "modo de acción" del predicado, que a su vez es uno de los dos componentes que concurren en la composición del aspecto propiamente dicho.

1e. Por último, estas IL son las que muestran una mayor variabilidad en función de las pruebas. Por ejemplos, los datos correspondientes a la prueba 1 muestran una clara tendencia a asociar el imperfecto con los predicados sintácticamente subordinados a matrices de pasado, lo que contrasta con los resultados correspondientes a las pruebas 2 y 4<sup>30</sup>.

De forma lenta y gradual los aprendices reconocen el valor de las expresiones temporales para cohesionar dos situaciones o dos secuencias de enunciados. Así lo ponen de manifiesto los resultados correspondientes a los aprendices clasificados en la segunda etapa, que reflejan

2a. muestra el reconocimiento del valor cohesionador de las expresiones usadas. Los resultados de esta etapa muestran, además, que

2b. los indefinidos e imperfectos se distribuyen de acuerdo con un criterio preferentemente temporal.

2c. Se observa ahora una clara coincidencia en el reconocimiento de que el componente con el que concuerdan aspectualmente los indefinido e imperfecto es el "modo de acción" del predicado y no sólo las propiedades léxicas del verbo. Esto no significa que no se observen desvíos en estos dos sentidos; cuando así ocurre, los datos muestran que todavía afloran criterios aspectuales de nivel léxico.

Por último, el uso de las marcas temporalizadas en la tercera etapa refleja que los aprendices

3a. han adquirido los valores relacionales propios de las expresiones temporales que usan. Los datos reflejan que ahora los aprendices

3b. están en disposición de flexibilizar la referencia con respecto a la cual se orientan las expresiones temporales. En esta etapa del proceso los resultados muestran que

3c. los aprendices reconocen los distintos valores temporales existentes entre el pretérito perfecto y el indefinido, así como entre éste y el imperfecto, lo que, de acuerdo con nuestra tesis, supone la adquisición del valor temporal complejo de coexistencia con un pasado.

3d. Con respecto al uso aspectual de estos dos pretéritos, los resultados reflejan un mayor reconocimiento de la naturaleza composicional del "modo de acción" del predicado. No obstante, también muestran que estos aprendices más avanzados aún no discriminan de forma clara la

---

<sup>30</sup> Planteamos aquí la posibilidad de interpretar esta vacilación en el interior de la misma etapa como el reconocimiento del criterio nativo de distribución de estas dos formas de la conjugación, criterio que, no obstante, todavía no se ha fijado.

distinta incidencia que ejerce un argumento interno plural y uno no delimitado en la composición del “modo de acción” del predicado.

2.1.1. Esta rápida descripción de los resultados, nos permite plantear las siguientes conclusiones, que formulamos en clave de hipótesis acerca del proceso de aprendizaje de las formas temporalizadas del español, en general, y de los pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto, en particular, hipótesis que deberían comprobarse por medio de los resultados obtenidos por otros aprendices y otras pruebas de obtención de datos:

- a. A lo largo del proceso de adquisición, la forma de las expresiones temporalizadas precede a la adquisición de las funciones que se les otorga en la LO.
- b. Con respecto a la distribución de las formas de la conjugación, el criterio aspectual de nivel léxico precede al criterio temporal. Como hemos dicho, ello no supone un argumento a favor de la primacía del aspecto sobre el tiempo. Dicha constatación más bien pone de relieve que los aprendices analizan la LO a nivel léxico.
- c. La localización de las situaciones con respecto al origen precede al reconocimiento del valor cohesionador de tales expresiones. Ello supone que las relaciones temporales primarias preceden a las secundarias.
- d. Con respecto al criterio de distribución de los pretéritos indefinido e imperfecto, nuestros resultados reflejan la precedencia del tiempo sobre el aspecto, entendido éste como un componente composicional de la lengua. Así los datos apoyan nuestra hipótesis más fuerte: que el valor de los pretéritos indefinido e imperfecto es temporal, no aspectual, y que la participación de éstos en la estructura interpretativa del aspecto propiamente dicho deriva de sus respectivos valores temporales y se sitúa por encima del “modo de acción” del predicado o componente léxico del aspecto.

#### 2.1.2. Posible aplicación a la didáctica

Concebimos el aprendizaje como evolución hacia el uso nativo desde un sistema que, aunque no es el nativo, es un sistema por sí mismo. Basándonos en algunas de las tendencias que hemos observado, proponemos algunas ideas para aplicar a la didáctica de este aspecto del ELE.

Para ello nos basamos en la ruta natural de evolución no nativa que reflejan los datos que hemos obtenido y según la cual en el nivel 2, el uso funcional de las expresiones temporalizadas de cuyas formas ya disponen los aprendices se limita a la localización de las situaciones enunciadas; al final del nivel 2, principios del 3, observamos un importante abuso del imperfecto vinculado con la duración, por ejemplo.

- a. Esta constatación parece indicar que, desde el punto de vista didáctico, no parece adecuado sancionar dichos usos de las formas temporalizadas, dado que ello podría negar a los aprendices la posibilidad de expresarse y, en consecuencia, retrasar el proceso de adquisición. Por otra parte, de acuerdo con nuestra tesis, con el fin de facilitar o, por lo menos, no frenar el aprendizaje de los pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto de indicativo, defendemos:
- b. la necesidad de proporcionar a los aprendices la mayor cantidad de contextos temporales en los que pueden aparecer los tiempos verbales con el fin de que el aprendiz pueda contrastar los datos con sus hipótesis para que capture los valores relacionales distintivos de las formas del paradigma verbal;
- c. de acuerdo con los datos obtenidos, a partir del nivel 2, las áreas de dificultad en el aprendizaje no tienen que ver con la naturaleza léxica o morfológico-verbal de las formas temporalizadas de la L2, sino con los valores temporales primarios o secundarios de uno y otro

grupo de expresiones, lo que debería llamar la atención acerca del criterio de secuenciación de los materiales didácticos.

d. dada la estrecha relación que mantienen las unidades léxicas y los tiempos verbales en la composición del valor temporal del conjunto, parece adecuado presentar las formas de la conjugación en enunciados en los que aparezcan unidades léxicas ubicadas en posición inicial, es decir, en contextos temporalmente acotados.

e. En relación concretamente con el pretérito imperfecto, deberíamos tener en cuenta la ruta de desarrollo del valor relacional complejo de coexistencia con un pasado explícito o implícito, así como evitar los contextos que pudieran favorecer la asociación de esta forma con la expresión de la duración, asociación que hemos constatado que surge desde el nivel 2 y que explica muchos de los desvíos no nativos en esta etapa y otras posteriores. Para ello, con el fin de no favorecer la vinculación del imperfecto con el valor aspectual de duración, por ejemplo, creemos que sería adecuado proponer ejemplos temporalmente acotados en los cuales el núcleo verbal sea léxicamente perfectivo del tipo de “Vi que **ENTRABA** EN EL CORTE INGLÉS” y no sólo verbos léxicamente imperfectivos como “Cuando llegué a casa, **LLOVÍA**”.

Al margen de las reflexiones anteriores, pero obviamente vinculada a ellas, cabe comentar que en este trabajos hemos pretendido acercarnos al innegable problema del aprendizaje de los pretéritos indefinido e imperfecto de indicativo por parte de aprendices adultos procedentes de distintas L1 desde su óptica y no desde la nativa. Creemos que el análisis de las sucesivas IL de las variables estudiadas<sup>31</sup> aporta nueva información acerca de tan problemático punto de la gramática española y abre nuevas perspectivas de estudio en el ámbito de la adquisición del ELE.

---

<sup>31</sup> Los resultados descritos y analizados cualitativamente en este trabajo son datos no nativos de las variables estudiadas, lo que supone que deben comprobarse sobre los resultados de otros trabajos donde se estudie la evolución de otros aprendices, en distintos contextos de aprendizaje y por medio de otras pruebas de obtención de datos. Recordemos que nuestros datos muestran, como ya han mostrado otros muchos trabajos, la variación de los resultados en función de las pruebas de obtención de datos.

## ANEXO

### (A) Prueba 1

#### ENCABEZAMIENTO DE LA PRUEBA 1

- ¿Sabes qué pasó el otro día en mi pueblo?
  - ¿Qué? Cuenta, cuenta...
  - Pues, el otro día...

SOPORTE VISUAL CORRESPONDIENTE A LA PRUEBA 1 extraído de Equipo Pragma, *Esto funciona A*, p. 75.

### (B) Prueba 2

#### TEXTO BASE DE LA PRUEBA 2

Era un día cualquiera en el centro del pueblo. La gente .....(PASEAR) de aquí para allá, nada .....(PARECER) especial. Un perro.....(MIRAR) un gato fijamente, pensando en lo feo que.....(SER) y cómo le.....(GUSTAR) morderlo. La vieja María.....(TOMAR) el sol; todo.....(PARECER), pues, normal. De repente, el gato.....(BAJARSE) del árbol, un niño.....(SEÑALAR) hacia el cielo y.....(PONERSE A GRITAR) sorprendido. Inmediatamente, todos .....(AGOLPARSE) y .....(MIRAR) al cielo. Entonces, .....(VER) lo que.....(PARECER) un platillo volante. Todos.....(QUEDARSE) inmóviles con la boca abierta, menos el perro que.....(CONTINUAR) su "persecución", y la vieja María, que no.....(ENTERARSE) de nada,.....(CAMBIARSE) de sitio buscando el sol.

El platillo .....(ACERCARSE) hasta que .....(ESTAR) tan cerca que incluso el perro y el gato.....(DEJAR DE JUGAR) para mirar qué era lo que .....(PASAR). En ese momento, el platillo .....(LLEGAR) prácticamente hasta el suelo y entonces .....(ABRIRSE) la puerta. El perro, viendo que el festival no le.....(INTERESAR) demasiado, .....(DECIDIR) seguir molestando al gato. Mientras tanto, un extraterrestre .....(EMPEZAR A DESCENDER) por la escalera del platillo. En aquel momento, el perro y el gato.....(PELEARSE) desenfrenadamente delante del platillo volante y .....(PROVOCAR) el caos general. Entonces, el extraterrestre .....(HUIR) asustado hacia el interior de su nave. Así que el platillo volante.....(IRSE) sin más y algunas personas del pueblo, como la vieja y sorda María, todavía se preguntan qué .....(PASAR) aquel famoso día.

### (C) Prueba 3

#### TEXTO BASE DE LA PRUEBA 3

Era un día cualquiera en el centro del pueblo. La gente PASEÓ / PASEABA de aquí para allá, nada PARECIÓ / PARECÍA especial. Un perro MIRÓ / MIRABA un gato fijamente, pensando en lo feo que FUE / ERA y cómo le gustaría morderlo. La vieja María TOMÓ / TOMABA el sol; todo PARECIÓ / PARECÍA, pues, normal. De repente, el gato SE BAJÓ / SE BAJABA del árbol, un niño SEÑALÓ / SEÑALABA hacia el cielo y GRITÓ / GRITABA sorprendido. Inmediatamente, todos SE AGOLPARON / SE AGOLPABAN y MIRARON / MIRABAN al cielo. Entonces, VIERON / VEÍAN lo que PARECIÓ / PARECÍA un platillo volante.

Todos SE QUEDARON / SE QUEDABAN inmóviles con la boca abierta, menos el perro que CONTINUÓ / CONTINUABA su "persecución", y la vieja María, que no SE ENTERÓ / SE ENTERABA de nada, SE CAMBIÓ / SE CAMBIABA de sitio buscando el sol.

El platillo SE ACERCÓ / SE ACERCABA hasta que ESTUVO / ESTABA tan cerca que incluso el perro y el gato DEJARON / DEJABAN DE JUGAR) para mirar qué era lo que PASÓ / PASABA. En ese momento, el platillo LLEGÓ / LLEGABA prácticamente hasta el suelo y entonces SE ABRIÓ / SE ABRÍA la puerta. El perro, viendo que el festival no le INTERESÓ / INTERESABA demasiado, DECIDIÓ / DECIDÍA seguir molestando al gato. Mientras tanto, un extraterrestre EMPEZÓ / EMPEZABA A DESCENDER) por la escalera del platillo. En aquel momento, el perro y el gato SE PELEARON/SE PELEABAN desenfrenadamente delante del platillo volante y PROVOCARON / PROVOCABAN el caos general. Entonces, el extraterrestre HUYÓ / HUÍA asustado hacia el interior de su nave. Así que el platillo volante SE FUE / SE IBA sin más y algunas personas del pueblo, como la vieja y sorda María, todavía se preguntan qué PASÓ / PASABA aquel famoso día.

(D)

#### Prueba 4

- Vicente GANÓ / GANABA un premio.
- Laura SE CAYÓ / SE CAÍA DE la cama.
- El arqueólogo ENCONTRÓ / ENCONTRABA un tesoro.
- Asunción PERDIÓ / PERDÍA la cartera.
- Cristina SE COMIÓ / SE COMÍA un pastel de chocolate.
- Vicente GANÓ / GANABA el primer premio del concurso.
- Ese arqueólogo británico ENCONTRÓ / ENCONTRABA el poblado ibérico.
- Luis VIO / VEÍA el espectáculo.
- Pedro LEYÓ / LEÍA el documento,
- Antonio ESCRIBIÓ / ESCRIBÍA este artículo.
- Juan CANTÓ / CANTABA el éxito del verano.
- Laura MIRÓ / MIRABA el documental.
- Cristina CANTÓ / CANTABA las canciones de su grupo favorito.
- Paco ESCUCHÓ / ESCUCHABA los consejos de su padre.
- Juan VIVIÓ / VIVÍA en Barcelona.
- Pedro ESTORNUDÓ / ESTORNUDABA.
- Antonio CANTÓ / CANTABA muy bien.
- La policía SUPO / SABÍA la verdad.
- Cristina SE COMIÓ / SE COMÍA hamburguesas.
- Pedro SE FUMÓ / SE FUMABA puros habanos.
- Juan SE BEBIÓ / SE BEBÍA las Coca-Colas de la casa.
- Luis MIRÓ / MIRABA fotos.
- Antonio DURMIÓ / DORMÍA como un santo.
- Antonio SE DURMIÓ / SE DORMÍA sobre los apuntes.
- Luis ESTUVO / ESTABA en su casa.
- Javier ESTUDIÓ / ESTUDIABA Física.
- Los estudiantes FUERON / ERAN noruegos.
- Jorge FUMÓ / FUMABA con placer.
- Ana TUVO / TENÍA los ojos azules.
- José María SUPO / SABÍA lo que yo pensaba.
- El arqueólogo ENCONTRÓ / ENCONTRABA el tesoro.
- Isabel SE COMIÓ / SE COMÍA el pastel de su abuela.
- Silvia RECITÓ / RECITABA esos poemas tan raros.
- Vicente GANÓ / GANABA los premios de astronomía.
- El arqueólogo ENCONTRÓ / ENCONTRABA los restos de esa civilización.

- Luis LLEVÓ / LLEVABA sus sombreros con elegancia.
- Carmen SE COMIÓ / SE COMÍA los helados de fresa.
- Antonio SUPO / SABÍA cosas dispersas.
- Antonio PERDIÓ / PERDÍA dinero.
- Luis COMPUSO / COMPONÍA música clásica.
- Ramón TUVO / TENÍA unos trajes muy británicos.
- Cada dos años, Vicente GANÓ / GANABA algún premio.
- Pepe PERDIÓ / PERDÍA las llaves de su casa.
- Cada día ESTUVO / ESTABA más cansada.
- La semana pasada, Antonio PASEÓ / PASEABA por el parque cada día.
- En cada fiesta, Pedro CANTÓ / CANTABA.
- Los martes, el profesor de matemáticas PASEÓ / PASEABA por la playa.
- El niño DIBUJÓ / DIBUJABA un coche cada día.
- Cada media hora, el paciente ESTORNUDÓ / ESTORNUDABA.
- Ese atleta de triatlón, NADÓ / NADABA muy bien de 1987 a 1989.
- Su padre FUMÓ / FUMABA cigarrillos.
- Juan VIVIÓ / VIVÍA durante seis meses en Madrid.
- Durante el verano, mi hermano PERDIÓ / PERDÍA la cartera.
- Vicente GANÓ / GANABA un premio durante el verano.
- Ese atleta CONSIGUIÓ / CONSEGUÍA una marca durante las olimpiadas de Barcelona.
- Tu vecino PASEÓ / PASEABA por el parque durante media hora.
- Alberto CANTÓ / CANTABA media hora.
- Luis LLEVÓ / LLEVABA sombrero durante las vacaciones.
- Javier NADÓ / NADABA durante dos horas.
- Ana COCINÓ / COCINABA durante el fin de semana.
- El año pasado, Pedro VIVIÓ / VIVÍA durante seis meses en Barcelona.
- Ayer Antonio CANTÓ / CANTABA durante media hora.
- Ayer Juan me dijo que Mary FUE / ERA de Londres.
- Ayer llamé a Juana y su hermana me dijo que en ese momento LAVÓ / LAVABA el coche.
- Ayer a las seis Laura llamó para confirmar que Antonio LLEGÓ / LLEGABA hoy a las siete.
- Ayer a las seis Laura llamó para preguntar si Antonio SE FUE / SE IBA hoy.
- La semana pasada Antonio me dijo que hoy SE TRASLADÓ / SE TRASLADABA al piso nuevo.



# CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN Y SELECCIÓN DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS CON INTERNET

MARTA HIGUERAS GARCÍA

## 1. INTRODUCCIÓN

**H**ace tan sólo un par de años la mayoría de los seminarios o conferencias sobre internet se limitaban a enumerar las nuevas posibilidades de este medio y auguraban un futuro utópico en el que el profesor vería aliviada en parte su tarea de elaborar materiales<sup>32</sup>.

La necesidad de evaluar materiales siempre ha estado presente en la enseñanza de cualquier disciplina, pero se hace ahora mucho más patente y necesaria, desde el momento en que cualquier persona puede publicar materiales en internet. Es decir, que, en muchos casos, ya no hay una editorial que avala a sus autores, ni un equipo didáctico detrás de esos materiales y por ello el profesor debe disponer de unos criterios claros para realizar esta nueva labor de editor que impone el medio. Este es el objetivo del presente artículo, para lo cual primero se reflexiona sobre las características de las nuevas tecnologías y sobre los usos educativos de internet; a continuación, se describen brevemente el tipo de páginas de interés para el profesor de lenguas y se destacan dos de ellos: los materiales didácticos y las páginas temáticas. Por último, se proporcionan los criterios que se deben tener en cuenta para elegir un material comunicativo y se hace especial hincapié en los criterios que son exclusivos de internet.

## 2. LA CUARTA REVOLUCIÓN: LA DIGITALIZACIÓN

Numerosos autores han propuesto dividir la historia humana en fases o períodos caracterizados por la tecnología dominante de codificación, almacenamiento y recuperación de la información, como señala J. Adell (1997).

La primera revolución correspondería al surgimiento del lenguaje; y, por supuesto, la segunda, a la aparición de la escritura. La tercera, vendría con la imprenta e impuso la estructura del libro (lineal, dividido en capítulos, cada uno de los cuales aborda un segmento coherente y unificado en su totalidad, su presencia física su permanencia, etc.) como modelo de la estructura de nuestro conocimiento (dividido en disciplinas cohesionadas, permanentes, acumulativas, ordenadas lógicamente...).

La cuarta revolución es la de los medios electrónicos y la digitalización. Esta última es la clave de la revolución multimedia, ya que todo tipo de información (texto, sonido, gráficos...) se convierte en un

---

<sup>32</sup> También hay ya abundante bibliografía sobre la aplicación de distintos servicios de internet, como el correo electrónico y la Malla Multimedia (*World Wide Web*) a la enseñanza de lenguas. Algunos de ellos están recogidos en el apartado 2 de la bibliografía.

código binario de unos y ceros que reconocen las máquinas electrónicas. Gracias a la digitalización se mejora el intercambio de información entre máquinas y, por consiguiente, entre personas; aumenta la capacidad de tratamiento, manipulación y distribución de la información y las reproducciones de imágenes y sonidos presentan mayor fidelidad y calidad (S. Osuna Acedo, 1998).

La digitalización es tan sólo una de las características de las Nuevas Tecnologías<sup>33</sup>; J. Cabero (1996) señala diez: inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, mayor influencia sobre procesos que productos, automatización, interconexión y diversidad.

Como podemos observar, tanto las características que enumera J. Cabero como las ventajas que resume P. Marquès (1999)<sup>34</sup> propician la incorporación de internet a la enseñanza comunicativa de la lengua<sup>35</sup>, aspecto en el que vamos a profundizar un poco más: analizamos ahora cómo se relacionan las repercusiones que esta cuarta revolución tiene en la educación, con la enseñanza comunicativa de la lengua.

REPERCUSIONES DE LA DIGITALIZACIÓN (J. ADELL, 1997)	CONSECUENCIAS EN EDUCACIÓN (J. ADELL, 1997)	SE RELACIONA CON EL SIGUIENTE PRINCIPIO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento del ruido y de la sobrecarga cognitiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevo papel del profesor y alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía del alumno</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio en la percepción de la realidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales multimedia e hipertextuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración de destrezas</li> <li>• Contextualización</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Han desmaterializado, deslocalizado y globalizado la información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas virtuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interculturalidad</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilitan la interactividad: emisor y receptor intercambian no sólo mensajes, sino sus papeles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interiorización de la información que da lugar al conocimiento surge de la interacción, no de una relación unidireccional del emisor al receptor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interacción comunicativa y la negociación de significados como base para el aprendizaje de una lengua.</li> <li>• Mayor énfasis en el proceso de aprendizaje que en el producto</li> </ul>

<sup>33</sup> Para precisar un poco más el concepto de nuevas tecnologías, criticado por algunos autores ya que *nuevas* es un concepto ambiguo, acudimos a la definición de A.P. González, *et al.* (1966): "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas *hardware* y *software*, soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información". En J. Cabero (1996) encontramos respuesta a otra pregunta básica: ¿qué medios forman parte de estas nuevas tecnologías? El vídeo interactivo, videotexto y teletexto, televisión por satélite y cable, hiperdocumentos, CD-Rom, sistemas multimedia, tele y videoconferencia, los sistemas expertos, correo electrónico, telemática, realidad virtual...

<sup>34</sup> P. Marquès (1999, A) apunta las siguientes ventajas del uso educativo de internet: globalización de la información; desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal y de autoaprendizaje; proporciona una doble interactividad: con los materiales y con las personas; el entorno es motivador y hay un mayor acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas. Sin embargo, también reconoce algunos inconvenientes destacables: pérdida de tiempo para localizar información; hay mucha información poco fiable; muchos enlaces no están actualizados y algunas personas no siguen las normas de cortesía en internet o 'netiquette'.

<sup>35</sup> Otros autores (Cruz *et al.* 1999) han constatado también este hecho: "Internet es un multimedia que se conjuga hábilmente con algunos de los presupuestos teóricos y las tendencias didácticas de mayor vigencia en la enseñanza de lenguas en la actualidad, tales como el aprendizaje autónomo o por tareas, el enfoque comunicativo o la filosofía colaborativa".

J. Adell en el citado artículo constata el hecho de que en la actualidad tenemos mucha información, pero se plantea si realmente estamos mejor informados. Es decir, que el auténtico problema no es ahora conseguir información, sino seleccionar la más relevante entre toda la que tenemos. En este nuevo contexto cambian radicalmente los papeles del profesor y del alumno, puesto que el primero es ahora un guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información y también es creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información, mientras que el segundo adquiere un papel mucho más activo. Por esta razón, hemos relacionado estos cambios con el principio de autonomía que defiende el Enfoque Comunicativo. Para conseguir realizar actividades con éxito en internet el profesor debe fomentar la autonomía del alumno y ayudarle a descubrir estrategias que le permitan aprender en este nuevo medio.

Continúa J. Adell (1997) con la segunda repercusión de esta cuarta revolución: "Los medios electrónicos de masas han cambiado nuestra forma de percibir la realidad. Entre sus efectos: la disminución y dispersión de la atención, una cultura de 'mosaico', sin profundidad, la falta de estructuración, la superficialidad, la estandarización de los mensajes, la información como espectáculo, etc. ". Es decir, que si queremos incorporar internet a la enseñanza de lenguas, no bastará con publicar el tipo de ejercicios que estamos acostumbrados a hacer en libros en este nuevo soporte, sino que habrá que cambiar la concepción del diseño de los materiales. Se deberán adaptar a esta cultura audiovisual en la que estamos inmersos, de ahí que habláramos antes de materiales multimedia e hipertextuales. Destacamos algunas de sus ventajas: parten de documentos auténticos, es decir, que permiten presentar muestras de lengua reales y posibilitan la integración de todas las destrezas en un solo soporte, lo cual está en consonancia con el principio de contextualización de los enfoques comunicativos.

La tercera repercusión para este autor es que internet alberga, además de los tradicionales modelos de educación a distancia, otros nuevos entornos de enseñanza / aprendizaje basados no sólo en formas de comunicación en tiempo real (videoconferencia, por ejemplo), sino también en técnicas didácticas de aprendizaje cooperativo y colaborativo (J. Salinas, 1995). "Estas aulas virtuales rompen con las unidades de tiempo y espacio: las nuevas tecnologías han desmaterializado, deslocalizado y globalizado la información; al situarla en el espacio la han librado de las características de los objetos culturales tradicionales (el libro, el cuaderno, la fotografía) y han eliminado los tiempos de espera para que el mensaje llegue del emisor al receptor"<sup>36</sup> (J. Adell, 1997).

La posibilidad de reunir en un aula virtual a alumnos de distintos países es un triunfo de la democratización de la enseñanza y posibilitará un aprendizaje intercultural en el que la cultura se enseñe a la par que la lengua.

Por último, Jordi Adell reflexiona sobre la interactividad: el enorme cambio que supone que emisor y receptor intercambien sus papeles y mensajes. Estamos acostumbrados a que en los medios de comunicación de masas (periódicos, radio y televisión) los papeles estén definidos de modo estático: unos pocos son emisores y la mayoría son receptores. "Los nuevos medios se caracterizan por todo lo contrario; no existe un centro y una periferia, un emisor y una masa de receptores. La masa indiferenciada está desapareciendo para dar lugar a grupos pequeños con intereses comunes, que interactúan entre sí: las comunidades virtuales. Incluso la información se diversifica para llegar a audiencias especializadas".

En este sentido podemos describir internet como una gran metáfora de un aula comunicativa en la que no hay relaciones de poder del profesor respecto al alumno, sino que ambos construyen el aprendizaje a partir del conocimiento previo, las estrategias, la interacción que tiene lugar en la clase y los materiales que han sido diseñados a ese efecto. Por eso hemos relacionado este punto con el énfasis que pone el enfoque comunicativo en el proceso y no sólo en el producto, ya que, como concluye J. Adell, ahora no

---

<sup>36</sup> Las aulas virtuales sirven para incorporar los efectos didácticos de las aulas reales a contextos en los que no es posible reunir físicamente a los participantes en un proceso de enseñanza / aprendizaje y se diferencian de los entornos presenciales en que el espacio es abierto; en que se emplean los materiales tradicionales y también otros nuevos, como los materiales en soporte electrónico, y en que las conversaciones no se realizan cara a cara, sino a través de un ordenador.

sólo importan los resultados informativos que podamos alcanzar, sino los procesos que hemos seguido para lograrlos.

Antes de comprobar cómo se plasman estos cambios en el conjunto de criterios que tendrán que considerar los profesores de lenguas, nos detenemos brevemente en las características de internet como herramienta didáctica.

### 3. INTERNET: USOS EDUCATIVOS, APORTACIONES, LIMITACIONES Y POSIBILIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Pere Marquès (1998) indica tres usos educativos de internet:

- Internet como medio de comunicación y expresión, a través de correspondencia electrónica, proyectos cooperativos, debates de alumnos, foros de profesores...
- Internet como fuente de información y conocimiento (en distintos formatos: bases de datos, páginas de la Malla Multimedia, etc.).
- Internet como soporte didáctico para el aprendizaje: consultorías telemáticas, materiales didácticos en línea, telebibliotecas, centros de recursos, tutorías de alumnos, clases a distancia, etc.

Restringiendo más nuestro foco de atención, nos centramos ahora en las aportaciones de este medio a la enseñanza de lenguas<sup>37</sup>. En nuestra opinión, hay que preguntarse qué ventajas ofrece internet frente al CD- ROM o frente a un libro, ya que parece lógico acudir a internet únicamente para hacer algo nuevo que no se pueda hacer con otra herramienta o que resulte más atrayente, rápido o eficaz en ese medio.

- En primer lugar, es un entorno que facilita la comunicación por tres razones: a) se mantiene en muchos casos el anonimato; b) posibilita el intercambio de experiencias con otros colegas de cualquier parte del mundo a bajos costes y c) existen muchas posibilidades de comunicación síncrona (*chat*, videoconferencia, audioconferencia) y asíncrona (foros, listas de distribución, correo electrónico). Por tanto, el alumno es receptor, pero también emisor, situación comunicativa para la que se acuñó el término de *EMIREC*.

- Incorpora las ventajas de los hipertextos<sup>38</sup>: permiten diferentes recorridos didácticos y ofrecen ayudas que el alumno decide o no consultar, en función de su estilo de aprendizaje y de su nivel.

- Es una enorme cantera de materiales: se pueden emplear las actividades de otros profesores y es una fuente inagotable de material auténtico, que otras personas se encargan de actualizar, y que pueden servirnos para elaborar actividades.

- Hereda las ventajas de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) para el aprendizaje autónomo y las supera, puesto en que en internet se puede prestar mejor atención a las destrezas orales. Las actividades deberían permitir distintos tipos de interactividad<sup>39</sup> y ofrecer retroalimentaciones diferentes en cada caso.

- Es multimedia: integra en un solo soporte material sonoro, visual y textual. Por consiguiente, se presentan los contenidos de forma más contextualizada, atractiva y motivadora, y su utilización es mucho más sencilla que tener que recurrir a distintos reproductores para cada soporte.

---

<sup>37</sup> Ver R. Ganderton (1997).

<sup>38</sup> En palabras de Cabero (1996) el hipertexto es un sistema de organización y almacenamiento de la información, a la cual se puede acceder de forma no secuencial como sucede en el libro. Los hipertextos se construyen colaborativamente entre el autor y el usuario.

<sup>39</sup> Osuna Acedo, S. (1998); *Multimedia*, Madrid, UNED.

- Pone en contacto al alumno y al profesor con la realidad lingüística y cultural de los hispanohablantes.
- Por último, como apunta J. Cabero (1996) “las nuevas tecnologías son perfectas para propiciar la retención de la información ya que se recuerda el 10% de lo que se ve; el 20% de lo que se ve y oye y el 80% de lo que se ve, oye y hace”.

Ahora ponemos en relación dos de los tres usos educativos de internet que señalaba Pere Marquès, con el tipo de páginas educativas de internet que son útiles para el profesor de lenguas<sup>40</sup>. Por un lado tenemos materiales didácticos que utilizan internet como soporte para el aprendizaje: cursos, experiencias con correo electrónico (G. Hita y M<sup>a</sup>J. Quiñones, en prensa) o con varios servicios de internet (por ejemplo en M. Cruz; I. Ginés y R. Sitman (1999), páginas de ejercicios y unidades didácticas<sup>41</sup>, cursos de español, etc. Por otro, se encuentran las páginas temáticas, el material auténtico (por ejemplo la página de la compañía aérea Iberia, una sobre la fiesta de Las Fallas o sobre gastronomía española...) de las que se vale el profesor para elaborar actividades que remiten a internet sólo en una parte de la secuencia didáctica<sup>42</sup>.

Los materiales didácticos, están concebidos para la enseñanza de la lengua y por eso les aplicaremos unos criterios de análisis distintos a los del segundo grupo, las páginas temáticas, que son informativas y no están diseñadas con ese fin.

#### 4. CRITERIOS PARA ELEGIR MATERIAL PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN CUALQUIER SOPORTE

Pensemos en algunas características que debe tener un buen material didáctico, independientemente del soporte que emplee. A. Parcenisa (1996) señala varias y aquí recogemos las más aplicables a la enseñanza de lenguas:

- Rigor y actualización en la información.
- Secuencia didáctica lógica en la presentación de los contenidos y en el uso del lenguaje.
- Máxima adecuación a las características del alumnado y a su vocabulario.
- Presentación de los temas que despierte el interés.
- Ilustración cuidada al servicio de los contenidos.
- Cuidado del diseño, tipografía y presentación en general.
- Ofrecimiento de la posibilidad de modificar, escoger y readaptar los materiales.

Así mismo, añadimos algunos más, aunque somos conscientes de que estamos definiendo casi un material utópico:

---

<sup>40</sup> P. Marquès (1999) enumera nueve: tiendas virtuales, entornos tutorizados de teleformación y asesoramiento, materiales didácticos en línea, páginas temáticas, prensa electrónica, páginas de presentación, centros de recursos institucionales, índices y buscadores de recursos y entornos de comunicación interpersonal.

<sup>41</sup> Por ejemplo en <http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/>.

<sup>42</sup> Se pueden encontrar numerosos ejemplos de este tipo de actividades en el apartado *Contraseñas* de *DidactiRed* <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>.

- Que proporcione al profesor, por un lado, información sobre los objetivos de cada actividad y su función dentro de la secuencia didáctica y, por otro, recursos para alcanzar esos objetivos, así como material complementario.
- Que sea multimedia para que se puedan tratar por igual las cuatro destrezas.
- Que sea flexible y se pueda adaptar a varios contextos y a tipos distintos de alumnos.
- Que presente una estructura clara y coherente en todas las unidades o lecciones.
- Que conceda importancia tanto a contenidos gramaticales como léxicos, funcionales, fonéticos o socioculturales.
- Que ofrezca una visión real de la sociedad que representa, independientemente de las creencias e ideología de los autores.
- Que incluya una evaluación para que los autores sepan si se alcanzan los objetivos propuestos.
- Que sea correcto estilística y ortográficamente.

Es imposible analizar un material si no lo hacemos desde una metodología concreta; en este sentido lo que hay que tener en cuenta es si el material traiciona los fundamentos de esa metodología o si es un buen exponente de ella. Si lo que deseamos es elegir un material comunicativo<sup>43</sup>, tendremos en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- La enseñanza se centra en el alumno: se parte de sus necesidades y se respetan estilos de aprendizaje diferentes.
- Se potencian estrategias que ayuden a mejorar al alumno y que lo hagan más autónomo.
- La enseñanza se centra en el proceso y no sólo en el producto.
- El error se entiende como un indicador de la fase en que se encuentra su interlengua y es una muestra más del aprendizaje que está llevando a cabo el alumno.
- Se trabajan las cuatro destrezas.
- Se emplean muestras de lengua reales.
- La lengua se entiende como comunicación y no sólo como un objeto de aprendizaje.
- La evaluación atiende sobre todo al proceso.
- Las actividades permiten elegir al alumno con respecto a qué dice, cómo lo dice y con qué instrumento; además, éste puede comprobar el efecto de lo que dice, es decir, que la producción y comprensión responden a un propósito de comunicación real<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Más información sobre las características del Enfoque Comunicativo en los siguientes títulos publicados en español: W. Littlewood (1996); C. Fernández *et al.* (1998); y Á. García Santa Cecilia (1995) entre otros.

<sup>44</sup> Sobre criterios para el diseño y evaluación de materiales comunicativos se recomienda la lectura del artículo de G. Lozano y J. P. Ruiz Campillo (1996) en esta misma colección. Ahí se ofrece una parrilla con 19 criterios para valorar de forma objetiva si una actividad es comunicativa. El primer grupo de criterios se engloban bajo el epígrafe de Calidad de la lengua y son: relación, autenticidad, presencia e integración de destrezas, vacío de información, dependencia de las tareas, implicación, focalización y calidad de la lengua. En el apartado 'Instrumentación didáctica' encontramos los restantes: sistematización del código, caudal de práctica, secuenciación, flexibilidad de la administración, flexibilidad de resolución, dificultad, papel de los participantes, conciencia de contenido, conciencia del proceso, ajuste a las necesidades, relación coste-beneficios, funcionalidad y presentación.

## 5. CRITERIOS PARA ELEGIR MATERIAL PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN INTERNET

Es el momento de centrarse sólo en los criterios que un profesor tiene que tener en cuenta para un material en internet, además de los que considera para cualquier otro soporte (comentados en el epígrafe anterior). Distinguimos entre los que se refieren al material didáctico, que utiliza internet como soporte didáctico, de los que sirven para páginas temáticas, que, como sabemos, emplean internet como fuente de información.

Criterios para elaborar o seleccionar material	Material didáctico	Páginas temáticas
Aspectos formales, estructurales y de diseño:		
- Equilibrio entre contenido textual y multimedia	+	
- Calidad del entorno audiovisual	+	
- Coherencia gráfica	+	
- Claridad y sencillez	+	
- Navegación intuitiva y bien diseñada	+	
- Velocidad	+	
- Respeto de las convenciones del medio	+	
Aprovechamiento de las ventajas del medio:		
- Multimedia	+	+
- Actividades interactivas	+	
- Hipertextual	+	+
- Variedad en la tipología de las actividades	+	
- Bidireccionalidad	+	
- Variedad en la retroalimentación	+	
Rentabilidad del acceso a internet	+	
Fiabilidad:		
- Técnica	+	
- Del autor	+	
- Frecuencia de actualización	+	
- Garantía de permanencia	+	
- Enlaces activos	+	
Cantidad de información que proporciona al profesor y al alumno	+	

### 1. ASPECTOS FORMALES, ESTRUCTURALES Y DE DISEÑO:

- EQUILIBRIO ENTRE EL CONTENIDO TEXTUAL Y EL CONTENIDO MULTIMEDIA en cada parte de la página. No debe ser muy densa porque la sobrecarga produce confusión, pero sí debe ser atractiva y motivadora.

- CALIDAD DEL ENTORNO AUDIOVISUAL. Tanto el diseño de la página como los elementos que la integran tienen que estar en consonancia con sus objetivos y con los contenidos que intentamos enseñar. Se valoran positivamente metáforas del entorno, y que no haya un exceso de material multimedia que haría lentísimo el acceso. (P. Marquès, 1999).

- COHERENCIA GRÁFICA: se emplean los mismos tamaños de letra para títulos, subtítulos, texto...; y los iconos son siempre los mismos, esto es, son semánticamente transparentes.

- CLARIDAD Y SENCILLEZ: facilidad de manejo (interfaz amigable). Es importante que el programa sea intuitivo, es decir, que no haya que invertir mucho tiempo en aprender a manejarlo y que sea predictivo, esto es que los conocimientos adquiridos sean suficientes para futuras interacciones. Para ello es preciso que sea consistente, que todos los mecanismos se usen siempre de la misma manera. Además es necesaria una ayuda para poder solucionar dudas.

-NAVEGACIÓN INTUITIVA Y BIEN DISEÑADA<sup>45</sup>. La micronavegación<sup>46</sup> (Ll. Codina, 2000), es decir la navegación interna de un sitio en internet, da cuenta del buen o mal diseño de la página. Es indispensable la presencia de un índice que permita captar el contenido global con el mínimo esfuerzo, y que exista la posibilidad de ir desde cualquier página del sitio en internet al índice o a los grandes apartados que lo componen, con un solo salto.

El alumno no debe perder el rumbo<sup>47</sup> y, como ya señalamos en otra parte (M. Higuera, 1998), debe saber en todo momento: dónde se encuentra, qué objetivo persigue y cómo volver a sitios en los que ha estado antes.

- VELOCIDAD: si son páginas con marcos o con muchos gráficos, que hacen muy lenta la navegación, será difícil hacer actividades con ellas.

- RESPETO DE LAS CONVENCIONES DEL MEDIO: por ejemplo, los enlaces suelen estar subrayados (normalmente en azul) y presentan distinto color cuando se visitan, y la información se distribuye en la página según suelen dividirse las páginas en la Malla Multimedia (A. Scholz 1996):

- cabecera: título de la página, la institución o empresa a la que pertenece, el logotipo...

- cuerpo : la información que determina el contenido de la página, su intención -enseñar, vender, informar, etc.- y el público al que va dirigida y

- pie: autor, enlaces a otras secciones y a la página principal, fecha de creación y revisión y una dirección de contacto...

2. APROVECHAMIENTO DE LAS VENTAJAS que ofrece el medio (M. Mascitti-Meuter *et al.*, 1998) para la enseñanza de lenguas. Se puede apreciar en varios factores: la cantidad de material MULTIMEDIA que incorporan; en el TIPO DE EJERCICIOS que permite realizar (de selección múltiple, de arrastrar, de rellenar huecos, etc.) y en la INTERACTIVIDAD: hay prestaciones del programa que se pierden si realizamos ese ejercicio en papel y en que haya BIDIRECCIONALIDAD (P. Marquès, 1999), es decir, que el alumno sea emisor y también receptor. Otro aspecto importante es si se beneficia de las posibilidades del HIPERTEXTO. Lo importante de los hipertextos es que los enlaces estén actualizados y que no sólo remitan a otras partes del ejercicio o a otros ejercicios -lo cual también es útil-, sino a distintos tipos de ayuda que se ofrece al alumno -gramatical, léxica, cultural, funcional, etc., mediante textos, imágenes o vídeos- o bien a materiales auténticos que otros autores han publicado en la Red, es decir que sean puertas que se abren para satisfacer la curiosidad del alumno. De esta forma el ejercicio se engarza en internet, no se aísla y se conecta con otros documentos y páginas relacionadas, al igual que lo hacen cientos de páginas de otros contenidos que se encuentran en la MM. Por último, la **variedad en la retroalimentación**. ¿Las actividades se autocorrigen o el alumno tiene que cotejar sus respuestas con las soluciones? ¿Qué tipo de

<sup>45</sup> En Osuna Acedo, S. (1998); *Multimedia*, Madrid, UNED se señalan cuatro tipos de estructuras de navegación: lineal, jerárquica, no lineal y compuesta y se describen sus características.

<sup>46</sup> La macronavegación se refiere a cómo se encaja esa página en el conjunto de redes que es internet, ya que uno de los indicadores de calidad es la repercusión que ha tenido en ese entorno. Ll. Codina (2000) aporta dos términos muy sugerentes, que deben ser tenidos en cuenta: la luminosidad, o cantidad de enlaces que contiene hacia otros sitios de internet, y la visibilidad, que se mide por el número de páginas que apuntan hacia ella. Para analizar la macronavegación también hay que considerar si los enlaces están actualizados y si han sido seleccionados y evaluados. No lo hemos añadido como criterio porque es probable que el profesor no se detenga en hacer un estudio tan pormenorizado.

<sup>47</sup> Sobre este tema recomendamos la lectura de J. Adell (1995)

estímulos se reciben y cuándo? ¿Se proporcionan ejercicios de refuerzo para solucionar sus lagunas (R. Clifford, 1998).

3. RENTABILIDAD DEL ACCESO A INTERNET, en tiempo y dinero: ¿merece la pena el tiempo que hay que invertir en preparar esta actividad? ¿es algo que no puede hacerse en otro soporte?

4. Destacamos ahora la FIABILIDAD aplicada a distintos campos: al PROGRAMA, si se ejecuta sin problemas y no tiene errores sistemáticos de funcionamiento; al AUTOR de la página y a LOS ENLACES que proporciona. También es importante la FRECUENCIA DE ACTUALIZACIÓN, que nos puede dar idea de si la persona que mantiene este sitio incorpora materiales y mejoras con cierta periodicidad. Otro criterio muy unido al anterior es la GARANTÍA DE PERMANENCIA<sup>48</sup>, puesto que no todas los servidores son igual de estables.

5. CANTIDAD DE DOCUMENTACIÓN QUE PROPORCIONA al profesor y al alumno. Debería haber manuales o fichas para el alumno (sobre el funcionamiento del producto y sobre los contenidos que va a aprender y el nivel para el que está pensado un ejercicio concreto) y para el profesor (información sobre objetivos y sugerencias prácticas para solucionar problemas que puedan surgir).

Por último, presentamos el instrumento que pueden emplear los profesores, si desean aplicar estos criterios. La metodología está inspirada la que propone A. Parcerisa (1996) y consiste en un conjunto de afirmaciones que el profesor debe valorar con un número, según la considere más o menos cierta. Para ello, deberá plantearse cada uno de los aspectos que hemos desglosado en apartados anteriores. Distinguimos la ficha de clasificación de la de evaluación<sup>49</sup>.

Clasificación de materiales didácticos en internet	
Título:	_____
Autor:	_____
Contenido (grammatical / léxico / sociocultural / fonético / funcional / varios)	_____
Destreza predominante:	_____
Nivel:	_____
URL:	_____ Dentro del sitio en internet: _____
Lengua:	_____
Tipo de material: de consulta (diccionarios, gramáticas)/ de lectura / ejercicios / base de datos, etc.	_____
Modalidad de enseñanza:	<input type="checkbox"/> en clase <input type="checkbox"/> autoaprendizaje
Destinatario:	_____
Posee enlaces externos:	_____
Metodología:	_____
Valoración general:	pésima / pobre / Buena / muy buena
Fecha de evaluación:	_____

<sup>48</sup> Una solución es copiarlo en nuestro disco duro como documento en HTML o bien emplear programas específicos, por ejemplo *Anawave WebSnake*, que graban un sitio de internet en el disco duro del ordenador y permiten la navegación sin conexión.

<sup>49</sup> Quizá sea preciso reflexionar más sobre el concepto de 'página', ya que su polisemia puede dificultar la clasificación de recursos: en unos casos es sinónimo de 'sitio en internet' (*web site*) y en otros equivale a cada una de las secciones o páginas que lo componen (*web page*). Si el objetivo es crear un banco de recursos en internet, parece obvio concluir que lo que se necesita es clasificar las páginas en el sentido más restringido del término. Por esta razón en la ficha aparecen dos campos: URL y 'Sitio en internet'. Este tema se plantea también en F. Manganot (1998).

Criterio	Puntuación	Observaciones
Es adecuado para el alumnado al que dice estar dirigido	1 2 3 4 5	
Es un buen exponente de la metodología...	1 2 3 4 5	
La página está bien diseñada	1 2 3 4 5	
Presenta los contenidos de forma estructurada (navegación)	1 2 3 4 5	
Está bien escrito	1 2 3 4 5	
Es motivador	1 2 3 4 5	
Aprovecha las ventajas del medio	1 2 3 4 5	
Es rentable acceder a internet para hacer esta actividad	1 2 3 4 5	
Es una página fiable	1 2 3 4 5	
Proporciona adecuada cantidad de información al profesor y al alumno	1 2 3 4 5	

## 6. CONCLUSIONES

Internet por sí sólo no va a mejorar la enseñanza de lenguas no maternas, pero sí puede ser una herramienta indispensable si los profesores saben elegir materiales de calidad. Por esta razón es fundamental que los profesores cuenten con herramientas y criterios que les ayuden a seleccionarlos y que les sirvan de base para la futura elaboración de su propio material multimedia<sup>50</sup>. Sin un espíritu crítico que obligue a hacer con el ordenador en general y con internet en particular ejercicios que no se podrían realizar con otro medio, estaremos desperdiciando tiempo, esfuerzo y dinero y, como señala J. Adell (1997) no habremos superado la primera fase de utilización de una nueva herramienta, que implica hacer con ella lo mismo que hacíamos antes. Lamentablemente es lo que reflejan algunos materiales para el aprendizaje de lenguas publicados en la Malla Multimedia.

La enseñanza de lenguas y la elaboración de material didáctico no puede estar ajena a la revolución audiovisual en la que vivimos; estamos a tiempo de incorporar todas las ventajas comentadas en este artículo, de elaborar materiales novedosos y que sigan siendo fieles al Enfoque Comunicativo.

## BIBLIOGRAFÍA

### 1. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN

Adell, J. (1997); "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información" en *EDUTEC* 7 [http://nti.uji.es/doc/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTEC.htm](http://nti.uji.es/doc/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.htm)

Borrás, I. (1997); "Enseñanza y aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica" en [http://www.doe.d5.ub.te/any97/borras\\_pb/](http://www.doe.d5.ub.te/any97/borras_pb/)

Cabero, J. (1996); "Nuevas tecnologías, comunicación y educación" en *EDUTEC* 1. También en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>

Gallego Arrufat, M<sup>a</sup> J. (1998); "Investigación en el uso de la informática en la enseñanza " en *Pixel-Bit. Revista de medios y educación* 11, junio 1998, pp. 7-31.

González Soto, A.P; Gisbert, M.; Guillén, A.; Jiménez, B.; Lladó, F. Y Rallo, R. (1996); "Las nuevas tecnologías en la educación " en Salinas *et al*, *Redes de comunicación, redes de aprendizaje EDUTEC 95*, Palma, Universitat de les Illes Balears. Pág.: 409- 422. También en <http://www.uib.es/depart/gte/grurehidi.html>

<sup>50</sup> Para mejorar la calidad de los productos la MLA financió la publicación de unas "Guidelines for Evaluating Computer- Related Work in the Modern Languages" (1997). En esta misma línea está trabajando el *National Foreign Language Resource Center at the University of Hawaii*, creando una serie de criterios para evaluar software para el aprendizaje de lenguas. (Citado en R. Clifford, 1998).

Marqués, P. (1998): "Usos educativos de Internet. ¿La revolución de la enseñanza?" en <http://www.pangea.org/org/espinal/usuariosred.htm>

Salinas, J. (1995); "Campus electrónicos y redes de aprendizaje" en <http://www.uib.es/depart/gte/salinas.html>

Sigüenza, A. F. (1991); "Interacción lineal vs interacción poligonal. Controversias en torno a las Nuevas Tecnologías de la Información" en *Infodidac 14/15*, pp: 23-30.

Veen, W. (1993); "How teacher use computers in instructional practice. Four case studies in a Dutch Secondary School" in *Computers and Education. An International Journal*, 21, 1/2, pp: 1-8.

## 2. APLICACIONES A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Adell, J. et al. (B); "Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: el proyecto GET" en *Cuadernos de documentación multimedia 6-7*, en <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/evea.htm>

Adell, J. (1995); "La navegación hipertextual en el World Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos" en <http://nti.uji.es/docs/nit/edutec95.html>

Álvarez, J. A et al. (1996); *Guía para el aprendizaje de lenguas en tandem a través de Internet*, Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Atkinson, T. (1998); *WWW. The Internet*, London, CILT, InfoTech Series.

Clifford, R. (1998); "Mirror, mirror, on the wall: Reflexions on Computer Assisted Language Learning", *CALICO Journal 16 / 1*, pp. 1-10.

Cruz Piñol, M. "La World Wide Web en la clase de ELE", [http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m\\_cruz.htm](http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.htm)

Cruz, M; Ginés, I.; Sitman, R. (1999); "El valor de la experiencia. Pautas para la integración de la Internet en el aula de ELE", *Frecuencia-L 12*, pp 46-52.

England, S. B. and Pratt, C.; (1998); "La tecnología asistida por ordenador aplicada al aprendizaje interactivo de idiomas" en *Comunicación y pedagogía*, 9, enero: pág: 38-48.

Gallego Arrufat, M<sup>a</sup> J. (1998); "Investigación en el uso de la Informática en la enseñanza" en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 11; pág.: 7-31.

Gardenton, R. (1997); "Internet Tools in Language Teaching", *MLTA Quarterly*, también en: <http://www.cltr.uq.oz.au:8000/~roger/langnet.html>

Fernández Pinto, J. (1998); "Internet para principiantes, ¿Por qué, quién, qué y cómo?", *Frecuencia-L 8*, pp: 17-23.

Fernández Pinto, J. (1998), "Entornos hipertextuales para ELE", *Espéculo 10* [http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/entor\\_hyp.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/entor_hyp.html)

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

Higueras García, M. y Soria Pastor, I, (1998); "El Centro Virtual Cervantes y la enseñanza del español como lengua extranjera", *Frecuencia-L 8*, pp. 62-65.

Hita, G. y Quiñones, M<sup>a</sup> J. (en prensa) "Vayas donde vayas, consulta la Malla. Internet: una herramienta en el aula", X Congreso Internacional de ASELE.

Humphrey, T.C. (1999): "Literature On-Line: The Best of All Possible Worlds?" <http://www.cwrl.utexas.edu/currents/spr99/humphrey.html>

Lee, L. (1998); "Going beyond classroom learning: acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line chatrooms" *CALICO Journal 16 / 2*, pp. 101-120.

LeLoup, J. and Ponterio, R. (1999); "On the net. Interactive Language Exercises on the Web: An Exemplar", *Language Learning and Technology*, 3, 1: pp. 3-11. También en <http://polyglot.cal.msu.edu/lt/vol3num1/onthenet/index.html>

- Little, D. y Ushioda, E (1998); "Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail", *ReCALL* 10, pp. 95-101.
- Llisterri, J. (1998): "Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera", VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Llisterri, J. y Arrarte, G. (1997); "Industrias de la lengua y enseñanza de español como lengua extranjera", *Carabela* 42, pp. 27-38.
- Lunde, K. R (1990); "Using electronic mail as a medium for foreign languages study and instruction" *CALICO Journal* 7, pp. 68-78.
- Luzón, J.M. y Soria, I. (1999); "El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas abiertos de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia", *Ried* 2, diciembre, Madrid, UNED, pág.: 63-91.
- Moral del, Mª E.; 1998); "Timón: una aplicación orientada a la formación del profesorado en el uso y explotación didáctica de la red Internet y sus recursos" en *Pixel-Bit. Revista de medios y educación* 11, junio; pp. 33-41.
- Osuna, M.M. and Meskill, C.(1998) "Using the World Wide Web to Integrate Language and Culture: a Pilot Study" *Language Learning and Technology* 1/2, pp. 71-92. También en <http://llc.msu.edu/llt/vol1num2/article4/default.html>
- Pastor, S. (1999); "Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: el intercambio de correo electrónico", *Carabela* 46, pp. 119-136.
- Picó, E. (1997); "Usos de Internet en el aula de ELE", *Carabela* 42, pp. 107-121.
- Ruipérez, G. (1997); "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador " *Carabela* 42, pp. 5-25.
- Ruipérez, G. (1995); *Introducción a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador*, Madrid, UNED.
- Sitman, R. (1998); "Algunas reflexiones sobre el uso y el abuso de Internet en la enseñanza de ELE", *Espéculo* 10, [http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/int\\_prof.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/int_prof.html)
- Soria Pastor, I. (1996); "La enseñanza de español asistida por ordenador", *Frecuencia-L* 1, pp. 36-40.
- Toledano, F. (1999); "Internet para profesores del área de lengua y literatura", *Espéculo* 12, [http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/int\\_pro2.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/int_pro2.html)
- Townshend, K (1997); *E-mail. Using electronic communications in foreign language teaching*, Londres, CILT, InfoTech Series.
- Veen, W. (1993); "How teachers use computers in instructional practice. Four case studies in a Dutch Secondary School", in *Computers and Education. An International Journal*, 21, 1, pág: 1-8.

### 3. LISTADOS DE DIRECCIONES ÚTILES PARA PROFESORES DE ESPAÑOL

- Casanova, L. (1998) *Internet para profesores de español*, Madrid, Edelsa.
- Cruz Piñol, M. (1997); "Guía para navegantes. La lengua española en Internet", *Carabela* 42, pp. 147-152.
- Cruz Piñol, M. "La red hispanohablante. La internet y la enseñanza de español como lengua extranjera" en [http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/int\\_hisp.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html)
- Bermejo Rubio, I. e Higuera García, M. (1998 y 1999); "Recursos en Internet para la elaboración de actividades" sección de la revista *Carabela, segunda etapa*, Madrid, SGEL. En cada número se presentan direcciones sobre un tema monográfico.
- González Hermoso, A (1999); *Guía hispánica de Internet*, Madrid, Edelsa.
- Higuera García, M. (1999); "ELE en la Malla Multimedia. Instituciones y proyectos que facilitan la labor del profesor", *Revista ADES*, <http://adesasoc.com/>
- Higuera García, M (en prensa): "Internet y el profesor de lenguas. ¿Por dónde empezamos?", *Miscelánea*, Viena.

### 4. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

- Auer, N. (1997); "Bibliography on Evaluating Internet Resources", Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University, <http://www.lib.vt.edu/research/libinst/evalbiblio.html>
- Beck, S. (1997); "The Good, the Bad and the Ugly: or, Why It's a Good Idea to Evaluate Web Sources" en <http://lib.nmsu.edu/staff/susabeck/evalcrit.html>

- Centeno Añeses, C. "Análisis de los recursos de la Red de Internet para la enseñanza de español" en <http://www.cip.es/netdidactica/jornadas/ponencias/centeno.htm>
- Codina, L. (2000); "Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos", *Revista Española de Documentación Científica*, 23, núm. 1: pp. 9-44.
- González Castañón, M.Á. en <http://www.conexiones.eafit.edu.co/Articulos/EvalSE.htm>
- Grassian, E. (1999); "Thinking Critically about World Wide Web Resources" en <http://www.library.ucla.edu/libraries/college/instruct/web/critical.htm>
- Harris, R. (1999) "Evaluating Internet Research Sources" en [http://www.sccu.edu/faculty/R\\_Harris/evalu8it.htm](http://www.sccu.edu/faculty/R_Harris/evalu8it.htm)
- Mangenot, F. (1998); "Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ", *ALSIC* 2, <http://alsic.univ-fcomte.fr/Num2/mangenot/default.htm>
- Marquès, P. (1999 A): "Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo", en <http://www.pangea.org/org/espinal/avaweb.htm>
- Marquès, P. (1999 B): "Programas didácticos: diseño y evaluación", en <http://www.xtec.es/~pmarques/edusoft.htm>
- Mascitti-Meuter, M. and Cordella, M. (1998) "Español en marcha. Self-study Spanish Course" *CALICO Journal* 16 / 4. (Software reviews), pp. 624-635.
- Parcerisa Aran, A. (1996); *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Barcelona, Graó.
- Scholz, A. (1996); "Evaluating World Wide Web Information" en <http://thorplus.lib.purdue.edu/research/classes/gs175/3gs175/evaluation.html>
- Thompson, I. "Taxonomy of features for evaluating foreign language multimedia software" en <http://nts.ill.hawaii.edu/flmedia/evaluation/general/gencriteria.htm>
- 5. OTROS**
- Crumlish, C. (1996); *Diccionario de Internet Bilingüe*, Colombia, McGraw-Hill Interamericana
- Deermer, C. (1994); "¿Qué es el hipertexto?" en <http://www.ucmls/info/especulo/hipertul/deerner.html>
- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (1998); *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*, Madrid, La Muralla, S. A.
- Fernández, C. et al. (1998); *Principios metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- García Santa Cecilia, Á. (1995) *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Littlewood, W. (1996); *La enseñanza comunicativa de la lengua*, Madrid, Cambridge University Press.
- Lozano, G y Ruiz Campillo, J.P. (1996); "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos", en L. Miquel y N. Sans (coors.) *Didáctica del español como lengua extranjera* 3, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre.
- Osuna Acedo, S. (1998); *Multimedia*, Madrid, UNED.



# UNA VISIÓN HUMANISTA DEL APRENDIZAJE / ENSEÑANZA DE E/LE: VALORES Y PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

BEGOÑA LLOVET  
MATILDE CERROLAZA

**A** las puertas del siglo XXI, asumimos claramente el giro copernicano experimentado por la didáctica de las lenguas extranjeras a partir de los años 70, con la entrada en escena de la visión comunicativa de la enseñanza.

Sin embargo, en el momento actual, nuestro interés se centra en que reflexionemos sobre cómo y hasta qué punto esa visión ha penetrado en:

- la práctica del aula,
- la formación de los profesores,
- los materiales de enseñanza,
- la metodología,
- el diseño de currícula y programas,
- la valoración de la enseñanza de E/LE como actividad profesional,
- la organización de las instituciones educativas públicas y privadas y,
- en general, en la visión de la enseñanza de español, lengua extranjera como una tarea educativa.

Y también sobre las implicaciones profundas que tiene la práctica docente basada en un enfoque comunicativo y humanista, lejos de una visión meramente instrumentalista y “políticamente correcta” de la enseñanza del español, en la misma línea del excelente artículo de Ernesto Martín Peris sobre la enseñanza centrada en el alumno en *Frecuencia-L* (marzo 2000).

## ¿POR QUÉ ESTAMOS AQUÍ DANDO ESTA CHARLA? ¿CÓMO LLEGAMOS A ESTE TÍTULO?

Llevamos muchos años dando clases de español, dirigiendo un centro de enseñanza de español, colaborando con instituciones, dando formación a profesores de español, creando materiales. En el

encuentro con el otro que supone siempre un taller de formación, en el encuentro con las instituciones y la política del español, y en el encuentro con el mundo editorial, en muchas ocasiones nos damos cuenta de una evidentemente dicotomía que, a pesar de su evidencia, permanece oculta, sin desvelar.

## ¿CUÁL ES ESTA DICOTOMÍA?

Por un lado, el discurso de la pedagogía innovadora avanza con el enfoque por tareas, el desarrollo de la competencia comunicativa, la enseñanza centrada en el alumno y la realización de actividades significativas, en medios de comunicación del ramo, en conferencias, talleres, en libros.

Y por otro lado, la realidad docente y formativa presenta una gran complejidad, tanto en la variedad de actores como en la variedad de planos en que se está desarrollando en este momento el mundo del español: no olvidemos que los cambios requieren tiempo, que en la enseñanza del español las circunstancias de todo tipo han acelerado considerablemente la marcha de diversas actividades relacionadas con ella. Han surgido nuevos organismos para fomentar la actividad privada en la enseñanza del español, se han ampliado las actividades de las instituciones oficiales, han surgido nuevas editoriales, han aparecido nuevos segmentos de personas interesadas en el aprendizaje del español. El español vive su momento dorado.

Así que por otro lado, las INSTITUCIONES OFICIALES se lanzan con entusiasmo a la expansión del español en nuevos territorios y ámbitos, y no siempre pueden ahondar en un terreno novedoso e investigador que a veces no casa bien con la dimensión política de su misión y con la presión de las enormes necesidades de formación que se abren.

Las UNIVERSIDADES se abren paso con un loable impulso hacia la formación de futuros profesores de español, aunando diferentes tendencias y ofreciendo una amplia gama de contenidos, todavía no completamente emancipados del discurso académico.

Las EDITORIALES amplían su actividad, con nuevas metas, nuevos soportes y nuevos conceptos, siempre teniendo en cuenta los límites que imponen el mercado y la corrección política.

Y además la promesa de las NUEVAS TECNOLOGÍAS deslumbra, anunciando el nuevo signo de los tiempos, a un cuerpo docente que van entrando en el discurso de la enseñanza virtual, va adquiriendo destrezas técnicas e intentando resolver cuestiones metodológicas en un nuevo campo, enfrentándose a un nuevo concepto de la tarea docente, sin saber mucho hasta dónde podrán llegar en las exigencias de un nuevo sistema: el sistema de la enseñanza a distancia, on-line o virtual que contribuirá a la globalización del planeta.

Así pues, los docentes de español tienen la suerte de encontrarse en un medio tremendamente dinámico, en el que continuamente uno se puede replantear cosas, un medio que imprime impulsos, mucho más que en otras materias de enseñanza. Eso es ya, de por sí, una gran ventaja, tener la oportunidad de cambiar, replantearse las cosas, ponerlas en duda, reestructurar, etc. Y los docentes de español también muestran un gran dinamismo: quieren estar a la altura de las circunstancias, hacen cursos de formación, crean nuevos materiales, ensayan nuevos modos de trabajo, cambian de manuales y de soportes.

Y en un medio que parece tan dinámico, ¿cómo garantizamos que todo este cambio, el famoso giro copernicano del que hablábamos al principio sea asumible, comprensible, aplicable y deseable? ¿Acaso sabemos lo que sostiene y fundamenta ese deseable cambio? ¿Es que se da por hecho que todos podemos hacer la transferencia desde los métodos hacia atrás, es decir, hacia su fundamento, es decir, hacia la pedagogía, la psicología, la sociología, la filosofía? ¿Es que se da por hecho que todos los agentes involucrados en la formación y en la enseñanza hemos asumido ese cambio y lo transmitimos en nuestro trabajo y en los planes de formación? ¿Es que se da por hecho que los alumnos son conscientes de ese cambio y están preparados para asumir el protagonismo?

Han pasado más de 30 años desde la aparición en escena de la visión comunicativa de la enseñanza de idiomas. Y nos preguntamos, ¿qué pasa en las aulas? ¿Cómo enseñan los profesores? ¿Se ha producido un cambio en su manera de ver el aprendizaje y la enseñanza o seguimos todavía encadenados a hábitos, ideas y comportamientos más propios del sistema tradicional de enseñanza? ¿Cómo perciben los alumnos ciertos cambios que en ciertos aspectos chocan con sus anteriores experiencias de aprendizaje? ¿Cómo se ha adaptado la organización de los centros al nuevo discurso pedagógico? ¿Qué pasa en las instituciones responsables de la formación de los docentes? ¿Conocen y han asumido el cambio?

En nuestra opinión, el discurso formativo y pedagógico se debe centrar actualmente más en el cómo que en el qué. El qué, es decir, los métodos, las técnicas, los enfoques, deben cobrar su verdadera dimensión en una reflexión conjunta sobre su razón de ser, sobre su nacimiento y su objetivo. Sobre el qué existe mucha literatura, hagamos la literatura del cómo. Del cómo se produce el cambio y cómo tiene lugar verdaderamente para que el alumno y el profesor vivan/experimenten/vivencien un proceso de cambio. Del cómo afrontamos algunos procesos de involución pedagógica que se están produciendo con la explosión del mercado del español.

Vamos a reflexionar conjuntamente sobre algunas de las cuestiones que en este momento nos ocupan.

1. ¿Qué es para ti un alumno?
2. ¿Qué es para ti la enseñanza significativa?
3. ¿Por qué eres profesor/-a? ¿Cuál es tu función en la clase?
4. ¿Qué valores transmites a tus alumnos?
5. ¿Cómo se refleja en tu centro de enseñanza el "cambio"?

## I. ¿QUÉ ES PARA TI UN ALUMNO?

### TESIS 1: EL ALUMNO ES EL CENTRO DEL PROCESO

El alumno es el centro del proceso y eso significa tomar conciencia de que cuando entramos en la clase entramos en un espacio habitado por diferentes personalidades, concepciones del mundo, culturas, estilos de aprendizaje, etc. dignos de respeto y de interés. Y no sólo eso, sino que el alumno tiene las capacidades para aprender y nuestra tarea es ponernos en su lugar y ser capaces de meternos en su mundo.

En la siguiente transparencia (*Cómo trabajar con libros de texto*. La planificación de la clase. Cerrolaza M., Cerrolaza. Edelsa) resumimos lo que esto significa.

## LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO

En la enseñanza de idiomas actual el/la aprendiente se sitúa en la posición central:

- Los programas, cursos y manuales se confeccionan partiendo de sus necesidades.
- Se trabaja con la premisa de dar a los/las aprendientes la posibilidad de tomar decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje: se fomenta cada vez más la autonomía de los/las estudiantes.
- La experiencia personal y la vida de los/las aprendientes están presentes en todo el proceso. “..el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera consiste en que el alumno llegue a ser capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y sus opiniones en situaciones que se rigen por una serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social diferentes a las propias” (Plan Curricular del Instituto Cervantes, pág. 17).
- El/la estudiante ya no es una “tabula rasa” que no sabe nada de la lengua que va a aprender, sino que, antes de empezar su aprendizaje, posee una serie de conocimientos:
  - Sobre el mundo.
  - Sobre otras lenguas.
  - Sobre su propia lengua y su propia cultura.
  - Sobre sí mismo/a.
- La enseñanza y aprendizaje hacen siempre referencia a estos pre-conocimientos, lo que tiene una serie de consecuencias en la confección de los manuales y a la hora de preparar e impartir una clase.
- Por lo tanto, el/la docente ya no es la persona “que lo sabe todo” y cuya función consiste en “explicar”, “preguntar” y corregir”: el trabajo de profesores y profesoras está orientado más a potenciar, apoyar y hacer posible el aprendizaje que a desarrollar las actividades que tradicionalmente desarrollaba.

## TESIS 2: EXISTEN DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE

Existen diferentes estilos de aprendizaje condicionados por factores neurofisiológicos, psicológicos, culturales, sociales, etc. que determinan que los alumnos aprenden cosas diferentes de maneras diferentes. La Programación Neurolingüística (PNL), por ejemplo, aporta interesantes informaciones al respecto, al analizar la percepción de los alumnos y analizar los estilos visual, auditivo y cinestésico. Ello tiene como consecuencia que el profesor debe garantizar que en la clase tengan lugar procesos que se orienten a estilos diferentes, lo que a su vez, tiene como consecuencia, que el profesor tome conciencia de su estilo personal de aprendizaje y del de sus alumnos para ampliar sus técnicas, sus modos de trabajo, etc.

A este respecto nos parece interesante aportar un texto de Villanueva, citado por Martín Peris en su artículo *de Frecuencia-L* de marzo de 2000:

## ESTILOS DE APRENDIZAJE

(El estilo de aprendizaje) incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y maneras de percibir, interactuar y responder en contextos de aprendizaje por parte del aprendiz. Se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Cada persona tiene preferencia por uno determinado.
- Tienen una base biológica, que afecta a las muy diversas capacidades de la persona que desempeñan un papel en el aprendizaje: desde la percepción (con mayor intensidad de los elementos visuales, o los auditivos, los cinestésicos...), pasando por el almacenamiento de datos en la memoria y sus mecanismos de recuperación hasta los sistemas de procesamiento de la información y de resolución de tareas.
- Están condicionados por la cultura a la que pertenece el individuo, con componentes también muy variados: sociedades con mayor predominio de las formas de transmisión orales o escritas, tradiciones didácticas diversas, papel social y estatus del profesorado, mecanismos de transmisión de conocimientos, etc.”.

## TESIS 3: EL ALUMNO ES UN SER AFECTIVO

Es importante recordar que es la pedagogía humanista la que subraya el carácter afectivo del aprendizaje, el cual debe incluir a la persona en su globalidad. Este planteamiento pedagógico ha dado sus frutos en los años 70 y 80 en los llamados métodos humanistas. En el enfoque holístico, más reciente, lo que se hace es unir el planteamiento comunicativo al reconocimiento de los factores afectivos y psicológicos que conducen a una optimización del aprendizaje y un reconocimiento de las potencialidades del alumno.

A todo esto deberíamos unir, por desgracia sólo de pasada:

1. La corriente que preconiza GOLEMAN con la INTELIGENCIA EMOCIONAL, es decir, el reconocimiento de que la inteligencia del ser humano no es ni mucho menos medible basándose en el coeficiente intelectual que tan sólo considera la parte lógico-racional de nuestros procesos cognitivos, y que defiende la necesidad de educar emocionalmente a los alumnos para que lleguen a desarrollarse integralmente como personas, frente a sí mismos y hacia los demás.
2. “EL FILTRO AFECTIVO” de KRASHEN y las investigaciones de LESLIE HART que ya hace años defienden que todo proceso de aprendizaje va acompañado de una vivencia afectiva, que puede determinar el carácter positivo o negativo, la transitoriedad o la permanencia de lo aprendido. En la práctica psicológica es algo que se conoce y practica desde hace años.
3. La conclusión de la ENSEÑANZA HOLÍSTICA de que el proceso de aprendizaje debe incluir a la persona en su globalidad, es decir, también en su dimensión profundamente afectiva, fomentando la autoestima y la valoración positiva de sus talentos y de la materia a aprender así como la importancia que concede a una atmósfera positiva de aprendizaje que estimula y motiva al alumno y al profesor

4. El reconocimiento de LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE, que la PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA, entre otros, ha tratado de forma tan brillante, haciéndonos entrar en consideraciones acerca de nuestro modo de enseñar y aprender y cómo se deben armonizar en la clase para obtener resultados.

5. La consideración de LA INTELIGENCIA COMO INTELIGENCIA CREADORA (José Antonio Marina), es decir, capaz de crear proyectos y llevarlos a cabo.

6. La ampliación de nuestro concepto de los procesos cognitivos, que tal y como ilustra la teoría de la especialización hemisférica de Sperry, por ejemplo, son mucho más numerosos, diversos y efectivos de lo que habitualmente consideramos en la situación de clase.

Por último, quisiéramos decir que la dimensión afectiva del aprendizaje entronca de forma directa con los modelos de autoestima que recibe el alumno y que le ayudarán a apreciarse a sí mismo en su cualidad irreplicable, y a ser apreciado en sus propios talentos y características. Lo mismo sirve para el profesor.

La enseñanza tradicional y, en muchos casos, la sociedad, genera inhibidores de la autoestima en el sentido de que pretende generalizar modelos de excelencia más basados en términos de autoridad, poder, competencia, prestigio, etc. que en términos de colaboración, autonomía personal, generosidad, etc. Si analizamos el discurso verbal en la clase, nos daremos cuenta de que muchas veces nos somos conscientes de la fuerza que poseen nuestros mensajes verbales y no verbales, ya que han sido asumidos partiendo de modelos de nuestro pasado en lo que el papel del profesor estaba revestido de valores bien diferentes a los actuales.

En definitiva, preconizamos que el aprendizaje/enseñanza es un proceso de encuentro y de enriquecimiento mutuo.

#### TESIS 4: EL ALUMNO NECESITA QUE EXPLICITEMOS EL ENFOQUE METODOLÓGICO y QUE LE AYUDEMOS A TOMAR CONCIENCIA DE SU ESTILO DE APRENDIZAJE

El alumno tiene sus propias creencias, y hay que explicitar el enfoque metodológico y las formas de trabajo para que las comprendan.

Por otro lado, podemos iniciar nuestras clases reflexionando con nuestros alumnos sobre las diferentes maneras de aprender que existen, con simples ejercicios que ayudan a definir los estilos y con la conciencia de que ello tendrá una enorme importancia en las formas de trabajo que se elijan en la clase.

## II. ¿QUÉ ES PARA TI ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA?

En esta transferencia que debemos hacer desde los enfoques metodológicos hasta sus fundamentos, tenemos que hacer referencia al constructivismo, que está en la base del enfoque actual de la enseñanza/aprendizaje significativos.

### 1. CONSTRUCTIVISMO

En el constructivismo, el aprendizaje es considerado, tal y como la propia palabra indica, como una construcción de significados que va siendo realizada por el propio alumno. Es decir, no se considera que los conocimientos sean directamente transmisibles o que se puedan aprender pasivamente, sino que se construyen a partir de lo que uno ya sabe, siguiendo un proceso dinámico, activo, en el que se interactúa, se negocia, se entra en contacto con el otro. Esta construcción tiene lugar a partir de los conocimientos previos del alumno, de su estilo de aprendizaje, de su biografía de aprendizaje, de sus estrategias, de su cultura, etc.

Las tareas en el aula lo que pretenden es crear, generar actividades significativas, es decir, que pongan en movimiento procesos de comunicación que den como resultado un discurso más amplio. En la resolución de la tarea, los alumnos deberán seguir ese proceso dinámico, de negociación con el otro, a partir de sus conocimientos previos y de los demás factores que ya hemos mencionado más arriba.

### III. ¿POR QUÉ ERES PROFESOR/-A? ¿CUÁL ES TU FUNCIÓN EN LA CLASE?

#### TESIS 1: EL PROFESOR ESTÁ PARA FAVORECER UN APRENDIZAJE CENTRADO EN AL ALUMNO

El profesor es un tutor, monitor, organizador, facilitador, moderador, en definitiva, un estimulador y provocador de aprendizaje.

Brindley (citado por García Santa Cecilia en *El currículo de español como lengua extranjera*, Editorial Edelsa, Madrid, 1995), señala que los profesores que favorecen un enfoque de aprendizaje "centrado en el alumno", que es el que inspira muchas metodologías actuales en lenguas extranjeras describirían sus planteamientos en estos términos:

##### PROFESORES QUE FAVORECEN UN ENFOQUE CENTRADO EN EL ALUMNO

- El aprendizaje consiste en la adquisición de principios organizativos mediante experiencias.
- El profesor es un facilitador que proporciona el instrumento (la lengua) para que el alumno trabaje.
- La lengua extranjera se puede encontrar en todas partes: en la comunidad y en los medios, además de en los libros de texto.
- La función del profesor es ayudar a los alumnos a autorregular su aprendizaje.
- Para los alumnos el aprendizaje de la lengua consiste en formar hipótesis sobre el input lingüístico al que son expuestos. Estas hipótesis serán modificadas constantemente al ponerlas en relación con el modelo.

Creemos que desprenderse de todas estas creencias no es tan fácil.

Los profesores, que en su biografía académica han pasado miles de horas con diferentes profesores que se insertaban más bien en un enfoque tradicional, hacen 100, 200, 300, 500 horas de formación en un nuevo enfoque, y hay que reconocer que esas horas no son garantía de que el profesorado pueda asumir cambios esenciales en su visión de la tarea docente. Vivimos inmersos en un sistema educativo que impone otro modelo.

#### TESIS 2: SER PROFESOR SIGNIFICA ESTAR ABIERTO AL CAMBIO Y ASUMIR UNA PARTE ACTIVA EN EL MISMO

Ser profesor significa estar expuesto al cambio y revisar nuestros modelos, determinados por nuestra biografía como discentes. Eso significa poner en cuestión y asumir una parte activa en:

- el modelo organizativo de nuestro departamento o centro,
- el concepto de nuestra profesión y de lo que significa asumir la profesionalidad en este campo,

- la elección de disposición y medios del aula,
- los materiales que vamos a utilizar,
- los contenidos de la clase,
- la relación con los alumnos.

### TESIS 3: EL AULA ES UNA MICROSOCIEDAD EN LA QUE EL PROFESOR INTERACTÚA

La tarea de profesor conlleva una toma de conciencia de nuestro papel como activadores de una dinámica positiva en el grupo, como factor de resolución de conflictos, motivador y generador de comportamientos positivos desde un punto de vista social y cultural, como estímulo afectivo, como elemento que transfiere responsabilidades y que negocia.

### TESIS 4: EL PROFESOR TIENE UN INTERÉS REAL EN SUS ALUMNOS COMO SERES INTEGRALES

El profesor debe tener un interés real en sus alumnos, en sus potencialidades, en sus experiencias, en su vida en general. En palabras de Ian Tudor (Teacher roles in the learner-centred classroom en *Power Pedagogy and Practice*, Oxford University Press, Oxford, 1996):

*“Desde una perspectiva humanista, el aprendizaje de una lengua es considerado como una actividad que involucra a los estudiantes como seres humanos complejos, no simplemente como aprendices de una lengua. Por lo tanto, la enseñanza debería explotar los recursos afectivos e intelectuales del alumno de la manera más completa posible, y debería insertarse en su continua experiencia vital”.*

### TESIS 5: EL PROFESOR ES OPTIMISTA

El profesor es un educador, y por lo tanto, es optimista: *“...en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas que pueden ser sabido y que merecen serlo, en que las personas podemos mejorarnos unas a otras por medio del conocimiento”* (Fernando Savater, *El valor de educar*).

### TESIS 6: EL PROFESOR ES UN PORTADOR DE VALORES Y SUGESTIONES

El profesor es un portador de valores y sugerencias, tanto si es consciente de este hecho como si no. Todos entramos en la clase, tanto alumnos como profesores, con una serie de ideas preconcebidas sobre la situación de aprendizaje, el papel del profesor, la materia a aprender, que muchas veces limitan nuestras capacidades. En un diálogo socrático con nuestros alumnos o con los profesores en los talleres de formación se puede llegar fácilmente a la conclusión de que estas sugerencias negativas se fundamentan normalmente en creencias irracionales. La tarea de trabajar sobre esas sugerencias y conseguir la positivización de las mismas es esencial para el desarrollo de la clase y para potenciar las capacidades de nuestros alumnos. En este sentido, será necesario tomar conciencia de los medios por los que transmitimos esas sugerencias, que muchas veces están ancladas en nuestro lenguaje corporal y en nuestro discurso.

### TESIS 7: EL PROFESOR DE ESPAÑOL ES UN PROFESIONAL

Nuestra profesión, en general, no goza de gran prestigio ni de lujosas condiciones laborales. Nos alegra saber que actualmente se pone en marcha un movimiento entre el profesorado de español para profesionalizar su actividad, ya que ello presupone una toma de conciencia de la importancia de su actividad y el reforzamiento de su autoestima.

Es fundamental que haya una toma de conciencia por parte del profesorado respecto al valor de su trabajo, a las condiciones en que tiene lugar y a la propia organización de los centros. Nosotros también necesitamos modelos de autoestima para disfrutar de nuestro trabajo, para hacer de él una tarea humana y llena de satisfacciones. Es, así pues, necesario, que lo que sucede en la clase desde una perspectiva humanista, trascienda al entorno en el que se sitúa esa clase (interacción entre la organización del centro y la clase y los métodos).

#### IV. ¿QUÉ VALORES TRANSMITES A TUS ALUMNOS?

Si aceptamos los presupuestos del constructivismo y de la pedagogía humanista anteriormente expuestos, alentaremos un tipo de clase basada en la interacción, el reconocimiento del alumno como un sujeto activo que sabe cosas, etc. y estaremos transmitiendo, indudablemente, ciertos valores. Por ejemplo, el respeto, los valores democráticos, el reconocimiento de la diversidad, el universalismo, la igualdad, la libertad, etc. Una clase basada en un modelo tradicional transmitirá otro tipo de valores o contravalores: autoritarismo, competencia, la desigualdad entre alumnos y profesores, entre los mismos alumnos, etc.

Todos estos valores tienen un reflejo muy concreto en factores tales como:

- La disposición del aula.
- La organización de nuestro departamento o nuestro centro de trabajo.
- La elección de materiales.
- El currículo.
- La elección del enfoque metodológico, etc.

Hablemos de un enfoque o de otro, lo cierto es que todos transmitimos valores, sensaciones, sugerencias, etc. seamos conscientes de este hecho o no, por nuestra forma de hablar, de dirigirnos a los demás, de organizar la clase, de vestirnos, de intervenir, de ignorar, premiar, etc. Cualquier diálogo, de cualquier libro que elijamos, ha optado consciente o inconscientemente por un tipo de personajes, diálogos, temas que transmiten visiones del mundo, y por lo tanto, valores.

Nosotros, profesores de español, estamos inmersos de lleno en el mundo de la educación, y la clase es una parte de la sociedad, una pequeña sociedad en sí misma, y como dice Savater en *El valor de educar*:

*“La educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de persona frente a otras, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud, que no es el único posible, pero que se considera preferible a los demás. Nótese que esto es igualmente cierto cuando es el Estado el que educa y cuando la educación la lleva a cabo una secta religiosa, una comuna o un “emboscado” jungeriano, solitario y disidente. Ningún maestro puede ser verdaderamente neutral, es decir, escrupulosamente indiferente ante las diversas alternativas que se ofrecen a su discípulo: (...) De modo que la cuestión educativa no es “neutralidad-partidismo”, sino establecer qué partido vamos a tomar.”*

Un punto muy importante en este contexto es que los valores que los profesores llevan a la clase se ven condicionados en algunas ocasiones por los valores que rigen en su centro de trabajo y que se reflejan en cosas bien concretas como:

- El concepto del trabajo y la consideración del profesor.
- La cultura de la empresa.
- Las condiciones laborales.
- La estructura organizativa.
- Los objetivos académicos, comerciales o políticos del centro.

Por otro lado, los valores que todos portamos tienen, en muchos casos, una dimensión cultural: el profesor es portador de su cultura y el alumno de la suya. Y uno de los valores esenciales de la clase, tal y como por ejemplo se refleja en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, es el de *“promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios. Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, así como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo”*.

Es cierto que durante muchos años hemos trabajado en la definición y destrucción de prejuicios y tópicos para promover el acercamiento entre las culturas. Sin embargo, llegados a este momento histórico en el que la movilidad de grupos humanos y el conocimiento sobre otras culturas afloran en nuestras sociedades, nuestro trabajo se debe dirigir al descubrimiento de la esencia común humana, es decir, hacia todo aquello en lo que somos similares. Incidiendo en los tópicos y en los prejuicios, muchas veces los reforzamos.

Más aún si pensamos en la didáctica de lenguas como el español, que es hablada en sociedades culturalmente muy diversas. El papel de la cultura en la clase será el de despertar en el alumno la autopercepción, es decir, la capacidad de pensar sobre su propio condicionamiento cultural, y percibirlo como eso, ni más ni menos que, en palabras de Feyerabend, “los accidentes de su situación y/o la historia y no una esencia cultural explícita e invariable. Potencialmente, cada cultura es todas las culturas. Si cada cultura es potencialmente todas las culturas, las diferencias culturales pierden su inefabilidad y se convierten en manifestaciones concretas y mudables de una naturaleza común.”

La diversidad hoy en día es diversa de una manera desconcertante que no se parece a las diversidades a las que ya estábamos acostumbrados, y si no, vayamos a visitar el colegio público de Lavapiés, los jardines de infancia de Alemania o muchos otros lugares en los que lo diverso es una forma nueva de mezcla étnica, cultural y social que nos sorprenderá.

Por lo tanto, pretender hoy en día transmitir conocimientos culturales basándonos en las recetas extendidas en libros de texto que muchas veces en realidad lo que hacen es reforzar visiones obsoletas de nuestra y nuestras culturas, no tiene mucho sentido en una educación universalista.

En el caso que nos ocupa, el del español, la cultura y la transmisión debe ser un camino de doble vía, yo me sumerjo en la cultura de mis alumnos y ellos se sumergen en la mía y todos nos sumergimos en la de todos, y buscamos los aspectos comunes y no los divergentes. Lo fascinante es que los aspectos comunes se revelarán en cada cultura en formas y manifestaciones diferentes. Si vamos buscando lo confluyente, confluiremos.

Sólo un cambio de perspectiva, produce una nueva perspectiva, es decir, propicia otros cambios.

Por lo tanto, debemos:

1. Ayudar al alumno a percibir su propia cultura, lo que significa tomar conciencia de ella, y no simplemente ser un portador inconsciente de determinadas creencias, costumbres o valores.

2. Desarrollar estrategias de percepción cultural: ello significa que a la percepción le debe seguir la reflexión, no el juicio de valor, el alumno debe pensar sobre lo que piensa y por qué lo piensa.
3. Desarrollar la competencia intercultural: la capacidad de interactuar en otra cultura con conocimiento y respeto de la misma.
4. Promover el valor de la universalidad, la tolerancia y el respeto.

Un tema que merece especial tratamiento en el caso de ELE es la dimensión americana de nuestra lengua. La variante peninsular tan sólo representa, según las estadísticas del anuario del Instituto Cervantes de 1999, aproximadamente el 11% de la población hispanohablante total. Sin embargo, muchos profesores y muchos libros de texto inciden en el mundo americano tan sólo de forma anecdótica y muy fragmentada.

Para nuestra sorpresa, hemos constatado en nuestra tarea formativa que aún está muy extendida la idea de que el español peninsular es el español bueno, el de verdad, el que quieren aprender muchos alumnos porque lo consideran signo de prestigio social y cultural. Esta idea, representada por muchos profesores, no hace sino obviar una realidad evidente y reforzar un concepto falso de lo que es una lengua. El panhispanismo debe ser una meta incuestionable en nuestra tarea docente.

Y una breve reflexión sobre la enseñanza del español a inmigrantes en relación con los valores. Ni que decir tiene que el tema de los valores tiene un especial significado en este ámbito, en el que no vamos a profundizar, ya que la Expolingua ha reservado un espacio para este tema. Sin embargo, nos gustaría preguntarnos por qué el mundo de la enseñanza del español está tan fragmentado en lo que sería la enseñanza del español a alumnos del primer mundo y la enseñanza a alumnos inmigrantes, es decir, procedentes en su mayoría del segundo o tercer mundo. La enseñanza de ELE en este último caso es llevada a cabo por maestros y profesores que, en la mayoría de los casos, han enseñado otras materias o el español como primera lengua, y que llevan a cabo una maravillosa tarea, sobre todo en lo que concierne a la de conciencia de sus necesidades de formación. Sería deseable una interpenetración en el campo de la formación entre estos dos mundos, ya que puede haber un mutuo enriquecimiento.

## V. ¿EN QUÉ ASPECTOS DEL FUNCIONAMIENTO DE TU CENTRO SE REFLEJA / DEBERÍAN REFLEJAR ESTOS PRINCIPIOS?

Dado que en esta conferencia nos encontramos reunidos profesores procedentes de centros y actividades muy diversas, tan sólo quisiéramos lanzar al aire algunas preguntas para que reflexionemos sobre ellas y seamos conscientes de que todo lo relativo a nuestro Centro está en estrecha relación con principios metodológicos y valores.

### ALGUNAS PREGUNTAS SOBRE TU CENTRO DE TRABAJO

¿Cómo está organizado el departamento de español?

¿Existe un/a director/a pedagógico/a?

¿Hay un sistema de formación continua interna y externa?

¿Cómo están organizadas las clases? ¿Se dividen en clase de conversación y de gramática, por ejemplo?

¿Quién decide el material que se utiliza en las clases?

¿Quién entrevista a los aspirantes a profesores y cómo se integran en el centro?

¿Cómo se articulan las relaciones laborales?

¿Cuántas horas lectivas se imparten a la semana?

¿Se lleva a cabo un análisis de necesidades de los alumnos?

¿Cómo es el test de nivel del primer día?

¿Existe un concepto de programa cultural que acompañe a las clases?

## CONCLUSIÓN

Tenemos la suerte de conocer el mundo del español desde muchas perspectivas: como autoras de material didáctico, como empresarias y directoras de un centro de enseñanza del español, como formadoras de profesores, como interlocutores y colaboradoras con las instituciones, como profesoras, en definitiva. Esta conferencia no pretende más que ser un alto en este fascinante camino que hemos emprendido hace años y en el que hemos vivido y aportado impulsos. Todos los caminos requieren altos, pausas, una mirada crítica y abierta. Nos preocupa que en este recorrido apasionante que nos ha tocado vivir (llevamos aquí desde el 82), sucedan muchas cosas sin que los docentes asuman su verdadero papel, las instituciones reflexionen sobre su razón de ser y sus objetivos, que los actores jueguen su papel sin entrar en sintonía con el otro y que se pierda la perspectiva profundamente humanista que debe tener toda tarea educativa.

Creemos que en la formación de profesores deben adquirir más protagonismo temas como la fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica de los métodos, técnicas procedentes de los enfoques humanistas, formación en valores y aspectos relacionados con la organización de los departamentos y los centros y la profesionalización del profesorado. Ello requerirá que en los planes de formación de las instituciones intervengan mayor variedad de agentes y de puntos de vista.

Factores como la involución didáctica, el empeoramiento de las condiciones laborales de los profesores, o la orientación excesiva al mercado, pueden dar al traste con una renovación que empezó hace muchos años y que debe ser asumida, de manera coherente y profunda por el sistema. Nosotros, los profesores, estamos en la base de ese sistema y tenemos la capacidad de transformarlo.

Cuando hablamos de valores, también queremos decir que en este mundo tan cambiante, y tan condicionado por factores económicos y políticos, la globalización debe afectar no sólo a la tecnología, la economía, la política, y no debe caminar tan sólo hacia resultados puramente económicos, sino que también debe afectar a nuestra condición humana, a nuestra esencia común, y ser un factor de igualdad y no de desigualdad.

## BIBLIOGRAFÍA

- CELA, Jaume y PALOU, Juli, El espacio, *Cuadernos de Pedagogía* núm. 254, Enero.
- CELA, Jaume y PALOU, Juli, Interacción, *Cuadernos de Pedagogía* núm. 254, Enero.
- CERROLAZA, Matilde y CERROLAZA, Óscar, *Cómo trabajar con libros de texto*, Editorial Edelsa, Madrid, 1999.
- GARCÍA SANTA CECILIA, Álvaro, *El currículo de español como lengua extranjera*, Editorial Edelsa, Madrid, 1995.
- GOLEMAN, Daniel, *Inteligencia Emocional*, Editorial Kairós, Barcelona, 1996.
- MARINA, José Antonio, *Teoría de la inteligencia creadora*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1993.
- MARTÍN PERIS, Ernesto, La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta, *FRECUENCIA.L*, número de marzo de 2000, Madrid.
- MELERO ABADÍA, Pilar, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Editorial Edelsa, Madrid 2000.
- O'CONNOR, J. y SEYMOUR, John, *Introducción a la Programación Neurolingüística*, Editorial Urano, Barcelona, 1992.
- RICHARDS, Jack C y LOCKHART, Charles, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, 1998.
- RUÉ, Joan, Un mundo de significados, *Cuadernos de Pedagogía* núm. 254, Enero.
- SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, Editorial Ariel, Barcelona, 1997.
- TUDOR, Ian, Teacher roles in the learner-centred classroom en *Power Pedagogy and Practice*, Oxford University Press, Oxford, 1996.

## DIRECCIONES CONSULTADAS EN LA RED

[http://usuarios.tripod.es/El\\_valor\\_de\\_educar](http://usuarios.tripod.es/El_valor_de_educar)

<http://usuarios.tripod.es/masvalor/Filosofia/edvalmar.htm>



*MONTA TU PROPIO NEGOCIO.*  
PROYECTO PARA LA PROGRAMACIÓN POR TAREAS Y LA INTEGRACIÓN  
DE DESTREZAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL ECONÓMICO-  
EMPRESARIAL<sup>51</sup>

ALICIA MELLADO PRADO

## INTRODUCCIÓN

**F**rente a las limitaciones que nos presentaban los programas tradicionales de enseñanza de Español Comercial, centrados en los contenidos léxicos y temáticos e interesados de una manera casi exclusiva por el componente lingüístico, en la actualidad disponemos de marcos pedagógicos que nos permiten reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y que favorecen el total desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en el ámbito específico de las relaciones comerciales, o si se prefiere, de los negocios. En uno de tales marcos se circunscribe mi propuesta: el del PROYECTO de creación de una empresa, que he titulado *Monta tu propio negocio*. Para su presentación, he dividido esta charla en cuatro partes:

- I. La pregunta y las preguntas.
- II. Las respuestas.
- III. Una propuesta.
- IV. Para terminar.

## I. LA PREGUNTA Y LAS PREGUNTAS

La pregunta a la que quiero responder mediante mi propuesta es la siguiente:

¿CÓMO ENSEÑAR Y CÓMO FACILITAR EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL ECONÓMICO-EMPRESARIAL (EEE)?

Y las preguntas que inevitablemente ésta acarrea son, entre otras:

---

<sup>51</sup> La elección del término ESPAÑOL ECONÓMICO EMPRESARIAL (EEE) que aparece en el título se debe, como se verá más adelante, a un intento de máxima coherencia con el planteamiento global que se presenta. Llamo EEE al español necesario para comunicarse en el contexto temático de creación de una empresa.

1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de EEE?  
¿Una lengua especializada? ¿Un uso específico de la lengua?  
¿Para qué necesidades? ¿Para qué situaciones?
2. ¿Por qué un proyecto?
3. ¿Por qué una programación por tareas?
4. ¿Con qué técnicas?
5. ¿Con qué materiales?
6. ¿Para qué nivel?
7. ¿Para cuántas horas?
8. ¿Cómo se evalúa?
9. ¿Quién diseña el curso?

En la segunda parte me centraré en las respuestas de 1-3, y sólo responderé a continuación, de manera escueta y general, a aquellas que se formulan de 4-9.

El proyecto que propongo se basa en una TÉCNICA de simulación global y puede hacer uso, a medida que sea necesario, de técnicas tales como la lluvia de ideas, mini-dramatizaciones o juegos de rol, etc.

LOS MATERIALES serán reales, auténticos o verosímiles, tales como revistas y periódicos de información empresarial y económica, documentos relacionados con la empresa, etc.

La flexibilidad que caracteriza al proyecto permite aplicarlo a CUALQUIER NIVEL DE APRENDIZAJE, y CON DIFERENTE NÚMERO DE HORAS, siempre y cuando se calcule previamente el nivel de complejidad que ofrece y se adapten sus límites a las características y necesidades de los alumnos.

La EVALUACIÓN se hará de manera continua y en ella participarán activamente los alumnos, autoevaluándose, o evaluando el trabajo de su grupo y el de sus compañeros.

El DISEÑO del curso correrá a cargo del propio profesor o de un grupo de especialistas, o de ambos de manera conjunta.

## II. LAS RESPUESTAS

La respuesta a la pregunta más general es el tema de esta conferencia: el proyecto facilita la programación por tareas y favorece la integración de destrezas en el aprendizaje del Español Económico Empresarial. Pero tratemos de ir dando respuesta primero a las preguntas de 1.

1. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EEE?  
*¿Una lengua especializada? ¿Un uso específico de la lengua?*  
*¿Para qué necesidades? ¿Para qué situaciones?*

### LA ESPECIALIZACIÓN

El concepto que se tenga de lo que es una lengua especializada tiene consecuencias decisivas en el diseño de un curso para un fin específico a través de un proyecto. En primer lugar debemos plantearnos qué justifica la especialización de una lengua. Al respecto encontramos, como punto de partida, dos opciones bien diferenciadas (Cabré 1993: 135):

a) La especialización por la temática.

b) La especialización por las características “especiales” en que se desarrolla el intercambio de información.

A la opción a) corresponden los enfoques que ven la enseñanza del español comercial limitada a un inventario de palabras más o menos técnicas que responden a contenidos relacionados con distintos temas. Por ejemplo, el vocabulario de la Banca, la Bolsa, la Exportación, etc.

El presente proyecto opta por la concepción que se presenta en b), la de la lengua con un uso específico para una situación ocupacional o de empleo profesional, una lengua “en especialidad” (Lerat 1995). Pero, ¿hasta qué punto se cumple esta especialización?

En el uso del EEE existe también una enorme parcela de intersección con la lengua común. Creemos con Bühlmán (1994) que es más acertado hablar de TERMINOLOGÍAS MIXTAS que de LENGUAS TÉCNICAS PURAS y que éstas vienen dadas por la INTERDISCIPLINARIEDAD consustancial a los lenguajes especializados del ámbito de la economía. Por otra parte hay que hacer notar, siguiendo a esta misma autora, que existe en ellos una ESTRATIFICACIÓN HORIZONTAL con diferente especialización y contenido de contextos y una ESTRATIFICACIÓN VERTICAL, según el grado de especialización de su contenido. (Buhlmann, 1994: 70-72).

Es decir, dentro del EN tenemos una especialización y unos contextos distintos al entrar en las áreas de conocimiento de diferentes campos (contabilidad, administración de empresas, sistemas financieros, etc) con lo cual se presenta una estratificación horizontal. La estratificación vertical en cambio, responde al grado de especialización que alcancemos en el contenido de cada uno de los campos anteriormente citados. El que se dé cada una de estas estratificaciones dependerá también de la situación de uso, de la necesidad y de la perspectiva del usuario. Por ejemplo, en nuestra vida cotidiana podemos hablar de la siguiente operación bancaria utilizando el término no especializado *sacar* como en: *sacar dinero del cajero automático* o alcanzar un mayor grado de especialización si la situación lo requiere, utilizando la expresión *operación de reintegro*. Un empleado de banca que escriba un informe sobre el uso de los cajeros automáticos, utilizará sin duda el término *reintegrar* y no el término *sacar*.<sup>52</sup> De cualquier modo, en este caso, la sustitución de un término no especializado por otro especializado es tan sólo de orden léxico y no implica un alejamiento o alteración de la gramática de la lengua estándar.

## LA IMPORTANCIA DE LAS SITUACIONES DE USO

Debemos ir más allá del componente léxico e incorporar a nuestra enseñanza todo aquello que requieran las situaciones de uso. Enseñamos un uso particular con un fin particular o específico dentro del ámbito de las relaciones comerciales. Las situaciones típicas de los negocios y sus determinantes (objetivos, lugar, etc.) crearán el marco e impondrán las reglas para unas funciones comunicativas específicas. Algunas de estas situaciones se suelen presentar en

- reuniones formales e informales
- llamadas y conversaciones telefónicas
- cartas, faxes y todo tipo de comunicación relacionado con la correspondencia escrita.
- viajes al extranjero
- asistencia a congresos.
- ferias comerciales, etc

Además, no podemos olvidar que la manera de comunicarse en las relaciones de negocios es diferente de una cultura a otra. Por ello, la enseñanza del español comercial implica el tratamiento específico de los contenidos culturales propios de las relaciones comerciales.

---

<sup>52</sup> Como afirma Pierre Lerat (1995: 157), “Con el vocabulario se plantea la espinosa cuestión del grado de tecnicismo en función del emisor, del soporte y del destinatario. Es posible hablar de un texto de divulgación que hable alternativamente de *CO2*, de *dióxido de carbono* y de *emisiones de tubo de escape*, pero el campo nocional que domine en el texto tenderá a hacer prevalecer uno u otro según se utilice el punto de vista del científico o el del automovilista. [...] La posibilidad de acertar depende de los ajustes de perspectiva”.

También Ángel López García (1996:129) al hablar de lengua periodística señala que “considerando como especializados” los textos con un porcentaje relativamente alto de términos técnicos, es evidente que en todos ellos la selección sinonímica no representa una posibilidad, sino una obligación del periodista: sería absurdo que en las páginas económicas de un diario se hablase de *lo caro que está today* y no de *la subida del IPC*, de *lo poco que vale el dinero* antes que de *la inflación*, etc., o que las páginas de crítica literaria dijiesen de una novela que *está muy bien* en vez de atribuirle un *estilo elaborado*, y así sucesivamente”.

El alumno que asiste a un curso de este tipo porque le ofrece una conexión directa con su vida profesional inmediata o futura, se encuentra con la necesidad de aprender, además de una lengua, un modo de hacer y operar que no coincide necesariamente con el suyo, sino que responde a unas coordenadas de una cultura distinta que generalmente le es ajena. A la negociación del significado necesaria en todo proceso de comunicación se le añade aquí la negociación comercial en la que, además de mediar palabras, median intereses económicos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, algunas de las ventajosas consecuencias de presentar una enseñanza contextualizada gracias al marco de acción que permite el proyecto serán:

- El tratamiento discursivo de los contenidos lingüísticos, lo cual supondrá diferenciar entre distintos tipos de discurso y sus manifestaciones oral o escrita, así como contar con la noción de género (informe, memoria, anuncio, llamada telefónica, carta, orden del día, etc).

En el ámbito teórico, la mayoría de los estudios de los que disponíamos hasta ahora eran de tipo lexemático o lexicográfico y por el momento contamos con muy pocas obras de tipología discursiva dentro de este campo.

- La elaboración de los materiales didácticos desde la etnolingüística, la antropología y la sociolingüística que:
  - tengan en cuenta la distinción entre lenguas de alto/bajo nivel de dependencia del contexto (Hall)
  - favorezcan el enfoque INTERDISCIPLINAR.
  - permitan la EDUCACIÓN INTERCULTURAL

De este modo se potencia el desarrollo de las competencias lingüística, estratégica, discursiva, y sociocultural, además del de la competencia accional y retórica (en el sentido de Celce Murcia et alii, 1995).

## 2. ¿POR QUÉ UN PROYECTO?

En primer lugar, porque crea la MACROESTRUCTURA necesaria para la representación del significado global. El marco conceptual originado por el proyecto permite un procesamiento cognitivo de los estímulos y un mantenimiento constante de la atención. Se presenta como un continuum que favorece la integración de actividades y de destrezas que se desarrollarán a partir de una programación por tareas, desde una concepción de la lengua como un todo. La mayor parte de los actos de comunicación que llevamos a cabo en nuestra vida cotidiana nos permiten hablar, leer, escribir y escuchar de una manera integrada. De igual modo, el proyecto nos permitirá hacerlo a través de una secuenciación adecuada de las tareas o actividades que realicemos en él. En la propuesta que presento más adelante se podrán ver algunos ejemplos.

Además, y en consonancia con lo anterior, el proyecto:

- Favorece la enseñanza contextualizada e integradora, centrada en el SENTIDO. Por ejemplo, y en lo que al léxico se refiere, el proyecto permite una enseñanza que considera al lenguaje como un todo (Goodman, 1986). Por lo tanto, el tecnicismo no aparecerá nunca aislado, sino integrado en el contexto y la situación en la que adquirirá su valor significacional.
- Favorece el intercambio y el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Favorece el aprendizaje cooperativo.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Se crea una especie de "contrato de trabajo" (Breen, 1990) entre los alumnos.

- Determina el diseño curricular: El *qué* (contenido) y el *cómo* (método) integrados en la programación para lograr una mayor eficacia en el aprendizaje.
- Iguala en importancia *proceso y resultado*  
*Monta tu propio negocio = Monta tu propio aprendizaje*
- Permite la reorganización y reinterpretación continua del contenido.
- Permite una mayor motivación, pero sobre todo, conduce a los alumnos a alcanzar las metas con la impresión de haber logrado un "producto tangible" (Littlewood, 1992)
- Permite una gran flexibilidad y adaptabilidad.

### 3. ¿POR QUÉ UNA PROGRAMACIÓN POR TAREAS?

Entre los distintos argumentos a favor del enfoque por tareas, quiero hacer prevalecer el del valor RELACIONAL de éstas dentro del proyecto:

- Las ideas se conectan entre sí por su relación con el significado del conjunto y no de manera aislada y exclusivamente referencial.
- A partir de ellas se establecen las funciones y se selecciona el repertorio de exponentes lingüísticos.

## III. UNA PROPUESTA

El proyecto de creación de una empresa MONTA TU PROPIO NEGOCIO se concibe como una unidad de trabajo organizada mediante tareas. Sus objetivos incluyen el desarrollo de capacidades comunicativas, conocimientos lingüísticos, contenidos específicos del área de los negocios y contenidos interculturales. Su estructura es la de una secuencia de actividades organizadas en torno a unas tareas finales<sup>54</sup>. Esta organización genera una dinámica de trabajo orientada hacia un objetivo (las tareas finales). Para su consecución los alumnos avanzan por una serie de *fases de trabajo* formadas por cuatro tipos de actividades: organizativas (ORG), comunicativas (COM), gramaticales (GRAM) e interculturales (IC).

El objetivo general es desarrollar la capacidad para la comunicación oral y escrita en el campo de lo empresarial mediante el desarrollo de capacidades comunicativas, conocimientos lingüísticos, contenidos específicos de tal campo y contenidos interculturales.

Las tareas finales son las siguientes:

1. Elaboración de un folleto sobre la empresa.
2. Grabación de un anuncio publicitario sobre la empresa.
3. Presentación de la empresa.

Las fases de trabajo se establecen en función de los objetivos y de las tareas finales ya establecidas. Presentan una progresión temática y secuencian las actividades siguiendo el criterio de relevancia.

En este proyecto contamos con once fases. En la fase final, se simula la celebración del *I Congreso de Emprendedores Decididos*, en el que se presentan las tareas finales.

#### Fase I. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL CURSO

<sup>54</sup> En el sentido de Estaire y Zanón, 1990.

Fase II. UN PROYECTO EN MARCHA  
Fase III. ASESORAMIENTO  
Fase IV. FINANCIACIÓN  
Fase V. ANUNCIOS CLASIFICADOS: SOCIOS, LOCALES.  
Fase VI. NUESTRO PRODUCTO/ SERVICIO  
Fase VII. ESTUDIO DE MERCADO  
Fase VIII. INFORME EMPRESARIAL  
Fase IX. CAMPAÑA PUBLICITARIA Y PROMOCIÓN DEL PRODUCTO  
Fase X. LA IMAGEN DE LA EMPRESA, PROTOCOLO Y RELACIONES PÚBLICAS  
Fase final. CELEBRACIÓN DEL I CONGRESO DE EMPRENDEDORES DECIDIDOS.

● EJEMPLOS de OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE ALGUNAS DE LAS FASES

FASE I. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL CURSO

La fase I se destina a la introducción del marco pedagógico en el que se va a desarrollar el curso.

Se espera que los alumnos:

- Comprendan el proyecto como una secuencia de actividades que conduce hacia las tareas finales.
- Se familiaricen con el plan de trabajo.
- Aporten ideas, negocien los contenidos y discutan los procedimientos.
- Tomen conciencia sobre el proceso de aprendizaje tal y como se concibe en el proyecto.
- Desarrollen un mayor interés en la adquisición del vocabulario contextualizado.

FASE VI. NUESTRO PRODUCTO / SERVICIO

- Ver en vídeo una situación en la que se presenta y describe un producto.
- Aprender a DESCRIBIR<sup>55</sup> su producto o servicio y presentarlo a la clase, justificando su elección. (La descripción general podrá incluir una descripción particular del embalaje, la envoltura y el precio del producto).
- Crear una MARCA para su producto
- Comentar las propiedades y cualidades de su producto o servicio y del de sus compañeros, resaltando aquellas que lo hacen diferente, especial y competitivo.
- Describir también al cliente potencial que comprará el producto o se beneficiará de las prestaciones del servicio; relacionar las características del producto o servicio con las de la personalidad del consumidor o del usuario

FASE VIII. INFORME EMPRESARIAL

- Familiarizarse con las características propias del lenguaje de la exposición
- Redactar un INFORME ESCRITO sobre el estado actual de su empresa o de su proyecto empresarial
- Exponer datos
- Presentar hechos
- Realizar una valoración
- Dar opiniones y expresar las opiniones de otros
- Sugerir futuros planes de acción
- Resumir un INFORME LEÍDO O ESCUCHADO.

FASE IX. CAMPAÑA PUBLICITARIA Y PROMOCIÓN DEL PRODUCTO

---

<sup>55</sup> Tanto en esta fase como en las dos que se presentan después, he marcado con mayúsculas y negrita los términos que hacen referencia a distintas estructuras discursivas o a la idea de género.

- Familiarizarse con el lenguaje de la publicidad y de la mercadotecnia.
- Analizar distintos tipos de ANUNCIOS y compararlos, teniendo en cuenta
  - el medio en el que se difunden: prensa, radio o televisión.
  - el tipo de producto que se presenta
  - el tipo de consumidor al que se destinan
  - el tipo de sociedad que reflejan
- Señalar las metas y objetivos de su campaña publicitaria
- Informarse sobre las distintas técnicas publicitarias y crear un mensaje y un LEMA para su producto.
- Trabajar en la promoción de ventas y elegir entre las distintas formas de llevarla a cabo (OFERTAS ESPECIALES, MUESTRAS, CUPONES DE REBAJA, CONCURSOS, artículos de premio, etc)

## EJEMPLOS de TIPOS DE ACTIVIDADES

De la *Fase I. Introducción y presentación del curso*:

### ACTIVIDAD ORG. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El profesor deberá llevar a cabo una descripción

- del proyecto
- de las tareas finales
- de la evaluación

A partir de este momento se pueden formar grupos para que trabajen en común.

### ACTIVIDAD COM. SUSCRIPCIÓN A LA REVISTA *Decididos & Asociados*.

Se les reparte a los alumnos la ficha de trabajo<sup>56</sup>: *Hoy puede hacer un buen negocio*.

POSIBILIDAD 1: Leen el texto e individualmente rellenan el cupón de suscripción con sus datos personales y dirección. Entre las distintas opciones de forma de pago que se ofrecen, seleccionamos el adjuntar un cheque nominativo. Se reparte un cheque para que los alumnos lo firmen. Finalmente se manda por correo el cheque en un sobre a la dirección indicada.

POSIBILIDAD 2: Similar a la anterior pero se manda por fax.  
DESTREZAS : CL<sup>57</sup>, EE.

Posibilidad 3: Leen el texto y por parejas llevan a cabo una interpretación o juego de roles/papeles que POSIBILIDAD en llamar al Servicio telefónico de suscripción. Se asignan dos papeles: el de suscriptor y el de empleado encargado de esta sección. Se elige el pago con tarjeta.  
DESTREZA: CL, EO.

### ACTIVIDAD IC. YO ME SUSCRIBO YA

En relación con la actividad comunicativa en la que se trata de suscribirse a la revista *Decididos & Asociados*, podemos realizar también la siguiente actividad de contenido intercultural:

- se comentan las diferencias que existen para escribir la dirección entre los países que se contrastan. Por ejemplo, en España el distrito postal se escribe antes del nombre de la ciudad (28030 Madrid) mientras que, por ejemplo, en los Estados Unidos se escribe después del nombre

<sup>56</sup> Los materiales, seleccionados a partir de un criterio de relevancia y autenticidad y tomados de la prensa económica o de documentos reales, se presentan íntegros o adaptados en "fichas de trabajo".

<sup>57</sup> Comprensión Lectora (CL). A partir de ahora: Comprensión Auditiva (CA), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral (EO).

del Estado (Chicago, IL 60611). Junto con esto presentaremos el uso de abreviaturas como c/ para CALLE, AVDA. para AVENIDA, etc.

- se trata el tema de la prensa en España y específicamente el de la prensa económica y los diferentes tipos de publicaciones: diarias, semanales, quincenales, mensuales, etc.
- se comparan los precios de las suscripciones a distintas publicaciones en España y en otros países.

De la *Fase III. Asesoramiento*:

#### ACTIVIDAD IC. TRABAJO Y OCIO. ÉXITO Y FRACASO

Para completar esta actividad se provee a los alumnos de información intercultural en la que se dé cuenta de:

- los valores que respecto al trabajo y al ocio priman en las sociedades que se contrastan
- la oposición éxito/fracaso tal y como se percibe en cada cultura. Utilizaremos las expresiones "Para abrir la puerta del éxito" / "Para dar un portazo al fracaso", que aparecen en un texto publicitario, como encabezamientos de listas con las ideas que reflejen lo que se considera éxito y fracaso.

Posibilidad de ver un vídeo de entrevistas realizadas a empresarios.

DESTREZAS: CL, EO, CA.

#### ACTIVIDAD GRAM. UN EXITAZO

Ejercicio de morfología derivativa. Explicación del uso del sufijo *-azo* para ver las diferencias entre el significado de 'golpe' (como en *portazo*) y el de 'grande' (como en *exitazo*). Los alumnos deberán buscar otros ejemplos y comentar sus significados.

#### ACTIVIDAD COM. ASESORAMIENTO PARA MUJERES EMPRESARIAS

Se reparte el artículo "Sé creativa" (*Ideas & Negocios*, Julio / agosto 1996).

El tema del artículo es la asistencia técnica a empresarias y la presentación de un programa cuyo objetivo final es "llegar a crear una representación de mujeres empresarias cuya actividad sea : - competitiva, - actual, - innovadora, - dinámica"

Se lee y se escribe una carta al INSTITUTO DE LA MUJER en la que se debe:

- hacer una presentación personal y profesional que se corresponda con las cuatro cualidades que aparecen recogidas en el objetivo final.
- exponer el proyecto y justificarlo
- solicitar información sobre el tipo de ayuda específica que se presta a la mujer emprendedora.
- pedir asistencia técnica para poder desarrollar el proyecto.
- solicitar información sobre cursos o seminarios a través de los cuales se pueda llegar a la "actualización de conocimientos" que se menciona en el artículo.

Para preparar esta actividad se les explica a los alumnos la estructura y partes de las que debe constar este tipo de carta. Este es un buen momento también para introducir nociones y normas de correspondencia comercial, para distinguir entre distintos grados de formalidad y tono en la comunicación escrita y para presentar las diferentes fórmulas de encabezamiento y despedida que se pueden utilizar en cada caso.

DESTREZAS : CL, EE

De la *Fase IV. Financiación*:

#### ACTIVIDAD GRAM. ¿DÍGAME? LLAMAR PARA PEDIR UN PRÉSTAMO

El tipo de discurso que se utiliza en la conversación telefónica está directamente afectado por la ausencia de gestos y otras formas de lenguaje no verbal propios de esta clase de comunicación. El profesor deberá preparar ejercicios para practicar la función fática o de contacto en español, así como ejercicios en los que se vea la sintaxis de los actos de habla que se usan en este caso.

#### ACTIVIDAD IC. ¿SERÍA USTED TAN AMABLE...?

La presentación de las fórmulas de cortesía y de tratamiento necesarias para desarrollar una conversación telefónica nos permite introducir un buen número de diferencias culturales.

Los distintos grados de formalidad

DESTREZAS: EO

*De la Fase V. Anuncios clasificados: socios, locales:*

#### ACTIVIDAD COM Y GRAM. REDACTAR UN ANUNCIO POR PALABRAS PARA PUBLICAR EN UNA REVISTA

En esta actividad se pueden explorar aspectos relacionados con el orden de palabras en español y sus posibles alteraciones para destacar la información pertinente, así como preparar a los alumnos para ser capaces de hacer una síntesis.

*De la Fase VI. Nuestro producto / servicio:*

#### ACTIVIDAD COM. ENCUESTA

Para llevar a cabo esta actividad cada grupo deberá diseñar una encuesta escrita con las preguntas relevantes (el profesor fijará el número mínimo de preguntas) que les permitan identificar a sus clientes y saber si pueden lanzar su producto al mercado. Para ello, podrán considerar a sus compañeros como conjunto social sobre el cual llevarán a cabo sondeos de opinión sin limitarse exclusivamente a ellos como futuro mercado. Es decir, existe también la posibilidad de realizar entrevistas a otras personas fuera del aula. Como modelo se les puede presentar la Encuesta sobre las actitudes y opiniones laborales realizada por Madrid Business School con la colaboración de la revista Mercado.

Los cuestionarios se distribuirán entre los alumnos, los cuales deberán cumplimentarlos individualmente. De esta forma, todos cumplirán tanto con el papel de entrevistado como con el de entrevistador. Cada grupo recogerá sus encuestas y estudiará los resultados.

#### ACTIVIDAD COM. INFORME SOBRE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA.

DESTREZAS: CL, EO, EE

*De la Fase X. La imagen de la empresa, protocolo y relaciones públicas:*

#### ACTIVIDAD COM. PRESENTACIÓN ORAL. PREPARA TU IMAGEN...

Con esta actividad practicaremos la presentación oral y las normas sociales para hablar de uno mismo. Cada alumno se presentará como miembro / socio de la empresa y describirá su forma de participación en ésta. Deberá hablar de sus logros, objetivos, aspiraciones, cualidades profesionales, etc.

Esta actividad se presta enormemente a la IC, puesto que los conceptos y la valoración de la autoestima, modestia u orgullo personal y profesional cambian considerablemente según las culturas. Por lo tanto, una vez más, presentaremos los paradigmas que entran en oposición en este aspecto

DESTREZAS: EO, CA.

## IV. PARA TERMINAR

La realización de un proyecto es en sí misma una empresa que requiere decisión y esfuerzo. Como contrapartida nos ofrece un considerable número de beneficios, a los profesores, al convertir nuestro

papel de centro del universo-clase en el de conductor, guía o ¿por qué no? animador del aprendizaje y a los alumnos, al permitirles aprender activamente y de manera relevante conforme a sus necesidades e intereses.

Para la realización de esta empresa que es el proyecto y su desarrollo en el aula deberemos también, permítanme las analogías, realizar un estudio de mercado y de viabilidad, establecer unos objetivos de ventas, hacer el cálculo de gastos y costes y, por supuesto, no olvidar un servicio permanente de asistencia técnica y atención personalizada para nuestros "clientes".

## BIBLIOGRAFÍA

- Breen, Michael P. 1990. "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8, págs. 7-32.
- Brown, H. Douglas. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Buhlmann, Rosemarie. 1994. "Lenguaje económico. Características didácticamente relevantes y consecuencias para la formación y capacitación de profesores", en R. Alejo et al. (eds.) *Lenguas para fines específicos: temas fundamentales*. Universidad de Extremadura, Universidad de Evora.
- Cabré, M.T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- CARABELA. 1998. *La enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos*, 44. Madrid: SGEL.
- Celce-Murcia, Marianne; Zoltán Dornyei; Sarah Thurrell. 1995. "Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications" *Issues in Applied Linguistics*, 6:2, págs. 5-35.
- Cheval M. 1994. "La simulation au service des langues de spécialités". *Boletín informativo de lenguas*. Madrid: CEP de Villaverde, n. 4, págs. 34-36.
- Estaire, Sheila. 1990. "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Cable*, 5, págs. 28-39.
- Estaire, S. y J. Zanón. 1990. El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, págs. 55-90.
- Goodman, K. *What's Whole in Whole Language*. 1986. Portsmouth, NH: Heineman Educational Books.
- Gorman, Virginia. 1991. "Cross-cultural communication activities for the International Marketing Classroom" en Geoffrey M. Vought y Ray Schaub (eds.) *Languages and Cultures for Business and the Professions*. Ypsilanti, Michigan: The World College, Eastern Michigan University
- Johns, Tim y Florence Davies. 1983. "Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language". *Reading in a Foreign Language* 1, 1, págs. 1-19.
- Lerat, Pierre. 1995. *Les langues spécialisées*. París: PUF. Edición española: *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel. 1997
- Littlewood, William. 1992. *Teaching oral communication: a methodological framework*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Lo Cascio, Vinceno. 1991. *Gramática de la argumentación*. (Versión española de David Casacubieta). Madrid: Alianza Universidad, 1998.
- López García, Ángel. 1996. *Escritura e información. (La estructura del lenguaje periodístico)*. Madrid: Cátedra.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shrum, Judith L. & Eileen W. Glisan. 1994. *Contextualized Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Tuckman, B. W. "Developmental sequence in small groups". *Psychological Bulletin*, 63:6, págs. 384-389.
- Zanón, Javier. 1990. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, 5, págs. 12-18.
- Zanón, Javier. (coord.) 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

# HACIA UNA GRAMÁTICA PARA EL NO NATIVO: REPLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

CLARA MIKI KONDO

## I. PUNTO DE PARTIDA: GRAMÁTICAS DESCRIPTIVAS Y GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

“ Las gramáticas descriptivas de gran calidad son las gramáticas pedagógicas por excelencia”. Esta afirmación (Muñoz Licerias, 1988) con la que abrimos el presente trabajo no está falta de razón, aunque también da mucho que pensar a quien en algún momento se ha planteado qué es realmente una gramática pedagógica y qué características debería reunir. Evidentemente, una gramática pedagógica debe ser descriptiva y sin duda existe una relación muy estrecha entre ésta y la gramática descriptiva. ¿Tendríamos que llegar a un “hipotético” estadio en la descripción en el que ambas constituyeran una identidad?

Dentro de la teoría de la comunicación, entendida en su sentido más amplio, en el que todo profesor de lenguas extranjeras se mueve en menor o mayor grado, sabemos que existen tres elementos básicos: emisor, mensaje y receptor. Asimismo, dentro de este enfoque amplio de la teoría de la comunicación es por todos sabido que para que el mensaje llegue con claridad al receptor se tiene que dar una serie de condiciones entre las cuales cobra especial importancia la adecuación. Es decir, para que el receptor pueda interpretar correctamente el mensaje del emisor éste debe adecuar dicho mensaje a su destinatario. Expresado en términos más sencillos: la forma en la que hablamos depende de a quién nos dirigimos.

Así, las descripciones gramaticales entendidas como mensajes dependen fundamentalmente de quién sea nuestro interlocutor. Fue Corder (1973) quien afirmó que ES EL PUNTO DE PARTIDA LO QUE CREA EL OBJETO; y esta máxima es a nuestro entender la que debe constituir el punto de partida de toda descripción gramatical. De acuerdo con esta máxima y según los principios de la teoría de la comunicación deberían existir diferentes descripciones gramaticales dependiendo de dos hechos fundamentales:

- a. Cuál es la intención o el objetivo del mensaje que se emite
- b. Quién es el destinatario del mensaje

Observemos las siguientes descripciones gramaticales, todas ellas referidas a un mismo contenido gramatical –los sujetos nulos en español– y tratemos de identificar el posible destinatario:

(1) “ [...] La explicación anterior sugiere que, en primer lugar, disponemos de pronombres plenos y nulos (no realizados fonológicamente y representados a través de la categoría vacía *pro*) y, en segundo lugar, que el pronombre pleno, en situaciones no marcadas por énfasis, es necesario sólo cuando no podemos identificar claramente el sujeto por ser éste un pronombre vacío. [...] Las oraciones con pronombres personales plenos con valor contrastivo tendrían una representación estructural semejante a las estructuras dislocadas: los pronombres tónicos en función del sujeto están adjuntados al SF. ”

(2) “También pueden aparecer *yo* y *tú*, aunque su referencia personal es evidente e inequívoca en cada acto de habla. Por tanto, la aparición de los sustantivos personales (pronombres personales tónicos) en estos casos de redundancia, tiene un marcado carácter enfático y expresivo, y trata de contraponer la persona aludida a otras”

(3) “El estudiante extranjero debe tener muy en cuenta que estas formas se utilizan muy poco en función de sujeto delante del verbo, ya que las desinencias verbales en español indican con total nitidez las diferentes personas. Así, en el lenguaje normal, se dice: *como, viajas, estudiamos, suben*, etc., y no *yo como, tú viajas, nosotros estudiamos, ellos suben*, etc. Cuando el hablante usa estas formas sujeto, normalmente se pretende dar un matiz de énfasis o intensidad. ”

(4) “En español, normalmente, y a diferencia de otras lenguas, no se usan los pronombres *yo, tú, él, ...* porque la forma del verbo (las terminaciones) ya nos dicen de qué persona se trata. Sin embargo, cuando SE CONTRASTAN informaciones, opiniones, etc., SÍ ES OBLIGATORIO el uso del pronombre”.

El caso (1) parece que se trata de una descripción de un lingüista para otro lingüista, ya que requiere un grado de dominio de los términos y reglas abstractos considerablemente alto (obsérvese, cuando menos, la terminología). En (2) no se aprecia un grado de abstracción tan elevado, a pesar de que se sigue requiriendo cierta familiaridad con algunos términos y contenidos gramaticales. Evidentemente tiene un carácter más divulgativo y el destinatario no tiene que ser necesariamente un especialista; bien podría ser un estudiante nativo del español. Aunque (3) supuestamente se trata de una descripción gramatical para el no nativo, parece más bien idónea a modo de reflexión para el profesor. (4) por el contrario muestra una simplicidad en la exposición (que no en la explicación) adecuada para un destinatario no nativo.

En principio podríamos pensar que las gramáticas dirigidas a los profesores de una L2 y las gramáticas dirigidas a los alumnos son básicamente iguales: si las gramáticas para profesores presentan los hechos de una forma que resulte fácil para la enseñanza, entonces esa presentación tendrá que ser también fácil para el aprendizaje. Ahora bien, esta afirmación no siempre se cumple. En realidad, tal como ya apuntó Corder (1973), las gramáticas para profesores deberían ser semejantes a manuales de metodología de la presentación gramatical.

Tampoco deben coincidir las descripciones para el nativo no especializado y las descripciones para el hablante no nativo, ya que a éste último le faltan las intuiciones como hablante de aquél y también los recursos lingüísticos para entender no ya el contenido de la explicación, sino la forma misma de la explicación.

Por ello, y aunque parezca excesivamente complejo, tampoco pueden coincidir las descripciones para un no nativo de nivel inicial y las descripciones de un nativo de nivel avanzado. En nuestra concepción de los mensajes adaptados al interlocutor, NO PODEMOS CONCEBIR UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA QUE NO SEA POR NIVELES o que, por lo menos, no atienda a los diversos niveles de los posibles receptores.

Una vez que hemos tomado conciencia de quién es la persona a quien vamos a dirigir nuestro mensaje (la descripción gramatical en el caso que nos ocupa), conviene replantearse el objetivo de dicho mensaje, lo cual equivale a determinar cuáles son las necesidades que tiene el destinatario cuando recurre a una gramática pedagógica.

En primer lugar, parece claro que una gramática pedagógica no pretende que el usuario sepa cómo está construida la lengua, sino que obtenga ayuda para saber qué hacer con ella. Yo puedo saber que el japonés es una lengua de núcleo a la derecha, sufijal con variación de tiempo en el adjetivo, no sólo en el verbo, pero ello no me lleva a producir enunciados adecuados en japonés, por poner un ejemplo.

Al usuario de una gramática pedagógica le interesa más su poder globalizador que su grado de abstracción.

Además, como apuntábamos anteriormente, el hablante extranjero carece de las intuiciones que un nativo tiene sobre la LO, y, por lo tanto, es necesario que una buena gramática pedagógica consiga hacer explícitas dichas intuiciones, sin por ello desatender los aspectos normativos.

Muñoz Licerias (1988) ha establecido algunos de los requisitos que deben reunir las gramáticas pedagógicas y que podemos resumir en la siguiente caracterización:

- a. Deben tener un gran poder globalizador y reunir toda la información posible sobre los diferentes niveles de la lengua, además de reunir toda la información posible sobre los registros y la variedad de dialectos estándar.
- b. Deben ser claras y explícitas, por lo tanto les está vetada toda ambigüedad.
- c. Deben plasmar las intuiciones del hablante de forma transparente y realista
- d. Deben servir de base para la comparación y el contraste.

Si se observan bien las características anteriormente mencionadas, se podrá apreciar que hay tres problemas en la base de toda gramática pedagógica (Baralo, 1998):

1. El problema teórico
2. El problema psicolingüístico
3. El problema metodológico

El primer problema enunciado en realidad está en la base de cualquier estudio gramatical; el principal reto reside en los aspectos psicolingüísticos y metodológicos, aspectos que, por otra parte, no se pueden concebir aisladamente, dado que los primeros determinan los segundos. Es decir, el desafío está en cómo presentar la información para que ésta ayude al desarrollo de la competencia comunicativa y cuál es la forma más adecuada de presentar los contenidos gramaticales a los destinatarios. Dar respuesta a estas cuestiones no es tarea nada fácil e indefectiblemente debemos recurrir a lo que la Teoría de la Adquisición nos pueda aclarar sobre cómo se aprende una lengua. Veamos, pues, qué nos puede aclarar la psicolingüística al respecto.

## II. FUNDAMENTACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA

En el marco del cognitivismo, teoría que, en nuestra opinión, da cuenta de forma más rigurosa de cómo se produce el proceso de aprendizaje, se otorga un lugar privilegiado a los procesos mentales internos del aprendiente. Según Baralo (1998), hay dos interrogantes a los que tendría que dar respuesta la Teoría Cognitiva:

1. ¿Cómo se establece el conocimiento?
2. ¿Cómo se hace automático dicho conocimiento?

Ahora bien, antes de intentar dar respuesta a estos dos interrogantes, conviene tener muy claro a qué nos referimos con el término *conocimiento*.

### 2.1. CONOCIMIENTO EXPLÍCITO, CONOCIMIENTO IMPLÍCITO Y GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

Existen dos tipos de conocimiento: el conocimiento explícito, consciente o declarativo y el conocimiento implícito, inconsciente o procedimental.

El primero permite conocer la regla, pero no se traduce en su utilización efectiva en una comunicación real y espontánea. Es raro el docente que no ha tenido la dura experiencia de haber creído enseñar, incluso innumerables veces, que, por ejemplo, los verbos de opinión o creencia negados exigen un subjuntivo; el alumno lo sabe, conoce la regla, incluso puede enunciarla y reconocerla, pero para la desesperación del profesor en la comunicación libre sigue produciendo enunciados como “no creo que voy a su fiesta”.

El segundo, por el contrario, implica la aplicación espontánea en el uso de la lengua, aunque no necesariamente se sepa formular la regla implícita subyacente. Digamos que es éste el tipo de conocimiento que desarrolla el hablante nativo sobre su propia lengua materna y que es el tipo de conocimiento que todo profesor desearía que llegara a desarrollar el aprendiente.

Una gramática pedagógica está constituida necesariamente por una serie de reglas gramaticales explícitas y por lo tanto en principio tenderá a favorecer el desarrollo del conocimiento explícito. Sin embargo, una gramática pedagógica debería también sentar las bases para el “despertar” del conocimiento implícito (sobre este aspecto volveremos más adelante).

## 2.2. ¿CÓMO SE ESTABLECE EL CONOCIMIENTO?

Actualmente sigue abierta la polémica acerca de las diferencias y semejanzas precisas entre la L1 y la L2. Una de las teorías más recurrentes sostiene que la enseñanza tiene muy poca influencia en los dos procesos. Esta idea se fundamenta en gran medida en dos conclusiones extraídas del Análisis de Errores, según el cual:

- a. Los errores tienen un carácter evolutivo. Los aprendientes construyen sus propias reglas, independientes de la L1 (de ahí que se hable de la Interlengua).
- b. Es posible que exista una secuencia natural de adquisición de rasgos gramaticales común a diferentes lenguas maternas, lo cual vendría a constatar que, en el fondo, el aprendizaje de la L2 es similar (que no idéntico) al aprendizaje de la L1 en tanto que fruto de la construcción creativa del hablante.

Estos dos hechos han llevado a suponer que el aprendizaje de una LE debe producirse de forma natural y automática mediante la exposición a los datos de entrada (*input*) y un alto grado de motivación. Éste es el caso de la famosa aportación de Krashen (1977, 1985) a la Teoría de la Adquisición con las hipótesis del monitor, del *input* comprensible y del filtro afectivo. Esta propuesta de carácter psicolingüístico tiene su correlato metodológico en el Enfoque Natural, ideado por Terrell y el propio Krashen (además de todos los llamados métodos de aprendizaje natural, aunque la mayor parte de éstos originariamente surgieran antes de los estudios de Krashen sobre la adquisición. Digamos que su fundamentación teórica era todavía de carácter “intuitivo”).

Obviamente esta teoría pone el énfasis en el papel del *input* como desencadenante de los procesos mentales y la construcción interna de una gramática por parte del alumno. Una hipótesis de este género indirectamente plantea la polémica de la necesidad o de la utilidad de la instrucción formal (IF) y, consecuentemente, de una gramática pedagógica, que, en todo caso, se concebiría como una serie de muestras de lengua destinadas a despertar en el aprendiente la construcción de la lengua. Es más, los seguidores de las propuestas de Krashen ponen en duda que el conocimiento explícito llegue a convertirse en conocimiento implícito (en todo caso, sólo lo haría una mínima parte).

¿Qué hay de verdad en todo esto? Lo cierto es que en un futuro la Teoría de la Adquisición podrá arrojar luz sobre este oscuro mar de dudas, pero todavía debemos aguardar pacientemente a que exista un

amplio abanico de hechos irrefutables. Lo que sí parece cierto es que los fenómenos mentales tienen un papel preponderante en el desarrollo del conocimiento gramatical tanto en la L1 como en la L2.

Ya apuntaba Chomsky (1972, 1975, 1986) en su famoso *problema de Platón* la cuestión de la pobreza de estímulos que percibe el niño en comparación con su enorme capacidad para producir enunciados diversos. ¿Es esta situación equiparable a la L2? Sin duda lo es, pero en grado superlativo, dado que la pobreza de estímulos (*input*) –a no ser que el hablante se encuentre en un contexto de inmersión– es aún mayor y, además, a esta dificultad hay que añadir el problema de la posible existencia de un periodo crítico para el aprendizaje de lenguas.

Por lo tanto, a pesar de las semejanzas desde el punto de vista de la construcción creativa de la lengua, no consideramos que sean idénticas las condiciones ni el estado en los que el hablante no nativo y el nativo aprenden la LO. Para el nativo bastan los procesos mentales innatos y los datos de entrada caóticos e imperfectos para desarrollar un sistema y una conocimiento implícito de éste, pero, ¿y para el hablante no nativo?, ¿basta la exposición a los datos de entrada?. Son muchos los que opinan que sí y afirman que la IF incluso puede interferir negativamente en el aprendiente. Por supuesto, hay ciertos datos que avalan esta teoría y que son dignos de mención, pero también hay datos en contra que permiten presumir todo lo contrario. Veamos en el siguiente cuadro las dos posturas encontradas:

DATOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LA IF

NO	SÍ
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sólo una pequeña parte de las propiedades gramaticales puede aprenderse de forma consciente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sin IF no se produce mejor lengua</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● No redundan en una mayor fluidez y exactitud comunicativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sí es importante en la obtención de una mayor fluidez y exactitud</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se generalizan reglas incorrectas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Su ausencia provoca la fosilización y las estrategias de omisión</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● El monitor puede bloquear la comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El monitor puede ser útil para el aprendiente</li> <li>● Ayuda a la comprensión y la segmentación de los datos de entrada</li> <li>● Facilita la asociación forma-significado</li> <li>● No todas las reglas se pueden adquirir a través de los datos de entrada derivados de la comunicación</li> </ul>

¿Qué conclusiones podemos extraer relevantes para la caracterización de una gramática pedagógica basándonos en hechos claros?:

1. Es evidente la importancia de los procesos mentales (nadie la ha puesto en duda)
2. Puede existir una secuencia natural de adquisición de los contenidos gramaticales común a las lenguas.

Estos dos hechos derivan en la necesidad de que una buena gramática pedagógica favorezca el desarrollo de la construcción creativa, lo cual impone a este tipo de gramáticas la necesidad de atender a LOS PROCEDIMIENTOS INDUCTIVOS Y LA OBSERVACIÓN DE LA LENGUA.

3. Sea o no el único factor que interviene en el desarrollo del conocimiento implícito, es evidente la importancia del *input* comprensible.

Este hecho deriva en otro requisito fundamental de las gramáticas pedagógicas: proporcionar muestras de lengua y ejemplificaciones claras.

4. Existe más de una razón para creer en la importancia de la IF.

Esta conclusión obliga a proporcionar información gramatical fácilmente comprensible para el estudiante.

### 2.3. ¿CÓMO SE AUTOMATIZA EL CONOCIMIENTO?

El segundo interrogante que nos hemos planteado es no ya cómo se establece el conocimiento, sino cómo llega a hacerse automático. Nos movemos en un terreno igualmente movedizo, pero sirva al menos como "aperitivo" la siguiente cita de López Ornat (1999):

"El proceso de adquisición del lenguaje muestra, como sucede con todos los aspectos del desarrollo humano, un alto grado de variación. Por ejemplo, la organización del cerebro para el lenguaje y otras funciones superiores cambia interindividualmente hasta ser única, como las huellas dactilares" (p.530)

De ello podemos deducir que existen diferentes capacidades y diferentes estilos de aprendizaje.

Siempre en el marco del cognitivismo, autores como Vygotsky (1962) o Bruner (1984) han hecho hincapié en la necesidad de poner la lengua en funcionamiento para que se produzca su automatización. También Rivers (1980), Stevick (1980) Sharwood Smith (1982) o Gregs (1984) apuntan que el conocimiento aprendido se hace automático a través de la práctica y se convierte en conocimiento disponible para ser usado en la conversación espontánea.

Concretamente Vygotsky (1962) puso sobre el tapete la importancia de las estrategias comunicativas, no sólo de las cognitivas, en el niño que aprende una lengua materna. Desde nuestro punto de vista, esta idea es extensible al hablante que aprende una L2.

Por su parte, Bruner (1984) sigue un enfoque sociocultural y subraya la importancia de la cultura y el contexto para la adquisición.

¿Pueden tener alguna repercusión estas hipótesis en las gramáticas pedagógicas? Probablemente sí:

1. Evidentemente no conviene confundir una gramática pedagógica con un manual de clase. Una gramática no tiene entre sus objetivos ofrecer actividades variadas para potenciar la comunicación, sino tan sólo dar los recursos gramaticales necesarios para que dicha comunicación sea lo más correcta, adecuada y rica posible. Sin embargo, sí que debe tener en cuenta el hecho de que no todos los alumnos aprenden igual, que existen diversas capacidades y diversos estilos de aprendizaje.

Esto implica la elaboración de presentaciones deductivas, presentaciones inductivas, presentaciones que requieran en ocasiones una reflexión sobre la lengua y presentaciones que requieran un aprendizaje más mnemónico o más visual.

2. Puesto que existe la posibilidad de que el conocimiento se automatice más fácilmente a través de la contextualización y de la atención a los aspectos culturales, deberá proporcionar contextos ricos y adecuados para los contenidos gramaticales que aborde, entendiendo por contexto mucho más que una mera ejemplificación. La gramática debe mostrar el contenido gramatical EN USO, en toda su viveza, a través de contextualizaciones no ambiguas que favorezcan la reflexión por parte del usuario sin exponerlo a un gran esfuerzo adicional. Los contextos pueden ser desde diálogos hasta breves textos adaptados al nivel del alumno.

3. Dado que a una gramática no le es plausible la incitación a la interacción real, sí debería hacer algo para al menos hacer que el alumno interactúe con el propio material de trabajo proporcionando práctica adecuada y contextualizada.

Veamos en el siguiente cuadro los aspectos más relevantes destacados en los puntos 2.2 y 2.3:

CÓMO SE ESTABLECE EL CONOCIMIENTO	CONSECUENCIAS PARA LA G. PEDAGÓGICA	CÓMO SE HACE AUTOMÁTICO EL CONOCIMIENTO	CONSECUENCIAS PARA LA G. PEDAGÓGICA
Importancia de los procesos mentales	Favorecer el desarrollo de la construcción creativa: procedimientos inductivos y observación de la lengua	Diferentes capacidades y diferentes estilos de aprendizaje	Respetar los estilos de aprendizaje
Secuencia natural de adquisición de los contenidos gramaticales común a las lenguas	Proporcionar muestras de lengua y ejemplificación	El lenguaje se desarrolla en interacción	Proporcionar contextos adecuados
Importancia del <i>input</i> comprensible	Proporcionar información fácilmente comprensible	Importancia de los factores culturales y del contexto	Proporcionar práctica adicional adecuada y contextualizada
Importancia de la IF			

### III. LAS REGLAS EN LAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

Al principio de este trabajo convenimos que en una gramática descriptiva se privilegia su poder globalizador frente a su grado de abstracción. Esta afirmación se refiere al tipo de reglas gramaticales que deben componer este tipo de gramáticas.

Sin abandonar nunca el marco del mentalismo, conviene tener en cuenta que existen tres tipos de reglas: innatas, implícitas y explícitas. Una gramática pedagógica debe atender a esta diversificación, lo cual conlleva en primer lugar tomar conciencia de que la existencia de las reglas innatas hace pensar que cualquier persona que se dispone a aprender una L2 ya sabe mucho *a priori* sobre ella por el simple hecho de ser hablante de una L1; de lo contrario el proceso de aprendizaje sería indescriptiblemente lento.

Es decir, hay un buen número de fenómenos gramaticales relacionados con la estructuración del léxico, la formación de palabras y los comportamientos sintácticos cuya aparición resulta innecesaria en una gramática pedagógica, puesto que no requiere un tratamiento explícito; basta la exposición a los datos de entrada para que se desencadene la activación de las reglas innatas. Por ejemplo, gran parte de la morfología derivativa no requiere un tratamiento específico. Esta es una de las diferencias existentes entre una gramática descriptiva para el nativo y una gramática pedagógica, ya que aquella sí aborda los aspectos a los que el hablante puede llegar autónomamente y de forma inconsciente a través de las reglas innatas.

Por su parte, las reglas implícitas a las que llega el aprendiente sin necesidad de una explicitación no son tampoco el principal objeto de estudio de una gramática pedagógica, aunque si convenimos que el papel del *input* sigue siendo principal incluso en este tipo de instrumento para el autoaprendizaje, no se pueden obviar las reglas implícitas y el hecho de que el hablante extranjero va a generar sus propias hipótesis sobre la lengua, con lo cual no se debería rechazar el procedimiento inductivo a partir de muestras de lengua y acompañado, por supuesto, de la clave aclaratoria y explicativa para que el alumno verifique la autenticidad de sus hipótesis.

Ahora bien, no cabe la menor duda de que el plato fuerte de toda gramática pedagógica son las reglas explícitas, ya que de ellas está compuesta. Es más, incluso el recurso del procedimiento inductivo debe desembocar finalmente en la explicitación de las reglas. Pues bien, estas reglas que se enseñan explícitamente al destinatario también deben ser sometidas a revisión.

Las reglas explícitas no deben coincidir necesariamente con las reglas descriptivas y/o normativas para el hablante nativo, sino que deben adaptarse a las necesidades del alumno (asunto tratado al inicio de este trabajo). Por lo tanto, cabe distinguir entre reglas gramaticales propiamente dichas y reglas pedagógicas (no en vano denominadas en inglés *rules of thumb*). Las primeras suelen ser altamente abstractas y su calidad reside en su profundidad lingüística, en tanto que las segundas tienen un carácter más "informal" y una validez y alcance más limitados lingüísticamente hablando, aunque, por el contrario, producen efectos prácticos verificables en el uso comunicativo de la lengua.

Por otro lado, cómo abordemos las reglas pedagógicas depende en gran medida de nuestra propia concepción del término "gramática". En una concepción amplia de este término resulta prácticamente imposible desligar la gramática de otros factores como son la forma, la semántica y la pragmática, dado que en realidad no constituyen compartimentos estancos, sino un *continuum* en el que los factores interactúan de forma ineludible.

Sea cual fuere el contenido gramatical que se aborde siempre se tienen que tener en cuenta los tres factores interrelacionados, puesto que los tres conjuntamente constituyen el contenido gramatical en sí. Ahora bien, no hay duda de que el grado de dificultad de un contenido gramatical puede residir más en un aspecto que en otro.

Las gramáticas pedagógicas, según las concebimos, deben partir de un análisis previo por parte del autor que le lleve a identificar dónde se encuentra la mayor dificultad del contenido gramatical para el no nativo, sin descartar la posibilidad, en absoluto infrecuente, de que la dificultad resida en más de un factor o incluso en los tres. Pongamos algunos ejemplos sencillos:

1. Las construcciones con el verbo *gustar* no plantean ningún problema desde el punto de vista semántico y tampoco desde el punto de vista pragmático, pero sí desde el punto de vista formal, dado que la concordancia se efectúa con lo que se interpreta como sujeto lógico, que no gramatical.
2. El uso de *tú vs usted* plantea problemas desde el punto de vista formal, pero la verdadera dificultad radica en los aspectos sociolingüísticos, y por lo tanto en la pragmática entendida en su sentido más amplio.
3. El contraste entre *ya, todavía y todavía no* sin duda conlleva problemas formales y pragmáticos, pero en este caso es la semántica el talón de Aquiles.

Dependiendo de cuál sea el núcleo de la dificultad, la gramática pedagógica deberá optar por una presentación u otra del contenido: ¿un tratamiento deductivo apriorístico?, ¿incitar al alumno a la reflexión y a la inducción al principio?, ¿aportar más o menos *input*? Incluso este hecho puede afectar al tipo de ejemplificación y al tipo de ejercitación que se plantee.

## IV. ALGUNOS OTROS RETOS POR RESOLVER

Antes de concluir esta reflexión sobre las gramáticas pedagógicas sería interesante poner en el punto de mira algunas cuestiones polémicas, aún sin resolver, y que podrían ser por sí mismas objeto de un tratamiento independiente pormenorizado. Nos referimos concretamente al problema de la metalingüística y al problema del purismo normativo.

### 4.1. EL USO DE TÉRMINOS METALINGÜÍSTICOS

Probablemente no se pueda dar una respuesta a este asunto en términos absolutos. Al igual que el conocimiento del hablante no nativo evoluciona y con él evolucionan también las reglas pedagógicas,

asimismo el empleo de la terminología específica también puede evolucionar de acuerdo con el nivel de estudiante.

En niveles bajos, cuando para el usuario absolutamente todo es un fascinante pero confuso mundo por descubrir, trataremos de evitar el empleo de términos incomprensibles o que supongan una dificultad añadida. En estos casos, los términos –no sólo los metalingüísticos- tenderán a ser lo más transparentes posible. Sin embargo, como señala Corder (1973) el dominio de ciertos términos lingüísticos es poco menos que indispensable si queremos que el alumno llegue a formular él mismo las reglas y generalizaciones.

El reto, a pesar de todo, sigue siendo establecer qué tipo de terminología específica hay que enseñar y dónde están los límites que se van a establecer.

#### 4.2. EL PURISMO NORMATIVO

No siempre resulta fácil establecer lo que es gramatical y lo que es agramatical, pero sobre todo no siempre resulta fácil decidir qué actitud vamos a adoptar respecto a los fenómenos que se producen en la lengua y que siendo normativamente inaceptables o de dudosa aceptabilidad se han generalizado en la lengua para la comunicación cotidiana.

Pensemos en el siguiente ejemplo

- (1) Ayer cené con una compañera cuyo marido es rico
- (2) \* Ayer cené con una compañera que su marido es rico

¿Qué postura debería asumir una gramática pedagógica? El dilema parece fácil de resolver a simple vista: queremos que el hablante se exprese correctamente y no inducir a la producción de barbarismos, vulgarismos o desviaciones gramaticales. Ahora bien, no es menos cierto que también es uno de nuestros objetivos que las producciones de los alumnos “suenen” como las de los verdaderos nativos (especialmente cuando han alcanzado un nivel casi bilingüe o por lo menos avanzado), hecho que a menudo no se produce a pesar de que la corrección gramatical sea absoluta. ¿No nos hemos preguntado muchas veces por qué a determinado alumno “se le sigue notando” que es extranjero (problemas de pronunciación y acento aparte) si no comete errores gramaticales?

Sin duda una de las posibles causas es que hayamos desatendido factores que actúan con la gramática, como puede ser la pragmática o los aspectos culturales (y de ahí la necesidad de atender siempre a la relación de la gramática con otros factores apuntada en el punto III al abordar las características de las reglas explícitas). Pero también puede ser debido a que el alumno produzca enunciados correctos, “demasiado correctos” incluso para nosotros, nativos “malhablantes”.

Por ello, ante un ejemplo como el planteado arriba, la gramática pedagógica debe mostrar, explicar y trabajar la forma correcta, pero también deberá indicar que sólo se usa por escrito e informar al usuario de que en el español hablado, aunque incorrecta, es frecuente la opción (2).

En el siguiente cuadro se recogen a modo de síntesis las conclusiones derivadas de los aspectos tratados en este trabajo:

<p>CARACTERÍSTICAS DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● El punto de partida debe ser quién es el destinatario y cuál es el objetivo de la descripción gramatical que se le va a ofrecer</li><li>● Debe atender a los diferentes niveles del alumno</li><li>● Debe atender a la diversidad en los estilos de aprendizaje</li><li>● La claridad debe presidir las explicaciones</li></ul>
--

- Debe constituir un instrumento para saber qué hacer con la lengua
- Debe reflejar las intuiciones del hablante sobre la LO
- Debe tener un gran poder globalizador
- Debe favorecer la construcción creativa de la lengua
- Debe proporcionar *input* rico y adecuado
- Debe relacionar la gramática con otros factores interrelacionados con ella
- Debe proporcionar práctica adecuada y contextualizada

En conclusión, una gramática pedagógica debería servir al alumno como libro de consulta, pero también como material de autoayuda y, consecuentemente, de autoaprendizaje.

En este trabajo hemos pretendido únicamente indagar tímidamente en la fundamentación y posible base teórica de lo que concebimos como una gramática pedagógica y esbozar algunas pautas que probablemente requieran mucha más profundización. En cualquier caso, el campo de batalla sigue abierto y en él el objetivo no es simplemente desarrollar una buena teoría gramatical, ésa sólo sería una victoria. El *quid* de lo que nosotros consideramos una auténtica gramática pedagógica estriba en librar la batalla psicolingüística y metodológica.

## BIBLIOGRAFÍA ÚTIL Y REFERENCIAS

- ANDERSEN, R. W. (ed.) (1986): *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, M. A.: Newbury House
- BARALO, M. (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija
- BRUNER, J.S. (1984): *Acción, pensamiento y Lenguaje* (compilación de J.L. Linaza. Madrid: Alianza)
- CELCE-MURCIA, M., y HILLES, S. (1988): *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press
- CELCE-MURCIA, M. (1991): "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching", en *TESOL Quarterly*, 25, 3, pp. 459-480
- CHOMSKY, N. (1959): "Review of Skinner, Verbal Behaviour", en *Language*, 35, pp. 26-58
- CHOMSKY, N. (1972): *Language and mind*. Nueva York: Harcourt. (Trad. esp. *El lenguaje y el Entendimiento*. Barcelona: Seix Barral, 1977)
- CHOMSKY, N. (1975): *Reflections on Language*. Nueva York: Panthenon. (Trad. esp. *Reflexiones acerca del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1977)
- CHOMSKY, N. (1986): *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger. (Trad. esp.: *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1989)
- CODINA SPURZ, V. (1995): "La instrucción gramatical y su efecto en una tarea oral", en *Actas del XI Congreso General de AESLA*, pp. 233-238
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education.
- CORONADO, M.L., y GARCÍA, J. (1997): "Gramática explícita y aprendizaje inductivo. Descubrir la Gramática", en *Frecuencia-L*, 5, pp. 33-37
- CHAUDRON (1983): "Research on Metalinguistic Judgments: a Review of Theory, Methods and Results", en *Language Learning*, 33 (3), pp. 343-377.
- DIRVEN, R. (1990): "Pedagogical Grammar", en *Language Teaching*, Enero 1990, pp. 1-18
- DOMÍNGUEZ, J.A. (1994): "La enseñanza de la sintaxis: su influencia en el uso inconsciente de la lengua", en *Actas del XII Congreso Nacional de AESLA*, pp. 129-136
- FELIX, S.W y WEIGL, N. (1991): "Universal Grammar in the Classroom: the Effects of Formal Instruction on Second Language Acquisition", en *Second Language Research*, 7, 2, pp. 161-181
- FLORES, A. (1996): "Necesidad y utilidad de enseñar las normas gramaticales", en *Frecuencia-L*, vol. 1, pp. 51-52
- FOTOS, S. (1993): "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction", en *Applied Linguistics*, 14, 4, pp. 385-407
- GARCÍA SANTOS, J.F. (1994): "¿Qué gramática?" (Intervención en una mesa redonda), en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 69-77
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. (1995): "Tareas para la enseñanza de la gramática en la clase de Español lengua extranjera", en *Contextos para la enseñanza del lenguaje mediante tareas*. Barcelona: Anthropos.
- GREGS, K.R. (1984): "Krashen's Monitor and Occam's Razor", en *Applied Linguistics*, V, 2, pp. 79-100
- HARTNETT, D. (1985): "Cognitive Style and Second Language Learning", en Celce-Murcia (ed.), *Beyond Basics*. Rowley M.A.: Newbury House
- HATCH, et. al. (1984): "What Case Studies Reveal About System Sequence and Variation in Second Language Acquisition", en CELCE-MURCIA, M., *Beyond Basics*. Rowley, M.A.: D.C. Health and Company
- KRASHEN, S. (1977): "The Monitor Model for Adult Second Language Performance", en Burt, M., Dulay, H., y Finocchiaro, M. (eds), *Viewpoints of English as a Second Language*. Nueva York Regents C. (Trad. esp. En Muñoz Licerias (ed.), *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visor. 1991)
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman

- LEECH, G. (1990): "Grammar and Language Learning", en *Actas del VII Congreso Internacional de AESLA*, pp. 15-25
- LICERAS, J.M. (1988): "La adquisición del español y la gramática pedagógica". *Congreso EXPOLINGUA* Madrid
- LIGHTBOWN, P.M. (1985): "Can Language Acquisition Be Altered by Instruction", en Hyltenstam, KY Pienemann, m., *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon (Avon): Multilingual Matters
- LONG, M. (1983): "Does Second Language Instruction make a difference?", en *TESOL Quarterly*, 17 (3), pp. 359-382
- LONG, M. (1985): "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching", en Hyltenstam, KY Pienemann, M, *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon (Avon): Multilingual Matters, 18.
- LONG, M. (1991): "Focus on Form: a Design Feature in Language Teaching Methodology", en Kees de Bot, Ginsberg, R., Kramsch, C., *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins
- LÓPEZ ORNAT, S. (1999): "La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas", en De Vega, M Cuetos, F. (coor.), *Psicolingüística español*. Madrid: Trotta. pp. 469-533
- MCLAUGHLIN, B. (1990): "Conscious versus unconscious Learning", en *TESOL Quarterly*, vol. 24, pp. 617-634
- ODLIN, T (ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press
- RIVERS, W.M. (1989): "Foreign Language Acquisition: Where the Real Problem Lie", en *Applied Linguistics* 1, 1, pp. 48-59
- RUTHERFORD, W. (1980): "Aspects of Pedagogical Grammar", en *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 60-73
- SCHMIDT, R. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, Vol. 11, pp. 17-46
- SHARWOOD SMITH, M. (1981): "Consciousness Raising and the Second Language Learner", en *Applied Linguistics*, 2, pp. 159-168
- SOKOLIK, M.E. (1990): "Learning without Rules. PDP and Resolution of the Adult Language Learning Paradox" *TESOL Quarterly*, vol. 24, 4, pp. 685-695
- STEVICK, E.W. (1980): *Teaching Languages: a way and ways*. Rowley, Mass.: Newbury House
- TERRELL, T.D. (1991): "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach", en *The Modern Language Journal*, 75, pp. 52-63
- VAN PATTEN, B. (1989): "Can Learners Attend to Form and Content While Processing Input?" *Hispania*, 72, pp. 409-417
- VICENTE, S. (1995): "Aplicación de la Gramática Lingüística (GL) en la enseñanza de las lenguas extranjeras: Gramática Didáctica (GD) y Gramática Pedagógica (GP)", en *Actas del XI Congreso Nacional de AESLA*, pp. 907-912
- VYGOTSKY, L.S. (1934, original ruso): *Thought and Language*. Nueva York: Wiley. (Trad. esp. en *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade)
- ZANÓN, J., et al. (1994): "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales". Comunicación presentada en el Congreso de ASELE

# LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL/LE

JENARO ORTEGA OLIVARES

1.

Es natural que en la enseñanza de la gramática del español como LE hayan repercutido, aunque quizá no en el mismo grado ni en los mismos términos que en otras lenguas (piénsese sobre todo en el inglés), las diversas opciones metodológicas surgidas en los últimos treinta años más o menos en el ámbito de la educación lingüística. Como ya sabemos, tales propuestas (o al menos las más influyentes) han promovido enfrentamientos a menudo radicales en lo concerniente al papel de la gramática en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Surgen, así, dos opciones para el aprendizaje de una lengua: por un lado, la opción en que se defiende a ultranza la enseñanza de la gramática; por otro, la contraria, en que se esgrime que son suficientes el mero contacto con la lengua meta y el uso de la misma en la comunicación.

Hoy por hoy conocemos con cierto sosiego y distanciamiento los efectos negativos de ambas posturas. En cuanto a la primera, propia, por ejemplo, de los métodos tradicional y audio-oral, el excesivo hincapié en el papel de la presentación (no siempre adecuada) y ejercitación (normalmente mecánica) de los elementos gramaticales conduce, pudiéramos decir, a un olvido del aprendiz: ninguno de estos marcos suele motivar para la comunicación ni refleja claramente en sus objetivos las necesidades reales de los estudiantes, por lo que a menudo terminan en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas abstractas o alejadas de los intereses vitales de los mismos.

En cuanto a la segunda, defendida sobre todo en las variedades extremas del enfoque comunicativo, el convencimiento de que la enseñanza de la gramática (del modo que sea) ya no es necesaria, de que los recursos gramaticales se asumen de manera 'natural' en los procesos de comunicación, lleva a una acción docente y discente cuyos resultados generalmente son las innegables fluidez, comprensión y confianza en el uso de la lengua meta, por un lado, pero también, por otro, indudables carencias en lo gramatical que se traducen en errores en el uso apropiado de formas y funciones (errores frecuentemente persistentes y que impiden a los aprendices alcanzar niveles de actuación semejantes a los de los hablantes nativos).

2.

Esta postura excluyente de la gramática suele encontrar apoyo en algunos hechos o supuestos presentados en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, como por ejemplo la existencia de un orden de adquisición preestablecido (al menos en el plano morfosintáctico) que al parecer resulta impermeable a las intervenciones externas, o como las hipótesis que defienden que una lengua extranjera se adquiere de igual modo que la materna ('hipótesis L1 = L2') o la de que para adquirirla basta con que los aprendices sean 'expuestos' adecuadamente a ella ('hipótesis del *input*').

Sin embargo, también desde el ámbito de la adquisición de lenguas resulta posible justificar de algún modo la intervención 'gramatical'. Por una parte, contamos con el hecho de que los aprendices adultos muy difícilmente alcanzan, por lo menos en el ámbito gramatical, los niveles de corrección y precisión de los hablantes nativos. Esto puede explicarse, si aceptamos el supuesto de que la mente esté conformada modularmente, teniendo en cuenta que el módulo lingüístico -el responsable de la adquisición, digámoslo así, automática y por tanto eficazísima de una lengua- sólo funciona completamente durante cierto tiempo: los primeros años de la niñez. Cuando este lapso, comúnmente llamado 'período crítico', concluye, el módulo lingüístico se cierra total o parcialmente (cabén aquí muchas diferencias individuales) y no resulta ya posible, por tanto, adquirir una lengua en los mismos términos en que esto acontecía cuando se es niño.

Por otra parte, las diferencias entre los adultos que han aprendido una lengua extranjera en el curso de la vida cotidiana, sin instrucción gramatical alguna, y quienes sí han recibido este tipo de instrucción, merecen ser tenidas en cuenta, en opinión de no pocos investigadores y por lo que toca a la enseñanza de la gramática: los aprendices tutorados suelen aventajar a los otros tanto en el tiempo empleado para recorrer las distintas fases de las secuencias de adquisición, cuanto en conocimiento y uso de los recursos gramaticales. Estas evidencias permiten suponer lo siguiente: quienes aprenden una lengua extranjera fuera del período crítico, al parecer recurren, para procesar lo que ya no puede ser asumido por el módulo lingüístico, al sistema central de proceso, es decir, a esa parte de la mente que manipula con cierto control consciente y de la voluntad los datos procesados en los módulos (entre ellos el del lenguaje). Este mecanismo, cuando se aprende la lengua materna, no participa en la adquisición del entramado gramatical (pues de ello se encarga el módulo lingüístico), pero interviene -y mucho- en el aprendizaje del vocabulario o de las normas pragmáticas que regulan el uso de la misma. Y cuando lo que se aprende es una lengua no materna, no cabe duda de que el mecanismo en cuestión puede convertirse en el instrumento esencial con que aprender los múltiples aspectos de tal lengua y superar así el vacío que en el adulto provoca el final del período crítico.

### 3.

Así las cosas, y si damos por buenos estos supuestos, la adquisición de la lengua materna es, por naturaleza, diferente de la de una lengua no materna por adultos. En el primer caso la esencial acción del módulo lingüístico se complementa con la del sistema central de proceso; en el segundo, en cambio, la parcial o nula actividad de ese módulo cede un enorme espacio de conocimientos a la acción del sistema central. Quienes aprenden una lengua extranjera fuera de la niñez, si bien pueden todavía aprovechar, para la adquisición de algunos aspectos gramaticales de la lengua meta, la eficacia de un módulo parcialmente activo, recurren sobre todo, no obstante, a los procesos del sistema central, es decir, a los procesos de los que ya se sirven para aprender otras muchas cosas y relacionarse con el mundo. Se entregan a la empresa de 'ver' reflexiva y metalingüísticamente la lengua que desean aprender, esto es, a observarla como puedan en el *input* para percibir regularidades y tratar de forjar una representación más o menos general o abstracta de alguno de los múltiples aspectos de la misma, representación utilizable después en la comprensión y producción, en las que será comprobada, y, según convenga, desechada, corroborada o reformulada. Logran, de este modo, componer una suerte de 'mapa' en que de una u otra manera resultan representados los aspectos gramaticales no asumidos por el módulo lingüístico, así como los relativos al vocabulario y a las normas de uso de la lengua meta.

A nadie pasa inadvertido que esta situación presenta algunas desventajas (las propias, por otra parte, de aprender cualquier cosa para la vida). Una es que los conocimientos sobre la lengua meta aprendidos por los hablantes no nativos en las circunstancias consideradas, difícilmente son idénticos a los que poseen los hablantes nativos, pues, disminuida la acción del módulo lingüístico, el aprendizaje descansa sobre todo en el sistema central y queda expuesto a numerosas influencias (como motivación, capacidad de observación y análisis, riqueza de datos en el *input*, diversidad de contextos, etc.). Otra es que los procesos en cuestión requieren mucho tiempo. Y otra, en fin, muy relacionada con la anterior y que

reviste la mayor importancia, es determinar cómo y hasta qué punto resulta posible la automatización de lo aprendido por esta vía.

La respuesta a lo planteado en el último de los problemas considerados ha sido (y sigue siendo) campo abonado para la discusión. Hay quienes sostienen, sobre el supuesto de que las lenguas materna y extranjera se adquieren del mismo modo, la imposibilidad de que el saber 'aprendido' pueda convertirse en saber 'adquirido', y, consecuencia de esto, la primacía de éste sobre aquél. Otros, por el contrario, partiendo del supuesto de que las lenguas materna y extranjera se aprenden de diferente manera, defienden la posibilidad de que el conocimiento logrado a través del sistema central sí puede transformarse en saber automatizado, susceptible de ser explotado espontáneamente en la comunicación. Esta última postura (en la que convergen no pocas teorías de los últimos años centradas sobre todo en explicar cómo se procesa la información) se fundamenta sobre todo en que determinados procesos inferenciales y de resolución de problemas (en los que interviene eficazmente el sistema central), aunque lentos en las primeras etapas de su acción (la realidad desconocida es siempre difícil de desmontar y de organizar), gradualmente se tornan más rápidos y, dependiendo de la complejidad, repetición, etc. de la tarea procesada, pueden automatizarse total o parcialmente. Piénsese, si no, en cómo, por ejemplo, aprendemos a conducir, a tocar un instrumento musical, a hablar en público o a utilizar un procesador de texto. Por un lado, complejas como son estas tareas, para llevarlas a cabo no basta la sola intervención de los módulos que correspondan, sino que también se precisa, y muy especialmente, de la coordinación que los procesos centrales establezcan para el conjunto de los datos suministrados por aquéllos. Por otro, al automatismo de los módulos se añade el que, quizá por economía y ajuste al medio, desarrollan para tal coordinación estos procesos centrales: gracias a ello explotamos del mejor modo cierto conocimiento aprendido, es decir, podemos llegar a realizar una tarea con la eficacia y rapidez que requieran las circunstancias.

Si nos adherimos a este modo de ver las cosas, a que aprendemos a resolver numerosas actividades mediante un mecanismo que integra en sus procesos ciertos conocimientos supuestamente estáticos y conforma con ellos rutinas paulatinamente más veloces para cumplir con su cometido, entonces no parece descabellado pensar que también ocurra esto mismo en el caso del conocimiento gramatical. Así, los saberes gramaticales aprendidos por la puerta del sistema central, una vez realizada la práctica necesaria y transcurrido el tiempo preciso, también pueden, como los logrados mediante el módulo lingüístico, ser utilizados eficaz y rápidamente en la comunicación espontánea.

#### 4.

Estos hechos y circunstancias, aunque someramente esbozados, pueden dar una idea de la complejidad de la situación y, por ello, seguramente invitan a que se consideren las cosas, por lo que toca al aprendizaje y enseñanza de la gramática, de otra manera. En efecto, la actitud, quizá defendible para algunos en virtud de algunos nuevos datos y evidencias, de que lo mejor sería volver a 'enseñar gramática', es decir, a que los procesos de aprender y enseñar una lengua se supediten al objetivo de la corrección o precisión gramatical, difícilmente podría sostenerse hoy en día, pues volveríamos con ello a reproducir ese antagonismo del que antes hablábamos y cuyas negativas consecuencias ya conocemos. Más sensata parece, en cambio, una actitud cuyas miras sean más amplias y flexibles, una actitud que, desde la experiencia proporcionada por más de treinta años de búsqueda en adquisición, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, persiga integrar, entre otros, dos aspectos como los siguientes. Uno consiste en crear y favorecer un entorno de trabajo en el que puedan los aprendices disfrutar del mayor número posible de oportunidades de comunicación, pues es indudable la aportación que los principios del enfoque comunicativo han supuesto para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Y el otro se refiere a la necesidad de completar lo que al parecer no puede ser alcanzado con la sola aplicación de tales principios: la precisión, por ejemplo, en el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta. Si se optara por no enseñar una lengua desde los supuestos comunicativos, seguramente privaríamos a los aprendices de una esencial herramienta de aprendizaje. A duras penas se le podrían buscar a esta opción argumentos que la justifiquen, al menos hoy en día, habida cuenta del influjo positivo que un buen

entorno comunicativo puede ejercer en quienes aprenden una lengua y en los resultados de su aprendizaje, y, no menos importante, de las necesidades y expectativas que mueven a éstos (en una sociedad como la nuestra, por lo menos) a aprenderla en el aula. Pero, igualmente, también sería un sinsentido que en tales procesos se impidieran o no se favorecieran las oportunidades de prestar alguna atención a los rasgos del código, de reflexionar de algún modo sobre la trama gramatical de la lengua meta. En suma, también sería un dislate dejar a un lado desdeñosamente lo que, a falta de mejor denominación, llamamos la 'enseñanza de la gramática', pues ello equivaldría a no reconocer la indudable importancia que el saber gramatical conscientemente aprendido cobra en el conjunto. Como se ve, estamos ante dos realidades que no se oponen, sino que se complementan, y ante el hecho, por tanto, de que si atendemos sólo a una, ello siempre será en menoscabo de la otra.

## 5.

Esta necesidad de integrar en el marco de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera en el aula los dos elementos considerados, ha merecido la atención de numerosos investigadores y educadores en los últimos quince años. Esta corriente de pensamiento e investigación, en la que se aúnan los esfuerzos de unos y otros, es lo que viene denominándose *atención a la forma (focus on form)* (en adelante AF). Consiste, a pesar de sus diversas manifestaciones, fundamentalmente en lo siguiente: en conceder cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver una necesidad de contenido, comunicativa; es decir, los aprendices, contando siempre con un contenido y uso evidentes o asequibles, dirigen su atención a cierto rasgo lingüístico necesario para lograr que el sentido avance o pueda establecerse. La AF, así, se distancia tanto de lo que suele llamarse *atención a las formas (AFs)*, en la que la atención es dirigida a las formas lingüísticas aisladas o descontextualizadas, como de la *atención al contenido (AC)*, que propugna centrarse sólo en aquello que se dice y nunca en los instrumentos y tácticas usados para decirlo. La AFs y la AC corresponden a los polos que, con respecto a la enseñanza de la gramática, considerábamos al principio: la primera desatiende al contenido; la segunda, al mecanismo lingüístico. La AF, en cambio, no excluye ninguno de estos factores, pues a ambos los considera esenciales en el complejo proceso de aprender y enseñar una lengua.

En coherencia con ello, la AF muestra en sus fundamentos teóricos una estrecha vinculación sobre todo con ciertos aspectos esenciales del mecanismo de la comunicación, del uso efectivo de la lengua, y se distancia de posturas estrictamente innatistas o ambientalistas. Uno de los constructos teóricos que la sustentan -quizá el más influyente o de algún modo normalmente asumido por quienes defienden la AF- es el modelo denominado 'hipótesis de la interacción'. Consiste esta propuesta en destacar la importancia que para el desarrollo lingüístico reviste la interacción comunicativa entre aprendices y otros hablantes (nativos y no nativos) y entre aprendices y ciertos tipos de texto escrito. En efecto, sólo en el marco interactivo se da ampliamente y de modo natural el fenómeno denominado 'negociación del sentido', gracias al cual los hablantes logran que la comunicación avance y resulte efectiva, y gracias al cual pueden percibir -aspecto esencial para lo que nos concierne aquí- la diferencia entre lo que han querido decir y lo dicho o entre lo que han entendido y lo realmente expresado por la otra parte. En este contexto es en donde puede alcanzarse el incremento de la comprensibilidad del *input* sin necesidad de manipularlo artificialmente (simplificándolo lingüísticamente), es decir, sin que los aprendices tengan que verse privados de acceder libremente al vocabulario y formas gramaticales de la lengua que aprenden. Este contexto es el lugar para algo que resulta básico en esta propuesta: es aquí donde los aprendices puedan quizá hacerse con la mejor información sobre las relaciones que median entre forma y función (aquellas relaciones de cuyo conocimiento y uso depende el mejor ajuste entre lo dicho y lo que se quiere decir o entre lo entendido y lo que de hecho se ha expresado). Y, en fin, a este contexto se debe la aparición de retroalimentación negativa, es decir, de todas esas reacciones (de diversos tipos) que, provocadas por la contribución del aprendiz, seguramente le ayudan a prestar atención a la falta de correspondencia entre *input* y *output*, a 'advertir' las formas que de otro modo (con sólo *input* comprensible) pasarían inadvertidas.

En pocas palabras: si las aportaciones del entorno, por lo que a la adquisición de una lengua se refiere, se llevan a cabo con la mediación de dos factores, a saber, una atención selectiva y la capacidad del aprendiz para desarrollar el procesamiento de la lengua meta, estos dos agentes cumplen más eficazmente su cometido cuando ello ocurre durante la 'negociación del sentido'. Además, la retroalimentación negativa surgida al hilo de esta negociación o de cualquier otro proceso al parecer favorece el aprendizaje de la lengua meta en no pocos de sus aspectos.

## 6.

No es tarea fácil, como podrá suponerse, delimitar la aplicación de estos principios en el marco del aula, pues los elementos que confluyen en los actos de aprender y enseñar una lengua extranjera son complejos y numerosos. En efecto, por una parte, a las circunstancias particulares de toda situación de aprendizaje y enseñanza (como pueden ser la disponibilidad de *input* o las limitaciones y restricciones de diverso tipo propias de las instituciones educativas) hay que sumar las circunstancias relativas a las características personales de los aprendices (como la edad, el nivel de dominio en la lengua meta, tipo de escolarización y necesidades, por ejemplo). Por otra parte, a los problemas planteados por las formas mismas (concernientes, por ejemplo, a la complejidad y sencillez de las reglas, a la frecuencia con que deben aparecer en el *input*, o a las relaciones que tienen con otras formas de la lengua materna) se superponen las numerosas preguntas planteadas por la necesidad de explicar cómo hacer que funcionen del modo más eficaz los mecanismos de aprendizaje que intervienen en este ámbito (entre otros, los empleados para 'advertir' las formas, darse cuenta de las diferencias entre L1 y L2 o entre IL y L2, comparar, comprobar hipótesis y automatizar lo aprendido).

De la respuesta que se decida dar a estas cuestiones (o al menos a parte de ellas) dependerá la finalidad y la estructura de las actividades que, elaboradas desde el enfoque de la AF, se lleven al aula. Así, y en este sentido, determinaremos si la intervención pedagógica deba ser reactiva o proactiva, es decir, si se aprovecha el momento de la interacción en que surge cierta necesidad comunicativa e introducimos *in situ* el tratamiento AF, o, por el contrario, si se establece con la debida antelación (por ejemplo, porque se conocen ya ciertos problemas o necesidades de los aprendices) los momentos y las actividades para atender a la forma. En el primer caso cobra singular importancia, por ser ingrediente esencial, el tipo de retroalimentación negativa (de corrección) suministrada. En el segundo, se plantean, entre otros, interrogantes como los siguientes: qué forma hemos de elegir o a qué grado de implícititud o explícititud debe responder la actividad AF.

De momento, la elección de la forma descansa casi exclusivamente en la experiencia e intuición de los docentes, pues todavía no se sabe bien por qué unas formas se aprenden con más facilidad que otras, o por qué algunas oponen tanta resistencia a ser aprendidas. De saberlo, podríamos determinar con más exactitud en qué momentos suministrarlas y acompañar, así, el tratamiento AF a las secuencias naturales de adquisición.

En lo referido a la dualidad implícititud / explícititud estamos también ante un aspecto esencial conocido sólo en parte. La pregunta básica que se plantea aquí es la de cómo intervenir en el enfoque de la atención, es decir, si basta con que atraigamos sobre algo la atención de los aprendices (tratamiento implícito) o si, mejor, ese enfoque de la atención sobre algo deberá llevarse a cabo más reflexiva o conscientemente (tratamiento explícito). Como en el caso anterior, la respuesta a esta pregunta descansa en gran medida todavía en la experiencia e intuición de quienes enseñan. Habrá aspectos gramaticales para los que resulte eficaz el tratamiento implícito; para otros, en cambio, resultará más conveniente la vía explícita. Y si se opta por el tratamiento explícito, habrá que decidir, por una parte, si se hace hincapié en el *input*, en el *output* o en ambos; por otra, a qué metalenguaje y, llegado el caso, a qué tipo de retroalimentación se recurrirá (esto es, cómo, por ejemplo, construiremos nuestras 'explicaciones' gramaticales para que resulten comprensibles y faciliten el aprendizaje, y cómo se intervendrá ante la actuación de los aprendices).

Disponemos ya de numerosas técnicas para lo uno y lo otro. Las hay que se sitúan totalmente en el extremo de lo implícito, como las así llamadas 'inundación de *input*' o 'realce del *input*', o que lo hacen en el de lo explícito, como las así denominadas 'de toma de conciencia gramatical' o 'de procesamiento del *input*', en tanto que otras se sitúan a medio camino, como las 'reformulaciones' o el 'realce de la interacción'. La experiencia directa en el aula indica que tales técnicas (que exhiben en la práctica, como es natural, una variedad considerable) resultan más aceptables para los aprendices y sobre todo más eficaces por lo que al aprendizaje se refiere, cuando, para constituir cierta actividad, se encadenan en secuencia y se mezclan del modo más conveniente las de uno y otro tipo. Este conocimiento práctico, afortunadamente, no es contradictorio con los resultados de numerosos estudios realizados al respecto en adquisición de lenguas: al parecer la combinación de ambos procedimientos mejora en calidad y cantidad el aprendizaje lingüístico.

## 7.

Como se ve, son numerosos y complejos los factores que intervienen en la AF (ni más ni menos, por otra parte, que los que intervienen en cualquier otra situación de aprendizaje) y son muchas las preguntas a las que hay que dar respuesta. El trabajo por realizar es ingente. Si este esfuerzo se llevara a cabo, al menos en parte, desde la estrecha colaboración entre adquisición de lenguas, pedagogía y lingüística (y ojalá ocurra así), los resultados servirían sin duda para proveer a los profesores de principios más estables en los que fundamentar, sin tanto esfuerzo y con más seguridad que ahora, determinada acción docente. Pero mientras esto sucede (y deseamos que suceda), hay algo que sí parece cierto o, cuando menos, aceptable. Y es que, en tanto no dispongamos de una opción mejor y en tanto una lengua se aprenda en ese espacio que llamamos aula, no podemos, me atrevo a decir que por sensatez, eludir algún tratamiento 'gramatical' inspirado en la AF.

## BIBLIOGRAFÍA

(Recogemos aquí algunas obras que consideramos generales y útiles para ampliar o contrastar lo expuesto en las líneas anteriores.)

ALONSO RAYA, R. (1999), "La gramática en el aula de E/LE", en *Documentos de Español Actual 1 (En torno al español como lengua extranjera)*; pp. 33-46.

ALONSO RAYA, R., MARTÍNEZ GILA, P. (1993), "Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español.", *Foro Hispánico. Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*; pp. 65-76.

BATSTONE, R. (1994), *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

BESSE, H. y R. PORQUIER (1984), *Grammaires et didactique de langues*. París: Hatier-Credif.

BYGATE, M., A. TONKIN, E. WILLIAMS (1994), *Grammar and the language teacher*. Nueva York: Prentice Hall.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997), *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones.

CELCE-MURCIA, M., HILLES, S. (1988), *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

CELCE-MURCIA, M. (1991), "Grammar pedagogy in second and foreign language teaching", *TESOL Quarterly*, 25(3); pp. 459-80.

CHAMORRO GUERRERO, M. D. (1999), "Sobre el tratamiento didáctico de imperfecto e indefinido", en *Documentos de Español Actual 1 (En torno al español como lengua extranjera)*; pp. 105-119.

DÍAZ, L., HERNÁNDEZ, M. J. (1993), "Gramática y comunicación en la clase de lengua extranjera", en L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre; pp. 89-106.

DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

ELLIS, R. (1984), *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.

- ELLIS, R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R. (1997), *SLA and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- FODOR, J. (1983), *The Modularity of Mind*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LIGHTBOWN, P. M. y N. SPADA (1990), "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching", *Studies in Second Language Acquisition*, 12-4; pp. 429-448.
- LIGHTBOWN, P. M. y N. SPADA (1993), *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- LONG, M. H. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", en K. DeBot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins; pp. 39-52.
- LONG, M. H. (1996), "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition", en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press; pp. 413-468.
- MCLAUGHLIN, B. (1987), *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- MCLAUGHLIN, B. (1990), "Restructuring", *Applied Linguistics*, 11; pp. 113-128.
- MIQUEL, L. y N. SANS, (1994), "Gramática e interacción", en *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta única*. Actas del Primer Congreso Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Extranjeres, Barcelona, abril 1991. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- ODLIN, T. (ed.) (1994), *Perspectives in Pedagogical Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Pienemann, M. (1989), "Is Language Teachable?", *Applied Linguistics*, 10; pp. 52-79.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (1999), "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El 'casus belli' de la concordancia temporal", en *Documentos de Español Actual 1 (En torno al español como lengua extranjera)*; pp. 193-217.
- RUTHERFORD, W. (1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- RUTHERFORD, W. y M. SHARWOOD SMITH (1985), "Consciousness raising and universal grammar", *Applied Linguistics*, 6-3; pp. 274-282.
- SALAZAR, V. (1992), "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera", en E. de Miguel Martínez (ed.), *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y la educación de los adultos*. Salamanca: Universidad de Salamanca. (Consejo de Europa: Relatorio del Taller 10): pp. 89-108.
- SELIGER, H. W., LONG, M. H. (eds.) (1983), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- SPADA, N. (1997), "Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research", *Language Teaching*, 30-2; pp. 73-87.
- UR, P. (1988), *Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1990), *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ZANÓN, J. (ed.) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.



## NIVELES DE APRENDIZAJE EN UNA TAREA COMPLEJA: UN CULEBRÓN EN EL AULA

AURELIO RÍOS ROJAS

**E**n el C.L.M. de la Universidad de Granada, donde imparto clases de español, se ofrece una amplia programación de cursos y en uno de ellos, denominado ESTUDIOS HISPÁNICOS los alumnos deben elegir varias asignaturas optativas de un variado elenco y cursar otras obligatorias, entre las que se encuentra PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA.

Para situarnos, primero creo necesario hacer unas breves consideraciones:

1. Los alumnos son, en su mayoría, estudiantes universitarios de los Estados Unidos, aunque las aulas se parecen cada vez más a la Torre de Babel. (añadir que viven con familias).
2. Esta asignatura es cuatrimestral y cuenta con dos secuencias de una hora y media a la semana. De los objetivos reflejados en la programación del Centro hemos extraído dos que nos parecen más significativos:
  - a. Capacitar al alumno para participar de manera pragmáticamente adecuada en conversaciones sobre temas familiares. Comprender noticias en los medios de comunicación social. (*PRODUCCIÓN ORAL*).
  - b. Elaborar textos pragmáticamente adecuados de tipo descriptivos y narrativos sobre temas familiares al aprendiz. (*PRODUCCIÓN ESCRITA*).

En un primer momento sondeamos a los alumnos preguntándoles qué les gustaría hacer en la clase de P.O.E. (así la llamamos familiarmente) y detectamos que no estaban muy dispuestos a hacer exposiciones orales sobre algún tema ni a elaborar “textos pragmáticamente adecuados...” (cartas, quejas, descripciones...) sino que requerían más dinamismo y actividades más motivadoras donde pudieran sentirse más implicados.

Todo esto nos hizo pensar en el siguiente punto de partida: SI EL DISCURSO EN EL AULA ESTÁ FALSEADO, ¿CÓMO SE PODRÍA ENTRENAR A NUESTROS ALUMNOS PARA QUE APRENDAN A USAR LA LENGUA EN EL MUNDO REAL? Optamos por trabajar con Tareas e ir analizando los distintos niveles de aprendizaje que se podrían poner en funcionamiento y comprobar en lo posible si llegaríamos a un buen puerto y entre todos decidimos elaborar y posteriormente grabar algunas secuencias de un Culebrón o vídeo-novela.

¿Por qué un culebrón o vídeo-novela y no otro tipo de actividad?

1. Ofrece diversidad de situaciones que se asemejan al mundo real.
2. Permite la simulación con la máscara y el pasado de unos personajes (efecto actor).
3. El contexto de realización proporciona información sociocultural.
4. La lengua de los medios de comunicación social está creando una nueva norma.

Después realizamos un experimento sin instrucción precisa, en el que vieron una película de Almodóvar (*Mujeres...*) y al final por grupos debían continuar una secuencia elegida o bien el final para lo que tenían que crear personajes o identificarse con los existentes, plantear una situación, escribir unos diálogos y posteriormente grabarlos.

La verdad es que realizaron la tarea pero pudimos apreciar poca implicación de los estudiantes, tanto en el proceso como en el resultado final.

Ante esto, decidimos modificar la instrucción y plantear una nueva tarea, que ahora respondería a un planteamiento didáctico que incluiría (ver el cuadernillo):

1. *NEGOCIACIÓN*
2. *TAREAS POSIBILITADORAS*
3. *REALIZACIÓN DE UN GUIÓN*
4. *SU ENSAYO POSTERIOR*
5. *SU GRABACIÓN*
6. *EVALUACIÓN* no tanto del producto elaborado por los estudiantes como del proceso que se lleva a cabo dentro del aula. (ver esquema general de la tarea en el anexo)

Debemos partir de la idea de que la INTERACCIÓN en el aula es la variable que más afecta a la ADQUISICIÓN y, por otro lado, uno de los problemas principales que tiene la instrucción formal es precisamente las pocas posibilidades que ofrece de negociar el sentido, aspecto esencial en la adquisición y en el aprendizaje significativo que llevará a los aprendices a acceder al conocimiento.

No obstante, la CONVERSACIÓN NATURAL que se desarrolla fuera del aula (intercambio de información, mantenimiento de relaciones sociales, negociación de sentido, distribución de turnos de habla...) sólo se da dentro de ella cuando el profesor la organiza y así el control del discurso no está en manos de los aprendices, lo que produce unas estrategias rutinarias que llevan a una práctica verbal que produce de manera mediada significados, pero el discurso resultante no genera significado que se pueda proyectar al mundo, ya que la calidad discursiva es baja y poco relevante.

Entonces nos planteamos otro interrogante: ¿qué tipo de tareas o actividades pueden proporcionar mejores oportunidades para la negociación de sentido, es decir, para la INTERACCIÓN, y llevan a un APRENDIZAJE MÁS SIGNIFICATIVO?

Dada la estrecha relación que existe entre los procesos cognitivos (procesamiento de información) y los interactivos (participación en el intercambio de información) ¿cómo se podría relacionar ambos sistemáticamente en las tareas de clase?

A este interrogante creemos que pueden responder las tareas que intentaremos explicar, pero quizá sea importante recordar las características que RICHARDS, J. (1985: "Conversational competence through role play activities". *RELC Journal*, 16, 1) propone para definir las características de una actividad de colaboración comunicativa, tenidas en cuenta en la planificación de nuestra vídeo-novela.

1. El trabajo que realizan los aprendices les proporciona una oportunidad ágil y espontánea de usar la conversación de la lengua objeto. Se les ofrece tiempo para usar la lengua y reflexionar a su vez sobre ella misma.
2. Se exige que los aprendices desarrollen significados cooperativamente.

3. Practican el uso de rutinas conversacionales integrándolas, al igual que las destrezas.
4. Se exige la ejecución negociada de tareas compartiendo información.
5. Se centra en un *input* y en un resultado comprensible y significativo.
6. Lo último y más importante es que exige un alto grado de participación de los aprendices.

De estos principios se puede deducir que la implicación del aprendiz en la generación de significado exige un discurso alternativo en el aula que dé prioridad a la construcción guiada del conocimiento en un medio distendido que facilite el aprendizaje (es aquí donde hay que optar por tareas que garanticen en el aula, por medio de los procesos de interacción, una actuación de un discurso natural de alta calidad discursiva).

Lo verificable en las tareas programadas acorde con este planteamiento son los requisitos lingüísticos, cognitivos y el contexto socio-lingüístico donde se desarrolla, es decir distintos Niveles de Aprendizaje (que en nuestra tarea se pueden corresponder con el español, la interacción, los registros, el entorno y contexto extra-lingüístico, en definitiva LENGUA VIVA para llegar al conocimiento).

Igualmente creemos importante exponer el siguiente decálogo del aprendizaje significativo que debe estar presente en el diseño de tareas. (WILLIAMS, M & BURDEN, R.L (1997: "Psychology for language teachers". Cambridge. C. U. P., 61-2)

- I. Es un proceso complejo (de ahí la denominación de nuestra tarea).
- II. Produce un cambio personal.
- III. Se compromete en la creación de nuevos entendimientos de las cosas personalmente relevantes.
- IV. Puede adoptar un número variado de formas.
- V. Está siempre influido por el contexto en que ocurre.
- VI. - Surge de la interacción social.
- VII. A menudo necesita una mediación.
- VIII. Es un proceso emotivo y cognitivo.
- IX. Está íntimamente ligado con cómo se siente uno.
- X. Es un proceso continuo, de toda la vida.

La propuesta del aprendizaje significativo a la planificación de tareas complejas es incorporar a la instrucción el valor del esfuerzo empleado en el procesamiento, de manera que se pueda automatizar, el aprendiz se relaje y libere otros mecanismos de control. ¿Cómo hacerlo?: será la presentación del Input (todo lo que el profesor necesita para que el aprendiz se exponga a la L2) lo decisivo.

La cuestión clave para la instrucción reside en proporcionar adecuadamente en los soportes didácticos los grados de SIGNIFICATIVIDAD, ACCESO y RENTABILIDAD idóneos.

Pasemos ahora a describir las distintas fases de la vídeo-novela, donde habrá que especificar en qué estadios se requiere la presencia del profesor y en cuáles el protagonismo les pertenece a los aprendices.

## I. NEGOCIACIÓN DE LA TAREA: (PROFESOR Y ALUMNOS)

En esta parte de la instrucción la figura del profesor se debe perfilar como moderador y asesor, pues realmente las decisiones sobre la negociación de los distintos pasos a seguir y de significado debe correr a cargo de los aprendices. PICA, T. (Research negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?". *Language Learning*, 44/3, 493-527. p:494)

Analizaremos la ficha que tienen en el cuadernillo (página 2), y nos centraremos en los dos aspectos que consideramos más relevantes:

I. ARGUMENTO: la edad de los aprendices, su inmersión en la vida española en familias o conviviendo con estudiantes españoles hizo que se decantaran por tres aspectos principales que contribuirían a articular el argumento:

- a. jóvenes
- b. familia
- c. Su conciencia de extranjeros en otra cultura.

II. PERSONAJES: se realizó un "SOCIOGRAMA" también en distantes fases:

A. ¿ *CÓMO ME VEN* ? (descripción general): cada aprendiz lo cumplimentó individualmente.

B. ¿ *CÓMO SOY EN REALIDAD* ? (rasgos especiales de mi carácter): perfilaron la información anterior para así poder contribuir a la culminación del punto D.

C. *MI MANERA DE HABLAR* (registros). Lo cumplimentaron individualmente y las decisiones tomadas serían instruidas en las tareas posibilitadoras.

D. *MI RELACIÓN CON LOS DEMÁS* : Es el punto más importante, ya que representa la culminación de los anteriores. Lo realizaron conjuntamente negociando el significado y los intereses de cada uno, el producto resultante sería el referente que articularía la redacción de los diálogos y la interacción en la grabación. Y sería un material de constante retroalimentación.

## II. TAREAS POSIBILITADORAS: (INSTRUCCIÓN PROPORCIONADA POR EL PROFESOR)

Los dos grupos con los que trabajamos esta experiencia, correspondían a un nivel avanzado en el organigrama docente de nuestro Centro y para las tareas posibilitadoras acudimos al manual de avanzado *Abanico* (CHAMORRO GUERRERO, M.D. (et.al.). Barcelona: Difusión) y entresacamos las actividades más adecuadas para llegar a la realización de la tarea final. Algunas las adecuamos y creamos otras acordes con las necesidades que iban surgiendo. Destacamos algunas:

1. HABLAR DEL PASADO: (unidad 4, 32-40): posibilitó los resúmenes de secuencias y negociaciones.
2. CORREGUIR INFORMACIÓN ERRÓNEA: (unidad 4, 60-61): posibilitó la autocorrección y la corrección de los otros.
3. DEFINIR Y DAR INSTRUCCIONES: (unidad 5, 74-89): posibilitó la secuenciación y el material complementario para el rodaje.
4. HIPÓTESIS: (unidad 6, 92-103): posibilitó la negociación y mostrar acuerdo y desacuerdo con las decisiones tomadas.
5. ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO: (unidad 10, 163-65): posibilitó estrategias discursivas.
6. VALORACIÓN: (unidad 11, 189-191): posibilitó valorar su participación en el proceso y la tarea final, así como la de sus compañeros.
7. CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGOS: (unidad 12, cuaderno de ejercicios 106-107).

8. ADECUACIÓN PRAGMÁTICA: (unidad 7, cuaderno de ejercicios. nº 12, 67).

9. SERIES DE TELEVISIÓN: visión de distintas secuencias en las que se analizaban los elementos que luego necesitarían para elaborar las suyas ( personajes, situaciones, registros, intenciones...). En definitiva, análisis de conversaciones de alta calidad discursiva que suscitan los medios de comunicación.

10. REGISTROS:

- a. Diferentes realizaciones del español (*Abanico*, unidad 10, 173-75).
- b. Vaya Pantalla (unidad 11, 186-89): vocabulario relacionado con el campo semántico de la tarea.
- c. Diálogos escritos en tres estilos de lengua: formal / estándar, familiar o coloquial, desordenados que debían analizar y comparar el vocabulario y expresiones y descubrir a qué grupo pertenecían.

11. ESPAÑA ES DIFERENTE: (*Abanico*, unidad 10, 159-60) y pequeños debates donde analizaban su visión de España y los españoles posibilitaron el conocimiento del entorno y la adecuación sociocultural.

### III. REDACCIÓN DEL GUIÓN: (APRENDICES SIN INSTRUCCIÓN DEL PROFESOR)

Es creado por los estudiantes en grupos. Esta actividad no debe limitarse sólo a la estructuración de diálogos, sino que requiere todo lo necesario para una adecuada puesta en escena: diálogos, definición de personajes y sus relaciones, instrucciones relevantes para los que van a estar detrás de la cámara, participación en el montaje...).

La producción de guiones pondrá al grupo a discutir (probablemente sin saberlo) sobre los modelos pragmáticos del español y ésta es una de las claves pedagógicas de este tipo de tareas, sobre todo por la posibilidad que otorga a los aprendices de reflexionar sobre los elementos pragmáticos de la lengua y para ello desarrollarán una labor metacomunicativa en la que se mejorará por su cuenta cuestiones interactivas como:

- a. valor del silencio
- b. adecuación de enunciados
- c. adjudicación de turnos de palabras
- d. comunicación no verbal...

Y principalmente decidir su funcionamiento en la actuación de los personajes.

A su vez, en el propio proceso de elaboración de guiones, se van a producir en el grupo actos de habla totalmente reales, relativos al mismo o generados por la convivencia de un grupo de personas, que llevarán a los aprendices a considerar y/o reconsiderar cuestiones como: (que son las que podremos ver seguidamente en el vídeo, generadas en el proceso de elaboración del guión y grabadas en el aula)

- Atracción de atención.
- Comprobación y confirmación de la comprensión.
- Control y cantidad de habla.
- Resumen, definición y reformulación.
- Corrección propia y de los otros.
- Autoevaluación y monitorización.
- Especificación del asunto.

- Control sobre el desarrollo de la interacción y retroalimentación del grupo.

Aspectos subsanados por los profesores en clases donde la instrucción está muy controlada.

En definitiva, preparar un guión donde los aprendices se puedan comunicar y decidir qué incluir y cómo realizarlo, es propiciar su implicación en una tarea común, de tal forma que el valor de la tarea reside en el proceso y no en el producto final.

Habría que resaltar un aspecto importante en esta fase de la tarea y es la DISTRIBUCIÓN EN GRUPOS (LONG, M.H. & PORTER, P.: 1985. "Group work, interlanguage talk and second language acquisition" *TESOL Quarterly*" 19/2, p: 209-10):

Como la mayoría de los docentes hemos podido comprobar en nuestras aulas, que los aprendices trabajen en pequeños grupos propicia la negociación de sentido y les lleva a rentabilizar su competencia comunicativa y a adquirir de una forma más significativa, como en otros momentos de esta conferencia hemos analizado, y sobre todo en Tareas Creativas, frente a la posible frustración comunicativa de las clases tradicionales dirigidas y controladas por los docentes (aunque somos conscientes de la falta de una evidencia empírica que determine el ámbito de lo natural y lo pedagógico en el aula).

Pero lo que sí parece demostrable empíricamente es que el trabajo en pequeños grupos incrementa las oportunidades de hablar, proporciona más interacción (cantidad de habla) que la docencia centrada en el binomio profesor-alumno, pero no se incrementa sólo la cantidad sino también la calidad, ya que el grupo es un ámbito natural de la conversación, más adecuado que la pareja, por lo que las producciones no están aisladas sino interconectadas conformando una conversación coherente que facilitará la adquisición de estrategias discursivas y no solamente gramaticales. Así, en la elaboración del guión habrá una forzosa negociación del sentido y se completarán los posibles vacíos de información, además de obtener el objetivo propuesto, características esenciales en la Interacción real.

Igualmente somos conscientes de que la interacción dentro del aula, muchas veces no es más que un intercambio entre diferentes estados de adquisición de interlenguas y por esta razón aparecen errores y secuelas de la lengua materna.

Pese a todo, insistimos en que en la producción oral los aprendices no pueden tener como único Input accesible el caudal de lengua del profesor, sino que su implicación en el proceso de interacción facilitará su acceso al caudal de lengua (input) que necesita para aprender y será la retroalimentación la que le proporcione la corrección en el nivel formal.

Otro aspecto que no se debe olvidar es que la negociación de sentido en exceso puede ser inhibidora del proceso de aprendizaje, pues desarrolla estrategias de comprensión que de hecho facilitarán la comprensión pero no hará avanzar en la adquisición del código lingüístico y puede contribuir a una fosilización de la gramática.

En suma, la INTERACCIÓN desarrollada por los aprendices en la elaboración de los guiones, sin intervención del profesor y la retroalimentación que ellos mismos proporcionan pueden hacer que la información sea incorrecta, poco relevante pero a la vez como producto de un esfuerzo mayor es altamente probable que adquieran más lengua, pues se verán obligados a:

- Reflexionar las propuestas de sus compañeros.
- Discutir sobre la adecuación.
- Desarrollar estrategias para convencerlos de su punto de vista.

Para concluir esta fase, recordar que en TAREAS CREATIVAS, el trabajo en grupo hace que los aprendices usen estrategias intralingüísticas de la lengua objeto como la repetición, sustitución de enunciados por

equivalentes, comparaciones para explicar significados, poner ejemplos, contrastar... que normalmente son las usadas por los profesores para salvar las deficiencias de competencia comunicativa de los estudiantes y además se pone en juego otras estrategias interlingüísticas, como la traducción, explicación, reinterpretación... y sólo cuando éstas fallan se requerirá la presencia del profesor.

#### IV. ENSAYO DEL GUIÓN: (APRENDICES SIN INSTRUCCIÓN DEL PROFESOR)

Propiciará la crítica y la reflexión. El aprendiz puede observar el trabajo que realizan sus compañeros y será consciente de sus propios fallos y deficiencias a nivel pragmático y podrá verificar su similitud, así como la efectividad cómica o dramática de su actuación en las distintas situaciones.

El ensayo del guión no es más que la tan usada práctica en nuestras aulas del JUEGO DE ROLES para incrementar la interacción verbal en condiciones más cercanas al mundo real por medio de la asignación de papeles o personajes para intervenir en la simulación de una situación comunicativa.

El Rol adoptado por el aprendiz le va a proporcionar un nombre, un pasado y una actitud ante la situación de comunicación y la realización de varias secuencias de una vídeo-novela o culebrón les proporcionará gran variedad de situaciones.

El juego de roles aportará a la tarea los siguientes aspectos, premisas claves del éxito de la realización de la misma:

1. **TENSIÓN:** el *role-play* proporciona oportunidades al aprendiz para enfrentarse a distintas experiencias, funciones del lenguaje, registros..
2. **TRANSGRESIÓN:** proporciona la máscara necesaria para participar en la interacción.
3. **DIVERSIÓN:** quizás la ventaja más importante y rentable.

#### V. GRABACIÓN: (APRENDICES SIN INSTRUCCIÓN DEL PROFESOR).

Siento que el análisis de esta fase del proceso obstaculice alguna pregunta que seguramente alguno de los asistentes se estará planteando en estos momentos sobre cómo afrontar la ansiedad que puede sufrir el aprendiz al detectar la presencia de una cámara de vídeo.

En algunos casos puede ser suficiente hacer ver el propósito pedagógico de la tarea e insistir en el interés de aprender mediante la representación y lo positivo de verse a uno mismo actuando en la lengua objeto que se está aprendiendo. No obstante, es importante que la grabación de los aprendices se integre en el curso y no sea una práctica aislada sino que la cámara esté presente desde el principio y se les expliquen las razones de la integración, aunque realmente el mejor antídoto que hay contra una posible "videofobia" es no obligar a nadie, pues la implicación en la tarea se puede paliar con otras funciones (regidor, ayudante, apuntador, cámara...) pues lo importante es la participación en la tarea, no figurar en el producto final.

En las grabaciones (tras nuestra experiencia) podemos resaltar otros aspectos a tener en cuenta:

A.- El recurso más empleado por los aprendices ante la cámara es el HUMOR, planteándose como estrategia desinhibidora del posible ridículo, aspecto que creemos evita la vergüenza y capta la atención de los demás participantes.

B.- IMPROVISACIÓN: no se les obliga a memorizar, pues estaríamos ayudándoles a que generen un discurso de baja calidad, sino que se les anima a que improvisen cuando lo consideren conveniente, ya que es un acto cotidiano que todos realizamos cuando hablamos y dota a nuestra interacción de realismo e igualmente verifica el dominio de la competencia comunicativa.

C.- El grupo puede interrumpir la grabación cuando lo considere necesario y cuantas veces lo necesite hasta que consensúen que el producto es satisfactorio; estas interrupciones o TOMAS FALSAS nos ayudarán a la evaluación y es realmente el recurso didáctico más ventajoso que puede proporcionar la cámara. (veamos algunas en el vídeo).

## VI. EVALUACIÓN: (APRENDICES CON ASESORAMIENTO DEL PROFESOR Y APRENDICES SOLOS)

Se realizará mediante el visionado del producto final para analizar las intervenciones y la adecuación de los niveles de aprendizaje y la cumplimentación de una hoja de evaluación (examen de conciencia) que valorará el proceso y producto final de la tarea.

### A. VISIONADO DEL PRODUCTO:

La grabación es lo que va a permitir al profesor y a los aprendices tener un acceso directo a los errores cometidos en los distintos niveles, pero también les va a permitir enfrentarse a ellos y reconocerlos de forma efectiva.

Hay que aclarar que la grabación no tiene como única finalidad la evaluación, pues se perfila más adecuado para este propósito las tomas falsas (se puede instruir con el análisis de algunas grabadas en series de televisión) porque son más cortas y poseen un referente anterior que ya está negociado y además divierten y ayudan a retroalimentar entre todos los aspectos necesarios para reconstruir la situación comunicativa con sus diversos componentes lingüísticos, pragmáticos, discursivos y socioculturales. Este aspecto debe estar presente tanto en los que elaboran el producto como en los que lo ven.

El producto final (vídeo-novela) debe verse en clase al final de la instrucción y realización de la tarea por grupos separados o todos juntos. La labor del profesor en este proceso es recontar y recopilar los errores cometidos en los distintos niveles (y no corregir simultáneamente durante el visionado) y posteriormente programar nuevas actividades que sufraguen las deficiencias y posibiliten la sistematización del error.

### B. EXAMEN DE CONCIENCIA:

Esta ficha será cumplimentada por los aprendices de forma individual, después del análisis de la grabación. (ver anexo)

Los objetivos perseguidos son varios:

1. Obtener los datos personales de cada aprendiz (1-10).
2. Que especifiquen su relación pasada con el español y su proyección futura (11-12).
3. El examen de conciencia está diseñado para que los aprendices autoevalúen su implicación en el desarrollo de la tarea (producto y proceso), reflexionen sobre la expresión oral y escrita (sobre todo se espera que valoraren la segunda de una forma más comunicativa), el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, que autocalifiquen su actuación.

Consideremos un ejemplo de esta ficha de evaluación elaborada por una alumna estadounidense (elegida de entre muchas por lo interesante de sus respuestas) y en ella podemos destacar:

“Ahora tengo confianza en mí misma para hablar, escuchar y entender el español...” refleja que ahora es consciente, después de la ejecución de la tarea y la instrucción, de haber desarrollado más sus habilidades comunicativas.

“Aprendí gramática pero más importante y útil como expresar mis ideas y como reaccionar en situaciones, la información cultural... creo que la cosa más importante es que aprendí a hablar”. Ahora es consciente de que para tener competencia comunicativa es necesario adquirir en diversos niveles (lingüístico, cognitivo, pragmático, sociocultural).

“La película fue buena porque todos tuvimos oportunidad de hablar, compartir ideas y ver el producto final (se detecta que la tarea ha generado un discurso de mayor calidad y rentabilidad, además se acerca más al uso de la lengua, produciendo significados mediante un discurso del aula más cercano al natural que al pedagógico).

Por último especifica su esfuerzo (implicación en la tarea): “aprender en la tarea, ayudar a los otros (coopera en la comunicación y en el significado) y aprender de ellos” = Interacción.

## CONCLUSIÓN

- Creemos interesante entrenar a nuestros alumnos para que accedan al conocimiento y el mecanismo debe posibilitar la implicación social de éstos en las actividades del aula, pues se crearán condiciones idóneas para generar procesos naturales de adquisición.

- Llevar el mundo real al aula es dotarles de autonomía para alcanzar un aprendizaje más significativo al que se llega por medio del análisis e implicación en distintos niveles de aprendizaje que hacen que poco a poco se integren en una comunidad cohesionada que comparte un conocimiento y mantiene una unidad.

- Tendremos que reconsiderar nuestra labor como profesores y optar más por una convivencia de lo pedagógico y lo natural en nuestras aulas y por el diseño de tareas que tiendan a generar lo segundo sin perder la posibilidad de apoyarnos en el primero.

- Nos suscita a nosotros (profesores, investigadores...) interrogantes, dudas como: ¿En qué modelos educativos puede funcionar? ¿Qué recursos son necesarios para desarrollarse o adaptarse a cada caso de instrucción? ¿Rompe el esquema alumno pasivo-receptor, profesor sabio-magistral-emisor o el cambio de conciencia es traumático? ¿El éxito necesita una implicación directa, motivación, colaboración extrema, conciencia máxima sobre el aprendizaje? ¿Controlamos el *input* bien? (modelos lingüísticos, formas de procesamiento, adecuación a su nivel y necesidades...).

Por recomendación de algunos compañeros y experiencia propia me atrevo a proporcionar algunos CONSEJOS PRÁCTICOS PARA LA GRABACIÓN DE INTERACCIONES.

### 1. PREPARATIVOS PARA LA GRABACIÓN:

A. Disponerse para la grabación:

Es necesario prestar especial atención a la preparación de las condiciones de grabación. Los aparatos requieren una atención especial y hay que revisarlos con asiduidad con el fin de asegurarse de que garantizarán un óptimo registro, por ello es importante elaborar una lista de pasos que deberán seguirse ante, durante y después de cada sesión:

- El día anterior a la grabación, revisar el equipo para asegurar su funcionamiento.
- Cuando sea posible es conveniente contar con recambios de cintas, baterías y piezas del equipo.
- Si es posible, revisar el lugar de grabación con antelación y tratar de recoger datos sobre cómo será la actividad que va a producir.

- Explicar lo que va a hacer a los estudiantes que participarán y obtener su consentimiento.
- B. Consejos para el micrófono:
- Cuando sea factible utilizar un micrófono externo unidimensional, ubicado tan cerca como sea posible de los alumnos.
  - Si los participantes se encuentran en una posición estable (sentados en el aula, alrededor de una mesa...) ajustar el micrófono a la mesa con cinta adhesiva, colgarlo del techo o en el suelo con un trípode. Si se mueven, cargar la cámara y dirigir el micrófono a la dirección de los estudiantes que se mueven.
  - Asegurarse de que el micrófono tiene siempre una batería cargada antes de empezar la grabación.
  - No olvidar baterías o cintas de repuesto.
  - No olvidar cascos para escuchar lo que se está grabando, es la mejor forma de garantizar la calidad y de saber si el micrófono sigue funcionando.
- C. Cintas:
- Utilizar cintas de 60 minutos (las de larga duración suelen atascarse o romperse fácilmente) y de la mejor calidad que encuentre en el mercado.
  - Etiquetar las cintas antes de la sesión con la fecha, los nombres de los participantes y el lugar.
  - Numerar secuencialmente todas las cintas para seguir un orden cronológico y un control de la duración de las grabaciones realizadas.
  - Al terminar la grabación, hacer copias de los originales para escuchar y transcribir, si se tiene acceso a una mesa de edición con un teclado para rotular, crear títulos.

## 2. DÓNDE Y CUÁNDO GRABAR

Es conveniente registrar lo máximo posible, ya que es mejor grabar interacciones innecesarias que perderse parte del comienzo del evento. Los comienzos son siempre analíticamente interesantes. Cuando se graba mucho al principio, los participantes también se acostumbran a ello y se convierte en algo que forma parte de su persona social y no algo especial que requiere una disposición extraordinaria. Al mismo tiempo recordar que dependiendo de la situación una cámara podría considerarse como un intruso; por eso, hay que ser sensible a las reacciones y expectativas de los participantes y mantenerlos informados en todo momento de qué se está haciendo y por qué, y pedirles permiso para ello.

## 3. DÓNDE COLOCAR LA CÁMARA

Elegir la colocación de la cámara de vídeo es una de las decisiones más difíciles que tuve que superar. Si los participantes están en reposo puede usarse un trípode y salir del aula; esto les permitirá comportarse con algo más de naturalidad y algo menos de preocupación ante la presencia del profesor. El único problema con este método, es que si, por algún motivo, los participantes se mueven u ocurre algo al equipo (cae al suelo o se queda sin batería) el profesor no podrá volver para ajustar la cámara o solucionar el problema, por ello es aconsejable permanecer cerca o regresar con regularidad para comprobarla y su situación. También puede permanecer de pie junto a la cámara, tomando notas o leyendo y así entrometerse menos que si se quedara mirando desde detrás de la lente. Respecto al objetivo hay que tratar de grabar con el mayor ángulo posible.

Al menos que se sepa manejar muy bien el zoom, se debe usar cuando no se pueda acercarse más y se busque información más detallada.

Es importante que los estudiantes aprendan a sentirse cómodos con la cámara y adquirir confianza en la calidad de la grabación, pues cuanto más cómodos se sientan más fácil será acomodarse a una situación y hacer que los demás se sientan cómodos también. Los participantes encuentran el modo de naturalizar la presencia de la cámara y de concentrarse en sus propias acciones en vez de en las del profesor.

Cuando sea posible, es una buena idea observar las primeras grabaciones de vídeo con colegas o con ellos y discutir el uso de la cámara y los modos en que puede mejorarse o adaptarse a los objetivos específicos del proyecto. Si hay algún motivo para no grabar, hay que estar dispuesto a apagar la cámara, debemos recordar que éste es un ojo más en el escenario, pero muy público y que su presencia como la de cualquier otro participante ha de negociarse.

## ANEXO

### 1. ESQUEMA GENERAL DE LA TAREA COMPLEJA:

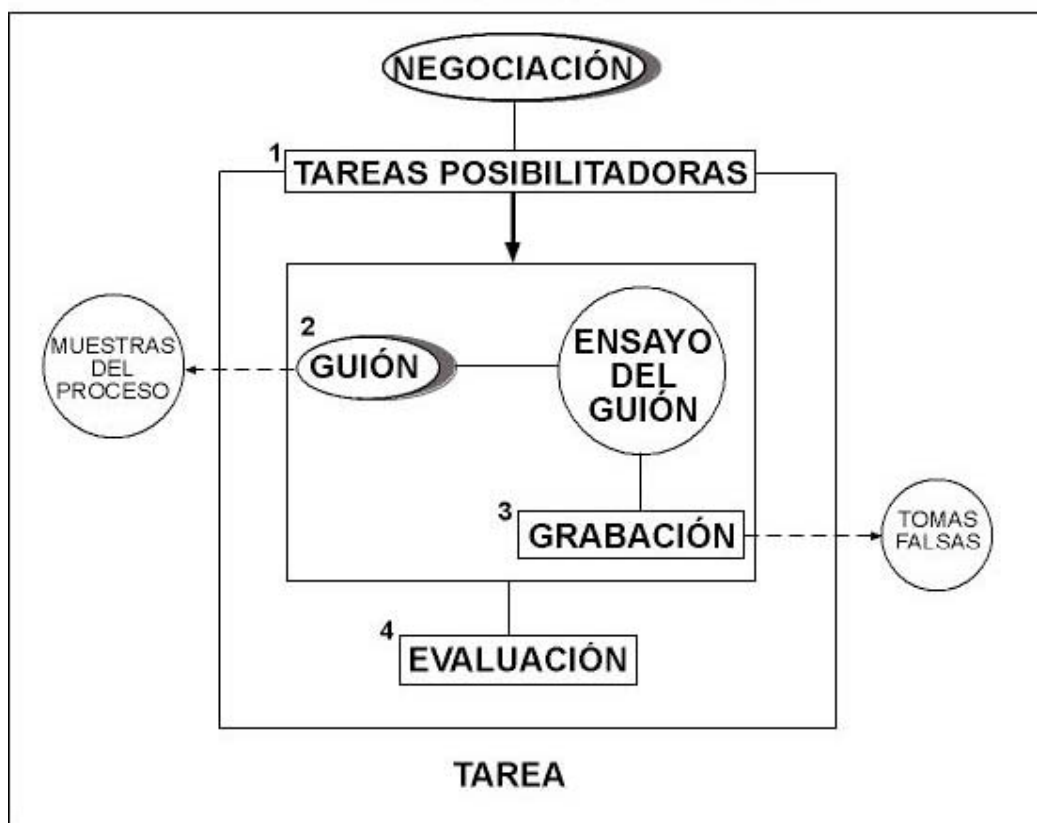
Niveles de **APRENDIZAJE** en una tarea compleja: Un culebrón en el aula

1. Español real.
2. Interacción.
3. Registros y contexto extralingüístico

**LENGUA VIVA**

**PUNTO DE PARTIDA:** si el discurso en el aula está falseado, ¿cómo podemos entrenar a nuestros alumnos para que aprendan a usar la lengua en el mundo real?.

**TAREA COMPLEJA: CULEBRÓN**



## 2. FICHA DE NEGOCIACIÓN:

PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA. ESTUDIOS HISPÁNICOS. PROF. AURELIO RÍOS.

### ACTIVIDAD: HAGAMOS UNA VÍDEONOVELA / CULEBRÓN (NEGOCIACIÓN)

1. ARGUMENTO: (dale rienda suelta a tu coco).
2. PERSONAJES: relaciones y prototipos.  
¿QUÉ PERSONAJE TE GUSTARÍA SER ?
3. LOCALIZACIÓN: escenarios.
4. TEMAS: pueden ser varios y luego haremos una puesta en común.
5. LO DIVIDIMOS EN CAPÍTULOS Y SECUENCIAS, ¿NO CREES?
6. TÍTULO: aceptamos el peor, el mejor o votamos.
7. REPARTO DE FUNCIONES: no vale hacerse el sueco.

## 3. FICHA DE PERSONAJES: SOCIOGRAMA.

### MI PERSONAJE

- CARÁCTER:
- CARACTERÍSTICAS ESPECIALES:
- ¿CÓMO TENGO QUE HABLAR?:
- ¿QUÉ RELACIONES TENDRE CON LOS OTROS?

#### 4. FICHA PERSONAL Y EXAMEN DE CONCIENCIA

##### FICHA PERSONAL

1. NOMBRE:
2. APELLIDO:
3. NACIONALIDAD:
4. EDAD:
5. ESTUDIOS:
6. OCUPACIÓN / PROFESIÓN:
7. LENGUA MATERNA:
8. OTRAS LENGUAS QUE HABLAS:
9. TIEMPO DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL:
10. DURACIÓN DE TU ESTANCIA EN ESPAÑA / HISPANOAMÉRICA:
11. ¿CUÁNTO TIEMPO VAS A ESTUDIAR / HAS ESTUDIADO EN GRANADA?
12. EN GRANADA VIVES CON: (DESCRÍBELO UN POCO)
13. ¿PARA QUÉ TE SERVIRÁ EN EL FUTURO EL ESPAÑOL?

##### EXAMEN DE CONCIENCIA

<p>TU TRABAJO CON TUS COMPAÑEROS: ¿Para qué te ha servido hacer esta película?</p> <p>¿Piensas que realmente has aprendido algo? ¿Qué cosa?</p> <p>REFLEXIONAR SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA: ¿Estás acostumbrado/a a este tipo de tareas? ¿Qué actividades de producción oral y escrita han sido las más frecuentes en tu aprendizaje de español?</p> <p>¿Qué tiene de bueno hacer la tarea de la película?</p> <p>¿Qué tiene de malo?</p> <p>¿Cómo se podría mejorar?</p> <p>TU PROFESOR / A (Ahora puedes aprovecharte y decir lo mejor o lo peor)</p> <p>LA PREGUNTA DEL MILLÓN: ¿Cómo te calificarías por tu implicación y participación en esta actividad?</p> <table><tr><td>APROBADO</td><td>NOTABLE</td><td>SOBRESALIENTE</td><td>HONOR</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr></table>	APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE	HONOR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE	HONOR					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

ANÁLISIS DE MUESTRAS OBTENIDAS EN LA EJECUCIÓN DE LA TAREA.

1. ¿ES ASÍ O NO ? (Monitorización)

ANIA	¿CÓMO SE LLAMA UN VASO PARA LAS FLORES?	REQUIERE INFORMACIÓN
AURELIO	JARRÓN	SE APORTA
RANIA	¿CÓMO?	SE PIDE INFORMACIÓN DE LA INFORMACIÓN APORTADA
AURELIO	JARRÓN	SE CONFIRMA
ANIA	JARRÓN (DICE A SU INTERLOCUTORA)	SE TRANSMITE EL DATO APORTADO, YA CONFIRMADO
RANIA	VALE, ENTONCES, PUEDES PONER ESTE JARRÓN SOBRE LA MESA O NO SÉ QUÉ, ESTO NO ES IMPORTANTE, LA COSA MÁS IMPORTANTE LA PODEMOS PONER DESPUÉS	SE INCORPORA A SU ARGUMENTO EL NUEVO DATO
ANIA	(ESCRIBIENDO) ¿CÓMO SE ESCRIBE ?	SE PIDE ASISTENCIA
RANIA	J-A-R-R-Ó-N	SE ASISTE A LA DEMANDA
ANIA	LA...	SE INCORPORA
RANIA	EL JARRÓN, LA JARRÓN, EL JARRÓN, EL JARRÓN	SE CONFIRMA LA NUEVA INCORPORACIÓN

2. JA, JA, JA, JA... (SE RÍEN)

(“ Ensayando una escena del guión, el aprendiz que hace de chico extranjero simula hablar muy mal y todos ríen a carcajadas”)

REPRESENTACIÓN	ANIA	¿QUÉ PRONTO HAS VENIDO Y LOS OTROS?	Muestra sorpresa y pide explicaciones
	JENNY	COSAS DEL AMOR, ¿COMPRENDES?	Justifica e implica al otro
	ANIA	SÍ, CLARO QUE SÍ, VAMOS A TOMAR UN CAFÉ	Confirma, asiente, propone
RISAS	MIGUEL	¿QUÉ TAL TU CAFÉ ?	Perciben la falta de adecuación, precisión del enunciado
	AMY	VALE, BIEN, MUCHO BIEN	Reacciona, se continúa el escenario (ironía)

REPRESENTADO/REPRODUCCIÓN DE UNA ACTUACIÓN (ESCENARIO). SIGNIFICATIVAMENTE SUPONE UN NIVEL ALTO DE RELEVANCIA, NO REPITEN, INCORPORAN.

# ESPAÑOL PARA NIÑOS

MARINA RUSSO  
MANUEL VÁZQUEZ

## INTRODUCCIÓN

**A**l acercarnos al mundo de la enseñanza del español a los niños, poco a poco hemos ido sintiendo la necesidad de abordar los aspectos didácticos de una forma cada vez más global, dadas las características específicas que presenta el mundo infantil. Si hiciéramos una lluvia de ideas sobre todo aquello que nos sugiere la palabra NIÑO, saldrían palabras como *juego, colores, sueños, imaginación, fantasía, chucherías, jaleo, amigos, dulces, pelota, cuentos, mentiras, deberes, curiosidad, ruido*, etc., que de repente nos sumergen en una realidad muy distinta a la que los profesores de E/LE estamos acostumbrados. Por otro lado, si pensamos en los espacios en los que se desarrolla fundamentalmente la vida cotidiana de los niños, identificamos tres lugares básicos, la *casa*, el *colegio* y la *calle*, con los que es fácil asociar esas palabras que nos evoca el mundo de la infancia.

Estos son los tres espacios, bien definidos, y que representan respectivamente los ámbitos afectivo, formativo y lúdico, que tenemos necesariamente que considerar a la hora de abordar la enseñanza de E/LE a los niños. Y si el hecho de enseñar lengua siempre nos ha obligado a una reflexión lingüística, el público al que nos teníamos que dirigir no sólo nos hacía reflexionar sobre una metodología que tuviera en cuenta los aspectos lúdicos y afectivos, sino también considerar la responsabilidad formativa que con este público teníamos que asumir. La necesidad de establecer criterios básicos que nos permitieran acercarnos de manera adecuada a la enseñanza de una lengua extranjera a niños nos exigía, entonces, aunar la reflexión lingüística, la metodológica y la formativa.

Es evidente que ninguno de estos tres aspectos por separado era nuevo, sin embargo sí lo era tener que considerarlos conjuntamente. Además si tenemos en cuenta que el profesorado o bien se dedicaba a la enseñanza de lengua extranjera pero no a los niños, o bien se dedicaba a enseñar a los niños pero no lengua extranjera, resultaba cada vez más evidente la necesidad de integrar aspectos lingüísticos, metodológicos y formativos.

Por lo tanto la novedad era enseñar lengua extranjera a los niños. Para ello era necesario determinar los objetivos de aprendizaje y, consecuentemente, había que tener muy claro qué motivaciones existían para enseñar E/LE a los niños y qué finalidades teníamos que perseguir.

## ¿POR QUÉ ENSEÑAR UNA LENGUA EXTRANJERA A LOS NIÑOS?

En estos últimos años se han ido produciendo una serie de cambios sociales que están modificando la geografía y la fisonomía de nuestra sociedad y que no podemos dejar de considerar. Indiscutiblemente caminamos hacia una sociedad multirracial en la que la capacidad de comunicarse y de intercambiar experiencias es cada vez más necesaria. Los modelos sociales y culturales van cambiando, y el monolingüismo empieza a concebirse como algo arcaico. El siglo XXI es sin duda el siglo de la comunicación y va a estar caracterizado por formas de integración y de convivencia como las que ya anticipaba el concepto de *Aldea Global*. Fenómenos como la inmigración y sus implicaciones, la

movilidad geográfica de las nuevas generaciones determinada por aspectos laborales y profesionales, la integración en proyectos de macropaíses de distintas comunidades lingüísticas, etc., requieren la capacidad de entender, de participar y de adecuarse.

En el último decenio la sociedad ha intentado dar respuesta a esta nueva realidad. Desde el punto de vista institucional se han adoptado medidas para la formación lingüística desde la infancia. En la mayoría de los países europeos se ha llevado a cabo una importante reforma de la escuela primaria, en la que no sólo se contempla la lengua extranjera en el currículo, sino que se le atribuye un importante valor transversal. En la misma línea se mueven las decisiones del Consejo de Europa con la creación de un nuevo repertorio de descriptores de competencias lingüísticas y la propuesta de creación de un *Portfolio Lingüístico Europeo* como pasaporte de acreditación lingüística de cada ciudadano con el fin, entre otros, de fomentar el plurilingüismo, de motivar al aprendizaje de otro idioma, de impulsar a una mayor conciencia de las propias competencias lingüísticas. Así mismo, la inclusión de una segunda lengua extranjera curricular y extracurricular en la enseñanza reglada y los proyectos europeos *Socrates* y *Comenius* en sus acciones de formación lingüística tanto del profesorado como del alumnado constituyen un claro ejemplo. También el mercado está demostrando una evidente apertura al mundo infantil: en los distintos países se multiplican los métodos para niños, la producción de materiales multimediales, los cursos de lengua extranjera para niños, etc.

## ¿PARA QUÉ ENSEÑAR UNA LENGUA EXTRANJERA A LOS NIÑOS?

Es evidente que a la lengua extranjera se le atribuye un papel cada vez más importante. Nos encontramos frente a una nueva concepción en la formación del niño. Un niño que va a tener que comprender su entorno y aceptar la diversidad para ser capaz de desenvolverse de manera adecuada en el contexto social en el que vive. En resumidas cuentas el objetivo prioritario de la enseñanza a los niños es adquirir y potenciar procedimientos y actitudes necesarios para actuar adecuadamente en nuestra sociedad.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que el aprendizaje de E/LE juega un papel relevante en el desarrollo educativo del niño. En el marco de una educación intercultural atenta a la comprensión de lo diferente, la lengua extranjera ayuda a reforzar los elementos de comunicación e interacción fundamentales para la convivencia puesto que el niño, al entrar en contacto con otras modalidades de interacción, por un lado toma conciencia de la existencia de normas culturales diferentes y por el otro va desarrollando estrategias cognitivas y comunicativas.

En este contexto la enseñanza de E/LE a niños debe poder constituir el marco de expresión de las diferentes disciplinas y tendrá que vehicular prioritariamente objetivos transversales e interculturales. *Despertar la curiosidad por la forma de vivir de coetáneos extranjeros* con el fin de promover la socialización, *promover la observación de las diferencias y las semejanzas en la otra lengua y cultura* para acercarse al conocimiento y la aceptación de la diversidad, *tomar conciencia de los mecanismos de la comunicación y de sus "trucos"* para potenciar el uso de estrategias cognitivas y de comunicación, son un ejemplo de tales objetivos.

## EL NIÑO COMO PÚBLICO META: ANÁLISIS DE NECESIDADES

### 1. QUIÉN ES

Después de haber analizado las motivaciones y las finalidades de la enseñanza de E/LE a los niños, es imprescindible reflexionar ahora sobre quién es el niño porque se trata de un público específico tal como lo demuestran los objetivos de aprendizaje que hay que tener en cuenta.

En primer lugar hay que saber que nuestro destinatario tiene una edad comprendida entre 8 y 11 años, es decir que se encuentra en una fase evolutiva con características determinadas.



Ésta es una fase en la que el niño ya ha aprendido a hacer muchas cosas, ya ha acumulado una serie de experiencias con las que ha construido su propio bagaje para conocer e interpretar el mundo que le rodea. Al mismo tiempo ha salido de la fase más egocéntrica, así como del entorno familiar y está dispuesto ahora a dirigir su curiosidad hacia el mundo exterior. Este desarrollo evolutivo se refleja en una competencia como hablante bien consolidada y su conocimiento de la LM está lo suficientemente perfeccionado como para acceder a través de ella a otros ámbitos de conocimiento.

En resumidas cuentas es una etapa en la que el niño puede realizar operaciones concretas: simboliza, combina, imita, infiere, relaciona, generaliza, diferencia... Es decir, está activando estrategias cognitivas que le permiten conceptualizar la realidad.

El niño de esta edad está viviendo, además, una fase de transición en la que empieza a consolidar su relación con el entorno. Busca una identificación fuera de su ambiente familiar y necesita integrarse en nuevos grupos. Está viviendo una etapa de socialización en la que la autoafirmación dentro de un grupo y la capacidad de aceptar sus reglas son aspectos dominantes.

## 2. ¿CUÁLES SON SUS NECESIDADES DE APRENDIZAJE?

Para contestar a esta pregunta necesitaríamos investigar acerca de cuáles son las motivaciones que empujan a un niño a aprender una lengua extranjera, lo cual suscita algunas perplejidades ya que parece muy improbable que el niño pueda sentir la necesidad de aprender otro idioma (excepto en algunos casos muy específicos - razones familiares, emigración, etc.) o pueda tener necesidades específicas como visitar el país, asistir a un congreso, participar en reuniones de trabajo, etc. Por lo tanto tenemos que averiguar sus necesidades desde otra perspectiva: no podremos partir de objetivos concretos de

aprendizaje conscientes por parte del alumno, sino de aquellos elementos que nos permitan detectar tales objetivos.

En este sentido los mecanismos del *análisis de necesidades* pueden resultarnos útiles. Tendremos que interrogarnos, por lo tanto, sobre la identidad del niño, sus ocupaciones habituales y sus intereses, es decir, plantearnos un análisis de necesidades que tenga en cuenta el tipo de actividades que normalmente realiza el niño y los gustos y sentimientos típicos de su edad y de su interacción con los demás.

Un posible ejemplo de ficha de análisis de necesidades es el siguiente:

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

¿QUIÉN SOY? ¿QUÉ HAGO? ¿QUÉ ME INTERESA?

La película que más me gusta es \_\_\_\_\_  
En la tele lo que más me gusta ver es \_\_\_\_\_  
Los dibujos animados que prefiero son \_\_\_\_\_  
El cuento que más me gusta es \_\_\_\_\_  
El tebeo que más me gusta es \_\_\_\_\_  
El juego que más me gusta es \_\_\_\_\_  
Y un juego que no me gusta es \_\_\_\_\_  
El deporte que más me gusta es \_\_\_\_\_  
Lo que más me gusta hacer con mis amigos es \_\_\_\_\_  
Mi asignatura preferida es \_\_\_\_\_  
Lo que más me gusta del cole es \_\_\_\_\_  
Lo que más me gusta hacer en clase es \_\_\_\_\_  
La canción que más me gusta es \_\_\_\_\_  
Me encanta \_\_\_\_\_  
Detesto \_\_\_\_\_  
Prefiero \_\_\_\_\_  
Me da miedo \_\_\_\_\_  
Me da vergüenza \_\_\_\_\_  
Me gustaría conocer \_\_\_\_\_  
Con mis amigos hablo de \_\_\_\_\_  
Me enfado \_\_\_\_\_  
Me pongo muy contento \_\_\_\_\_  
Me pongo triste \_\_\_\_\_  
Me río mucho \_\_\_\_\_  
En casa lo que más me gusta hacer es \_\_\_\_\_  
Y lo que menos me gusta hacer es \_\_\_\_\_

De este tipo de análisis se desprenden los datos necesarios para determinar cuáles son sus necesidades de aprendizaje y qué instrumentos lingüísticos habrá que proporcionarle para que pueda satisfacerlas. En la medida en que exista interés por llevar a cabo una determinada actividad, la exigencia de realizarla generará la necesidad de aprender los elementos lingüísticos necesarios para hacerlo, de la misma manera que el interés por jugar genera la necesidad de aprender las reglas del juego.

Consecuentemente, podemos afirmar que el niño estará dispuesto a hacer en E/LE exactamente lo mismo que le gusta y le interesa hacer en su lengua materna y la enseñanza de E/LE tendrá que capacitar al niño para llevar a cabo en otra lengua todas esas actividades que forman parte de sus intereses y, por lo tanto, de sus necesidades.

## CÓMO DAR E/LE

### 1. UNA ELECCIÓN METODOLÓGICA

La información recabada a través del análisis de necesidades nos da la clave para saber cómo enfocar el trabajo en el aula. Es necesario un acercamiento metodológico que partiendo de las *necesidades* detectadas, promueva un aprendizaje basado en el desarrollo de las capacidades y actitudes necesarias para actuar de forma significativa en E/LE. Es decir, el niño tendrá que *saber hacer* y *saber ser* en español de la misma forma que *sabe hacer* y *es* en su lengua materna. Y esto podrá conseguirlo viviendo en la lengua extranjera las experiencias adquiridas en lengua materna. Esto nos obliga a llevar al aula actividades que consideramos significativas en cuanto cumplen con las siguientes características:

1. Responden a sus objetivos de aprendizaje (*hago lo que me gusta hacer*)
2. Se plantean objetivos alcanzables (*parto de lo que sé y de lo que conozco*)
3. Son formativas (*a través de la lengua aprendo muchas cosas útiles para crecer y para entender*)
4. Transmiten valores interculturales: la experiencia global en la diversidad (*aprendo a hacer las cosas también de otra manera*)
5. Generan la necesidad de uso espontáneo de la lengua (*quiero saber cómo se dice...*)

Trasponer al español la experiencia vivida en lengua materna supone al mismo tiempo activar una serie de mecanismos cognitivos a través de los cuales el niño descubre de qué forma realiza las distintas actividades de la vida cotidiana. Esto constituye un factor muy importante en el proceso de aprendizaje del niño ya que se le capacita para activar estrategias que le proporcionan elementos de autonomía y de control de su aprendizaje (*sé lo que tengo que aprender, lo que necesito, qué tengo que hacer antes y qué después*). Por otro lado, la socialización de la experiencia le genera la necesidad de usar la lengua.

Toda actividad está codificada lingüísticamente y su realización supone seguir un proceso. Cuando tenemos una experiencia consolidada de la actividad que estamos llevando a cabo, el proceso se genera a nivel inconsciente y en el nivel de la consciencia se produce un automatismo. Sin embargo, cuando esta misma actividad se realiza en otro idioma, es necesario explicitar dicho proceso para tomar conciencia del mismo y poder adquirir experiencia de la actividad también en otro código lingüístico. El niño al seguir el proceso, guiado por el profesor, se encontrará ante la necesidad de utilizar la lengua extranjera para poder socializar su experiencia. De esta manera se fomenta el uso espontáneo de la lengua y sobre esta base podemos construir el aprendizaje lingüístico.

# ¿Cómo hago las cosas?

PROCESO AUTOMÁTICO EN LM  
CONSCIENTE EN E/LE (INDUCIDO POR EL PROFESOR)



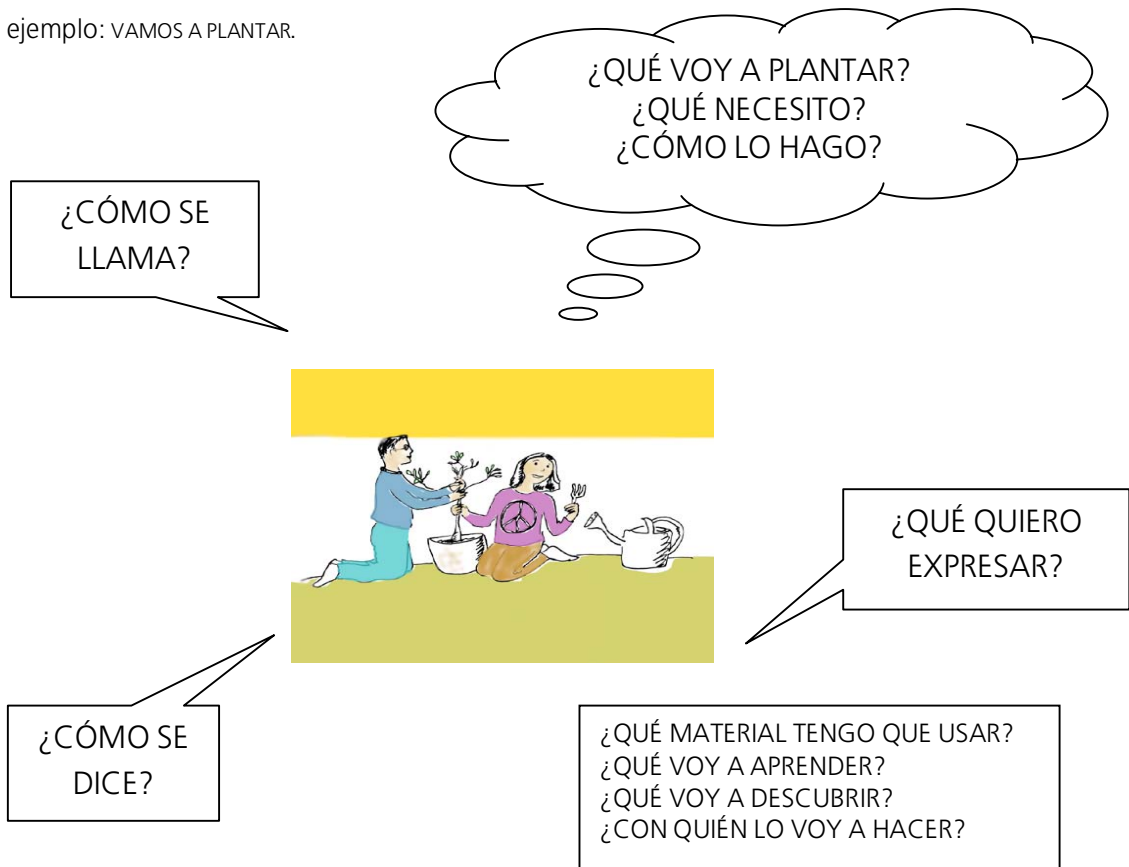
NECESIDAD DE SOCIALIZAR LA EXPERIENCIA → USO DE E/ELE



- Se promueve el aprendizaje
  - conocimiento del mundo
  - utilización de estrategias
  - mecanismos de resolución de problemas
- Se fomenta
  - enriquecimiento mutuo entre L1 y L2
  - consecución de objetivos transversales

## 2. SU APLICACIÓN EN EL AULA

Un ejemplo: VAMOS A PLANTAR.

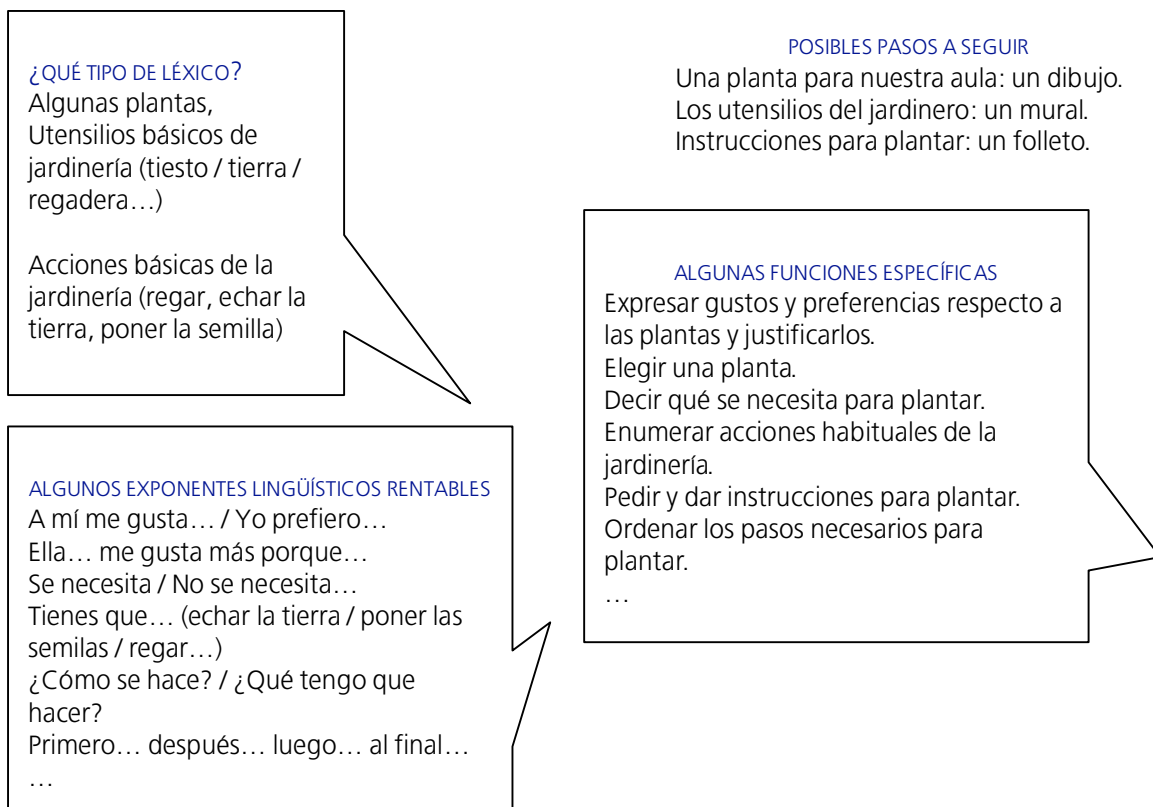


En este ejemplo podemos observar cómo el niño debe tener claro qué pasos seguir para poder hacer la actividad. En este caso, tendrá que decidir y negociar con sus compañeros si plantar un clavel o un geranio, cuál es el momento adecuado para plantarlos, la secuencia correcta para hacerlo y, por ejemplo, si plantarlo en un tiesto, en el jardín del colegio, cada uno en su casa, etc. De esta manera, al niño se le despiertan una serie de necesidades lingüísticas: querrá saber el nombre en español de los objetos que necesita, cómo expresar en español lo que quiere decir, como poder aportar su punto de vista, manifestar sus preferencias...

Este enfoque, además, hace que el niño sepa qué está haciendo y para qué lo está haciendo puesto que su actuación tiene que ver con su mundo y con sus intereses, lo cual le proporciona la capacidad de tomar decisiones y de intervenir sobre su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, tal acercamiento le permite al profesor programar esta actividad partiendo de las necesidades de aprendizaje. En la plantilla que sigue se pretende ejemplificar la labor metodológica que conlleva esta propuesta de trabajo, presentando algunas muestras específicas tanto de los pasos que hay que seguir como de la lengua que se prevé que el alumno pueda necesitar durante el proceso de realización de la actividad.

### ¿PLANTAMOS ALGO?



**MATERIAL:** Utensilios necesarios para plantar. Fotos, videos, revistas de plantas.  
**CONTENIDOS TRANSVERSALES:** El mundo de las plantas, el ambiente, las manualidades...  
**CONTENIDOS CULTURALES:** Plantas típicas y sus usos.  
**DINÁMICAS:** Formas de trabajo dentro y fuera del aula.

Es evidente que la lengua que tenemos que proporcionar, es decir la selección de muestras, la elección de exponentes lingüísticos y de léxico ha de ser, por una parte rentable para que se le facilite al niño la posibilidad de expresarse también en otros contextos, y por otra adecuada a la edad y a sus intereses porque, aunque específica de la actividad, responde también a una realidad cercana y conocida en lengua materna.

### 3. LAS ACTIVIDADES

A la hora de proporcionar las actividades pertinentes hay que tener en cuenta dos puntos de vista: el del niño y el del profesor. Se trata en el primer caso de una percepción no lingüística del trabajo que se va a realizar en el aula. Es decir, que el profesor tendrá que plantearse, con respecto a la actividad que tiene que desarrollar el niño, preguntas del tipo:

- *¿Haría lo mismo en lengua materna?*
- *¿Está en relación con su mundo?*
- *¿Se va a divertir haciéndolo?*
- *¿Qué grado de participación personal requiere?*
- *¿Qué dinámica de interacción va a poner en marcha?*
- *¿Qué grado de autonomía se va a fomentar?*
- *¿Va a poder expresar su creatividad?*
- *¿Tiene en cuenta sus sentimientos, estados de ánimo, etc.?*

Se trata, una vez más, de considerar al alumno como eje del proceso de enseñanza / aprendizaje. Lo que supone partir del punto de vista del alumno y, por lo tanto, interrogarse considerando los parámetros de la infancia, como ya hemos señalado más arriba.

Viceversa, desde el punto de vista del profesor, se trata de detectar en cada caso cómo se van articulando las distintas actividades al interno del proceso de aprendizaje, es decir, establecer desde el principio para qué sirve cada una de las actividades que se le proponen al niño, qué destrezas y qué contenidos se están trabajando en cada momento, qué relación tienen entre sí las distintas actividades, cómo la sucesión de las mismas le permite al niño alcanzar el objetivo concreto que se le había propuesto.... En definitiva, determinar de qué manera la sucesión de actividades puede permitirle vivir una experiencia en la lengua que está aprendiendo.

Siguiendo con el ejemplo de la jardinería, podemos sugerir un recorrido de trabajo del tipo:

1. **¿QUÉ PLANTA TE GUSTA MÁS?**

*Se les pide a los alumnos que peguen en su cuaderno una planta que les guste. Para ello pueden llevar a clase una foto, un dibujo, un trozo de planta, un recorte de una revista, etc. de una planta que tengan en casa o que haya en la plaza o en el parque del barrio.*

2. **¿CÓMO SE LLAMA EN ESPAÑOL?**

*Se trata de que los niños encuentren el nombre español de su planta. Para ello se les proporcionará una actividad de búsqueda que puede consistir en una sopa de letras preparada por el profesor con los nombres de las diversas plantas, o entresacar los nombres de un libro de plantas en Español, o de un video que hable sobre las plantas, o con un juego en el que tienen que emparejar el dibujo y el nombre...*

3. **ÉSTA ES LA PLANTA QUE A MÍ ME GUSTA**

*Se trata de hacer entre todos la lista de las plantas que les gustan a los niños. Para ello los niños tendrán que decir qué planta les gusta a ellos y preguntar a sus compañeros qué planta han elegido. Después, entre todos, harán la lista.*

#### 4. ¿QUÉ PLANTAMOS?

*Entre todos tienen que elegir qué van a plantar. Cada niño lleva una cartulina con su planta y se ponen todos en corro. Se echa a suertes cuál se va a plantar, (por ej. : En un café rifaron un gato, a quien le toque el número cuatro, uno, dos, tres y cuatro).*

#### 5. LA PLANTA DE LA CLASE

*Hacer un mural sobre la planta que se ha elegido. Se puede dibujar, pegar fotos o recortes de revistas, escribir o copiar breves frases sobre ella.*

### 4. TODO JUGANDO

Un tipo de actividad que merece la pena considerar porque puede resultar muy rentable en el aula de español es la actividad lúdica. Jugar es algo que proporciona al niño interés y confianza, ya que es su principal actividad y sobre ella construye su experiencia de aprendizaje. De hecho el juego es la forma innata de aprender y los mecanismos de interacción que éste genera son aprovechables en el aula porque, si bien dirigidos, pueden promover el uso y el descubrimiento de la L2. Sin embargo, es importante que sepamos en cada momento para qué estamos utilizando un determinado juego.

Jugar puede representar un fin en si mismo, o formar parte de un proceso. Si la consigna en el aula es hacer un juego concreto, tendremos que preparar lingüísticamente a los niños para que sean capaces de hacerlo en español. Veamos el ejemplo del juego de *La Gallina Ciega*, en el que un niño con los ojos vendados, la *Gallina Ciega*, tiene que coger a un compañero e identificarlo mediante el tacto. Para poder jugarlo realmente, los niños tienen que conocer determinados exponentes lingüísticos relacionados con la ubicación en el espacio (*a la derecha, a la izquierda; aquí, allí; delante de ti, detrás de ti...*), las dinámicas de juego (*¡no me empujes!, ¡quítate!, ¡agáchate, agáchate!, ¡corre, corre!, ¡estoy aquí!, ¡no me coges, no me coges!...*) y la descripción de personas (*Llevas gafas..., tienes el pelo rizado... eres...*). Para que al jugar usen espontáneamente esta lengua es necesario que la hayan practicado previamente mediante actividades de preparación al juego. No obstante, cuando trabajamos la preparación al juego, tenemos que prever la lengua específica, funcional a la actividad que vamos a llevar a cabo, y acotar las muestras de lengua. Por ejemplo, el modelo de descripción de personas en este juego está en relación con la identificación táctil y no visual, por lo que exponentes del tipo *es rubio/es moreno*, aunque sean rentables en otros contextos, resultarían falsos y artificiosos en éste.

Sin embargo, también podemos utilizar el juego como actividad preparatoria concreta dentro del proceso de aprendizaje. Si necesitamos practicar los números, por ejemplo, podemos recurrir al juego del *bingo*, o bien utilizar crucigramas, laberintos o sopas de letras para introducir léxico.

### PARA CONCLUIR

En realidad se trata de intentar hacer vivir al niño experiencias significativas en español que no se queden como un momento aislado de la clase de lengua extranjera, sino que se integren en su proceso formativo escolar. Así mismo, desde un punto de vista lingüístico, han de constituir unidades de aprendizaje concretas y autónomas cuya realización proporcione al niño la capacidad de actuar lingüísticamente en situaciones concretas de su vida cotidiana, a la vez que lo capacita para futuras actuaciones comunicativas. Quizá de lo que se trata, una vez más, es de acercarnos a nuestro público meta y no pretender que nuestro público meta se acerque a nosotros.

## BIBLIOGRAFÍA

- PIAGET, J. (1976): *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires, Guadalupe.
- DONALSON, M. (1978): *Children's Minds*. Fontana.
- FERNÁNDEZ, S. (1980): *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid, Narcea.
- BRUNER, J.S. A. JOLLY Y K. SYLVA. (1986): *Il gioco*. Roma, Armando Armando.
- POLLARD, A. Y S. TANN. (1987): *Reflective Teaching in the Primary Classroom*. Casell.
- VV.AA. (1990): *Dossier Enfoque por Tareas*, en "Cable, Revista de Didáctica del Español", 5, Madrid, Equipo Cable.
- BRUNFIT, C. J. MOON y R. TONGUE. (1991): *Teaching English to children*. London, Collins.
- WRIGHT A. y S. HALEEM. (1991): *Visuals for the Language Classroom*. London, Longman.
- MALLET, B. (1991): *Enseigner le français, langue étrangère à l'école primaire et maternelle*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- VV.AA. (1993): *Fare lingua seconda nella scuola elementare*. Novara, Istituto Geografico Agostini.
- VV.AA. (1994) *E/LE en la escuela elemental*, en "Cuadernos de Roma", edición de S. Fernández. Roma, Ministerio de Educación, Embajada de España.
- PINKER, S. (1995): *El instinto del lenguaje – Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, Alianza editorial.
- NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, C.U.P.
- VV.AA. (1996 ). *Tareas y Proyectos*, en "Cuadernos de Roma", edición de S. Fernández. Roma, Ministerio de Educación, Embajada de España.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- VV.AA. (1997): *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE*, en "Carabela", núm. 41, Madrid, S. G. E. L.
- LOPRIORE, L. (1998): "L'uso del portfoglio a scuola" en *La Ricerca*. Torino, Loescher.
- VALE, D. Y A. FEUNTEUN. (1998): *Enseñanza del inglés para niños*. Madrid, Cambridge.
- VV.AA. (2000): *La lingua straniera nella scuola materna ed elementare*. Roma, Anicia.

### ALGUNOS SITIOS WEB ÚTILES.

Para jugar

<http://www.gastronomia.com/buscajuegos>

<http://www.chiquipark.es>

<http://www.ika.com/cuentos/menu/html>

Para leer y contar chistes

<http://www.ciudadfutura.com/cgi-localbin/chistometro/chist/pl>

Para leer cuentos, hacerse nuevos amiguetes, colaborar con el sitio web...

<http://www.lastresmellizas.com/>

<http://www.ika.com/cuentos/menu/html>

<http://www.aventura-educativa.com>

<http://www.guate.net/webkids>

Para cantar, jugar, leer y “cotillear”  
<http://www.manacoa.com/PequeNet/>

Cómo encontrar un amigo para “cartearse”  
<http://alberti.crs4.it/pen-pal/>

Si quieres mandar una tarjeta virtual  
<http://www.madriz.com/cgi-bin/home.cgi>

Para cantar la letra de tu cantante favorito  
<http://www.musica.org/>

Todos los artistas latinos y letras de canciones españolas y traducidas al español.  
[http://www.geocities.com/TimesSquare/Realm/4947/mus\\_lati.htm](http://www.geocities.com/TimesSquare/Realm/4947/mus_lati.htm)

Algunas recetas  
<http://www.el-torito.com/recetas/html>

Para ir de camping  
<http://www.fotocom.com/base.htm>

Para saber qué tiempo hace  
<http://www.inm.es>

La revista digital “De Par en Par” de la Consejería de Washington y dirigida a la enseñanza primaria de E/LE  
<http://www.spainembedu.org/deparenpar/index.html>

Webs con enlaces entre maestros, proyectos educativos, escuelas y alumnos. Hay enlaces educativos en español, catalán e inglés.  
<http://ww2.gm.es/josepss>  
<http://www.columbiaschool.com/webint/paraprof.htm>

Milagros Oya: página para niños hecha por la escritora de literatura infantil y juvenil Milagros Oya: relatos, juegos, acertijos, música, vídeos... En castellano y en gallego.  
<http://www.encomix.es/~milaoya>



Y LE DIJE... DIGO...:  
ANÁLISIS DEL DISCURSO REFERIDO  
E IMPLICACIONES PARA EL AULA DE E/LE

NURIA SÁNCHEZ QUINTANA

## INTRODUCCIÓN

**P**ara entrar en materia, voy a hablar de un conocido con el que coincido a veces tomando café, tiene mucho palique, trabaja en el Palau de la Música de Barcelona, en la recepción. En realidad tiene que hacer muchos recados fuera del Palau, por eso coge muchos taxis y tiene encuentros curiosos con taxistas. A veces me explica sus peripecias con ellos. A continuación se puede leer lo que fue la conversación original entre Pedro y el taxista en el taxi.

DIÁLOGO NÚM. 1

CONVERSACIÓN ORIGINAL

*En un taxi entre un taxista y un señor que trabaja de recepcionista en el Palau de la Música.*

Taxista - Usted es músico, ¿no?

Pedro - No, músico precisamente no. Yo trabajo aquí en recepción y ahora tenía que cumplir este encargo.

(T - ) ¿Dónde vamos?

(P - ) Pues mire, vamos allí a la calle Maolell, en la Vía Augusta.

(T - ) Bueno, usted debe estar muy distraído aquí en la casa...

(P - ) Hombre, distraído distraído... Sí, de cara al personal pues siempre uno se encuentra pues gente de todas maneras y clases, ya sea porque ves gente que es muy atrevida o porque es más descarada... Prueba de ello es que a veces entran allí, por ejemplo, cogen programas..., pues hay gente que incluso para coger un programa pide que tú se lo des en mano. Otros, no tan sólo no es así, sino que cogen tres o cuatro de cada uno de los tipos de programa que hay... O sea, eso te da a entender la multiplicidad, la clase de gente que viene...

Usted estará distraído aquí en el taxi, ¿no? Tantas horas al cabo del día...

(T - ) Uf, yo aquí detrás veo una cantidad de cosas... De todo claro. Igual veo pues nada... parejas aquí que .. bueno... menos en fin, cosas que a veces tengo que hacer aquello de ver, oír y callar. Incluso yo también he hecho aquí de lo mío, aquí en el taxi...

(P - ) No fastidie...

(T - ) Sí, cada caso... , y bueno, yo me lo busco.  
(P - ) No fastidie, si usted es un hombre casado..  
(T-) Sí, bueno, pero eso es aparte, eso... pelillos a la mar, eso no tiene nada que ver...

*Seguidamente incluyo un posible relato creado por mí, sobre este diálogo basándome en las indicaciones que he recogido de los libros de curso, manuales y gramáticas al uso.*

#### POSIBLE DISCURSO REFERIDO DEL DIÁLOGO NÚM. 1

El taxista me preguntó si era músico, y yo le contesté que músico precisamente no, que yo trabajaba en la recepción y que tenía que cumplir ese encargo. Entonces él me preguntó que dónde íbamos, y yo le contesté que a la calle Maolell en la Vía Augusta. Él me comentó que yo debía estar muy distraído en la casa, y yo le contesté que de cara al personal uno siempre se encontraba gente de todas maneras y clases, ya fuera porque a veces veía a gente que era muy atrevida, o porque era más descarada... Añadí que, prueba de ello, era que a veces entraban allí, por ejemplo, y cogían programas... y que había gente que para coger un programa pedía que tú se lo dieras en mano, y que otros, no tan sólo no era así, sino que cogían tres o cuatro de cada uno de los tipos de programas que había..., o sea que eso te daba a entender la multiplicidad, la clase de gente que venía...

Luego, le comenté que él estaría distraído allí en el taxi, con tantas horas al cabo del día... , y me contestó que allí él veía cantidad de cosas, de todo claro... Añadió que igual veía parejas que..., bueno, a veces tenía que hacer aquello de ver, oír y callar. Incluso me dijo que él también había hecho lo suyo en el taxi. Le dije que no fastidiara, y dijo que sí que a veces se lo buscaba. Insistí en que no fastidiara, y le recordé que era un hombre casado. El me contestó que eso era aparte, y que pelillos a la mar...

*Y ahora podemos leer el relato genuino de Pedro sobre la misma conversación.*

#### DISCURSO REFERIDO DEL DIÁLOGO 1

TRANSCRIPCIÓN NÚM. 1 (2 min. 15 seg.)

*Hombre ● 50 años ● Recepcionista del Palau de la Música ● Bilingüe catalán-castellano*

(E) Bueno, ¿qué es? Una discusión con un taxista, ¿no?

(P) Bueno, más que discusión fue un... un comentario. El otro día, pues cogí un taxi, un taxi al salir de allí del Palacio de la Música, y yo ya vi que era un hombre así un poco alocadillo. Nada más entrar, ya me me espetó... así de entrada "usted es músico, ¿no?" digo "no, músico precisamente no, yo trabajo trabajo aquí en recepción, en fin, y ahora pues tenía que cumplir este encargo". "¿Dónde vamos?, ¿Dónde vamos?" "Jefe", digo, "pues mire, vamos allí, a la calle Maolell a la vía Augusta". "Bueno, usted debe estar muy distraído aquí en la casa," digo. "Hombre distraído como distraído sí, de cara al personal, pues siempre uno se encuentra... pues gente de toda de todas maneras y clases, ya sea porque ves gente que es muy atrevida, o porque es más... más descarada, prueba de ello es que a veces entran allí, por ejemplo, cogen programas... Pues hay quien incluso para coger un programa pide que tú se los des en mano, otros pues no tan sólo no... no es así, sino que cogen tres o cuatro de cada uno de los de los tipos de programa que hay, o sea, eso te da a entender la... la multiplicidad la... la clase de gente que viene... "

(E) De gente, ¿no?

(P) En cuanto a lo del taxista.

(E) Y el taxista, ¿qué? ¿sí?

(P) Pues nada, antes de llegar al sitio, yo claro, digo, "este hombre aquí querrá enterarse de toda mi vida", digo, a mí eso no me interesa, digo "usted estará distraído aquí en el taxi, ¿no?" digo "pues claro tantas horas al cabo del día... ". "Uf, yo aquí detrás veo una cantidad de cosas... "

(E) De todo.

(P) "De todo claro, igual veo, pues nada, parejas aquí que bueno menos en fin", dice. Cosas ya que a veces, pues mira, tienes que hacer aquello ver, oír y callar, incluso yo también he hecho de lo mío, aquí en el taxi". Digo: "hombre no fastidie". "Sí, sí, bueno, cada caso que... y bueno, pues mira, ya me lo busco", me dijo el taxista. Digo: "pero no fastidie, usted es hombre casado". "Sí, bueno, pero esto es aparte, eso pelillos a la mar, eso no tiene nada que ver". Bueno, y así llegamos ya al sitio allí a la calle Maolell. Bajé, más que nada venía preocupado porque estaba muy poco pendiente de la de la circulación, estaba más pendiente de lo que me explicaba, mirando por el espejo retrovisor, que... que... que... de la conducción en sí.

(E) Mmm Un peligro vaya.

Podría optar por preguntar cuáles son las diferencias entre las dos versiones. La respuesta sería muy amplia. Sería más fácil preguntar en qué se parecen el relato 1 y 2. La respuesta sería más breve: en casi nada.

El hecho de advertir esta distancia, desajuste, o divergencia entre las dos versiones, es lo que me indujo indagar sobre esta parcela de la comunicación que consiste en narrar experiencias y conversaciones que hemos mantenido con otros hablantes en el pasado.

El análisis me pareció relevante por sus posibles implicaciones didácticas. Si se demuestra que los hablantes nativos de L1 resuelven sus interacciones narrativas de una forma determinada, ésta debería trasladarse al medio de instrucción. ¿Se puede pretender que los hablantes extranjeros hablen mejor o de forma diferente a los nativos?

## PRESENTACIÓN DE LA PONENCIA

1. La primera parte será una revisión de cómo se trata el discurso referido en libros de curso, manuales y gramáticas.

2. La segunda será una exposición del trabajo de análisis del discurso que realicé como parte de una asignatura del doctorado de didáctica de la Lengua y Literatura con Miquel Llobera que me guió el proyecto.

Mostraré el análisis de los datos que he recogido. Un análisis cuantitativo, muy breve, que he resumido en unas tablas que comentaré, y un análisis cualitativo de algunas transcripciones de entrevistas que realicé.

3. La tercera, una sección práctica en la que presentaré una propuesta de unidad didáctica que he elaborado para tratar este fenómeno en el aula. He probado este material en varias ocasiones, en tres grupos diferentes con diversos resultados.

4. Finalmente, haré una reflexión sobre el área disciplinar del análisis del discurso en cuyos principios y metodología me he basado y que servirá casi a modo de recapitulación.

## MANUALES DE CURSO

¿Cómo se trata la cuestión del discurso referido en los libros de curso? He efectuado una revisión de los principales manuales, no de todos, 6 o 7. He repasado los índices de objetivos comunicativos y también examinado las unidades en que se trabaja este aspecto de la lengua. No menciono la fuente concreta porque no es lo que nos atañe en este momento.

Los cito tal y como aparecen en los índices. Siempre en las lecciones en que se trabaja, se adjunta una lista de las transformaciones temporales que suelen tener lugar al referir en estilo indirecto. Lista que todos conocemos y hemos manejado en la clase.

Un resumen de lo que he observado está plasmado en la siguiente lista:

#### ACTOS DE HABLA RELACIONADOS CON EL DISCURSO REFERIDO:

- Relatar hechos a un tercero.
- Transmitir órdenes.
- Repetir, contar y resumir lo dicho.
- Transmitir órdenes a un tercero.
- Transmitir información a un tercero.
- Dejar recados para otra persona.
- Transmitir información, peticiones y sugerencias.
- Recursos para transmitir las palabras de otros.
- Transmisión de recados.
- Transmisión de informaciones referidas al pasado.
- Transmisión de peticiones referidas al pasado.
- Etc.

Como vemos, se aprecian tres bloques. Uno que engloba actos de habla como "dar órdenes", otro "dar recados" y otro, "transmitir peticiones".

Otras funciones están descritas, a mi entender, de una forma un tanto vaga, demasiado general y ambigua. Por ejemplo, "relatar hechos un tercero", "repetir y contar lo dicho", "transmisión de informaciones referidas al pasado" o "transmitir palabras de otro".

¿En qué casos se emplea el Estilo Indirecto? ¿En todos? ¿En qué situaciones? ¿Con qué intenciones?

Me atrevo a afirmar que si se observa una tendencia general a usar el Estilo Indirecto en órdenes, recados, peticiones y algunos casos más como:

- Expresar sorpresa por algo que alguien dijo y no ha cumplido.
- Recriminar a alguien no haber cumplido algo a lo que se había comprometido.
- Contradecir o aclarar un malentendido.

En el caso de "transmisión de las palabras de otro", sólo cuando es una información aislada, no incluida en una narración, y de información muy resumida y concisa.

No he estudiado todos y cada uno de estos actos de habla que desarrollan los manuales. Mi estudio se centra en uno que no aborda ningún manual, por lo menos de forma explícita, y que es narrar. La narración de experiencias y de conversaciones integradas como parte de la experiencia y del relato total.

## MI ESTUDIO

Tenía tres preguntas de investigación. Lo que quería averiguar era:

- A. ¿Utilizan los hablantes nativos de español el E.I. cuando relatan una conversación que ha tenido lugar en el pasado?
- B. ¿Cuándo y con qué intención se producen transformaciones temporales en el E.I.?
- C. ¿Qué tipo de entradas, es decir expresiones con verbos, en general, que indican y abren los turnos de habla referidos, (por ejemplo: "Me dijo", "Le dije", "Le contesté", etc.) eligen los

hablantes nativos de L1 para marcar el turno de palabra de los diferentes interlocutores en la narración de conversaciones?

Cuando me refiero a Estilo Indirecto tengo que precisar que no siempre presupongo transformaciones temporales. Se producen transformaciones en pronombres posesivos (mi, tu, su...), en demostrativos (este, ese, etc.) en los sujetos de los verbos, en todas las palabras que indican referencias temporales (ayer, hoy, etc.) verbos de dirección (ir, venir...) y en todos los defectivos en general.

ESTILO DIRECTO Paco dijo "fui a mi pueblo en Semana Santa".  
Paco dijo que fue a su pueblo en Semana Santa.

ESTILO INDIRECTO Paco dijo que HABÍA IDO a su pueblo en Semana Santa

## MÉTODO

El corpus objeto de análisis ha sido recogido a través de entrevistas grabadas en casete. Un total de doce entrevistas, que suman 39 minutos 41 segundos de discurso. La consigna dada a los entrevistados era que explicaran una conversación que hubiera tenido lugar en el pasado. No se les advertía cuál era el objeto del estudio, y en algún caso se comentó que éste era analizar cuestiones fonéticas.

Los sujetos que aportaron el corpus fueron seis hombres y seis mujeres de diferentes edades, con una media de 32 años. Diferentes ámbitos profesionales, cinco de ellos relacionados con la enseñanza del Español/LE. Prácticamente todos de un nivel socio-cultural medio. Seis castellanoparlantes y seis bilingües.

## ANÁLISIS DE DATOS

Análisis cuantitativo:

- Tabla núm. 1. He contabilizado el tipo de entradas al turno referido y las que se producen en mayor proporción son: "digo" = 14; "Me dijo" = 11; "Le dije" = 14; y la omisión de entrada marcada como // = 39. Analizando los datos de la tabla núm. 1 se puede concluir que se da un mayor número de entradas en pasado: (42,96%), que en presente: (24,44%); Y una proporción muy alta de omisión de entradas: (28,88%).

-Tabla núm. 2. He contabilizado el número de palabras de discurso referido que el hablante ha resuelto en estilo directo, es decir tal y como se produjeron en su momento. El total es de 1353. Y el número de palabras que ha referido en un estilo indirecto, con un total de 738. Los hablantes nativos eligen en mayor medida la narrativa de conversaciones en estilo directo (un 64,70%) con respecto al estilo indirecto (un 35,29%). No hay una diferencia remarcable entre hombres y mujeres. En estilo directo los hombres, 66,40% y las mujeres, 63,46%. En estilo indirecto los hombres, 33,5% y las mujeres, 36,53%. Se aprecia una tendencia levemente mayor en los hombres al uso del estilo directo.

- Tabla núm. 4. He contabilizado las formas verbales que aparecen en el discurso referido. Dentro del estilo directo no cambian con respecto al discurso original, en total 208. En estilo indirecto también hay formas verbales que permanecen igual que el original, en total 35. Las formas verbales que sufren transformaciones son 55 dentro del estilo indirecto. Así que la proporción de cambios en los tiempos verbales del total del corpus es de 18,45%, con respecto a 81,54% que no sufren transformaciones.

. Tabla núm. 5. El tiempo verbal que sufre mayor número de transformaciones con respecto al original es el Presente de Indicativo que cambia a Pretérito Imperfecto de Indicativo, constituye un 80% de las transformaciones que se han producido.

TABLA NÚM. 1

ENTRADAS	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	TOT
Me espetó	1												1
Digo	7						2	2				3	14
Le digo									1				1
La digo		1											1
Le digo que						1							1
Dice	1						1		2		1		5
Me dice						1	1		1			1	4
Dice que				1		1						1	3
Me ha dicho												1	1
Me dijo	1				1		1	2	4		2		11
Le dijo										1			1
Dijo que			1			1				2			4
Me dijo que									1		2		3
Nos dijo que										1			1
Dije									9				2
Le dije		1			3		3	1	4	1			14
Le dije que	1									1	3		5
Les dije que			1										1
Le dijeron										1			1
Decía					5								5
Decía que			2		1			1					4
Diciéndonos que										1			1
Le pregunto						2							2
Le he preguntado												1	1
Preguntaba					1								1
Le pregunté						1							1
Le contestamos										1			1
Empezaba a decir que										1			1
Y yo		1							1				2
Y ella													1
Y él								1					1
Y todos					1								1
// (No hay)	5	3		2		3	4	11	7			4	39

total de ENTRADAS

- En pasado = 58                    42,96%
- En presente = 33                    24,44%
- // (No hay) = 39                    28,88%
- Pronombre = 5                        3,70%

TABLA NÚM. 2

Discurso referido Núm. de palabras	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	TOT
Estilo directo	275	76	---	34	148	54	133	105	277	43	93	115	1353
Estilo indirecto	---	56	131	50	10	50	---	25	61	166	126	63	738

Estilo directo = 64,70%

Estilo indirecto = 35,29%

TABLA NÚM. 3

HOMBRES	Estilo directo	587	66,40%
	Estilo indirecto	297	33,59%
MUJERES	Estilo directo	766	63,46%
	Estilo indirecto	441	36,53%

TABLA NÚM. 4

Formas verbales	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	TOT
Estilo Directo													
(No cambian)	46	8	---	6	20	9	28	15	32	10	13	21	208
Estilo Indirecto													
(No cambian)	---	5	9	6	---	3	---	---	4	---	5	3	35
Estilo Indirecto													
(Cambian)	---	1	10	1	1	3	---	2	2	22	8	5	55

- No cambian con respecto al discurso original = 81,54%

Tiempos verbales  
del total discurso referido

- Se transforman con respecto al discurso original = 18,45%

- No cambian con respecto al discurso original = 38,88%

Tiempos verbales  
dentro del estilo indirecto

- Se transforman con respecto al discurso original = 61,11%

TABLA NÚM. 5  
TIEMPOS VERBALES QUE SE TRANSFORMAN

Presente de Indicativo a Imperfecto de Indicativo	44	80%
P. Indefinido a P. Pluscuamperfecto de Indicativo	8	14,54%
Presente de Subjuntivo a P. Imperfecto de Subjuntivo	1	1,81%
Imperativo a Imperfecto de Subjuntivo	2	3,63%

En cuanto al ANÁLISIS CUALITATIVO

He podido comprobar que en la mayoría de ocasiones en que se narra una conversación se efectúa en E.D. En algunas de las transcripciones, los hablantes se ciñen únicamente a ese recurso. En total, en 3 de 12 toda la conversación es fiel al original.

En otros casos, los hablantes van alternando el E.D. y el E.I. Me encantaría poder asegurar que el uso de uno u otro responde a algún factor determinado y que por tanto es sistemático, pero me resulta imposible ya que se da una variabilidad y esa variabilidad se debe a componentes psicológicos y pragmáticos tan opacos, inaprehensibles como son la intención del hablante, la distancia psicológica que establece con lo que refiere o, cito a Matte Bon, "la emoción del hablante con respecto a las palabras que refiere". Son elementos difícilmente observables desde un punto de vista empírico. Lo que sí he podido percibir son actuaciones determinadas que puntualmente responden a factores identificables.

- Por ejemplo, en la transcripción núm. 10 la hablante alterna, relata lo que fue su intervención en E.D. (se responsabiliza de sus palabras, se acerca a ellas) y en E.I. las de su interlocutor. En algún momento, las palabras de la hablante son referidas también en E.I. pero, en este caso, con la intención de resumir su intervención.

Este recurso se manifiesta en varias ocasiones.

- Por ejemplo en la núm. 12 una gran parte de los turnos de la persona que habla son la mayoría de veces en E.D. y las del otro en E.I. con transformaciones temporales.

Pero no siempre es así, aún observando una tendencia general en ese sentido, tenemos muestras en las transcripciones que lo contradicen.

- En la transcripción núm. 11, precisamente, la hablante toma la opción de relatar en E.D. las palabras de su interlocutor y en E.I. las suyas propias con transformaciones temporales. En este caso creo que la intención de la hablante es la de ridiculizar a la otra persona a la que tacha de envidiosa. La entonación en este caso está muy marcada.

- En la transcripción núm. 2 el hombre que narra alterna E.D. / E.I. tanto de sus intervenciones como de las del interlocutor, pero lo que sí suele ser en E.I. con transformaciones es el final (eso ocurre también en otras entrevistas) En ese caso el hablante está dejando de reproducir la conversación original y pasa a resumir sus opiniones.

- La núm. 6 parece totalmente arbitraria.

- En la núm. 3 el hablante elige narrar todo en E.I. y no se producen cambios temporales cuando expone sus opiniones y sus palabras.

TRANSCRIPCIÓN NÚM. 7 (2 min. 25 seg.)

FRAGMENTO

Mujer ● 27 años ● Administrativa contable ● Bilingüe catalán-castellano

*(Discusión con su novio por las tareas de la casa)*

(E) Vale. ¿Qué fue? ¿Algún rollo?, ¿algún pique o algo que tuvisteis? Sí habla, habla...

(G) Siempre me hace lo mismo, siempre me toca a mí fregar los platos, y ya estoy harta, y le dije "hombre, por un día friega tú los platos", y me dijo "no, que estoy muy cansado, que vengo del trabajo...", pero es que... es... es una pasada. Hay que combinar la faena de... de casa y si...

TRANSCRIPCIÓN NÚM. 10 (3 min. 55 seg.)

FRAGMENTO

Mujer ● 32 años ● Profesora de español ● Bilingüe catalán-castellano

*(Discusión con un desconocido en el tren)*

... y en el tren conocimos a un chico, el típico chico plasta que no te deja en paz, ¿no? Llegamos a Peñíscola, nos despedimos de él, pero nada, que no quería, y nos seguía a todas partes. Entonces tuvimos una discusión, en la que yo le dije "oye, mira, perdona", creo que se llamaba Pedro, no recuerdo muy bien, "perdona, pero nosotras queremos ir solas". Y entonces él nos insultó, y nos dijo que éramos unas antipáticas, y que no había conocido a nadie como nosotras, eh...

(...) y al final me enfadé muchísimo. Me levanté y le dije que si seguía molestándonos, que bueno, que iba a llamar a la policía, pero que nos dejara en paz, que estábamos con estos chicos que... y basta, y que además, estuviéramos solas o no, que se fuera y que nos dej... y que no lo queríamos ver más. Se marchó, y al día siguiente volvimos a verlo, eh... porque picó a nuestra habitación y entró, así. Dio un portazo a la puerta, entró, y al final mi amiga se cuadró mucho, y le dijo "bueno ahora mismo te vas o llamo a la policía" y entonces él dijo que éramos... Bueno nos insultó muchísimo y se marchó. Y no volvimos a verlo más.

TRANSCRIPCIÓN NÚM. 10 (1 min. 36 seg.)

FRAGMENTO

Mujer ● 32 años ● Profesora de español ● Bilingüe catalán-castellano

*(Conversación por teléfono con una amiga)*

(C) Entonces le he preguntado si le va bien que celebremos la fiesta mañana sábado, y me dice "no, es que no se qué decirte", porque por lo visto está... estaba muy cansada, y así digo "no lo digo porque ahora es más fácil conectar con la gente, porque está todo el mundo aquí, pero si lo postergamos, después va a ser más difícil comunicarnos con ellos", digo "si quieres, lo podemos dejar para el próximo fin de semana". Y me ha dicho que no, que el próximo fin de semana no le iba bien, y que ya iba a ser más difícil. Digo, "pues si te parece lo dejamos o lo hacemos mañana", y dice que no sabía si iba a tener fuerzas para volver a preparar todo lo que preparó.

(E) Ah...

(C) El día que estaba previsto el... el lunes pasado, ¿no?, y claro, me ha dejado así como muy muy cortada, porque ha sido muy fría, y ha sido como una forma de vengarse, ¿no?, de echar en cara: no vinisteis...

(E) Una forma de hacerte sentir culpable por no haber ido a las el día en que...

(C) "Me dejasteis con todo el trabajo, yo muy ilusionada. Todo lo que preparé...". Ha insistido mucho en eso, "es que no sé si voy a poder hacer todo lo que hice, si tengo fuerzas para volver a hacer todo aquello que hice... "

(E) Lo que estaba diciendo es...

(C) Me dejasteis colgada aquel día y ahora ya no me interesa para nada.

TRANSCRIPCIÓN NÚM. 11 (2 min. 45 seg.)  
FRAGMENTO

Mujer ● 39 años ● Profesora asociada UAB ● Bilingüe catalán-castellano

(Conversación en la calle con una antigua compañera de clase)

...y yo le dije que estaba trabajando en la universidad, muy ilusionada y eso, y ella me dijo "ah, pero ¿estás trabajando en la universidad?" con un tono así un poco como de envidia, y eso, y dice "ah, pues a mí la verdad es que trabajar en un sitio público no me va, porque la relación no es tan familiar, y si, ganas mucho dinero y eso, pero eres como un número. Como siempre, yo de hecho lo que quiero es trabajar en una escuela privada, y aunque no gane tanto dinero, me lo pasaré mucho mejor, y será mucho más personal y humano, y esas cosas...". Pero después, me enteré que había montao una...

(E) ¿Tú qué le dijiste cuando eso?

(I) Ah, cuando le di... yo le dije que, bueno, que cada uno con sus gustos, y que yo estaba muy bien en la universidad, que evidentemente yo no me sentía como un número, y le dije que (...ara estoy pensando en la estructura) en... le dije que... no me acuerdo

(E) Que eso que muy bien.

(I) Que... que me parece muy bien, pero que yo ya estoy bien dónde estoy, y que... que para el currículum creo que es muy importante trabajar en la universidad, que si ella no quiere trabajar en un sitio público, ella misma, me da lo mismo, ¿no? Pero bueno, ella, es que es tan egocéntrica y eso, que me dijo "bueno tú misma, ya te arrepentirás", o algo así. Pensé, bueno es igual, tú misma. Entonces me dijo que también, que había montao una empresa, y que estaba ganando mucho dinero, que bueno que yo lo que...

TRANSCRIPCIÓN NÚM. 2 (1 min. 28 seg.)  
FRAGMENTO

Hombre ● 35 años ● Profesor de EGB ● Castellano parlante

(En casa con una amiga que está embarazada)

(M) Pues sí, le dije "bueno, ¿y qué, qué proyectos tienes?" y "No, ahora aquí le vamos a poner la cunita y los pañales y el biberón". Y yo, "bueno, pero yo estoy hablando de ti". "No, es que ahora no pienso en nada, estoy un poco metida en el tema". Y yo, y yo la digo siempre "bueno, pero también tienes que pensar en ti, no solamente en ser... en tu función de madre". Pero no sé qué le pasa a algunas chicas que, llegada a determinada edad, están siempre que quieren ser madres.

(E) ¿Y no le diste tú algo, un consejo o algo de que...?

(M) Yo le dije que bueno, que ahora era normal, que porque a lo mejor es que... pero que en cuanto tenga al niño, y pasen tres o cuatro meses que tiene que pensar un poco más en ella. y también en... en Jordi que es su marido, y que lo más importante es la pareja, ¿no?

TRANSCRIPCIÓN NÚM. 6 (2 min. 4 seg.)  
FRAGMENTO

Hombre ● 27 años ● Animador sociocultural ● Bilingüe catalán-castellano

(Discusión por teléfono)

(LL)... por teléfono, y que se trajeran los papeles de mi moto, que no les costaba nada. Lo llamo, le digo que soy yo, que cómo va la cosa, que cómo estaba, hacía tiempo que no hablábamos. Y me dice que bien bien, que qué quiero y eso. Yo le pregunté "¿qué tal, cómo estáis?", aquello que insistes, "ya ves... bueno, ¿qué quieres?". "Bueno, pues ya sabes que si venís de vacaciones para

acá, a ver si me podéis traer los papeles de la moto, si todavía los tenéis por ahí", y me dijo que no. Primero le pregunté si si tenía los papeles de la moto localizados...

(E) ¿Y los tenía?

(LL) Que sí, que los teníamos aquí. Y después le pregunto si me los puede traer, y me dice "los papeles de la moto están aquí, y cuando quieras puedes venir a buscarlos". Y me... y me colgó literalmente. Total que...

TRANSCRIPCIÓN NÚM. 3 (1 min. 53 seg.)

FRAGMENTO

Hombre ● 30 años ● Profesor de informática ● Castellano parlante

(En un bar discusión con amigos)

.... mi amigo Dani, pues dijo que las chicas no conducían bien, que aparcaban mal, que... que conducían sin cuidado, que eran peligrosas, que estaban hablando mientras conducían, no te podías fiar... Y Amparo, pues decía que no. Que las chicas conducen tan bien como los chicos o mejor, que son más cuidadosas, más prudentes, que ellas tienen mucho más respeto de las leyes, que no beben... Y bueno, y Pepi, pues decía que no todo el mundo era así, no todo el mundo era agresivo, ni todo el mundo era borracho. Los hombres... y bueno pues...

(E) ¿Y tú? ¿Qué dijiste? ¿Cuál era tu postura?

(S) Pues yo creo que les dije que bueno, que depende de cada persona, que hay chicas que son muy prudentes y hay chicas que son muy locas, y al revés. Que está el tópico, y que alguna razón tiene que haber debajo. Que siempre hay motivos, pero creo que... o sea que no siempre se puede generalizar.

## CONCLUSIONES

En los hablantes nativos se observa una gran tendencia a reproducir fielmente en ED las conversaciones insertas en una narración. El hablante revive, reinterpreta la conversación, esto le otorga una gran expresión, viveza y verosimilitud al relato. El emisor reproduce todos los aspectos verbales y no verbales, con una gran abundancia de lenguaje gestual (cuestiones de cinesia y proxemia), los elementos prosódicos, la entonación y las pausas juegan un papel crucial para la interpretación certera del receptor. Es como una película que vuelve a pasar, y en un momento determinado, casi siempre al final del relato decide parar la película y resumir, sintetizar o resaltar en E.I. lo que supone la idea, el sentido principal de lo que fue la conversación. Esto sucede en siete de las nueve entrevistas en las que se alternan los dos estilos. Veremos una muestra muy clara de ello seguidamente.

## LA UNIDAD

Estos datos son muy útiles pero el gran reto es, con todos estos testimonios, reflexiones, descripciones. ¿Cómo llevamos y tratamos todo este asunto en el aula? ¿Cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a realizar este acto de habla, tan frecuente, que ocupa gran parte de nuestro tiempo de intercambios conversacionales, encuentros sociales? Sabemos que la conversación no constituye tan sólo un acto lingüístico sino que es un acto social.

He elaborado una propuesta de una parte de unidad didáctica, digo parte porque en realidad estaría integrada en una unidad más amplia que trataría de la función de narrar.

Trabajaremos con audiciones del corpus real. Ya sabemos que la transcripción es un artefacto metodológico, una operación de laboratorio. Y que supone una primera interpretación de los datos realizada a través de una teoría que condiciona o filtra la percepción de la realidad. Una traducción del

discurso oral a los parámetros del escrito. ¿Qué criterios he seguido en este caso para realizar esta traducción?

En algunos casos en esta ponencia en que no íbamos a tener el apoyo de las audiciones, he utilizado varios recursos del texto escrito como: puntuación, mayúsculas, interrogaciones, etc. para facilitar el análisis. Sin embargo esto no es lo aconsejable. Las transcripciones que he trabajado en el aula y que vamos a trabajar ahora están desprovistas de estos recursos del canal escrito, intentan ser una copia fiel y desnuda de lo que es el discurso oral con una clara intención de que no reflejen esa primera manipulación o interpretación de los datos por parte del transcriptor. Con el apoyo de la audición, el receptor decide si ese enunciado es interrogativo o no, apoyándose en la entonación, etc.

## LA UNIDAD

Consideraré que una primera parte debía tratar y contemplar todas las cuestiones relacionadas con el CONTEXTO SITUACIONAL. Me he basado en el modelo de Hymes, del 62 en origen, reformulado en el 71, y que muchos de nosotros hemos seguido. Los elementos que apunta como los que configuran el guión de la conversación son:

- las coordenadas espacio-temporales (dónde y cuándo)
- los participantes
- las expectativas e intenciones
- el grado de formalidad de la conversación / tono
- tema

Las coordenadas espacio-temporales las apporto yo, el resto se elabora a través de las preguntas o claves de observación que propone la unidad.

## FRAGMENTO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA QUE TRATA LA FUNCIÓN DE NARRAR

### NARRAR EXPERIENCIAS Y CONVERSACIONES

1. Las personas entrevistadas cuentan una historia y algunas conversaciones que tuvieron con otros hablantes. Escucha las audiciones y marca con una cruz el tono que crees que tuvieron las conversaciones que relatan.

Conversación de narración	Muy amistosa	Amistosa	Cordial	Neutra	Tensa	Muy tensa
núm. 1						
núm. 2						

2. ¿Quiénes fueron los hablantes? ¿Qué relación había entre ellos?

Narración núm. 1: \_\_\_\_\_

Narración núm. 2: \_\_\_\_\_

3. ¿Qué resumen refleja mejor la primera narración?

Ella fue con una amiga al pueblo donde había nacido y...

A. ...allí conoció a un hombre que conocía a su familia y que le dio muchos recuerdos para todos.

B. ...habló con un hombre que conocía a sus padres y que se había peleado con ellos hacia tiempo y que seguía muy enfadado.

C. ...allí se enteró de una relación amorosa que había tenido su madre, ya que conoció al hombre que había sido su primer novio y que le contó todo.

4. Escribe un resumen de la narración número dos.

#### NARRACIÓN NÚM. 1

Mujer ● 32 años ● Profesora de español ● Castellanoparlante

#### Copia alumnos

(R) ...no mira, yo voy a contar una... voy a contar una anécdota real, que me pasó cuando... en el año noventa y dos, porque bueno, ya sabes que mi madre es de Andalucía, pero yo nunca había estado en Andalucía, y bueno, en el noventa y dos, como fuimos a la Expo una amiga mía y yo, vale... yo le dije a mi amiga "oye, ¿por qué no nos acercamos al pueblo de de mi madre?, que está en la provincia de Cádiz pero muy cerca de de Sevilla", y ella me dijo "bueno, pues vale".

Total que nos fuimos, y estando allí, en el pueblo, me pasó una cosa muy... no sé, me gustó mucho, porque luego cuando volví, pues le dije a mi madre "¿qué?, ¿tú no me tienes que contar algo?". Y mi madre me dijo "¿que qué?". "Pues no sé, que he descubierto cosas tuyas allí". "¿Ah sí?, ¿qué cosas tuyas?" Bueno, bueno, tal... bueno. Y lo que me pasó allí fue que estaba sentada en un bar y entró un hombre de unos cincuenta y cinco años o así, y empezó a mirarme, pero no era una mirada así como de querer ligar o algo así, sino que era una mirada un poco... Y yo le dije a Ana..., porque Ana iba conmigo, era la amiga que iba conmigo, y "Ana, mira a aquel hombre", y ella me dijo "¿qué pasa?". "Que mires a aquel hombre". Y... total que "que me quiero ir".

"Que no te vayas, que espera un poco que algo querrá". "Que ya me dirás...", "Que bueno... que tal... Al final ese hombre, no sé cuánto tiempo, quince minutos o veinte minutos..., se acercó a la mesa y me dijo "oye, ¿tú eres por casualidad la hija de Beatriz?", y yo le dije "pues sí, sí sí, mi madre se llama Beatriz, pero no vive en el pueblo", dice "no, ya sé que no vive en el pueblo, pero ¿verdad que se llama Beatriz?, que tiene sus hermanos, y tiene tantos hermanos y tal y cual..." Y yo, "sí, sí, soy yo". Dice "¿y tú no sabes quién soy yo?" y yo dije "pues no, la verdad no tengo ni idea". Entonces me dice "pues mira, yo podría haber sido tu padre". "Ah, pues bueno, pues nada, encantada", y entonces me dijo que se parecía mucho a mi padre, y que fue el primer novio de mi madre hasta los dieciocho años, pero que luego se pelearon, que mi madre se fue a Sevilla, que él, circunstancias de la vida, que luego he sabido las circunstancias, se casó con otra persona, pero que siempre había estado enamorado de mi madre...

(E) - ¿Y tú qué?

(R) - Y yo pues me quedé estupefacta, y le dije "¿ah sí?, no me diga". Y eso como fue, y tal, y estuvimos hablando de los tiempos... Aprendí muchas cosas, por ejemplo, que no sabía, más que aprendí... más que aprender, pues a conocer, ¿no?, cómo era mi madre cuando era pequeña, qué hacía mi madre cuando se conocieron, qué decía, qué no hacía, qué genio tenía, cómo se comportaba con él, qué es lo que le gustaba y no le gustaba... cosas que no habían salido, ¿no? y cuando volví dije a mi madre eso, ¿no? "Mamá, ¿tú no tienes nada que contarme?", y tal "¿tú no conociste una persona que se llamaba así y era así y tal..."

(E) - Nunca te había hablado de él...

(R) - No nunca. Y bueno, a partir de ese momento, pues entonces mi madre me explicó toda la historia. Y bueno, fue una anécdota bonita, ya veces bueno, a veces le digo "¿qué? ¿no tienes nada más por ahí?". Fue bonito.

## NARRACIÓN NÚM. 2

Mujer ● 35 años ● Recepcionista ● Bilingüe catalán-castellano

(C)... pues nada, yo le dije "hombre, es que antes de salir... antes de salir tienes que mirar la dirección en el plano", entonces me dijo "hombre, pero yo sabía que era recto para Caldas", entonces "y si tú no lo sabías, entonces ¿por qué no me lo dijiste?". Yo no estaba muy segura, porque claro, cuando vas a un sitio, pues si conoces... siempre el mismo, pues ya sabes seguro. Pero una vez que íbamos allá, a aquella urbanización que era la primera vez, a buscar la casa de estos amigos, pues yo no sabía de cierto, ¿no? Y entonces pues nada. No nos dijimos cosas groseras, eh no, simplemente suaves. "Porque eres un poco torpe...", en fin y cosas así ¿no? "Antes tienes que mirar al plano para ver concretamente la la dirección", ¿no?, pero nada nada fuerte. Solamente así, hasta que al final se cabreó, y paró el coche, y miró en el mapa para ver si íbamos bien, y sí, sí, ningún problema.

(E) y al final qué le dijiste que tenía raz... quién tenía razón o qué

(C) sí, sí, que tenía razón, que tenía razón él. Y, ¿ves?, y me dijo "eres muy cabezona claro cuando una es... se... se obsesiona, ¿no?, con una idea, pues muy cabezona. Vale, que lo que me has dicho está bien, no sé qué... ". Bueno, vale, nada hicimos las paces.

## ANÁLISIS TEXTUAL (Con la transcripción)

Antes de seguir con la unidad, un inciso para explicar las razones por las que estimo necesario el análisis del texto oral.

Los teóricos han dado siempre prioridad en atención al área del lenguaje escrito sobre el oral. Existe también un desprestigio en el inconsciente colectivo de lo oral. Se le atribuyen ciertas características que se consideran desviantes con respecto a la norma, etc. Sin embargo cada día más, lo oral está ganando más crédito, y la escritura es la que se hace cada vez más permeable a las estrategias propias de la oralidad. Introduce anacolutos, elipsis, onomatopeyas, etc. La conversación se ha ido transformando en objeto de estudio por parte de los lingüistas en las últimas décadas.

En el campo de E/LE se debería enseñar a dominar recursos propios de la oralidad, como en este caso narrar, sobre un análisis de la propia oralidad. En general, en los manuales de curso, que proponen un trabajo de procesamiento del input, de reflexión sobre la lengua, de formulación de hipótesis por parte del alumno, etc. siguen trabajando sobre textos escritos, y eso a mi entender genera un desajuste al traspasar esas reflexiones al campo de la oralidad. Son dos códigos muy diferentes que se van poco a poco neutralizando.

La teoría que subyace en este apartado es la que concierne a los procesos de aprendizaje. En un principio, ATENCIÓN A CIERTOS FENÓMENOS DEL INPUT.

- ubicación de los turnos de habla insertos en la narración (dos colores),

- mecanismos para marcar el inicio de un turno referido.

y seguidamente:

- FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS
- REESTRUCTURACIÓN
- CONTRASTACIÓN
- MONITORIZACIÓN
- VERIFICACIÓN
- COMPARACIÓN Y TOMA DE CONCIENCIA DE LAS SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DE ESTA FUNCIÓN EN L1 Y LE.

## ANÁLISIS TEXTUAL (Con la transcripción)

5. Escucha de nuevo y lee la transcripción de la narración número uno.

6. Marca con dos colores:

- las palabras que dijo María. Ejemplo: "... oye por qué no nos acercamos al pueblo de de mi madre que está en la provincia de Cádiz pero muy cerca de de Sevilla..."
- las palabras que dijeron los otros hablantes. Ejemplo " bueno, pues vale".

7. Marca en la transcripción el tipo de entradas a los turnos de habla.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

// (no hay entrada)

8. Subraya en la transcripción las líneas en estilo directo e indirecto. ¿Por qué crees que el hablante elige usar este estilo?

Ejemplo:

- estilo directo: le dije a mi amiga, "oye, ¿por qué no nos acercamos al pueblo de mi madre, que está en la provincia..."
- estilo indirecto: Me dijo que se parecía mucho a mi padre y que fue el primer...

9. ¿Se producen cambios de tiempo en los verbos en el estilo indirecto? Márcalos. ¿Por qué crees que el hablante elige cambiar los tiempos?

10. ¿Se narran conversaciones de la misma manera en tu propio idioma? ¿Qué recursos del español te llaman la atención?

Alguien podría aducir que este tipo de narraciones se manifestaría las mismas características en su propio idioma y que sólo por eso no vale la pena tratarlo en la clase. Eso es un error. Por ejemplo hay significados que el inglés o el español expresan mediante la entonación mientras otras lenguas como el vietnamita o el alemán lo hacen mediante partículas. En el primer caso esos significados no pasan directamente al discurso escrito, en el segundo sí.

## (EN LA CLASE)

Probé este material en tres grupos con niveles diferentes: Intermedio, Avanzado I, y Avanzado II. Para los alumnos de nivel Intermedio la mayor dificultad consistió en ubicar los turnos de habla, sobre todo entre las líneas 10 y 15 por la omisión de entradas que se da en ese fragmento.

Un fenómeno curioso es la evidencia de la idealización que tienen de su propia lengua. Según los alumnos alemanes, en su idioma se respetan más las normas en cuanto a cambios de tiempo verbal. Una

estudiante francesa insistía en señalar que en su lengua la gente suele marcar siempre el cambio de turno de habla, es decir que no se producen omisiones.

En general, en todos los niveles les llamó la atención y tomaron conciencia de la importancia de la entonación para poder explicar e interpretar un relato de este tipo.

Muchos remarcaron la abundancia de operadores del discurso como *y tal...*, *y tal y cual...* y comentaron que lo habían oído con frecuencia a los hablantes de español L1. Les hizo mucha gracia y en la parte productiva algunos intentaron utilizarlos.

## PRODUCCIÓN

En parejas:

A

Explica a tu compañero/a una conversación que tuviste en el pasado...

- A. Con algún/a compañero/a de trabajo sobre alguna cuestión relacionada con tu profesión.
- B. Con algún familiar.
- C. Con tu pareja sobre alguna cuestión relacionada con la convivencia.
- D. Con algún/a amigo/a.
- E. Con algún/a (des)conocido/a (médico, taxista, dentista, etc.).
- F. Puedes inventarte la conversación y el personaje si lo prefieres.

B

Escucha la narración del/a compañero/a. Puedes interrumpir para hacer comentarios y preguntas. Después de escuchar completa esta ficha:

1. Marca en la tabla el tipo de conversación que tuvo tu compañero/a.

Conversación de narración	Muy amistosa	Amistosa	Cordial	Neutra	Tensa	Muy tensa

2. ¿Quiénes fueron los hablantes? ¿Qué relación había entre ellos?

3. Escribe un resumen (dos líneas) de la narración de tu compañero/a.

4. Comenta y comprueba con tu compañero/a si tus apreciaciones son correctas.

## ANÁLISIS DEL DISCURSO

Para finalizar, una reflexión teórica sobre la disciplina en que se ha basado este estudio, será también una forma de recapitulación de conceptos importantes se han ido desgranando a lo largo de la ponencia.

Supuso un avance fundamental en el siglo XX y una revolución el paso del estudio del fonema y la palabra al de la sintaxis oracional como componente de la gramática. El paso que se ha dado en las últimas décadas en que el estudio de la lengua ha superado el marco oracional ha provocado una rectificación crucial en el rumbo que llevaban dichos estudios. En palabras de Vicent Salvador "La

ampliación de la extensión sintagmática de la unidad de análisis implica un giro copernicano ya que comporta un cambio de orientación: del artefacto estático al dinamismo evanescente del proceso".

He confeccionado una tabla basada en el libro de Brown y Yule 'Análisis del discurso', con una serie de contrastes que polarizan dos tipos de áreas disciplinares. Gramática y análisis del discurso.

1. En lo que se refiere al primer par opositivo la gramática trabaja sobre oraciones aisladas inventadas por el teórico. Son datos prefabricados. La invención de ejemplos discursivos se expone al riesgo de la proyección, prejuicios, idealizaciones, y vicios perceptivos del la persona que los fabrica, que puede estar muy determinada por la influencia de la lengua escrita.

El ejemplo de "el niño pasea por el parque": los analistas que se hayan empeñado en recoger una frase de este tipo, con grabadoras ocultas y pasando horas en el parque, nunca lo habrán logrado.

En el AD se graba discurso conversacional espontáneo, se transcribe, se analiza y el que se trabaje con corpus real le otorga más validez a las descripciones de la lengua.

Ya hemos dicho que se trabaja con un marco superior a la oración.

2. El AD no está guiado por ningún afán prescriptivo, es una fuente de información constante para aquellos que trabajan en el campo de la comunicación. No es una disciplina prescriptiva, normativa sino descriptiva.

3. La propia palabra discurso que proviene de 'discurrere' indica proceso, dinamismo, secuencialidad. Tiene una dimensión pragmática. Se trata de describir los mecanismos que hacen que la actividad comunicativa sea un proceso eficaz.

4. Reconoce la importancia del contexto. También describe la relación entre texto y contexto en el sentido más amplio. El discurso vincula las unidades formales teóricas con los contextos pragmáticos. Se recogen siempre los datos, dónde, cuando, quiénes, etc. En resumen es una disciplina en pleno desarrollo, llena de posibilidades, retos, promesas y contradicciones.

Animo a todos los profesores de español a que se lancen a estudios de este tipo en ciertas áreas del lenguaje sobre las que tenemos grandes idealizaciones y muy pocos datos reales sobre cómo realmente se llevan a cabo en el lenguaje conversacional.

GRAMÁTICA	ANÁLISIS DEL DISCURSO
Oraciones inventadas, aisladas	<i>Corpus</i> de extensos fragmentos de discurso conversacional real
Reglas fijas Términos estáticos	Regularidades Rasgo lingüístico que aparece en un entorno definible con una frecuencia significativa. El analista del discurso tratará de descubrir regularidades en sus datos y describirlas Términos dinámicos
Oración como objeto Texto como producto	El discurso como proceso Cómo construyen el <i>corpus</i> emisor y receptor. Cómo se procesan y comprenden los discursos producidos en contextos definidos y con objetivos reconocibles
No se estudia el contexto	Una secuencia lingüística no puede ser analizada sin tener en cuenta el contexto

El analista del discurso trata su corpus como el registro de un proceso dinámico en el cual el hablante utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto, para expresar significados y hacer efectivas sus intenciones.

Trabajando sobre esos datos, el analista intenta describir las regularidades encontradas en las realizaciones lingüísticas que emplean los hablantes para comunicar esos significados e intenciones.

(Nuria Sánchez Quintana. Adaptado de Brown, G.; Yule, G. (1993) *Análisis del Discurso*. Madrid: Visor)

## LIBROS DE CURSO CONSULTADOS

Artuñedo, B.; Donson, C. (1993) *ELE, Curso de Español para extranjeros*. Madrid: S.M.

Castro, F. et al. (1991) *Ven II*. Madrid: Edelsa / Edi 6.

Martín, E.; Sans, N. (1998) *Gente II*. Barcelona: Difusión.

Miquel, L. et al. (1988) *Esto Funciona A*. Madrid: Edi 6.

Miquel, L.; Sans, N. (1990) *Intercambio 2*. Madrid: Difusión.

Miquel, L.; Sans, N. (1994) *Rápido*. Barcelona: Difusión.

Sánchez, A.; Fernández, J.M.; Díaz, C. (1988) *Antena II*. Madrid: SGEL.

## BIBLIOGRAFÍA

Brown, G.; Yule, G. (1993) *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.

Cots, J.M. et al. (1989) *Conversa(r)*. *Caplletra*, vol. 7. Universitat de València.

Gómez, L. (1998) *Gramática didáctica del español*. Madrid: S.M.

Hymes, D.H. (1971) *Acerca de la competencia comunicativa*. En: Llobera, M. (et al.) (1995) *Competencia Comunicativa*. Madrid: Edelsa.

Cansen, T.; Turf, W. (1996) *Reported Speech*. Amsterdam: John Benjamins.

Kasper, G. (1989). *Variation in Interlanguage speech act realisation*. En: Gass, S et al. (Ed.) (1989) *Variation in Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.

Lozano, J.; Peña-Marín, C.; Abril, G., *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

Lucy, J. (Ed) (1993) *Reflexive language reported speech and metapragmatics*. Cambridge: C. U. P.

Matte Bon, (1992) *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid: Edelsa.

Salvador. V. (1989) *L'Anàlisi del discurs, entre oralitat i l'escriptura*. *Caplletra* vol 7. Universitat de València.

Sánchez-Quintana, N. (1998) *Y le dije... digo...*, *Frecuencia-L* núm. 8. Madrid: Edinumen.

Sánchez; Martín; Matilla (1980) *Gramática Práctica de Español para extranjeros*. Madrid: SGEL

Sinclair, J.; Coulthard.N. (1983) *Towards an analysis of Discourse*. En: *Advances in Discourse Analysis*. London: Routledge.

(Han sido muy útiles los apuntes de clase y las pautas de trabajo del Dr. Miquel Llobera en el curso de Doctorado de la Universitat de Barcelona *Didáctica de la Lengua y Literatura* en la asignatura de Análisis del Discurso)

# ANÁLISIS DIDÁCTICO DEL DISCURSO ACADÉMICO ESPAÑOL MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y SEMI-DIRIGIDO

GRACIELA E. VÁZQUEZ

## 1. ¿POR QUÉ EL DISCURSO ACADÉMICO? UN ANÁLISIS DE NECESIDADES

### 1.1. LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

“ **L**a verdad es que no soy una buena imitadora aunque llevo varios años trabajando en las culturas más dispares. Hablo bastante mal todas las lenguas que hablo, pero cuando estoy en una aldea siempre sé a quién se le murió el cerdo y entiendo lo que quieren decir, respeto lo que me dicen y me lo tomo muy en serio. A menudo esto me sirve más que un acento aceptable para establecer una buena relación con la gente. Trabajé con otros investigadores que eran mejores lingüistas que yo, mucho mejores, y la gente nativa siempre decía que ellos no hablaban su lengua, en cambio yo, sí.”

Esta cita de Margaret Mead (la traducción es mía) utilizada a menudo<sup>58</sup> para referirse a la importancia de las ideas y creencias, las convicciones y el respeto como requisitos indispensables para moverse en otra cultura y eventualmente adaptarse a sus normas, aunque más no sea de manera temporal, abandonando las propias, apunta a los elementos que la experiencia, en otros contextos, aconseja tener en cuenta. Me refiero, concretamente, a la de estudiar en una universidad extranjera, a la de enfrentarse a una organización curricular diferente, a otros códigos de interacción, de lo cual depende el éxito académico.

Algunas tradiciones académicas se encuentran explícitamente codificadas, como es el caso de los géneros “*dissertation, explication y commentaire composé*” en francés. Aun en ese caso se considera que un/a estudiante de nivel avanzado necesita aproximadamente dos años para dominarlos y aprobar “la *aggregation*” o “*Staatsexamen*”. Dominar las tradiciones retóricas no explícitas pareciera ser todavía más difícil o por lo menos más costoso en cuanto al factor tiempo. Se ha observado que estudiantes

---

<sup>58</sup> Ver: “Cross-Cultural Training: Perceptions and Personal Growth” de Sylvette Cormeraie. En *The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation*. Gabrielle Parker y Annie Rouxville (eds.), p. 61-75, AFLS y CILT, Londres, 1995. Se trata de un buen compendio de artículos relacionados con la experiencia de estudiar un año en el extranjero.

cuya lengua nativa no es el alemán intentan por lo menos tres veces antes de que sus trabajos escritos (*"schriftlicher Referat"*) sean aceptados<sup>59</sup>. En las entrevistas realizadas en la Universidad Libre de Berlín (ZE Sprachlabor) llevadas a cabo en la fase preparatoria del proyecto ADIEU y como parte del análisis de necesidades cualitativo, observamos que el año de intercambio académico redundante en una apertura del horizonte personal del estudiantado e incluso contribuye notablemente a destruir los clisés y prejuicios relacionados con la sociedad y el entorno cultural extranjeros. Sin embargo, surgen y se afianzan otros prejuicios en lo que respecta a las tradiciones académicas y su discurso. El estudiantado francés suele percibir al alemán como carente de brillo, concisión y claridad (cf. Markus en Schröder <sup>60</sup>) y totalmente "antiestético" en su forma de expresarse. Por otra parte, reaccionan con impaciencia e irritación ante las discusiones que tienen lugar en los seminarios. El alemán, a su vez, percibe al profesorado español como repetitivo y lleno de florituras; consideran que sus clases carecen de estructura y por lo tanto les resulta sumamente difícil tomar notas de lo que dicen, puesto que está acostumbrado a presentar un sumario de lo tratado en clase, pero no apuntes con frases completas. Intentarán expresar opiniones personales basadas en la propia experiencia ignorando el hecho de que en el contexto académico español normalmente no se interrumpe a la profesora o profesor durante el discurso magistral<sup>61</sup> y que no es la experiencia personal lo que cuenta sino el principio de la erudición manifiesta.

Esto teniendo en cuenta además que el estatus estudiantil varía enormemente en ambas universidades: mientras en la universidad española se es estudiante desde el principio al fin de la carrera, en la alemana "estudiante" es un investigador o investigadora en ciernes y por lo tanto debe producir como si el receptor de su mensaje fuera la comunidad científica real.

## 1.2. LA EXPERIENCIA DOCENTE

Cuando el estudiantado alemán escribe monografías en español suelen aparecer algunas características discursivas que Michael Clyne<sup>62</sup> atribuye al discurso académico alemán:

- digresiones
- asimetrías
- discontinuidad
- escasa utilización de marcadores discursivos
- definiciones a lo largo del texto
- escasa aparición de frases tópico
- alto grado de abstracción
- uso profuso de terminología específica
- orientación a quien escribe y no a quien lee

Clyne no hace otra cosa que retomar un concepto (el término es "Retórica contrastiva") que Robert Kaplan<sup>63</sup> ya había desarrollado en los años sesenta: la relación que existe entre la cultura y el texto escrito y aplicarlo a la comparación de trabajos científicos en inglés y en alemán. Kaplan, influido por la hipótesis de Sapir – Whorf propone la existencia de estructuras de párrafos que reflejan ciertas formas de pensamiento. Y cita también a Pierce quien se plantea una pregunta elemental y esclarecedora con

---

<sup>59</sup> Brenda Laca: comunicación personal.

<sup>60</sup> Una opinión semejante se extiende a científicos de habla alemana en congresos y coloquios. Ver Reinhart Meyer – Kalkus, Merkur, (1990) 44, 8, p. 694-700. Citado por Hartmut Schröder en "Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung". En Gerhard Sticker (Comp.) *Stilfragen*. 1995. Walter de Gruyter, Berlin.

<sup>61</sup> Ver *El País Semanal*, 11.05. 97, p. 74.

<sup>62</sup> Culture and Discourse Structure, *Journal of Pragmatics*, 5, (1981), p. 61-66. Michael Clyne ha publicado constantemente sobre este tema hasta la fecha.

<sup>63</sup> Cultural Thought in Intercultural Education, *Language Learning* 16 (1966), p. 1-20.

respecto a este tema: *¿Qué habría pasado con la filosofía occidental si Aristóteles hubiera sido mexicano?*<sup>64</sup>

Puesto que los trabajos escritos juegan un papel importante a la hora de juzgar el éxito académico, tanto en la comprobación de contenidos (universidad) como en la propagación del saber nos parecía importante dedicarle un lugar de preferencia en nuestra investigación.

### 1.3. LAS PUBLICACIONES INTERNACIONALES Y LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL

El tema de la publicación de resultados de investigaciones en español y sobre el español, así como la importancia del castellano como lengua científica resulta hoy por hoy un gran interrogante: no sabemos qué porcentaje de la población mundial lee en nuestra lengua o qué áreas de la ciencia dan prioridad al castellano con respecto al inglés<sup>65</sup>. Bien conocida es la reacción del estado francés. En Alemania, la tendencia a tolerar y apoyar el inglés como *lingua franca* en publicaciones científicas y congresos resulta ya un hecho<sup>66</sup>. Es muy probable que el desarrollo de la tecnología y el afianzamiento del castellano en la red constituyan dos factores que directa e indirectamente guardan relación con el discurso académico:

- En lo que se refiere a traducciones del castellano a otras lenguas
- En lo que atañe a las posibilidades de la universidad virtual y a distancia.

Resumiendo:

- La información existente sobre las tradiciones académicas españolas y las estancias en el extranjero tenía carácter anecdótico e intuitivo<sup>67</sup>.
- Explicitar sus normas de conducta y etiqueta podría contribuir a que la población estudiantil extranjera pudiera:
  - Estudiar con éxito en una universidad de habla castellana y obtuviera los créditos necesarios.
  - Ampliar y mantener sus conocimientos lingüísticos generales y específicos.
  - Adquirir conocimientos científicos pertinentes en sus respectivas asignaturas.

Esto con el objetivo de:

- Facilitar la integración temporal del estudiantado a un contexto universitario diferente.
- Mentalizarlo para funcionar temporalmente en un medio con tradiciones académicas ajenas.
- Sensibilizarlo en lo que respecta al discurso académico propio y en aquellos aspectos en que difiere básicamente de otros.

---

<sup>64</sup> Robert Kaplan citado por Ruth Eßer en "Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat", Iudicium Verlag, München, 1997, p. 24-25.

<sup>65</sup> Durante nuestra visita a la Universidad Complutense (febrero 1997) comprobamos la aparición del primer número de "The Spanish Journal of Psychology", es decir, que el Departamento de Psicología había tomado la decisión de publicar en inglés y no en castellano. Un fenómeno parecido ocurriría ese mismo año en Alemania con los anales de la "Sociedad Química Alemana" (Die Zeit 37 (1997), 6.9.96. Si es el destino exclusivo de las ciencias naturales está por verse.

<sup>66</sup> Véase el artículo: "Die Verkannte Muttersprache" de Dieter E. Zimmer, aparecido en *Die Zeit*, 6.9.96, p. 34

<sup>67</sup> En el año 1997 "El País" publicó, tanto en su edición digital como en papel, dos series de artículos relacionados con la universidad: "Estudiantes Extranjeros (cartas a *El País*)" y "El Estado de nuestra universidad", en el suplemento dominical (desde el 4.05.97 al 1.06.97)

Y la convicción de que estudiar en una universidad española es una experiencia académicamente útil, más allá de los beneficios personales, culturales y lingüísticos, que trae consigo y de los que tradicionalmente se beneficiaron aquellas personas que estudian Letras. El público estudiantil, en la actualidad, ha cambiado: ya no se trata de estudiar español sino de cumplir una parte de los requisitos de la carrera en castellano.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN, CORPUS Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El discurso académico tal como lo entendimos en nuestra investigación aplicada a E/LE (y conscientes de que las tribus académicas no son mayoritariamente homogéneas ni siquiera en el mismo territorio nacional) puede definirse como la comunicación científica, es decir, el código oral y escrito que estudiantes y docentes utilizan en el ámbito universitario para presentar, transmitir, discutir y evaluar conocimientos. La investigación se concentró en dos géneros determinados:

- El discurso escrito (análisis lingüístico, discursivo e intercultural de publicaciones científicas, que podrían funcionar como modelo para la escritura. Se trata de publicaciones de profesoras y profesores de cinco universidades españolas, cuyas clases también fueron filmadas).
- El discurso oral (análisis pragmático de la clase magistral, los elementos fónicos y el lenguaje no verbal) está basado en el análisis de ocho clases elegidas entre treinta filmadas en el área de las ciencias sociales. No se filmaron clases de ciencias naturales.

Los estudios que sirvieron de base a la hora de crear el andamiaje teórico sobre el cual descansarían los principios didácticos de los materiales a realizar se refieren a investigaciones aplicadas al inglés, al alemán, al sueco y al polaco<sup>68</sup>. La bibliografía en castellano y para el castellano era prácticamente inexistente y el discurso académico, como tal, no parecía gozar de interés en el ámbito de las lenguas románicas en general. Esto es importante a la hora de juzgar los materiales ya que ante el vacío de investigación sólo hemos podido hacer afirmaciones de carácter general, lo que a su vez nos permitió concentrarnos en acontecimientos típicos del intercambio universitario y nos impidió referirnos a los lenguajes específicos y tradiciones académicas de cada asignatura. Los elementos que sirvieron de base para la investigación pueden resumirse así:

1. Objeto de investigación: situaciones concretas. El producto: "Guía didáctica del Discurso Académico Oral. Comprensión auditiva y visual de clases magistrales".
2. Método de investigación: la lingüística de texto y análisis discursivos, la retórica contrastiva, la semántica confrontativa y la interculturalidad, en el contexto de una tradición determinada. Los productos: "Cómo se escribe una monografía", "Glosario del lenguaje estudiantil" y "Sugerencias para evitar un lenguaje androcéntrico y sexista en los textos académicos".
3. Las aplicaciones concretas: materiales didácticos para clases en presencia y para el aprendizaje autónomo "Guía didáctica del discurso académico escrito", "Comprender en español" (CD Rom), "Estudiar en español" y "Actividades para la escritura académica".

---

<sup>68</sup> Ver: Linguistic and Text-theoretical Research on Language for Special Purposes. A thematic and bibliographical guide. En: Schröder, Hartmut (Comp). 1991 "Subject-oriented Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory, Walter de Gruyter, Berlin, p. 1- 48.

## 2.1. EL DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO

A fin de determinar cuáles son las características lingüísticas y culturales más salientes del discurso escrito, se investigaron una serie de artículos, manuales y trabajos de docentes como así también los juicios de valor y criterios de bondad que el profesorado entrevistado expresó a través de cuestionarios y entrevistas. Algunas de ellas podrían resumirse así:

La estructura global de un texto científico se caracteriza por tres partes (introducción, desarrollo y conclusión). Opcionalmente va precedido de un sumario y suele ir cerrado por las referencias bibliográficas. La introducción cumple una de varias funciones: presentar el tema general o específico o el estado de la cuestión; resumir el desarrollo del tema o las ideas importantes y exponer una tesis o conclusión. Las conclusiones pueden ser cerradas o abiertas. Las cerradas exponen la idea principal, resumen los resultados obtenidos en otras investigaciones o el mismo texto, evalúan las ideas o investigación expuestas o exponen la repercusión de las aportaciones del texto. Las conclusiones abiertas exponen asuntos que requieren tratamiento puntual, presentan aplicaciones o plantean preguntas. (Ana María Cestero: 2001).

Esto traducido a la monografía o trabajo escrito<sup>69</sup> significa lo siguiente:

Desde el punto de vista de LA FUNCIÓN: se trata de un ejercicio a través del cual se pone en evidencia el interés por la materia y la capacidad de abrirse paso a través de la jungla temática, estructurar y presentar la información; desde el punto de vista del CONTENIDO, se prioriza una estructura formal. (En Alemania, el texto se estructura por el contenido) Los resultados suelen aparecer en la conclusión y nunca a lo largo del desarrollo (cosa que es usual en alemán). En cuanto a la AMPLITUD DE LA PRESENTACIÓN, enfocar el tema e ir al grano se consideran cualidades positivas. (En alemán es todo lo contrario: el estilo científico se caracteriza por un amplio despliegue temático, con excursos y digresiones (en español no se toleran) a través de lo cual se intenta demostrar una aproximación (e indirectamente un conocimiento) del tema desde todos los ángulos posibles. El principio de la erudición manifiesta que en español se refleja en las citas bibliográficas, se da en alemán a través del despliegue temático. (Hablando de los científicos Goethe solía decir: "Los científicos se autodestruyen de dos modos: a través de la amplitud que persiguen y a causa de la profundidad en la que se hunden").

El GRADO DE CONCRECIÓN depende de la asignatura, pero la tendencia es a lo concreto. (En alemán, en cambio, a mayor abstracción mejor. El estilo científico alemán es conocido y criticado por eso) (Ver Johan Galtung: 1985)<sup>70</sup>. En lo que respecta a la BIBLIOGRAFÍA (primaria y secundaria) y a las CITAS, tanto en español como en alemán guardan una importancia considerable (aunque abundan más en alemán que en español) (Ruth EBer: materiales en la red).

La construcción de la argumentación se realiza a través de varias estrategias: secuencias de contrastes entre polos positivos y negativos que permitan centrar la atención en el primero; utilización de ejemplos concretos para corroborar la exactitud del análisis propuesto; los ejemplos suelen estar marcados explícitamente y en las transiciones aparecen a menudo referencias a quien escribe o lee. La tercera estrategia es la presentación "in crescendo" que permite una confrontación paulatina con el análisis. La cuarta estrategia es la así llamada "tabula rasa" que borra mentalmente la información que precede y que prepara para recibir la información siguiente. Y por último la conclusión intermedia que resume lo que precede y fundamenta lo que sigue (Nicole Delbecque y Patrick Goethals: 2001). Se trata de una estructura argumentativa preferentemente lineal, nunca digresiva.

<sup>69</sup> Ver Ruth EBer (op.cit.) y ¿Cómo se escribe una monografía? (en la red).

<sup>70</sup> Galtung, Johan (1985). Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teitonische, gallische und nipponische Wissenschaft. En: Wirlacher, Alois (ed.) *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer Interkulturellen Germanistik*, München, 151-193.

El género académico rehúye todavía la expresión personalizada. En el caso de la referencia a otras autoras o autores esto suele suceder para facilitar la crítica. Cuando se asume la autoría, y esto ocurre de manera explícita, la autora o autor del texto se perfila como organizador/a del texto. Por el contrario, si es la persona responsable de las ideas, acudirá a otras estrategias para evitar la primera persona como sujeto. (Patrick Goethals y Nicole Delbecque: 2001)

La forma de introducir notas, citas y referencias varía según diferentes parámetros pero se puede afirmar que en general mostrar que se conoce en detalle una tradición amplia y que se maneja un número considerable de fuentes es un valor (el valor de la erudición manifiesta) que llega a menudo a predominar sobre la concisión, la síntesis personal, la originalidad y una línea expositiva clara y directa, que son primordiales en otras tradiciones. Otro rasgo característico: la escasez de discrepancia y crítica explícita. (Brenda Laca: 2001)

Se utilizan numerosos recursos léxicos que tienen la finalidad de matizar las afirmaciones, precisar el grado de certidumbre o indicar en qué sentido son pertinentes y por qué se las formula. Su uso está dictado por normas de deferencia hacia el público lector y por la necesidad de cubrirse las espaldas antes posibles reproches. Es sobre todo en el uso de estos recursos en donde se expresa la naturaleza interactiva y social del discurso académico. (Brenda Laca: 2001).

Las reformulaciones representan retrocesos en el movimiento del texto, que pueden parafrasear algo dicho anteriormente, expandiéndolo o condensándolo o bien rectifican o se distancian de lo dicho anteriormente. Es una de las estrategias principales para organizar un texto y su función consiste principalmente en facilitar que se retome o reencuentre la línea argumentativa principal. (Brenda Laca: 2001).

Las fases fundamentales de la investigación pueden resumirse así:

1. Decidir qué tipo de muestras se iban analizar. Para ello se realizó un visionado exhaustivo del tipo de material con que trabaja el estudiantado español: artículos, apuntes y manuales.

Problema principal: los textos varían sumamente en cuanto al estilo. Esto se debe al tipo de texto y a la disciplina.

2. Revisión de la bibliografía existente en dos campos:  
- análisis del discurso y lingüística del texto  
- retórica contrastiva

Problemas: Falta de modelos establecidos. La mayor parte de la bibliografía en 1997 se refiere al alemán y al inglés.

3. Elaborar un catálogo de elementos lingüísticos y discursivos más usuales en la organización de los textos académicos, determinando sus funciones respectivas y su grado de utilización real.

Problema: no tener en cuenta los lenguajes específicos

4. Todo lo anterior se realiza en torno al análisis piloto de un texto<sup>71</sup> y se establecen tres criterios fundamentales: la informatización, la exhaustividad y la cuantificación.

5. Elección de los textos finales.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> L. Sáez Lozano: "Elecciones, cultura y economía y partidos", Nueva revista de política, 45 (1996), p. 83-95.

<sup>72</sup>  
a) Sociología (3)  
b) Jurídico (3)  
c) Economía: (2)  
d) Lingüística (4)

5. El material disponible consta, pues, de tres grandes partes:
- Los esquemas de los textos
  - Los datos cuantitativos que provienen de esos esquemas
  - El análisis de los datos más llamativos

La idea central era contar con un instrumento o esquema que posibilitara el trabajo acumulativo. De ese modo cada participante podía sumar el resultado de su investigación a un esquema general, sin que se produjeran repeticiones y los ejemplos de cada fenómeno analizado podían más adelante ser utilizados rápidamente por quienes desarrollaban el Cuaderno de Actividades. Para almacenar los datos se utilizaron "spreadsheets" de Macintosh.

## 2.2. EL DISCURSO ACADÉMICO ORAL

El análisis del discurso académico oral se llevó a cabo principalmente con el objetivo de sentar las bases de una didáctica de la comprensión auditiva de discursos complejos pero altamente estructurados y eventualmente facilitar la toma de apuntes.

Desde el punto de vista pragmático, una clase magistral es,

Un acontecimiento comunicativo propio de los ámbitos docentes. Constituye uno de los medios más comunes de transmisión de información. Asigna a quienes participan unos papeles bien diferenciados y responde casi siempre a una estructura subyacente cuyas partes más notables son: preámbulo, planteamiento del tópico general, explicación, interacción antes del cierre y cierre de la lección. El contenido transmitido a través de estas secciones presenta casi siempre la combinación de algunas modalidades de transmisión de información (básica, de fondo, parentética, resaltada, conclusiva, evaluada, secundaria, de carácter interactivo), así como determinadas operaciones discursivas (contraste, argumentación, estructuración del discurso, etc.) (Jenaro Ortega: 2001).

Los componentes no verbales del discurso académico español, según la investigación realizada, no difieren, culturalmente hablando, de manera significativa del contexto europeo. Es importante, sin embargo, en el ámbito universitario, identificar los mecanismos señaladores de énfasis y la puntualización, que ayudan a distinguir las ideas esenciales, así como las frecuentes contradicciones entre los mensajes verbales y no verbales emitidos simultáneamente, ya que lo habitual es que sean estos últimos los que den la clave del auténtico sentir de la persona discente, que puede estar diciendo lo contrario de lo que le gustaría decir únicamente por cortesía. En definitiva, la correcta interpretación de los complementos no verbales puede resultar decisiva también en la elección de los comportamientos apropiados en el aula, tanto de la persona que enseña como de las que aprenden. (Esther Forgas y María Herrera Rodrigo: 2001)

El análisis fónico (pausas, volumen de la voz, articulación y entonación) giró en torno a la información nueva, la información sobre el propio discurso, las recapitulaciones y las opiniones. A cada una de ellas corresponden ciertos rasgos fónicos: cuando se introduce información nueva la velocidad a la que se habla disminuye, la pronunciación es más cuidada y las pausas entre las palabras es breve. Cuando se transmite información sobre el propio discurso, la enumeración de lo que se va a decir está marcada por pausas y la entonación es suspensiva. En las recapitulaciones la velocidad es relativamente rápida y en el caso de opiniones o información evaluada, la velocidad también es rápida pero el volumen de la voz sube y baja para llamar la atención. (Dolors Poch Olivé: 2001).

Para realizar la Guía del Discurso Académico oral se realizaron los siguientes trabajos previos:

- Un primer visionado del material (30 clases) para su clasificación en tradicionales y menos tradicionales.
- Selección real de ocho clases.
- Transcripción (entonativa) de todo el material (pasado al sistema vídeo VHS, Sistema original: Betacam).
- Decisión acerca de los componentes a analizar:
  - estructura general de la clase magistral
  - modalidades de presentar información
  - estrategias discursivas
  - elementos fónicos
  - lenguaje no verbal

### 3. ENTORNOS DE APRENDIZAJE

El "modelo" de curso destinado a la preparación de estudiantes de intercambio y las horas asignadas dependerá mucho de variables tales como: asignaturas que se estudia, nivel lingüístico, número de horas disponibles, fecha de la estancia en el extranjero, etc. Lo que hasta ahora se perfila como un modelo bastante eficaz es la combinación de clases presenciales y aprendizaje autónomo, complementadas con algunas tutorías. Las decisiones a tomar se encuentran en cuatro áreas:

Área 1: establecer un "contrato" que se base en lo que se quiere aprender y el tiempo que se quiere invertir en el aprendizaje. (Hay que tener en cuenta que "ver" clases magistrales insume mucho tiempo, lo mismo que la redacción de una monografía). Hacer una oferta de posibles contenidos.

Áreas 2: mantener o modificar el "contrato inicial" según los resultados obtenidos hasta el momento. Sugerir cambios, etc. Se puede elegir entre varios tipos de cronogramas: el plan semanal, quinquenal, mensual, etc. Lo importante es la organización del tiempo, y el cumplimiento de los objetivos a corto y largo plazo.

Área 3: los materiales concebidos para 1 y 2 deben contener "soluciones" aproximadas para las actividades planteadas.

Área 4: Preparar al estudiantado en lo que se refiere a las características del aprendizaje autónomo: estrategias, hábitos y estilos de aprendizaje, organización del tiempo, responsabilidad. No hay que confiar solamente en la motivación y el entusiasmo inicial.

La realidad parece demostrar que la predisposición para tomar parte en un curso preparatorio con las características mencionadas más arriba no suele exceder los dos semestres. Los objetivos y actividades en las clases en presencia, tutorías y aprendizaje autónomo puede resumirse así:

- Clases en presencia: visionado y discusión de aspectos puntuales que hacen a la vida académica en general, en base a material fílmico y entrevistas de corta duración sobre situaciones concretas o incidentes críticos (la hora de consulta, cómo plantear preguntas en clase, cuestiones "burocráticas" de interés general, importancia de los apuntes, la función de la biblioteca y el laboratorio de lenguas, la modalidad de los exámenes, cómo negociar las notas, etc.). Eventualmente, reflexión sobre la propia cultura académica. Discusión sobre expectativas.
- Tutorías: corrección gramatical y discusión estilística de la monografía. Eventualmente, algún tipo de consejo sobre estrategias o características de aprendizaje individual. Discusión de posibles estrategias compensatorias.

- Aprendizaje autónomo: ejercitación de aspectos puntuales, (utilización de “Cuaderno de actividades para la escritura académica”); redacción de partes de una monografía, investigación de contenidos previos a la redacción del trabajo escrito, visionado de las clases magistrales, y trabajo con los CDs. Para que los contenidos destinados al autoaprendizaje puedan trabajarse con eficacia es conveniente discutir cuestiones elementales pero no menos importantes:

- distribución del tiempo que se dedicará a los módulos dentro del plan de trabajo semanal.
- planteamientos de objetivos a corto y largo plazo, indispensables y optativos
- planes alternativos en caso de no poder cumplir con los objetivos de trabajo

- Soportes para el aprendizaje autónomo:<sup>73</sup>

- El CD Rom “Comprender en Español”.
- “Cómo se escribe una monografía”, unidad didáctica en la red.
- Archivadores con la transcripción de las clases magistrales, guías para la comprensión, actividades y comentarios.
- Archivadores con “material real”: apuntes de estudiantes, exámenes modelo.
- Ordenador conectado a la red para actualizar la información.

## CONCLUSIÓN

El objetivo de esta comunicación consiste en presentar algunos principios sobre los cuales está basado el desarrollo de materiales didácticos destinados a estudiantes de intercambio cuya intención es cursar parte de sus estudios en una universidad española. La estancia en una universidad extranjera, especialmente cuando las tradiciones académicas divergen considerablemente de la propia, puede describirse como un proceso de aculturación que no siempre transcurre de manera eficaz, especialmente en lo que se refiere a la obtención de créditos reconocibles por las instituciones involucradas. Esto se debe en gran parte a dos factores: uno se relaciona con el hecho de que el estudiantado no necesariamente pertenece a las asignaturas tradicionales (Lengua y Literatura) y el otro, a la ignorancia que detenta el público universitario en general en lo que respecta a la cultura universitaria española y al discurso científico en particular. Un análisis didáctico del discurso académico implica tomar decisiones con respecto al análisis del material lingüístico, las características de los productos como así también de las condiciones bajo las cuales se produce el aprendizaje autónomo y presencial.

---

<sup>73</sup> Una descripción del CD Rom “Comprender en Español” apareció en *Cuadernos Cervantes* 30, (2000), p. 28. En prensa: *Revista de Lingüística de la Universidad de Alicante*, núm. 12 y ASELE (en prensa).



# VARIABLES AFECTIVAS QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN: REFLEXIÓN Y PROPUESTAS

ELENA VERDÍA

**E**n primer lugar, quiero agradecer a Neus Sans y a Lourdes Miquel la oportunidad que me han brindado de tratar el tema de la enseñanza de la pronunciación en el Congreso Internacional de Expolingua 2000. Si así lo han hecho, estoy segura de que es porque consideran que, como ya decía Kelly en el año 1969, la pronunciación es la “Cenicienta” de la enseñanza de las lenguas extranjeras (citado en Celce-Murcia et al., 1996).

He aceptado, por lo tanto, el reto de comunicar, ante un público numeroso -cada año más formado y por ello también más exigente-, unas modestas reflexiones en torno a la influencia de las variables afectivas en el aprendizaje de la pronunciación y algunas propuestas metodológicas para el trabajo en el aula, que espero puedan resultar de utilidad tanto a los profesores, en su quehacer diario, como a los creadores de materiales.

## 1. EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS DIFERENTES MÉTODOS

No podemos abordar el tema de la pronunciación desde una perspectiva comunicativa sin antes hacer un breve repaso histórico de los diferentes métodos en los que la pronunciación ha desempeñado un papel relevante<sup>74</sup>.

A finales del Siglo XIX, surgió el método directo en respuesta a las necesidades de práctica oral de la lengua en el aula. Este método prestó especial atención a la enseñanza de la pronunciación frente a los métodos llamados tradicionales que se centraban en la gramática, la traducción y la lectura de textos literarios, y que descuidaban la enseñanza de la expresión oral y, por lo tanto, de la pronunciación.

El método directo se caracterizó por ser un método oral, activo, imitativo y repetitivo, como podemos apreciar en esta instrucción publicada en una circular para la enseñanza secundaria del Ministerio de Educación francés:

---

<sup>74</sup> CELCE-MURCIA et al. (1996) le dedican un capítulo completo titulado “The History and Scope of Pronunciation Teaching”.

*Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir, il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. Alors seulement il écrira le mot au tableau. Il pourra ensuite faire prononcer le mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation (Instruction de 1902)<sup>75</sup>.*

(Puren, 1988:129)

El método directo no fue más que una de las consecuencias del fuerte movimiento de reforma de enseñanza de las lenguas que se desató en esos años. La contribución de este movimiento a la enseñanza de la pronunciación fue impulsada desde Alemania por Viëtor, y desde Francia por Passy, y culminó con la creación, en el año 1886, de la Asociación de Fonética Internacional (AFI). La AFI se dedicó a analizar el sistema fonético de diferentes lenguas, a hacer descripciones precisas y detalladas de las posiciones articulatorias y a representar los sonidos mediante símbolos.

Las repercusiones que tuvieron estas investigaciones en la enseñanza de las lenguas no tardaron en hacerse sentir. La idea de que todos estos trabajos debían aplicarse a la enseñanza tuvo claras influencias en la formación de los profesores. No sólo se les formó para que proporcionasen a los alumnos un buen entrenamiento fonético, sino también para enseñarles fonética. Así, en los enfoques audiooral y audiolingual, además de considerar, como en el método directo, que las repeticiones e imitaciones constituían una excelente gimnasia articulatoria que favorecía la adquisición de buenos hábitos, se incorporó a la clase, desde las primeras sesiones, la enseñanza explícita de los fonemas. Las explicaciones de fonética articulatoria y el uso de las transcripciones fonéticas se completaron con la práctica de ejercicios de pares mínimos, basados en las predicciones del análisis contrastivo de las diferentes lenguas. Surgieron los laboratorios de lenguas en los que se trabajaba la pronunciación con ejercicios estructurales y repetitivos y donde los alumnos se grababan para comparar sus producciones con las de los modelos proporcionados.

A lo largo de los años 60, los trabajos sobre gramática generativa de Chomsky y un nuevo modelo proporcionado por la psicología cognitiva contribuyeron a que la enseñanza de la pronunciación sufriera un declive progresivo. Los hallazgos sobre el "periodo crítico" (Lenneberg, 1967; citado por Terrell, 1989) -momento biológicamente predefinido en el que dejan de darse las condiciones óptimas para alcanzar un nivel de pronunciación perfecto o próximo al de un nativo- llevaron a que se cuestionase la rentabilidad de tantos esfuerzos dedicados a la pronunciación cuando el objetivo se presentaba como poco realista e inalcanzable. Se optó, como consecuencia de estas reflexiones, por centrarse en objetivos más rentables relacionados con la adquisición de estructuras gramaticales y de léxico.

Desde los primeros pasos del enfoque comunicativo quedó claro que se evolucionaba hacia una pedagogía menos intelectual y más centrada en las teorías de la adquisición de segundas lenguas. Como consecuencia de todo esto, en las clases comunicativas de esa primera etapa, la enseñanza de la pronunciación quedó desatendida y relegada a un proceso de ósmosis, a pesar del interés que siempre mostraron los alumnos por su grado de corrección fonética. Si retomamos la terminología acuñada por Krashen (1977), deberíamos hablar, en este periodo, más bien de adquisición que de aprendizaje de la pronunciación.

---

<sup>75</sup> PUREN, C. (1988) hace constantes alusiones al tratamiento de la fonética a lo largo de la historia de las metodologías. "Todos los esfuerzos del profesor deberán tender a obtener desde el principio una pronunciación y una ACENTUACIÓN EXACTAS. Con el fin de lograrlo, pronunciará él mismo los vocablos lentamente, y separando las sílabas se las hará repetir tanto a un alumno, como a varios, como al conjunto de la clase, hasta que haya obtenido una REPRODUCCIÓN EXACTA de los sonidos que ha emitido. Sólo entonces, escribirá la palabra en la pizarra. Luego, podrá hacer pronunciar la palabra escrita. Si la imagen ortográfica da lugar a dudas, borrará la palabra y volverá a empezar el ejercicio de pronunciación." (La traducción y la negrita son mías.)

En estas dos últimas décadas, se ha puesto de manifiesto el rechazo de las técnicas en las que se trabajan los sonidos exclusivamente a nivel segmental para dar progresivamente más importancia al plano suprasegmental. Sin embargo, a excepción del Método Silencioso, que desarrolló un sistema en el que se concedía importancia al trabajo del ritmo, la entonación y la acentuación con ayudas visuales, los diferentes métodos desarrollados en este periodo en Europa y en el continente americano no han dedicado mucho tiempo al estudio de la adquisición del sistema fonológico y no han encontrado soluciones satisfactorias para enfrentarse a su enseñanza. Observamos, no obstante, una evolución desde los presupuestos de la primera etapa del enfoque comunicativo -en los que primaban exclusivamente criterios como el grado de inteligibilidad del mensaje frente a la corrección de los enunciados- hacia una segunda etapa en la que se siente la necesidad, cada vez más acuciante, de prestar mayor atención a la pronunciación. No es difícil establecer un paralelismo entre lo que ocurrió con la gramática en el enfoque comunicativo en un primer momento, en el que se le prestó escasa atención, y el lugar que ocupa, hoy en día indiscutible, en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

## 2. VARIABLES AFECTIVAS QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN

Al hacer este breve repaso histórico del tratamiento de la pronunciación en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, no pueden pasar inadvertidos los avatares constantes que la enseñanza de la pronunciación ha sufrido, a lo largo de este siglo, como consecuencia de los cambios en las teorías del aprendizaje. De la concepción tradicional de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos se pasó a una búsqueda del mejor método para enseñar a pronunciar. Tras la crisis del concepto de método, con los enfoques comunicativos, el foco de atención se ha desplazado al alumno, con una clara preocupación por los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje y, más recientemente, por la dimensión afectiva y sus implicaciones en la enseñanza y en el aprendizaje.

Si partimos de un enfoque constructivista en el que consideramos que los alumnos aportan mucho al proceso de aprendizaje, no podemos despreciar las características individuales de los sujetos, que afectan tanto al proceso de aprender como al resultado del proceso. Sin embargo, no nos detendremos a considerar hasta qué punto las variables individuales como la edad, el nivel de instrucción, la exposición a la lengua meta y las experiencias previas, condicionan el aprendizaje de la pronunciación; ni qué relación existe entre los factores cognitivos como la inteligencia, las aptitudes, los estilos de aprendizaje o las estrategias cognitivas, y los logros del alumno; ni en qué grado ciertos factores lingüísticos como el conocimiento de otras lenguas o la proximidad de los sistemas fonológicos de la lengua del alumno y la lengua meta repercuten en el aprendizaje de la pronunciación. Nos limitaremos a esbozar una reflexión sobre ciertas variables afectivas que condicionan el aprendizaje y trataremos de analizar cómo la atención a estos aspectos afectivos puede ayudar a lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la pronunciación. Veremos cómo las creencias, la confianza en uno mismo, el control que cree ejercer el alumno sobre los resultados, la orientación de la motivación del aprendiente, la actitud hacia la lengua o el grado de aculturación tienen importantes repercusiones sobre el aprendizaje de la pronunciación.

Antes de abordar este tema, trabajaremos con un cuestionario preparado para hacernos reflexionar sobre la forma en que nos percibimos a nosotros mismos como aprendientes en relación con la pronunciación de una lengua extranjera (anexo 1). Se trata de contestar a las preguntas como aprendiente de una lengua extranjera concreta para profundizar sobre nuestra relación con la pronunciación de esa lengua y detectar factores que condicionan nuestro aprendizaje. Aquellas personas que aprendan o hayan aprendido varias lenguas convendría que se hicieran la misma pregunta, sistemáticamente, para cada una de ellas, y que, de ese modo, detectaran las posibles diferentes actitudes hacia la pronunciación de cada una de esas lenguas. *(Se entrega el cuestionario a los participantes para que contesten a las preguntas.)*

Con este cuestionario hemos reflexionado sobre nuestras creencias y prejuicios en torno a la pronunciación, lo que nos permitirá analizar, a continuación, las repercusiones que estos constructos personales pueden tener sobre el proceso de aprendizaje de la pronunciación.

## 2.1. CREENCIAS Y AUTOCONCEPTO

Las creencias que el sujeto tiene con respecto a sus aptitudes, capacidades o destrezas son algunos de los aspectos psicológicos más relevantes en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación puesto que actúan como filtros muy fuertes de la realidad e influyen enormemente en el aprendizaje. Las creencias positivas repercuten en las altas expectativas del alumno que motivan al sujeto y lo conducen a éxitos que refuerzan sus creencias. Tener un alto nivel de expectativas respecto al potencial de éxito del aprendizaje contribuye a desarrollar la competencia; mientras que las creencias negativas condicionan unas bajas expectativas que frenan la motivación y conducen a un fracaso, que es interpretado como una confirmación de las creencias iniciales.

Entre las creencias autolimitadoras que afectan al aprendizaje de la pronunciación se encuentran frecuentemente aquellas relacionadas con la nacionalidad: “los españoles tenemos mala pronunciación”<sup>76</sup> o con la edad: “a estas alturas de mi vida es difícil que yo mejore mi pronunciación” o “empecé a estudiar esta lengua demasiado tarde”. Aunque en estas creencias haya parte de verdad todos conocemos casos en los que, a pesar de haber empezado a estudiar la lengua pasado el “periodo crítico”, se ha logrado un excelente nivel de pronunciación. Hoy en día sabemos que, además de la edad, son muchos más los factores que condicionan el aprendizaje de la pronunciación pues se reconoce que los factores biológicos imponen ciertas limitaciones de la misma manera que lo hacen los psicológicos o los socioculturales, pero que ninguna de estas variables, de forma aislada, impone un límite absoluto. Como dice Laroy (1995) con respecto a las creencias en torno a la edad, el problema de aquellos que parecen incapaces de pronunciar bien es debido sencillamente a la falta de seguridad que aparece unida a la edad y no a la edad en sí misma.

De la misma manera que las creencias de los alumnos afectan a su aprendizaje, las creencias que tienen los profesores respecto a sus alumnos y al aprendizaje de la pronunciación influirán en su forma de enseñar y, por ende, en los resultados que alcancen sus alumnos. El profesor debe ser el primero en creer que el aprendizaje de la pronunciación es posible independientemente de los factores condicionantes, y de que no tiene por qué ser especialmente duro.

Otra de las creencias que afectan a la capacidad de mejorar la pronunciación es la visión que el alumno tiene de sí mismo como alumno, es decir, la forma en que se percibe a sí mismo como aprendiz de idiomas en general y más específicamente con relación a cada área de conocimiento. Se trata del autoconcepto, que Purkey y Novak (1984; citado por Williams y Burden, 1999:106) definen como “la totalidad de un sistema complejo y dinámico de creencias aprendidas respecto a su existencia personal que cada individuo cree verdadero y que da consistencia a su personalidad”.

Esta valoración personal y subjetiva que hace el alumno de sí mismo se compone de varias dimensiones:

- la autoimagen o la visión que tiene el alumno de sí mismo;
- la autoestima o la valoración que el alumno hace de su propia valía y que se expresa en términos de aprobación o desaprobación;

---

<sup>76</sup> Se pasó un cuestionario similar al del anejo 1, aunque más extenso, a 22 personas que cumplimentaron uno para cada idioma estudiado (se recogieron un total de 31). Se les pedía, además, al final del cuestionario que anotaran sus reflexiones y conclusiones sobre el tema. Las lenguas a las que se referían eran: español, francés, inglés, alemán, italiano, griego, ruso y árabe. Los informantes se encontraban en diferentes situaciones: algunos vivían en el país de la lengua meta o tenían experiencia de haber vivido en él, otros no habían vivido allí nunca. Las respuestas se reflejan a lo largo del artículo entre comillas y en cursiva.

- la autoeficacia o las creencias respecto a sus capacidades y habilidades para llevar a cabo una tarea concreta.

Cuando consideramos lo que pensamos de nosotros mismos con relación a un campo concreto del esfuerzo humano casi siempre interviene un elemento evaluador. Las respuestas recogidas en los cuestionarios como *“tengo buen oído”, “puedo imitar bastante bien el acento”* reflejan una valoración positiva, mientras que otras respuestas como *“yo en particular, soy mala pronunciando; soy incapaz, a veces”* manifiestan una autoeficacia negativa. Estos mensajes fuertemente evaluadores revisten mucha importancia para el profesor porque le proporcionan información clara sobre el autoconcepto que tiene el alumno para una tarea concreta. Beltrán Llera subraya las claras repercusiones que tiene el autoconcepto sobre el rendimiento académico:

*Dentro de la dinámica de influencia del autoconcepto se llega a entender que el rendimiento académico depende no tanto de la capacidad real, cuanto de la capacidad creída y sentida del sujeto, pues la manera en que pensamos sobre nosotros mismos está estrechamente relacionada con nuestra capacidad para aprender y rendir.*

(Beltrán Llera, 1984:410)

## 2.2. AUTOIMAGEN E IDENTIDAD

Un aspecto íntimamente relacionado con el autoconcepto es el de identidad puesto que el conjunto de percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos producen nuestro sentimiento de identidad personal.

Como dicen Dalton y Seidlhofer (1994) con todo lo que hacemos y dejamos de hacer, decimos u omitimos, consciente o inconscientemente, establecemos nuestra identidad. Una de las herramientas que usamos para transmitir nuestra identidad a los demás es la lengua. Nuestra forma de hablar transmite mucho de nosotros mismos: no es sólo la expresión de nuestra identidad sino que es parte de nuestra identidad. Si nos fijamos exclusivamente en aspectos relacionados con la fonética: el timbre, el tono, la entonación, la acentuación, el ritmo, el volumen, la voz, etc., proporcionan a nuestros interlocutores mucha información sobre nosotros mismos que les permite, por una parte, hacerse una idea de nuestra edad, sexo, lugar de origen, clase social y nivel de instrucción; y, por otra, forjarse una opinión sobre nuestros rasgos de carácter y personalidad, como nuestra confianza, seguridad, timidez, ansiedad, simpatía, humor y estado anímico.

Al expresarnos en una lengua extranjera con un acento que nos parece próximo al de un nativo, la imagen que tenemos de nosotros mismos no siempre corresponde con nuestra autoimagen. Es bastante frecuente que la pronunciación de la lengua meta nos resulte excesivamente *melódica, empalagosa, cursi, elegante, aguda, vulgar, dulce, seria, cantarina, dura, afectada o musical*, rasgos con los que posiblemente no nos identifiquemos. Me he limitado a enumerar algunos de los adjetivos recogidos en respuesta a la pregunta 2 del cuestionario (anexo 1): *¿cómo te suena esa lengua?*

El problema de estas afirmaciones es que, como indican Dalton y Seidlhofer (1994), se emite un juicio de valor no sólo sobre la lengua, sino sobre sus hablantes y sobre la sociedad que la usa. El alumno está juzgando la otra lengua desde su cultura, usando su filtro cultural para interpretar. En clase habrá que enseñarle a interpretar lo que oye sin hacerlo a través de su filtro.

Otro aspecto importante relacionado con la identidad que debemos tener en cuenta es que la producción de sonidos conlleva sobre todo aspectos físicos y que está íntimamente ligada a nuestro cuerpo. Cuando Tomatis (citado en Laroy, 1995) dice que *“el cuerpo es el instrumento que nuestros pensamientos usan para hablar”* no está haciendo alusión exclusivamente al centenar de músculos de la cara, la lengua, la laringe, el tórax, etc. (Lleó, 1997) que intervienen en la producción de sonidos, sino

que también se refiere a los demás aspectos físicos que intervienen para acompañar los sonidos producidos, como movimientos oculares, expresiones faciales, movimientos de cabeza, gestos, etc., ya que usamos el cuerpo completo para comunicarnos con los demás.

Al hablar una lengua extranjera el alumno se siente físicamente diferente, puede, incluso, llegar a sentirse ridículo al producir esos "extraños sonidos", para los que tiene que realizar diferentes muecas, redondear o estirar los labios, mostrar la lengua, producir sonidos velares, guturales, nasales, etc. Una alumna americana me enseñó la foto que se hizo con una amiga hablando español: aparecían las dos abrazadas, "haciendo la [u]" frente al objetivo pues les resultaba divertido el redondeamiento de los labios para la producción de este sonido. Un alumno argelino reconoció que para él producir una fricativa interdental [θ], enseñando la lengua, le incomodaba y varios japoneses mostraban un malestar similar al producir la fricativa velar [x]. Todo esto produce en el alumno inhibiciones y conduce a limitaciones que le impiden desarrollar su pleno potencial.

No deja de ser sorprendente lo claro que queda el miedo de algunas personas a perder la identidad cuando en el cuestionario algunas personas contestan afirmativamente a la pregunta de si les gustaría hablar con la pronunciación de un nativo (pregunta 3), mientras que contestan negativamente a si les gustaría que les tomaran por nativos (pregunta 4). Recojo a continuación varios ejemplos en los que destaca esa necesidad de no perder la identidad: "*prefiero que identifiquen mi país de origen*", "*me encantaría hablar como un nativo pero dejar claro que no lo soy*", "*me gusta que la gente piense que soy un español que habla muy bien*", "*prefiero que sepan que soy español*", "*me gusta pronunciar como un nativo pero dando alguna información para aclarar que no lo soy*". Algunos, conscientes de esta contradicción, tratan de explicarlo de la siguiente forma: "*seguramente es porque cuando me dicen que si me gustaría que me creyeran nativo en vez de pensar en lo meramente lingüístico pienso en la pérdida de mi identidad o algo parecido que no me agrada*" o "*no quiero que me identifiquen con un nativo; quizás porque vivo aquí [se refiere al país de la lengua meta], quizás porque no reciben toda mi simpatía y no me identifico con su cultura*". Algunas personas llegan a verlo, incluso, como una gran amenaza para su identidad:

*Decía Eça de Queiroz que un hombre no debe tratar de hablar con seguridad y pureza más que la lengua de su tierra, y que todas las demás las debe hablar mal, orgullosamente mal, con acento de extranjero, porque en la lengua es donde reside verdaderamente la nacionalidad, y quien fuera poseyendo con creciente perfección los idiomas de Europa, iría sufriendo gradualmente una desnacionalización.*

(Navarro Tomás, 1966; citado por Murillo, 1982)

Esto se debe a que a lo largo de nuestra vida, nos vamos formando una imagen de nosotros mismos que no sólo nos esforzamos por mantener ante los demás, sino que tratamos de reforzar y de proteger. El alumno siente amenazada su autoimagen si no coincide la imagen que proyecta al hablar la lengua extranjera con la imagen que quiere dar a sus interlocutores. En cierta medida hablar con la pronunciación de un nativo supone renegar de su identidad y ponerla en peligro. Cuando los alumnos perciben una amenaza para su autoimagen es probable que se produzca una resistencia al aprendizaje, indica Carl Rogers (citado por Williams y Burden, 1997: 44).

Si insistimos para que el alumno pronuncie correctamente, puede percibirlo como una obligación a rechazar su propia identidad "*...cuando me corrigen, me molesta porque lo interpreto como una obligación de renegar de mi cultura, o como falta de respeto por no aceptar que soy en realidad extranjera*"<sup>77</sup>. No olvidemos que los lazos afectivos con nuestra lengua materna son normalmente positivos y fuertes (Laroy, 1995). Algunos alumnos pueden optar por mantener deliberadamente su acento para no perder su identidad, para ganar la aprobación de sus iguales o por no resultar pedante frente al grupo.

---

<sup>77</sup> Esta persona que vive en el país de la lengua meta se refiere a las correcciones que le hacen los hablantes nativos.

Otros alumnos, sin embargo, por su personalidad, poseen mayor capacidad de adaptación para renunciar parcialmente o temporalmente a su individualidad, lo que les facilita identificarse con otros y adoptar identidades transitorias. Se dice que estas personas tienen unas barreras del ego más débiles y se habla de permeabilidad del ego (Ehrmann, 1999). Las pruebas experimentales (Guiora, 1972; citado por Schumann, 1976) indican que estas personas son mejores alumnos de lenguas segundas.

No tendremos que olvidar que por el carácter social de la lengua, aprender a hablar otro idioma es, en sí, diferente del aprendizaje de otras materias. Aprender un idioma no es sólo aprender a usar una nueva gramática, aplicar una reglas sintácticas y memorizar piezas léxicas, supone también adoptar nuevas conductas sociales y culturales características de otra comunidad (Guiora, 1972; citado por Celce-Murcia et al., 1996). Tenemos que ser conscientes de que es un cambio en la naturaleza social del individuo lo que se está operando. Estamos pidiendo al alumno que modifique su forma de ser, que se acostumbre a verse de otra forma, a sentirse diferente y que encuentre su nueva imagen y se acepte a sí mismo. Al aprender a hablar una lengua extranjera el alumno tendrá, por lo tanto, que construir una nueva identidad, un nuevo yo social. Como indican Crooball y Oxford (citado por Williams y Burden, 1997:123) "aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta".

### 2.3. LOCUS DE CONTROL Y TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

Otro de los factores que cabe resaltar es la percepción que los alumnos tienen del control personal que ejercen sobre los resultados obtenidos. Este concepto, que introdujo Rotter en 1954, se conoce como locus de control (Williams y Burden, 1999).

Nos referimos a *locus interno* cuando el alumno se considera responsable de su propia conducta y a locus externo cuando el sujeto atribuye su éxito o fracaso a factores externos como la suerte, las circunstancias, otras personas, etc.

La teoría de la atribución de Weiner da un paso más al analizar los motivos a los que las personas atribuyen sus éxitos y fracasos en situaciones académicas. Identifica cuatro grupos principales a los que las personas se refieren: (a) la capacidad, (b) el esfuerzo, (c) la suerte y (d) la dificultad percibida de la tarea. Recojo a continuación (pregunta 8) un ejemplo de éxito atribuido a la capacidad: *"tengo buen oído y no imito mal"*, al esfuerzo: *"me ayuda escuchar una cinta en la intimidad de mi hogar, sin miedo al ridículo, articular los sonidos que escucho una y otra vez, poniendo las caras que sea necesario para ello"*, a la suerte o a las circunstancias: *"es fácil porque empecé cuando era pequeña"* o a la dificultad de la tarea: *"no es muy difícil porque la fonética es muy similar a la del español"*, y un ejemplo de fracaso atribuido a la capacidad: *"soy mala pronunciando, soy incapaz"*, a las circunstancias: *"debía haber empezado desde más pequeño"* y a la dificultad: *"me parece muy difícil porque tiene muchos sonidos que no tiene mi idioma nativo y muchas reglas fonéticas y excepciones"*. El motivo más frecuentemente esgrimido para justificar los fracasos es la dificultad de la pronunciación, con argumentos como la distancia entre los dos sistemas fonológicos y la ausencia de reglas claras; y la persona a la que se atribuyen los fracasos con más frecuencia es al profesor: *"espero mucho, o más bien todo, del profesor"*, *"creo que los profesores no se lo toman muy en serio o no saben qué hacer con este tema"*.

En general, la capacidad y el esfuerzo tienden a considerarse como formas de atribución internas, pues surgen de nuestro interior; mientras que la suerte y la dificultad tienden a verse como factores externos y fuera de la influencia o control del sujeto.

Si comparamos la percepción que tienen los alumnos de sus éxitos y fracasos en pronunciación, frente a otros aspectos de la lengua, observamos que la mayoría de los alumnos consideran que no depende de ellos el hecho de que pronuncien bien o mal, sino de causas externas como la distancia entre la lengua meta y la lengua materna, los profesores, la suerte, las circunstancias, la edad y la nacionalidad; es decir, que tienden a considerar como externas las causas de sus resultados en pronunciación. Mientras que

consideran que controlan los resultados que obtienen en gramática o en el léxico y que éstos dependen de sus esfuerzos, de su trabajo y de su deseo de mejorar.

Si nos adentramos a comparar las atribuciones que realizan los alumnos que tienen éxito en pronunciación frente a aquellos que no tienen tanto, nos encontramos con que los primeros atribuyen más frecuentemente su éxito a su capacidad y al esfuerzo que han realizado mientras que los alumnos con mayores dificultades tienden a atribuir sus fracasos a las dificultades que entraña en sí la tarea y a las circunstancias que han rodeado su aprendizaje. Esto coincide plenamente con lo que señalan Williams y Burden (1999): las personas tienden a externalizar los motivos de sus fracasos, posiblemente como medio de proteger o salvaguardar su autoestima, y a internalizar los motivos del éxito, para reforzar su autoestima.

Este concepto de *locus de control* arroja mucha luz sobre el modo en que los alumnos ven su propio aprendizaje y sobre la forma en que los profesores pueden ayudar a dar sentido a este proceso. La creencia de que el aprendiente ejerce poco control sobre el grado de corrección que alcanza en la pronunciación y de que las causas de sus fracasos son externas o ajenas a su voluntad no favorece que el alumno confíe en sus posibilidades de mejorar. Si además consideramos el hecho de que las personas sólo desean hacer algo cuando creen que es posible hacerlo, que los resultados están en sus manos y que pueden ser positivos, es probable que algunos alumnos no hagan mucho esfuerzo por mejorar su pronunciación. Es lo que nos confiesa esta persona con la conclusión a la que ha llegado tras realizar el cuestionario: *“he admitido que la pronunciación es lo más difícil del francés y lo uso como excusa para no mejorar”*.

Las repercusiones positivas de las creencias derivadas de un locus interno en la motivación del alumno para mejorar su pronunciación, el interés por sostener el esfuerzo e implicarse en la mejora de la pronunciación es señalado por Williams y Burden para el aprendizaje en general.

*El grado en que los alumnos controlen su propio aprendizaje de un idioma tendrá un efecto pronunciado en la motivación que tengan para estar constantemente implicados en el aprendizaje de ese idioma.*

(Williams y Burden, 1997:136)

Cuanto mayor grado de control se cree ejercer sobre los resultados obtenidos, mayor es el grado de motivación para implicarse en el aprendizaje. Por el contrario, si el alumno considera que tiene escasa capacidad para pronunciar bien y cree que es un factor externo que no controla, probablemente no se esfuerce por mejorar.

## 2.4. ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL Y ORIENTACIÓN INTEGRADORA

Otra de las variables afectivas de innegable importancia por las numerosas implicaciones que tienen en la teoría de la adquisición de lenguas es la motivación. Frente a la concepción tradicional de motivación en la que se presuponía que el sujeto estaba a merced de las fuerzas externas, el modelo cognitivo considera que son los individuos los que toman decisiones respecto a sus propias acciones. Gardner y Lambert (1972) distinguen dos tipos de orientaciones o motivos por los que los alumnos estudian un idioma. El primer tipo de orientación es instrumental, proviene de metas externas como la superación de exámenes, la continuación de una carrera, la consecución de un ascenso o la obtención de recompensas económicas y llevará a la persona a interesarse principalmente por la comunicación. Mientras que el segundo tipo de orientación, denominada integradora, proviene de un “sincero y personal interés por la gente y la cultura” y un deseo de identificarse con los hablantes que impulsa al sujeto a preocuparse principalmente por su integración en la comunidad lingüística.

Si reflexionamos sobre las repercusiones en la pronunciación de estos dos tipos de orientaciones, nos encontraremos con que el alumno con una motivación instrumental se preocupará por comunicarse con su interlocutor independientemente del grado de corrección que alcance su pronunciación. Antepondrá el esfuerzo por comunicarse al de corregirse. Así, comentarios como éstos son frecuentes ante la pregunta 11 *“¿te esfuerzas por pronunciar mejor o consideras que lo más importante es que te entiendan?”*: *“no me preocupa la pronunciación, me interesa comunicarme mejor”, “de todas formas, me da un poco igual; pienso que lo más importante es que sea capaz de comunicarme; el día que la pronunciación me impida la comunicación, me lo pensaré mejor; hasta entonces, no me preocupa demasiado”, “no es demasiado importante porque ellos me entienden perfectamente”, “nunca he pensado mucho en la pronunciación, pero en el caso del inglés no ha sido nunca un obstáculo para comunicarme, por lo que no me ha parecido muy importante”*.

A diferencia de los ejemplos anteriores, se da el caso de aquellos alumnos que, movidos por su afán de integrarse en la cultura meta, por formar parte de una comunidad lingüística y por ser, en definitiva, socialmente aceptados, optarán por acercar su pronunciación a la de un nativo y tratarán de reproducir desde un primer momento el acento, el ritmo y la entonación de los hablantes de la lengua meta, buscando así crear empatía con sus interlocutores. Una persona que habla varios idiomas concluía el cuestionario con esta reflexión personal: *“sobre todo me ha hecho darme cuenta de que cuanto más me gusta un idioma, más ganas siento de pronunciarlo correctamente..”* y una alumna del programa de intercambio Erasmus expresaba su deseo de integrarse en nuestra cultura: *“me gustaría parecer como española, porque me gusta España y la vida española (estoy un poco harta de ser la extranjera)”*.

Un tipo de orientación no es necesariamente más eficaz que la otra. Un mismo sujeto puede variar entre estas dos orientaciones según las lenguas, el momento, la situación y el interlocutor: *“me esfuerzo por pronunciar cuando estoy con nativos”*.

El profesor deberá tener presente que todos los alumnos son diferentes por aquello que los motiva a aprender. Asimismo, si partimos de la definición cognitiva de motivación de Williams y Burden (1999:128) como *“estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas”*, deberá tener en cuenta que también se diferencian por lo que los lleva a seguir intentándolo, por las metas que desean alcanzar y por la cantidad de esfuerzo que están dispuestos a realizar para alcanzarlas. Cada alumno habrá tomado sus decisiones en cuanto a su nivel de exigencias: *“podría poner más atención y hacer mayores esfuerzos, pero realmente no me apetece”*.

El profesor tendrá, por lo tanto, que tratar de recoger información sobre el tipo de orientación que impulsa al alumno a aprender la lengua, sobre los objetivos que éste se fija como prioritarios y sobre la cantidad de esfuerzo que está dispuesto a realizar para mejorar su pronunciación. Asimismo, no deberá olvidar nunca que *“el éxito y el fracaso no son absolutos sino relativos, y se definen de maneras distintas según cada cultura, grupo o individuo”* (Williams y Burden, 1999).

## 2.5. GRADO DE ACULTURACIÓN Y ADQUISICIÓN

La orientación integradora está muy relacionada con el modelo de aculturación de Schumann. Según la hipótesis de aculturación de Schumann, el grado de éxito que alcanzan los alumnos en la adquisición de una lengua varía en función del deseo que tienen de aculturarse, es decir, de integrarse social y psicológicamente en el grupo de la lengua meta. Este deseo de integrarse viene determinado por la distancia social y psicológica que percibe el sujeto. Entre los factores sociológicos que crean distancia entre los grupos están la relación de subordinación o dominación entre los dos grupos, el grado de integración del grupo, la actitud de un grupo respecto al otro, etc. Por otro lado, los factores que crean distancia psicológica son de carácter afectivo, como el choque cultural, el shock lingüístico, la motivación integradora o instrumental y la permeabilidad del ego.

Si, por ejemplo, el alumno percibe una gran distancia psicológica con respecto a los hablantes de la lengua meta, esto le impedirá identificarse con ellos, de modo que no intentará incorporar dentro de su lengua aquellos rasgos lingüísticos que ayudarían a identificarlo como un miembro del grupo de la lengua objeto (Schumann, 1976). Precisamente uno de los aspectos que lo diferencian claramente como hablante de otro grupo es la pronunciación. No olvidemos que la lengua se usa para establecer un sentido de comunidad y que el acento expresa solidaridad con esa comunidad, por lo que el sujeto evitará, deliberada o inconscientemente, adoptar la pronunciación de los hablantes nativos.

### 3. DEFINICIÓN DE OBJETIVOS Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES

En esta última década han sido numerosos los estudios que se han realizado sobre la influencia de las variables afectivas en el aprendizaje y ya nadie pone en duda las repercusiones que tienen estas variables en el aprendizaje de la pronunciación. El objetivo de la enseñanza de la pronunciación no es sólo mejorar la competencia, sino proporcionar una buena base para que se produzca un cambio en la dimensión psicológica y social de la pronunciación (Pennington, 1994). El profesor no deberá olvidarlo a la hora de definir los objetivos y de seleccionar las actividades para trabajar la pronunciación.

No debemos pensar que esto supone un área más que atender, sino un área más en la que apoyarse para facilitar todo lo demás. Trabajar con los alumnos para reforzar la dimensión afectiva, preocuparse por utilizar en clase las emociones facilitadoras, potenciar las variables afectivas positivas como la autoestima, la empatía y la motivación no puede más que facilitar el proceso de aprendizaje de la pronunciación así como de los demás aspectos de la lengua.

La dimensión afectiva no se opone a la cognitiva, son complementarias. Si nos apoyamos en ambas, podremos construir sobre unas bases más sólidas y firmes. Por ello, a la hora de plantearnos los objetivos que debemos abordar en clase empezaremos con los de orden psicológico y afectivo, lo que nos facilitará el acercamiento a los demás aspectos. Las limitaciones afectivas, como hemos visto, son las que impiden aprovechar las capacidades biológicamente determinadas. Difícilmente podremos trabajar los contenidos que nos planteemos, si no partimos de una predisposición afectiva del alumno hacia la lengua meta y hacia sus hablantes. Poco podremos conseguir en pronunciación, si no contamos, tanto profesores como alumnos, con unas creencias positivas libres de prejuicios limitadores.

Los objetivos y las actividades que proponemos, a continuación, están relacionados con: (a) las creencias de los alumnos, (b) las actitudes hacia la lengua meta, (c) la autoimagen e identidad y (d) el locus de control interno.

#### a) LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS

Las actividades que planteemos irán encaminadas a ayudar a los alumnos a:

- Analizar sus relaciones (históricas y personales) con la lengua meta, tomar conciencia de sus creencias y descubrir los prejuicios que rodean a esa lengua.
- Superar los prejuicios, bloqueos y barreras socioculturales y afectivas que pueden dificultar el proceso de aprendizaje.

#### “CUESTIONARIOS”

Un tipo de actividad muy útil para trabajar todo lo que se refiere a creencias y prejuicios son los cuestionarios que permiten una reflexión individual sobre las cuestiones planteadas. En pequeños grupos, los alumnos pueden verbalizar y compartir sus creencias y experiencias para matizar sus reflexiones individuales. En una puesta en común en gran grupo, se facilita la identificación de

problemas particulares o la extracción de conclusiones que pueden afectar al grupo. Este tipo de actividad conduce a los alumnos a una toma de conciencia de la percepción que tienen de la lengua extranjera y a superar esos prejuicios. Asimismo, proporciona al profesor mucha información, que sería costoso lograr de otro modo, y que contribuirá a que los alumnos den un sentido personal a su aprendizaje de la pronunciación.

Los cuestionarios se pueden plantear de diferentes formas, según el grupo de alumnos y su nivel de lengua. Un ejemplo de cuestionario de este tipo es el que hemos utilizado en la primera parte, pero también se puede realizar de formas variadas: con preguntas más o menos directas, con opciones múltiples o como actividad lúdica "Busca a alguien que..." (ver anejos 2 a 5).

#### b) ACTITUD HACIA LA LENGUA META

Trataremos de:

- Crear actitudes positivas hacia la pronunciación de la lengua meta.
- Aumentar el grado de identificación con la lengua meta, su cultura y su gente.
- Sintonizar con la lengua meta y desarrollar una buena relación con ella.

#### "EL SONIDO MÁS ESPAÑOL"

Cada alumno selecciona el sonido que le parece más característico de la lengua española y busca ejemplos de expresiones o frases en los que aparece este sonido. Tras comparar con sus compañeros, deben llegar a un acuerdo para elaborar una única lista de clase de los sonidos más españoles. Se puede hacer lo mismo con el más romántico, el más divertido, el más interesante, el más grosero, etc.

Es una actividad de sensibilización a los sonidos del español. Lo que se pretende es que los alumnos se familiaricen con los sonidos de la lengua, que aprendan a escuchar y a observar los sonidos más específicos de la lengua extranjera para ir descubriendo y apreciando paulatinamente los nuevos sonidos. Tenemos que llevarles a descubrir la belleza de los sonidos de la lengua que están aprendiendo.

#### "SABEMOS MUCHO DE TI"

Trabajamos con los alumnos la imagen que se forman de diferentes personas a través de su forma de hablar: su voz, acento, entonación, etc. Para ello, antes de ver un vídeo en el que intervengan diferentes personajes, se procede a escuchar las diferentes intervenciones con el objetivo de que los alumnos describan el carácter, la forma de ser, los estados anímicos de esos personajes y, tras ver el vídeo, comparen si la imagen que se han formado de esta persona corresponde con su imagen real. Según el nivel de los alumnos, se pueden proporcionar las descripciones de los rasgos de personalidad de los diferentes personajes, facilitarles vocabulario referido al carácter, darles pautas de los rasgos que deben observar o dejarles describir libremente.

El objetivo de esta actividad es mejorar la percepción que tiene el alumno de la lengua meta y de sus hablantes. Al ir afinando en la interpretación que hace el alumno de lo que escucha, tratamos de que haya una coincidencia entre la imagen que percibe y la imagen real.

Es importante que aprovechemos las posibilidades que nos ofrecen las audiciones y los vídeos para integrar las actividades que se realicen en torno a la pronunciación en la secuencia de actividades de clase o como una parte de la actividad.

#### "ESCUCHA LOS SONIDOS ESPAÑOLES"

Con esta actividad se trata de que los alumnos comenten sus impresiones sobre la forma de hablar de los nativos. Para ello, se les ofrecen grabaciones breves de diferentes personajes de la vida pública española con los que se puedan identificar. Tras escucharlas, deben intercambiar sus impresiones sobre las diferentes formas de hablar de estas personas, seleccionar a la persona que más les ha gustado y tratar de describir las razones. No es necesario que los alumnos entiendan el contenido y, si tienen un nivel de español bajo, es conveniente que empleen su lengua materna.

De esta forma se identifican con alguien que les sirve de modelo.

#### C) AUTOIMAGEN E IDENTIDAD

El alumno debe poder:

- Asumir la forma en que se siente y se muestra ante los demás al hablar la lengua meta y realizar los ajustes de su nueva imagen.
- Asimilar la respiración, la gestualidad, las expresiones faciales y los movimientos musculares de la lengua meta.

#### “PLAY BACK”

Se propone imitar la gestualidad, los movimientos de cabeza, la expresión facial y los movimientos de los labios de los nativos cuando hablan la lengua. Tras ver varias veces el vídeo prestando especial atención a estos aspectos, los alumnos con el texto delante deberán hacer un play back reproduciendo los gestos y movimientos mientras se escucha el vídeo.

Es curioso observar cómo aquellas personas que tienen una buena pronunciación al hablar una lengua extranjera reconocen que para ellos no es difícil imitarlos y que lo suelen hacer frecuentemente cuando están solos. Este tipo de actividades son bien acogidas por los alumnos que se desinhiben al tratar de imitar a los hablantes nativos y tratan de sacar lo mejor de sí.

#### “PON CARA DE ESPAÑOL”

Para empezar, los alumnos deberán describir la expresión facial típica de los españoles y, a continuación, imitarlos en un ambiente relajado. Tras ver un vídeo en el que aparezcan varios españoles hablando, los alumnos, en parejas, deben imitar los movimientos faciales de las personas que hablan.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos se fijen en las expresiones faciales de los nativos y se les está animando a que los imiten.

#### “EL ACENTO ESPAÑOL”

Se trata de que los alumnos hablen en su lengua materna, imitando a los españoles cuando hablan la lengua de los alumnos con acento español, para descubrir los rasgos diferenciadores de la lengua que aprenden. Si los alumnos tienen escaso contacto con nativos que hablan su lengua, se les pueden facilitar grabaciones de españoles que la hablan.

Al hacerles imitar a los españoles cuando hablan su lengua, en realidad se les está facilitando un modelo mental que les sirve como ejemplo y les estamos ayudando a que sus producciones orales suenen cada vez mejor.

#### “PONTE LOS ZAPATOS ESPAÑOLES”

Los alumnos tienen que elegir de un catálogo de calzado español los zapatos que les resulten más cómodos y atractivos. Una vez seleccionados explicarán los motivos de su elección a sus compañeros y

deberán visualizarse con los zapatos puestos para la clase de español. Al ponerse los zapatos españoles toman su nueva identidad. Se puede ir haciendo progresivamente lo mismo con otras prendas, objetos personales, etc. Al inicio de la clase, al ponerse las prendas españolas adoptan una actitud diferente, adoptan su papel de españoles.

d) LOCUS DE CONTROL INTERNO  
Queremos llevar al alumno a:

- Evaluar de forma realista su progreso y los motivos de sus éxitos y fracasos.
- Confiar en sus propias destrezas, usar su potencial de aprendizaje para lograr mejores resultados y desarrollar un sentimiento de control de su aprendizaje.
- Establecer su planificación individual, identificar sus propios objetivos para evitar que la tarea parezca ilimitada.

#### “LOS CINCO SONIDOS MÁS FÁCILES Y MÁS DIFÍCILES”

Individualmente reflexionan sobre los cinco sonidos que les resultan más fáciles del español y los cinco más difíciles. En pequeños grupos, compararán los sonidos que han seleccionado para finalmente elaborar una lista de la clase sobre los cinco más fáciles y los cinco más difíciles para el grupo.

Con esta actividad los alumnos toman conciencia de que la facilidad o dificultad de un determinado sonido es muy relativa. Por otra parte, les estamos ayudando a darse cuenta también de sus puntos fuertes -para apoyarse en ellos- y débiles -para reforzarlos y saber hacia dónde debe canalizar sus esfuerzos.

#### “LO QUE QUIERO MEJORAR”

Los alumnos usan la transcripción de un texto breve para grabarse y evaluar sus resultados al comparar, posteriormente, su producción con la grabación original. Se les puede entregar, además, un cuestionario con preguntas sobre las diferencias que han encontrado en la velocidad, la entonación, el ritmo, el acento y los sonidos, además de preguntas que les lleven a tomar decisiones sobre los aspectos que desean mejorar y sobre el grado de satisfacción alcanzado con sus progresos (ver anejo 6).

El objetivo es ayudarles a dar sentido a las tareas que se proponen, mejorar su capacidad de decisión sobre lo que les interesa hacer en cada momento y sobre los objetivos que desean fijarse. De esta forma, se favorece un sentimiento de control sobre lo que están realizando.

Para terminar podríamos resumir con Pennington (1994) que los aprendientes perciben tres barreras que les impiden mejorar su pronunciación: (a) fisiológica “no puedo cambiar”, (b) psicológica “no necesito cambiar” y (c) sociocultural “no creo que sea bueno cambiar”. Si no empezamos por derribar estas barreras difícilmente podremos avanzar.

## CUESTIONARIO. EL \_\_\_\_\_ Y SU PRONUNCIACIÓN

1. ¿Tienes ocasión de oír hablar a nativos? ¿A quiénes? ¿Dónde?
2. ¿Te gusta escuchar hablar a nativos?  
¿Cómo te suena esa lengua? ¿Por qué?
3. ¿Te gustaría poder hablar ese idioma con la pronunciación de un nativo?
4. Si supieras hablar muy bien, ¿te gustaría que te tomaran por nativo? ¿Por qué?
5. ¿Te parece fácil o difícil la pronunciación de ese idioma? ¿Por qué?
6. Si se habla esa lengua en distintos lugares con acentos diferentes ¿qué acento prefieres? ¿Por qué?
7. Cuando hablas ese idioma ¿por qué sabe la gente que no eres nativo?
8. ¿Cómo valoras tu capacidad de pronunciar? (1-10) ¿A qué crees que se debe?
9. ¿Estás satisfecho con la forma en que pronuncias esa lengua? o ¿te gustaría pronunciar mejor de lo que lo haces ahora? ¿Por qué?
10. ¿Crees que puedes hacer algo por mejorar tu pronunciación? ¿Qué?
11. ¿Te esfuerzas por pronunciar mejor o consideras que lo más importante es que te entiendan?  
¿Te identificas con las costumbres y los hábitos de la cultura-meta y con la forma de hablar y de expresarse de sus hablantes?
- 12.

CUESTIONARIO  
(Traducido de *Pronunciation* de Dalton y Seidlhofer, OUP.)

1. Imagina que estás hablando en tu lengua con un extranjero. La persona no habla tu lengua muy bien y es muy difícil entenderla. ¿Qué haces?
  - a. Simulo entenderla aunque no la entiendo.
  - b. Le pido que repita cada cosa más despacio y más claramente.
  - c. Intento marcharme.
  
2. ¿Qué haces cuando un extranjero te pide disculpas por su mala pronunciación?
  - a. Le digo que su acento es muy bueno, aunque no lo sea.
  - b. Le digo que no pasa nada, que no importa.
  - c. Le digo que efectivamente su acento es muy malo y que debe trabajar para mejorarlo.
  
3. ¿Cómo te sientes cuando un extranjero pronuncia mal tu nombre?
  - a. Me enfado.
  - b. Me molesta mucho.
  - c. Me molesta un poco.
  - d. No me molesta en absoluto.
  
4. ¿Cómo te sientes cuando te encuentras con un extranjero que habla tu lengua con un excelente acento?
  - a. Sorprendido.
  - b. Contento.
  - c. No me sorprende
  - d. Lleno de admiración.
  - e. No me fijo, ni pienso en ello.
  
5. En el futuro, ¿con quién vas a hablar en español?
  - a. Con los españoles e hispanoamericanos que vengán a mi país y que no sepan hablar mi lengua.
  - b. Principalmente con nativos españoles en sus países (España, Argentina, Chile, Cuba, etc.)
  - c. No lo sé.
  
6. ¿Cuándo crees que es más importante tener una buena pronunciación?
  - a. Cuando hablo español con españoles.
  - b. Cuando hablo español con gente que no es española.
  
7. ¿Cuándo crees que es más importante pronunciar bien? A continuación, tienes una lista de situaciones; colócalas por orden de importancia con un número.
  - a. Cuando hablo por teléfono.
  - b. Cuando me presentan a alguien.
  - c. Cuando hablo con alguien que conozco bien (un amigo) en una situación informal (por ej.: en una fiesta).
  - d. Cuando estoy haciendo gestiones (por ej.: en un banco, en correos, en una estación, en un comercio, etc.).
  - e. Cuando hablo con extranjeros (por ej.: cuando preguntas por un sitio).
  - f. Cuando hablo con compañeros de clase.

**EL ESPAÑOL EN MI VIDA**(Adaptado de *Pronunciación* de Clement Laroy-OUP)

1. \_\_\_\_\_ (*amigos o parientes*) hablan español.
2. A \_\_\_\_\_ (*amigos o parientes*) no les gusta como suena el español porque dicen que \_\_\_\_\_.
3. En mi vida diaria oigo hablar español en \_\_\_\_\_ cuando \_\_\_\_\_.
4. Conozco a gente ( \_\_\_\_\_ ) que habla español y me gusta porque \_\_\_\_\_.
5. Conozco a gente ( \_\_\_\_\_ ) que habla español y no me gusta porque \_\_\_\_\_.
6. Lo que me suena bien del español es \_\_\_\_\_.
7. Lo que me suena mal del español es \_\_\_\_\_.
8. En el pasado, mi país tuvo buenas / malas relaciones con los países de habla hispana cuando \_\_\_\_\_.
9. En la actualidad, la relación entre mi país y los gobiernos de los países de habla hispana es buena / mala porque \_\_\_\_\_.
10. Me imagino que para mí la pronunciación del español será fácil/difícil porque \_\_\_\_\_.
11. Cuando hablo español quiero que la gente piense/no piense que soy español / sudamericano porque \_\_\_\_\_.
12. Cuando hablo español la gente sabe que soy extranjero porque \_\_\_\_\_.
13. Me gustaría / no me gustaría vivir en España o en Hispanoamérica porque \_\_\_\_\_.

CUANDO OIGO HABLAR EN ESPAÑOL:

1. a. me recuerda el sonido de las olas  
b. me recuerda el sonido de una cascada
2. a. me recuerda el invierno  
b. me recuerda el verano
3. a. me apetece empezar a bailar  
b. me apetece dormirme
4. a. me parece que están comiendo una manzana  
b. me parece que están comiendo un plátano
5. a. huele a flores  
b. huele a comida
6. a. me parece perfecto para dar órdenes  
b. me parece perfecto para hablar de amor

CUANDO OIGO HABLAR EN ESPAÑOL:

1. a. lo asocio con un radiador  
b. lo asocio con un frigorífico
2. a. me recuerda una naranja  
b. me recuerda un limón
3. a. me recuerda el campo  
b. me recuerda la ciudad
4. a. me recuerda a mi padre  
b. me recuerda a mi madre
5. a. suena como el inglés  
b. suena como el francés
6. a. es como remar en un lago  
b. es como montar en moto

CUANDO OIGO HABLAR EN ESPAÑOL:

1. a. lo asocio con el sol  
b. lo asocio con la luna
2. a. me recuerda la carne  
b. me recuerda el pescado
3. a. suena como el violín  
b. suena como un tambor
4. a. me parece que están paseando  
b. me parece que están corriendo
5. a. me parece masculino  
b. me parece femenino
6. a. parece ideal para cantar  
b. parece ideal para gritar

CUANDO OIGO HABLAR EN ESPAÑOL:

1. suena como  
a. el sonido de la lluvia  
b. la sirena de una ambulancia  
c. una tormenta  
d. una orquesta
2. me siento  
a. tranquilo  
b. preocupado  
c. cansado  
d. alegre
3. pienso en  
a. un rey  
b. un actor  
c. un cantante  
d. un político
4. me recuerda el sabor de  
a. la miel  
b. la sal  
c. el limón  
d. el café
5. parece que acaricio  
a. piel de conejo  
b. una serpiente  
c. papel de lija  
d. un melocotón
6. es como  
a. bailar  
b. cantar  
c. boxear  
d. saltar

VARIACIÓN

Prepare un cuestionario con opciones múltiples: a, b, c y d y coloque en cada una de las esquinas de la clase un papel con estas letras. Para cada una de las preguntas y una vez seleccionada la respuesta los alumnos deben colocarse en la esquina que les corresponda. Deje unos minutos para que comenten su elección antes de pasar a la siguiente pregunta

(Adaptado de *Pronunciación* de Clement Laroy-OUP)

BUSCA A ALGUIEN..  
(Adaptado de *Pronunciation* de Clement Laroy-OUP)

1. ... que tenga un pariente que habla español bien.
2. ... que crea que el español es fácil de pronunciar.
3. ... que piense que tiene dificultades para pronunciar el español.
4. ... que piense que el español es una lengua muy musical.
5. ... que piense que el español es muy difícil de pronunciar.
6. ... que haya soñado en español.
7. ... que tenga miedo de que se rían de su pronunciación cuando habla español.
8. ... que esté satisfecho con su pronunciación.
9. ... que prefiera hablar español con el acento de su lengua materna.
10. ... a quien le gustaría hablar español como un nativo.
11. ... a quien no le gustaría ser confundido con un nativo.
12. ... a quien le guste el español hablado con acento mejicano.
13. ... a quien le guste ver películas en español porque le suena bien el español.
14. ... a quien no le gusten las canciones españolas que conoce.
15. ... a quien le guste el español pero no le gustaría vivir en un país de habla hispana.

1. ¿Se entiende claramente lo que he dicho? En caso negativo, ¿en qué partes no se entiende y a qué se debe?
2. ¿Hay diferencias entre la velocidad del nativo y la mía? ¿Dónde?
3. ¿Se notan diferencias entre el ritmo del nativo y el mío?
4. ¿Se observan diferencias entre la entonación del nativo y la mía? ¿En qué partes?
5. ¿Se aprecian diferencias en la pronunciación de algunas palabras y algunos sonidos? ¿En cuáles?
6. ¿Se perciben otras diferencias? ¿Cuáles?
7. ¿Qué aspectos particulares de mi pronunciación me gustaría mejorar?
8. ¿Cuáles son mis objetivos generales en cuanto a mi pronunciación: inteligibilidad básica o parecerme en todo lo posible a un hablante nativo?
9. ¿Estoy tratando de mejorar algunos aspectos concretos de mi pronunciación? ¿Cuáles?  
¿Cómo? ¿Estoy satisfecho con mis progresos?

(Adaptado de *Pronunciation* de Clement Laroy-OUP)

## BIBLIOGRAFÍA

### SOBRE LA DIMENSIÓN AFECTIVA

- ARNOLD, J. Ed. (1999) *Affect in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge. (Traducción al español en prensa. CUP.)
- BELTRÁN LLERA, J. (1984) *Psicología Educativa*. UNED, tomo 1, Madrid.
- EHRMANN, M. (2000) "Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas" en ARNOLD, J. (Ed.) Cambridge University Press, Madrid.
- GARDNER, R. y LAMBERT, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House, Rowley, MA.
- GARDNER, R. y MACINTYRE, P. (1992) "A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables" en *Language Teaching*, 25, pp. 211-220, Cambridge University Press, Cambridge.
- GARDNER, R. y MACINTYRE, P. (1993) "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables" en *Language Teaching*, 26, pp. 1-11, Cambridge University Press, Cambridge.
- WILLIAMS, M. Y BURDEN, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press, Madrid.

### ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

- ALONSO, E. (1994) *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa (Colección de investigación didáctica), Madrid, (Cap. 7, pp. 97-106).
- BJARKMAN, P. y HAMMOND, R. Eds. (1989) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*. Georgetown University Press, Washington, D. C.
- BOWEN, T. y MARKS, J. (1992) *The Pronunciation Book*. Longman, U. K.
- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. y GOODWIN, J. (1996) *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DALTON, C. y SEIDLHOFER, B. (1994) *Pronunciation*. Oxford University Press, Oxford.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996) *El profesor en acción 2*. Edelsa (Colección investigación didáctica), Madrid, (Cap. IV, pp. 71-93).
- LAROY, C. (1995) *Pronunciation*. Oxford English (Resource Books for Teachers), Oxford.
- MORLEY, J. Ed. (1994) *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. TESOL, Alexandria, VA.
- MURILLO PUYAL, J. (1982) "L'accès au sons du langage" en *V Colloque International. Problématique SGAV et Approche Communicative*, Toulouse, 1981.
- PENNINGTON, M.C. (1994) "Recent research in L2 phonology: Implications for practice" en MORLEY, J. Ed. *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. TESOL, Alexandria, VA.
- POCH OLIVÉ, D. y HARMENEGNIES, B. (1994) "Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera", MIQUEL, L. y SANS, N. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 2*, Cuadernos del tiempo libre (Colección Expolingua), Madrid, pp. 105-110.
- POCH OLIVÉ, D. (1998) "Alicia en nuestro lado del espejo", en *Frecuencia-L*, núm. 9, noviembre 1998, pp. 3-5.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan CLE International, París.
- TAYLOR, L. (1993) *Pronunciation in Action*. English Language Teaching. Prentice Hall International, Hertfordshire.
- TERRELL, T.D. (1989) "Teaching Spanish Pronunciation in a Communicative Approach", en BJARKMAN, P. y HAMMOND, R. (Eds.) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*, Georgetown University Press, Washington, D. C.

#### SOBRE ADQUISICIÓN

BARALO, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*, Arco/Libros, Madrid.

LICERAS, J.M. Ed. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Visor (Lingüística y Conocimiento), Madrid.

LLEÓ, C. (1997) *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Visor (Lingüística y Conocimiento), Madrid.

MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1987) *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*, CEPE, Madrid.

KRASHEN, S. (1977) "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2" en LICERAS, J.M. Ed. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor (Lingüística y Conocimiento), Madrid.

SCHUMANN, J. (1975) "Affective factors and the problem of age in second language acquisition" en *Language Learning*, 25(2), pp. 209-235.

SCHUMANN, J. (1976) "La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización" en LICERAS, J.M. Ed. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor (Lingüística y Conocimiento), Madrid.

# LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE ANTE LOS RETOS DE LA EUROPA MULTILINGÜE

M<sup>a</sup> LUISA VILLANUEVA

GIAPEL<sup>78</sup>

(Grupo de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas)  
Universitat Jaume I

## 1. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS COMO PROCESO. DIVERSIDAD. PERSONALIZACIÓN. SOCIALIZACIÓN

Cuando cualquiera de nosotros dice que quiere *APRENDER UNA LENGUA*, ¿cuál es el deseo que está expresando realmente? Frecuentemente, lo que deseamos es poder hacer cosas como participar en una conversación, poder establecer acuerdos para realizar un proyecto en común, o disfrutar leyendo una novela o un poema en versión original. Y ello de una manera relativamente automática, salvo claro está en lo que respecta a ciertas decisiones conscientes que permitan evitar que nuestro interlocutor pueda sentirse ofendido. Se trata en estos casos de reflexiones sobre el empleo de ciertos giros, fórmulas de cortesía o expresiones que pueden dar lugar a malentendidos. Por lo demás, deseáramos, en general, poder usar la lengua extranjera sin tener que concentrarnos en cada ocasión en cómo hay que decir las cosas. En realidad cuando somos capaces de actuar así es cuando puede decirse que hemos adquirido una lengua. De modo que, según esto, el deseo que realmente queremos expresar es que queremos *adquirir una lengua*.

¿Qué es pues *aprender una lengua*? Las actividades de aprendizaje son actividades conscientes llevadas a cabo de un modo organizado con el objetivo de aumentar nuestros conocimientos sobre distintos aspectos de la lengua que están relacionados con las competencias que queremos poseer. Sin embargo, no todo aprendizaje tiene como consecuencia la adquisición, y mucho menos la adquisición completa. Cometer errores no significa forzosamente haber hecho un mal aprendizaje sino que demuestra que aprendizaje y adquisición son dos cosas diferentes.

Lo que hoy se sabe sobre el proceso de adquisición de lenguas, permite afirmar que para adquirir nuevos conocimientos y nuevas competencias en una lengua segunda, es necesario experimentar los conocimientos que ya poseemos en una variedad suficiente de situaciones que nos permita enfrentarnos a distintos problemas para poner a prueba nuestros conocimientos, identificar nuestras limitaciones y obtener informaciones nuevas que nos permitan reorganizar la imagen que teníamos del funcionamiento de la lengua que estamos aprendiendo.

---

<sup>78</sup> Proyecto SMAIL, 2001-2003, Sistema Multimedia de Aprendizaje Interactivo de Lenguas, subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, 11 085

En realidad estas afirmaciones son válidas no sólo para el aprendizaje y la adquisición de lenguas sino que sirven para caracterizar el aprendizaje humano en general. En particular, el proceso de aprendizaje de las lenguas no es lineal ni acumulativo en el sentido de superposición simple de conocimientos. Se trata, por el contrario, de un *proceso de construcción de conocimientos y destrezas* en el que se dan continuas reestructuraciones, avances, retrocesos y vacilaciones que responden al tratamiento interno de los datos efectuado por el estudiante. En este proceso juegan un papel fundamental los conocimientos lingüísticos anteriores de modo que las lenguas aprendidas no funcionan como compartimentos estancos sino que el individuo bilingüe o plurilingüe es, de hecho, un lugar de encuentro de las lenguas que aprende y que ha adquirido (Weinreich, 1964).

Si se acepta que aprender una lengua es desarrollar un proceso activo de interiorización e integración de la experiencia lingüística, cobra sentido plantearse cómo se realiza este proceso. El profesor se convierte en un investigador de los aprendizajes y en un diseñador de situaciones que favorezcan el aprendizaje.

Pero, de hecho, lo tengan o no en cuenta los métodos de enseñanza, cualquier aprendiz de lenguas realiza hipótesis más o menos conscientes sobre los datos de su experiencia y estas hipótesis le llevan a desarrollar estrategias para experimentar pragmáticamente sus conclusiones sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo. Dichas estrategias pueden ser también más o menos conscientes, pero están implícitas en los errores y aciertos que jalonan el proceso de aprendizaje.

A propósito del procesamiento de los datos lingüísticos y de la formulación de reglas operativas, Philip Riley cuenta la historia siguiente (Riley, 1996: 8):

Un habitante del planeta Venus cuyo nombre era Mungo Perry y que sólo hablaba venusino llegó de visita a Francia. Se instaló en un hotel en el que comenzó a cenar todas las noches. La primera noche entró en el comedor un cliente que se sentó en la mesa de al lado y que girándose hacia el venusino le dijo con una sonrisa:

- "Bon appétit". Nuestro héroe pensó: "Ajá, este hombre es educado y se está presentando así que yo haré lo mismo", y devolviéndole la sonrisa, dijo:

- "Mungo Perry".

La noche siguiente, el cliente francés regresó a cenar y le deseó de nuevo:

- "Bon appétit".

A lo que el venusino replicó de inmediato:

- "Mungo Perry", de la manera más amistosa que pudo.

Esta pequeña escena se repitió durante varios días, hasta que nuestro héroe, que le había hablado a un amigo bilingüe de la cortesía del SR. BONAPETÍ, descubrió la verdad: "Bon appétit no es el nombre del caballero sino la forma en que los franceses se desean una comida agradable".

A la noche siguiente, nuestro Venusino quiso llevar a la práctica su nuevo conocimiento y tomó la iniciativa diciendo:

- "Bon appétit", de una manera perfectamente comprensible a pesar de algunas dificultades de pronunciación.

Pero sucedió que el caballero francés, deseoso de no faltar por su parte a los buenos modales, replicó amistosamente:

- "Mongopéri"

Las deducciones que nuestro cerebro efectúa a partir de una situación no son siempre las correctas, por ello es tan importante tener oportunidad de contrastar en otras situaciones las hipótesis realizadas. Y cuanto más variadas y ricas sean estas nuevas experiencias, mejor.

En el proceso de construcción de los conocimientos, los instrumentos o herramientas que el aprendiz de lenguas utiliza corresponden a conocimientos anteriores interiorizados como representaciones del funcionamiento de las lenguas y como esquemas pragmáticos que tienen un papel estructurador en la captación y el procesamiento de la nueva experiencia lingüística (Piaget, 1969; Schank y Abelson, 1977; Bronckart, 1985; Kintsch, 1982; Bruner, 1984; Mayer, 1985; Fayol, 1985). Además de estos esquemas pragmático-cognitivos, existen "filtros" afectivos y culturales, que influyen en los modos de captar la experiencia lingüística.

En situación de enseñanza-aprendizaje, hay que tener además en cuenta que las anteriores experiencias influyen en las representaciones sobre los papeles del profesor y del estudiante, y sobre las representaciones que el estudiante ha ido construyendo sobre sí mismo y los demás en el proceso de aprendizaje y de comunicación (Rogers, 1987).

Investigar cómo los estudiantes formulan reglas operativas, establecen analogías e inferencias y esquematizan la experiencia lingüística, permite al profesor abordar estrategias de enseñanza que ayuden a desarrollar los conocimientos espontáneos de los estudiantes relanzándolos a través de representaciones sistemáticas más ricas y complejas. Este es el papel mediador del profesor al que se refieren Vygotski y Bruner (Vygotski, 1977; Bruner, 1984).

Ambos autores conceden gran importancia a la función de la conciencia y la reflexión. La capacidad de un humano de volver sí mismo y desarrollar la conciencia de qué es lo que está haciendo, de volver sobre un "esquema" propio para reorganizar el propio conocimiento es una idea compartida por numerosos psicólogos del aprendizaje, en especial en el marco del socioconstructivismo. El desarrollo del aprendizaje consiste, desde esta concepción, en series prolongadas de saltos hacia adelante realizados en colaboración, cada uno de ellos marcado por un aumento en la socialización, en la conciencia y en la capacidad de reflexión (Bruner, 1984: 35, 36)

Hacer explícitos los esquemas de organización del discurso y de los textos, enriquecer las propias representaciones, y contrastarlas y negociarlas con las de otros, es un medio de construir *un aprendizaje significativo* de la lengua y sobre la lengua.

Un aprendizaje significativo es un aprendizaje que queda integrado en la estructura pragmático-cognitiva de los estudiantes y se convierte en instrumento de captación de los nuevos conocimientos y de creación de nuevas representaciones.

Bruner acuñó la noción de andamiaje ("scaffolding") para referirse a la estructuración que los profesores y los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje. La producción del saber está, pues, íntimamente ligada a la reproducción de este saber, a su comunicación. Este punto de vista tiene, a mi entender, gran importancia porque permite argumentar la estrecha relación entre las estrategias cognitivas de aprendizaje y las estrategias sociales de comunicación del saber.

Desde esta perspectiva tiene sentido plantearse cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan las estudiantes, y preguntarse si hay estrategias cuyo aprendizaje se puede facilitar.

## 2. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. LAS TEORÍAS DEL BUEN APRENDIZ

Los estilos de aprendizaje son modelos teóricos constituidos por haces de estrategias. Aunque parece ser que existen tendencias individuales a desplegar unas u otras estrategias, debe huirse de un planteamiento que adjudique de una vez por todas un estilo de aprendizaje a un estudiante determinado. Por el contrario, la investigación empírica ha mostrado que un mismo individuo puede aplicar distintas estrategias, pertenecientes teóricamente a distintos estilos de aprendizaje, si se ve enfrentado a tareas o a experiencias distintas.

Refiriéndose a la investigación del profesor sobre los modos de aprender y a su trabajo de construcción de planes de aprendizaje, Francis Carton afirma que el profesor debe ser “un ingeniero de aprendizajes” en vez de un “enseigneur” que declama o recita saberes (Carton, 1993).

Los siguientes testimonios sobre experiencias de aprendizaje resultan reveladores:

HENRY MILLER<sup>79</sup>

Tenía casi cuarenta años cuando llegué a Francia, sabía sólo tres o cuatro palabras –oui, non, Bonjour, Excusez-moi-. Nunca estudié francés en el colegio. Preferí cursar cuatro años de alemán. Así que tuve que aprenderlo deprisa. Lo hice en la calle, en el cine, yendo de compras. Todo era nuevo, todo me suponía un dolor de cabeza. Los niños se burlaban de mí, de mis faltas de gramática o de mi pronunciación. En el restaurante en lugar de decir: “J’ai terminé”, decía “je suis fini”, etc., etc. Por fin, dos años más tarde, Anaïs Nin me encontró un profesor, un hombre mayor, encantador y muy culto que se llamaba Monsieur Lantelme. (No sabía una palabra de inglés, afortunadamente). Yo había empezado ya a leer libros franceses. Me acuerdo de las sesiones en el Café de la Liberté, cerca del cementerio de Montparnasse, con el primer libro francés, *Moravagine* de Blaise Cendrars, naturalmente utilicé el diccionario francés-inglés. Más tarde tuve el atrevimiento de intentar leer *Voyage au bout de la nuit* de Céline. Eso ya era otro cantar. El primer hotel que conocí (en 1928) era el Gran Hotel de Francia en la calle Bonaparte. Fue allí donde en mi mal francés le pedí a la dueña si podía dejarle dinero (“lui prêter de l’argent”) en lugar de pedirle un préstamo (“emprunter de l’argent”). Nada resulta tan ridículo como ver a un hombre, a un erudito, cometer errores de gramática en una lengua extranjera. Un hombre así, un hombre culto, parece más ridículo que un inculto.

VLADIMIR NABOKOV<sup>80</sup>

Aprendí a leer en inglés antes de saber leer en ruso. Mis primeros amigos fueron cuatro buenas gentes de mi gramática -Ben, Dan, Sam y Ned-. El método planteaba todo tipo de problemas acerca de su identidad y del lugar en el que se encontraban “¿Quién es Ben?” “Es Dan.” “Sam está acostado.” Y así sucesivamente. Aunque todo resultara bastante rebuscado (el autor se había visto limitado por el hecho de tener que emplear sólo palabras de tres sílabas, al menos en las primeras lecciones), mi imaginación se las arreglaba para completar los datos necesarios. Silenciosos cretinos de rostros paliduchos, fornidos, orgullosos de poseer ciertos instrumentos (“Ben tiene un hacha”), circulan aún hoy con molicie por el fondo de mi memoria. [Estos recuerdos se mezclan con los de los olores y los colores del aula y el perfume de la profesora, Miss Clayton]. En el libro, por una ventana, se veía pasar pesadamente a Ned que hacía de jardinero. Algunas páginas más allá, aparecían palabras más largas y al final del todo había una historia de verdad con sentido y con frases adultas, triunfo y recompensa final para el pequeño lector. El corazón me latía aceleradamente al pensar que un día alcanzaría la competencia suficiente para leer esa historia. Y esa fascinación me ha seguido hasta hoy y hace que cuando una gramática cae en mis manos, voy enseguida a la última página para darme el gusto de echar una ojeada prohibida a la tierra prometida al futuro estudioso, una tierra en la que al fin se hace decir a las palabras lo que quieren decir.

<sup>79</sup> Miller, H (1976): *J’suis pas plus con qu’un autre*. Paris: Buchet-Castel

<sup>80</sup> Nabokov, V (1961): *Autres ravages*. Paris: Gallimard

MARGARET MEAD<sup>81</sup>

He estudiado diferentes culturas. Hablo muy mal todas las lenguas que conozco, pero sé siempre en casa de quién se ha muerto un animal y, cuando trabajo en una sociedad indígena, sé de qué habla la gente, los tomé en serio y los trato con respeto, y es eso mismo lo que sirve en gran parte para establecer lazos y relaciones, mucho más que un acento correcto. He trabajado a menudo con investigadores de campo que eran, con mucho, mejores lingüistas que yo y de los que, sin embargo, los indígenas decían que no sabían hablar su lengua, en contra de lo que ellos pretendían. De hecho, si se tuviera una grabación se demostraría que era yo quien no sabía hablarla, pero nadie se daba cuenta. Como ven Vds., no es necesario enseñar a la gente a hablar como si fueran nativos, lo que hace falta es que estos últimos creen que uno sabe hablarles, de modo que ellos le hablarán a Vd., y es así como se aprende.

Un elemento que puede inclinar al lector a identificarse más o menos con uno u otro personaje puede ser la mayor o menor simpatía que inspire su obra o su biografía. Por otra parte, las representaciones que se tengan sobre lo que debe ser un perfecto aprendiz de lenguas pueden llevar a sobrevalorar ciertos rasgos como, por ejemplo, la autoexigencia de Henry Miller.

También puede influir el hecho de que cada una de estas experiencias supone contextos de aprendizaje diferentes. El lector puede tender, pues, a comparar experiencias propias de aprendizaje de lenguas en contextos similares a los descritos en los textos: una persona adulta con buen nivel cultural que se instala en un país extranjero cuya lengua desconoce (Henry Miller); un niño o un adolescente que recuerda sus experiencias escolares (Vladimir Nabokov); o una profesional que, para desarrollar su trabajo de investigación, tiene que aproximarse a hablantes de otra cultura (Margaret Mead).

Finalmente, otro aspecto que puede generar empatía según los lectores es la descripción de ciertas emociones y vivencias. Se trata de rasgos como el sentido del ridículo en Henry Miller, la evocación de olores y colores en el relato de Vladimir Nabokov, el establecimiento de lazos afectivos en la experiencia de Margaret Mead.

Por supuesto hay muchos otros aspectos sobre el aprendizaje y la adquisición que quedan reflejados en estas historias y que pueden corresponder o no a las representaciones del propio lector. Así por ejemplo, las opiniones que se vierten acerca de los errores, acerca de la progresión planteada en los métodos de aprendizaje o acerca de la evaluación de la propia competencia lingüística y comunicativa.

En líneas generales, puede decirse que Henry Miller posee rasgos propios de un estilo *analítico, reflexivo, conceptualizador, intolerante hacia los errores o perfeccionista y refractario a la ambigüedad*. Vladimir Nabokov es *globalizador, elaborador e independiente de campo* (proyecta en una determinada situación conocimientos y experiencias de otros contextos), *pero también fuertemente perceptivo: visual y olfativo*. En cuanto a Margaret Mead es *experimentadora, pragmática, empática, verbal, hiperactiva y tolerante hacia los errores o minimizadora de su importancia*.

En realidad, no puede decirse que ninguno de los estilos de los personajes que nos han servido de referencia sea mejor que el de los demás. Por ello "las teorías del buen aprendiz" que tendría un estilo de aprendizaje ideal han sido criticadas por muchos autores que han visto en ellas un peligro al respecto a la diversidad de formas de aprender. En este sentido van las críticas de algunos investigadores del CRAPEL de la Univ. de Nancy (Riley y Duda, 1990). Sin embargo hay numerosas publicaciones en la línea de *Comment mieux apprendre l'anglais* de Jean-Paul Narcy (1991), o como las de Sheering (1989), Willing (1989) o Wenden (1991), a las que nos referiremos más tarde, que están consagradas a enseñar estrategias de aprendizaje, o lo que es lo mismo a enseñar cómo aprender mejor.

---

<sup>81</sup> Mead, M. (1964). "Débat sur l'enseignement des langues" en T.A. Sebeok, T.A. & alii (1964). *Approaches to Semiotics*, La Haye Mouton.

Para situarnos con respecto a este problema conviene hacer un poco de historia.

### 3. ESTILOS Y ESTRATEGIAS. EL PUNTO DE VISTA DEL QUE APRENDE

El desarrollo de las investigaciones sobre metodología de las lenguas a partir de los años 70, se caracteriza por una concepción procesual del aprendizaje y por una concepción de la adquisición de la lengua como una apropiación personal de saberes y destrezas. El deslizamiento del centro de gravedad de las reflexiones metodológicas desde el profesor al estudiante conduce a una preocupación por la observación de las estrategias desplegadas por los aprendices. La noción de estilo de aprendizaje describe los comportamientos cognitivos y afectivos que reflejan las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz (Willing, 1989; Wenden, 1991). Podríamos decir que la noción de estilo puede funcionar como instrumento heurístico que hace posible el análisis de las conductas observadas por el profesor o auto-observadas por el propio estudiante. Lo que se revela como importante en la práctica pedagógica es el análisis acerca de cómo un conjunto de estrategias se dan relacionadas en un estudiante concreto.

Por una parte, los estilos de aprendizaje tienen que ver con ciertas peculiaridades idiosincrásicas en la forma de captar los datos de la experiencia y de tratar la información (visual, auditivo, tímido, extrovertido, serialista, elaborador...). Por otra parte, hay que tener en cuenta que las oposiciones dependiente/independiente de campo; analítico/globalizador; generalizador-conceptualizador/operativo-concreto; tolerante / intolerante, etc. indican tendencias claramente relacionadas con contextos de enseñanza-aprendizaje y con ciertos tipos de tareas.

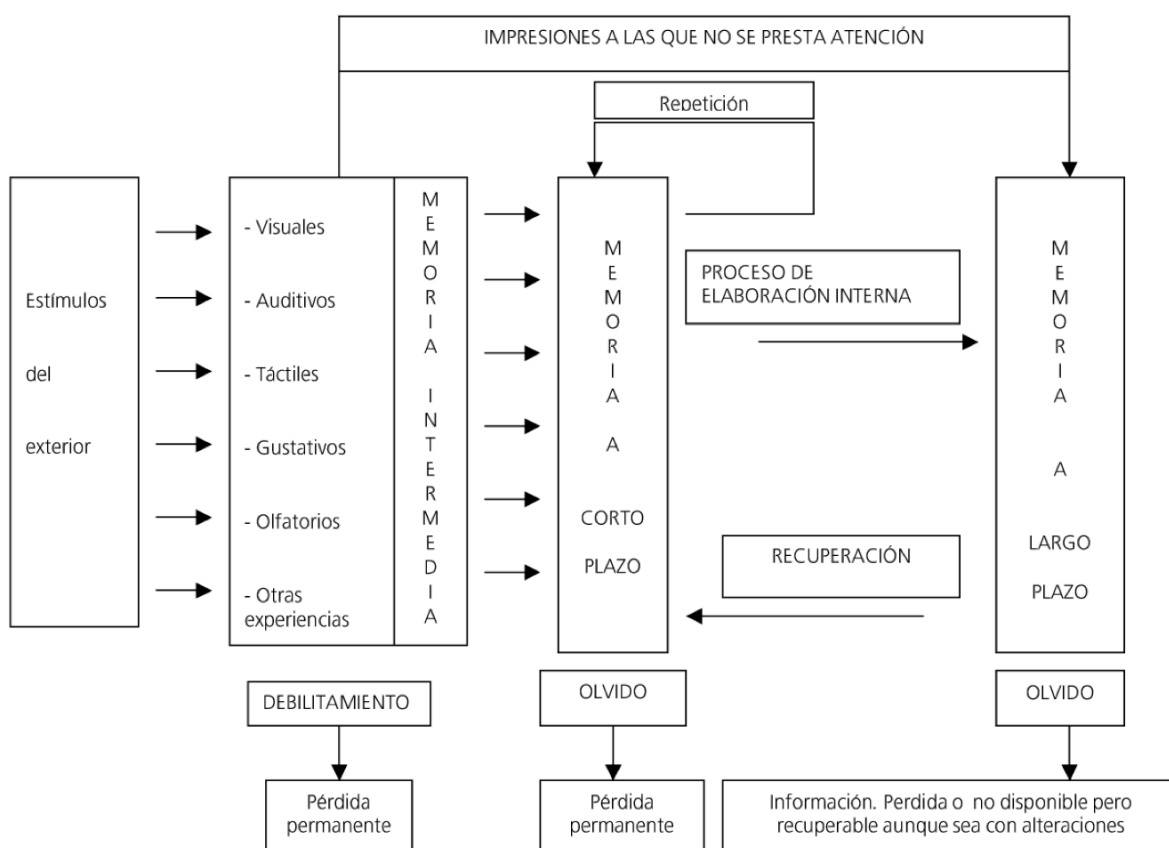
Clark (1977); Faerch y Kasper (1980, 1983), entre otros autores, caracterizan las estrategias como tipos de operaciones en las cuales una sucesión de dos o más actos están relacionados entre sí por una finalidad común. Esta relación es de tipo jerárquico puesto que forma parte de un plan, trasluce preferencias e implica la toma de decisiones. Las estrategias son formas de actuación práctica, mientras que los planes corresponderían a esquemas potenciales de organización de la conducta (Lunzer, 1968; Riley, 1985). Según la teoría de los Esquemas existen otros planes de carácter más general a los que Miller, Gallanter y Pribram (1983: 195-198) denominaron "metaplanes":

Cuando decimos que la mayoría de los planes son recordados y no creados, no queremos decir que el plan esté almacenado en la memoria, listo para ejecutarse hasta el más mínimo detalle de la última contracción muscular. A menudo lo que está almacenado es un metaplan, a partir del cual podemos generar un gran número de planes diferentes a medida que van haciendo falta.

La existencia de planes y esquemas de la conducta sustentaría el carácter recursivo de las estrategias., es decir la posibilidad de éstas actúen para que los planes puedan ser recuperados y activados en nuevas situaciones de aprendizaje.

El esquema que se incluye a continuación ha sido elaborado a partir de las propuestas de Hunt (1982) y de Wenden (1991). Se refleja en él la posibilidad de recuperar datos almacenados en la memoria a largo plazo gracias a al proceso de elaboración interna que relaciona los nuevos conocimientos con los antiguos.

## EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN



Del esquema anterior, puede concluirse que aquellas estrategias que favorecen la elaboración de redes o relaciones sistémicas entre los conocimientos, favorecen el aprendizaje. Cuando los conocimientos nuevos pueden entretajarse de manera significativa con lo ya conocido, se favorece la adquisición porque se hace posible el almacenamiento de las nuevas experiencias en la memoria a largo plazo y, por tanto, la posibilidad de recuperación de la información en forma de conocimiento significativo. Un conocimiento es significativo cuando se convierte en herramienta activa que puede ser utilizada por el que aprende en nuevas situaciones.

Sin embargo, estas redes pueden ser de muy distintos tipos puesto que existe una diversidad de formas de procesar la experiencia. Lo que puede ser positivo para un aprendizaje más eficaz es aprender a identificar cómo procedemos y conocer otras formas posibles de procesar la información.

Según Ellis existirían dos grandes corrientes en la investigación sobre los estilos de aprendizaje en la adquisición de Lenguas Segundas (Ellis, 1992). Por una parte se hallarían las investigaciones que aplican los criterios de la psicología y que en gran parte se centran en estudiar la *Dependencia o Independencia de Campa*. Los dependientes de campo limitan el campo de observación a la experiencia actual. Los independientes de campo tienden a establecer relaciones y analogías entre los fenómenos, tienen una visión amplia de la experiencia y proyectan en ella conocimientos anteriores.

La segunda corriente correspondería a aquellos estudios que buscan identificar las características de diferentes aprendices ante distintas tareas y ante la planificación de su aprendizaje (Rubin & Wenden, 1987; Willing, 1989; Wenden, 1991, entre otros). Estos trabajos se basarían en la distinción de dos grandes dimensiones concretadas en pares de tendencias opuestas: *Activa versus Pasiva y Reflexiva versus Experimental*. La investigación adopta un punto de vista descriptivo de la conducta o de los itinerarios de aprendizaje de los estudiantes al abordar una determinada tarea. Así por ejemplo Tarone describe los rasgos del aprendiz según las estrategias comunicativas utilizadas (Tarone, 1977, 1983). Se trata, en general, de estudiar cómo los estudiantes recogen, almacenan, reelaboran y evocan la información al desarrollar tareas de comprensión lectora, al abordar procesos de redacción, al participar en actividades comunicativas, etc. (Brown, 1980; Wenden & Rubin, 1987; O'Malley & Chamot, 1990).

Ello permite concretar las estrategias en actuaciones o comportamientos, observables desde el exterior pero que también son susceptibles de ser identificados por introspección y ser verbalizados por el propio sujeto. En este último caso, podría argumentarse que existe un sesgo o desviación subjetiva en la interpretación de la propia conducta. Sin embargo, los datos de la introspección son relevantes en la medida en que:

- Son la huella de la *capacidad metacognitiva* del estudiante (reflexión sobre el propio aprendizaje)
- Manifiestan el *tipo de metalenguaje* que el estudiante es capaz de utilizar
- Reflejan sus *representaciones sobre sí mismo y sobre el aprendizaje de lenguas*.

La importancia de los datos de la introspección está directamente relacionada con la importancia que tiene el desarrollo de la capacidad metacognitiva en el proceso de aprendizaje. Chamot y O'Malley establecen una distinción entre *estrategias cognitivas, socio-afectivas y metacognitivas* (Chamot, 1987; O'Malley & Chamot, 1990). En particular, O'Malley ha establecido una correlación entre el entrenamiento en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y el éxito en el aprendizaje de distintas competencias. Sus conclusiones apuntan a la necesidad de que se establezca una familiaridad en el uso de las estrategias de aprendizaje. Ello llevaría a reforzar la idea de la necesidad de un entrenamiento específico en las estrategias que integran el aprender. O lo que es lo mismo reforzaría la idea de que "aprender a aprender" constituye un objetivo específico en un programa que busque rentabilizar la eficacia del aprendizaje por medio de la "autonomización".

La capacidad de auto-dirigir el propio aprendizaje supone un entrenamiento específico en las estrategias de aprendizaje, una toma de conciencia de las mismas que permita evaluarlas como positivas para el éxito del aprendizaje (reflexión metacognitiva) y una familiarización en las técnicas que permita adquirir una destreza o pericia suficiente.

Hablábamos antes de los reparos a las *teorías del perfecto aprendiz*. Sin embargo, en el contexto de la formación a la autonomía de aprendizaje pueden resultar interesantes (no prescripciones) propuestas como las de Gail Ellis y Barbara Sinclair (1989), Susan Sheering (1989), Anita Wenden (1991), Ken Willing (1989) o Jean-Paul Narcy (1991), quienes han abordado la cuestión de enseñar estrategias en obras que llevan, respectivamente, títulos tan significativos como: *Learning to learn English, Self-Access, Learner Strategies for learner Autonomy, Teaching how to learn, Comment mieux apprendre l'anglais*.

Una encuesta recientemente elaborada por el GIAPEL, que incluimos en el Anexo, busca identificar el grado de receptividad a ciertas actividades de aprendizaje que apelan a conductas reflexivas y más bien globalizadoras. Ya en nuestra publicación de 1997 sobre *Los estilos de aprendizaje* (Villanueva & Navarro, 1997), planteamos una encuesta más completa para identificar los estilos de aprendizaje dominantes entre los estudiantes de la UJI. En la encuesta actual, nuestro objetivo es el de efectuar un sondeo inicial entre estudiantes de Secundaria y Bachillerato para intentar identificar su respuesta inicial a actividades que implican manipulación de textos, y reflexión sobre la lengua y el aprendizaje. El

objetivo general del Proyecto SMAIL (Sistema Multimedia de Aprendizaje de Lenguas), que estamos elaborando en colaboración con la editorial Anaya, es el de favorecer la capacidad de aprendizaje autónomo, integrando el tratamiento de la diversidad: diversidad de recorridos de aprendizaje y diversidad de estrategias.

Los tres esquemas siguientes (Figura 2 y Figura 3) reagrupan una serie de estrategias posibles en las actividades de lectura, en las actividades de aprendizaje del léxico y de la gramática, así como una descripción de rasgos que caracterizarían las conductas de aprendizaje. La abreviaciones R y A corresponden, respectivamente a: Reflexividad y Autonomía. Nuestra hipótesis de trabajo, siguiendo las conclusiones de O'Malley (1990), es que ciertos rasgos como la globalización, la independencia de campo o la tendencia a la reflexión pueden favorecer la capacidad de aprender a aprender. En contrapartida, la dependencia del profesor, la resistencia a la reflexión, la impulsividad entendida como la necesidad de cambiar a menudo de actividad, la reticencia a la ambigüedad o el empleo exclusivo de estrategias serialistas, pueden implicar que sea necesario abordar *la formación al aprender a aprender* teniendo en cuenta de manera especial un entrenamiento progresivo al uso de ciertas estrategias que no son, en principio, familiares para los estudiantes.

Los esquemas presentan dos columnas que reagrupan las estrategias según estilos: globalizador, elaborador, independiente de campo reflexivo, independiente del profesor *Versus* serialista, simplificador, dependiente de campo, impulsivo, dependiente del profesor.

#### PERCEPCIÓN DEL TEXTO. REPRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA Y DE APRENDIZAJE DEL LÉXICO

+ R & +A	- R & -A
GLOBALIZADOR ELABORADOR INDEPENDIENTE DE CAMPO	SERIALISTA SIMPLIFICADOR DEPENDIENTE DE CAMPO
- Amplitud de visión del texto: recorrido visual multidireccional	- Linealidad: se procede por yuxtaposición de las partes que constituyen el todo
- Percepción de los aspectos pragmático-contextuales: qué, quién, dónde, para qué...	- Indiferencia hacia los aspectos pragmático contextuales
- Tendencia a la construcción de un sentido global minimizando las dificultades léxicas y morfosintácticas	- Mayor atención a las dificultades léxicas y sintácticas que a la construcción del sentido global
- Amplitud de campo y tendencia relacional: tendencia a proyectar en el texto los propios conocimientos	- Dependencia del texto, estrechez de campo
- Búsqueda de analogías entre las lenguas conocidas	- Limitación del campo de observación
- Relación de una palabra con el contexto amplio	- Visión segmentada del léxico en el texto
- Tolerancia a la ambigüedad: capacidad de suspender por un tiempo la decisión sobre el significado de un término	- Concepción del léxico como un repertorio que asocia un término a un significado.
- Elaborador de hipótesis	- Dependiente del diccionario

RECEPTIVIDAD A ESTABLECER ANALOGÍAS E INFERENCIAS. REPRESENTACIÓN ACERCA DEL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

+ R & + A	- R & - A
GENERALIZADOR ELABORADOR INDEPENDIENTE DE CAMPO	SERIALISTA SIMPLIFICADOR DEPENDIENTE DE CAMPO
- Tendencia a establecer relaciones y analogías entre fenómenos	- Tendencia a observar los fenómenos de manera aislada y como independientes
- Capaz de establecer reglas por inducción	- Preferencia a ejercicios de aplicación de la regla
- Tolerancia a la ambigüedad	- Reticente a la ambigüedad
- Receptividad a la percepción del "esqueleto" o la estructura de un fenómeno	- Dependencia de los detalles concretos del fenómeno

REPRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE. TENDENCIA A LA REFLEXIÓN

+ R & + A	- R & - A
REFLEXIVO INDEPENDIENTE	IMPULSIVO DEPENDIENTE
- Aptitud a la reflexión	- Tendencia a la impulsividad
- Capacidad de concentración	- Necesidad de cambio frecuente de actividad
- Motivación interna	- Motivación extrínseca
- Aptitud al trabajo autodirigido	- Dependencia del profesor

#### 4. FORMACIÓN A LA AUTONOMÍA. CULTURA DE ENSEÑANZA. CULTURA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La posibilidad de activar la reflexión sobre las estrategias empleadas para resolver una tarea y sobre los planes para orientar la propia conducta comunicativa presupone un cierto desdoblamiento, "como si" el individuo se observara desde fuera para regular su conducta. Los estudios en el campo de la adquisición de lenguas segundas que conceden importancia a las representaciones que los individuos se hacen sobre sí mismos y sobre lo que aprenden (Selinker, 1975; Corder, 1981; Faerch, Kasper, 1987) coinciden en afirmar que esta activación de la reflexión favorece la capacidad de aprendizaje y la capacidad de autodirigir el propio aprendizaje. Por ello se ha llegado a decir que la autoevaluación es el corazón mismo del autoaprendizaje.

Los planes de enseñanza-aprendizaje deberían recoger un doble objetivo: a) aprender algo: saberes y destrezas y b) aprender a aprender, que es inseparable de la capacidad de autoevaluar el proceso de aprendizaje y los resultados.

Henri Holec (1979) definió la autonomía como la capacidad de autodirigir el propio aprendizaje. Pero señalaba inmediatamente que esta definición se refería a una capacidad que siempre se da de una manera relativa, en un cierto grado y según los distintos aspectos implicados en el "saber aprender lenguas". La autonomía es una capacidad que ha de adquirirse. Por ello Porcher y F. Carton se refieren a la autonomía como una meta (Porcher, 1981; F. Carton, 1984). En sentido estricto habría que hablar de proceso de autonomización (Porcher, 1992), concepto que refleja mejor la idea de aprendizaje de la autonomía o formación en el aprendizaje de lenguas.

Si aprender una lengua es desarrollar un proceso activo de interiorización e integración de la experiencia lingüística, habrá que convenir que aprender es también saber definir los actos de aprendizaje: para qué se aprende, cómo se aprende, qué se está aprendiendo. Ello lleva a Holec a definir el concepto de autonomía en función de la capacidad de *saber aprender* (Holec, 1990). Saber aprender implica:

- Saber darse objetivos de adquisición
- Saber dotarse de los medios para alcanzar dichos objetivos
- Saber evaluar los resultados
- Saber organizar el propio aprendizaje (lugar, tiempos, ritmos, distribución de tareas...).

De hecho, aprender lenguas implica en la práctica, haber desarrollado la capacidad de saber aprender; independientemente de que algunos métodos de enseñanza puedan ignorar dicho aspecto. No se puede aprender sin tener una cierta representación de los objetivos, sin valorar lo adecuado (o agradable, o eficaz...) de las actividades que se realizan (proceso), y sin hacer de algún modo balance de los resultados.

*Aprender a aprender* es desarrollar progresivamente la conciencia del propio aprendizaje y adquirir de manera procesual las destrezas de *saber aprender lenguas* que pueden concretarse en:

- Destrezas metodológicas.
- Conocimientos lingüísticos y psicolingüísticos
- Destrezas cognitivas y metacognitivas
- Desarrollo de la capacidad metalingüística.

*Las destrezas metodológicas* guardan relación con la capacidad de saber definir objetivos, seleccionar materiales, decidir acerca de los métodos y las técnicas de trabajo, y evaluar los resultados. La aplicación de estas destrezas debe ir acompañada de la adquisición de ciertos conocimientos lingüísticos y psicolingüísticos de tipo práctico acerca, por ejemplo, del funcionamiento comunicativo de las lenguas, o de las diferencias que entrañan las actividades de comprensión y de expresión, etc.

Además, el desarrollo de *destrezas cognitivas* de generalización, la capacidad de establecer analogías e inferencias, etc. es indispensable para aprender a elaborar hipótesis funcionales a partir de la experiencia.

Finalmente, la toma de conciencia del propio aprendizaje está relacionada con el desarrollo de la capacidad *metacognitiva*, o capacidad de reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas, y los objetivos perseguidos con el fin de autoevaluar la adquisición.

El desarrollo de estas capacidades implica *la utilización de un metalenguaje* que permita al estudiante *hablar de* sus actividades de aprendizaje.

En conclusión, y teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, abordar las cuestiones relativas al "autoaprendizaje" (todo aprendizaje es "auto" en cierto modo, por lo cual la expresión acuñada supone un pleonasma) no corresponde a un prurito de novedad o de esnobismo. Se trata de optar por un enfoque basado explícitamente en las propias características del aprendizaje lingüístico y que incorpora como objetivo el *aprender a aprender* las lenguas. Desde este punto de vista debe plantearse el diálogo entre el aprendizaje heterodirigido (o "dirigido" por el profesor en situación de clase) y las ofertas de autoaprendizaje que puedan existir en el propio centro de estudios, Universidad en nuestro

caso. Las reflexiones siguientes de René Richerich acerca de la no coincidencia de los tiempos y de los espacios de enseñanza y de aprendizaje (Richerich, 1994: 39, 41) implica, a nuestro entender la necesidad de un cambio de las representaciones culturales sobre la enseñanza y el aprendizaje:

L'espace temps d'enseignement est fermé [...] En revanche, l'espace-temps d'apprentissage est ouvert [...] L'espace-temps d'auto-enseignement est également ouvert, c'est à dire qu'un apprenant en autodidaxie peut le faire n'importe où, n'importe quand [...] c'est dans la mesure où l'apprenant gagne ses savoirs et pouvoirs que l'enseignant doit accepter de les perdre. Et le terme de gagner me paraît particulièrement indiqué dans mes réflexions sur l'espace-temps: gagner dans le sens d'acquérir, obtenir; gagner du terrain.

Cambiar una cultura de enseñanza por una cultura del aprendizaje y de la enseñanza-aprendizaje implica un cambio en los papeles del profesor y del estudiante. El estudiante debe ir asumiendo que es él el máximo responsable del proceso de aprendizaje y, en este sentido, a nadie sino a él compete tomar las decisiones que habrán de ir orientando dicho proceso. Por su parte el profesor debe jugar el papel de *asesor y guía* como experto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sin que esto suponga asumir responsabilidades acerca del aprendizaje que sólo corresponden al protagonista del mismo: el estudiante. Este *cambio de papeles* exige naturalmente un proceso de aprendizaje o de formación a la autonomía.

Así pues, interesarse por los estilos y las estrategias de aprendizaje está, a mi entender, muy relacionado con abordar un plan de enseñanza-aprendizaje que recoja o integre la formación a la autonomía. Y este es uno de los retos educativos del s. XXI.

## 5. DIVERSIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD DE REPRESENTACIONES DEL DISCURSO Y DE LOS TEXTOS

Además de los argumentos ya señalados, que avalan la necesidad de integrar la formación a la autonomía de aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la diversidad cultural de Europa y del mundo del SXXI plantea el reto de construir una competencia plurilingüe de los ciudadanos. La reflexión que sigue se centrará en dos aspectos: a) Variaciones individuales y culturales de la percepción de la coherencia textual; b) Variaciones culturales y usos sociales de la lengua.

### a) VARIACIONES INDIVIDUALES Y CULTURALES DE LA PERCEPCIÓN DE LA COHERENCIA TEXTUAL

En un curso que impartí hace dos años en el Euskaltegui de Santurtze, el texto siguiente del periódico *El Correo* de Pamplona fue presentado por un profesor de euskera como texto sorprendente y de difícil comprensión. Planteó al resto de los asistentes el problema de si estaba o no correctamente escrito y de porqué su lectura provocaba perplejidad en la mayoría de lectores, aunque otros lo identificaran con una retórica frecuente en dicho periódico. A fin de cuestionar la creencia de la transparencia de la lectura cuando se conoce el código, este profesor había llevado el texto a sus clases de euskera a castellano hablantes, para poner de manifiesto las estrategias de los lectores al enfrentarse a un texto de estas características en lengua materna. Se trataba de que los alumnos reflexionaran y verbalizaran las estrategias seguidas para intentar resolver los problemas de interpretación.

HOMÍNIDOS SUPERVENTAS

El actual hombre de Atapuerca está investigando un hombre de Atapuerca más antiguo. Magnífica fuente órganos para transplantes en un futuro no lejano, probablemente.

Conmociones así son imprescindibles para sostener la buena marcha del mercado y la moral del trabajador en una era científica. ("Cartas al Director", *El Correo*, Pamplona)

Las propias reacciones de los otros profesores de euskera que asistían al curso al que me refiero fueron variadas. Hubo quien creyó captar intuitivamente el mensaje en sus rasgos generales y no sintió mayores exigencias de precisión. Otros rechazaron el texto por considerarlo o como una provocación sin sentido o como un texto mal escrito. Algunos, en cambio, consideraron interesante analizar el texto. De entre otros muchos motivos para no sentirse atraído por el texto y su interpretación, podríamos señalar distintas posibilidades como la falta de interés por el tema del texto, el considerar la propuesta de reflexión como no relevante para uno mismo, o simplemente el cansancio o la falta de motivación experimentadas por razones personales en un momento dado. Pero puede también afirmarse que ciertos rasgos asociados a ciertos estilos cognitivos favorecen el rechazo hacia estos textos. Así, la reticencia a la ambigüedad, la tendencia a una orientación concreta y simplificadora, con restricción del campo de observación, la dependencia de campo, etc. pueden ser factores que inclinen a mostrar falta de interés por el texto. Naturalmente hay además factores culturales que hacen percibir de manera distinta la coherencia de esta carta al director. Y no nos referimos ahora al conocimiento que se presupone, y que es necesario proyectar para rellenar “los silencios” del texto, sino a la familiaridad con una retórica de la condensación, mediante la que se expresa en este caso, una intención de denuncia. Por el contrario, el texto sería percibido como hermético o como no aceptable por ciertos estilos cognitivos, asociados con dimensiones personales pero también culturales, que se inclinan a estrategias discursivas más verbosas o explícitas.

O bien el lector se satisface con una captación intuitiva y una identificación afectiva con el texto, o bien, para no percibirlo como una sucesión de rupturas temáticas hay, en efecto, que interpretar los numerosos aspectos presuposicionales (relación entre la investigación sobre el Hombre de Atapuerca y las investigaciones sobre el genoma humano) y la orientación argumentativa que va impregnando las evaluaciones del texto (el “optimismo científico” favorece el consumismo y da estabilidad a la economía de mercado).

En la experiencia a la que nos referimos, la recepción de la condensación informativa y de las posibles rupturas temáticas no era sentida de manera tan irritante por lectores familiarizados con esta estrategia retórica. Puede afirmarse, en general, que existen variaciones culturales en los criterios de organización del texto y en la percepción de la redundancia y recurrencia necesarias en la gestión de la progresión temática.

#### b) VARIACIONES CULTURALES Y USOS SOCIALES DE LA LENGUA

Hay que tener en cuenta que las estrategias que los estudiantes despliegan, tanto para organizar y planificar sus textos escritos como para construir el sentido de los textos que leen, están impregnadas de sus representaciones culturales sobre cómo se organiza el discurso en el texto. Estas representaciones han ido estableciéndose en contacto con la cultura en la que han crecido.

Podríamos poner múltiples ejemplos. Valga éste, obtenido de las normas escritas en los autobuses urbanos de distintos países sobre el uso de los asientos reservados a ciertos grupos de personas:

- Please give this seat up if an elderly or handicapped person needs it
- Les places numérotées sont réservées en priorité aux: mutilés de guerre, aveugles civils, invalides de travail, infirmes civils, femmes enceintes, personnes accompagnées d'un enfant de moins de 4 ans et dans l'ordre ci-dessus
- Asientos reservados a personas discapacitadas, personas con bebés, mujeres embarazadas y ancianos

Estos ejemplos muestran representaciones culturales distintas que oscilan entre los polos: Neutralidad Vs. Personalización de la orden; Exhaustividad de la enumeración Vs. Globalización o generalización;

Orientación reguladora exterior para evitar la ambigüedad y el debate Vs. Tolerancia a la ambigüedad, que se manifiesta en cierto grado de delegación de la decisión según el criterio cívico de los usuarios como interpretadores últimos de la situación.

La formación a la autonomía debe tomar en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de lenguas y ésta, a su vez, está estrechamente relacionada con las representaciones culturales.

## 6. LOS NUEVOS RETOS DE LA FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LAS LENGUAS. COMPETENCIA PLURILINGÜE Y COMPETENCIA DE MEDIACIÓN

El mito del unilingüismo lleva asociada la falsa opinión de que para comprender a otro en situación de comunicación intercultural, basta con que un interlocutor aprenda la lengua del otro puesto que este conocimiento abre por sí mismo el camino al discurso. La concepción de una Lingua Franca que permitiría por sí misma la comunicación en el mundo de los negocios, en los encuentros entre científicos, en las negociaciones políticas, etc. está actualmente muy difundida, de manera más o menos implícita, debido al uso frecuente de las llamadas lenguas de comunicación internacional.

Sin embargo, desde hace tiempo, numerosos trabajos en el campo de la comunicación ponen de manifiesto que el uso de una lengua en situación discursiva es inseparable de lo que se ha llamado competencia socio-cultural y estratégica (Gumperz, 1982; Widdowson, 1990). El aprendizaje de una lengua requiere, pues, una competencia en la que se han de dar integradas tres dimensiones: lingüística, sociolingüística y pragmática, puesto que la comunicación es un proceso de negociación permanente en función de las situaciones de los interlocutores.

Se dice que comunicar es “teatralizar” una relación, es actualizar unos ítems sociales y culturales a través de un comportamiento verbal y no verbal, apoyándose simultáneamente en estrategias de conformidad y de transgresión de las normas del grupo social, así como en las referencias supuestamente compartidas por los distintos miembros de una comunidad. De ello se deriva el hecho de que en la comunicación intercultural el uso del lenguaje y la negociación de las identidades sociales y culturales son aspectos inseparables, como demuestran entre otros Inga Dolonina y Vittorina Cecchetto de la Universidad de Ontario, (1998: 167-181). Por ello las competencias lingüísticas del usuario / aprendiz de una lengua extranjera han de desarrollarse en el marco de la adquisición de otras competencias más generales: conocimientos declarativos (sobre el mundo, socioculturales e interculturales); destrezas y esquemas de comportamiento práctico e intercultural; competencia existencial o actitudinal; y habilidad para aprender.

La metodología de enseñanza-aprendizaje de las lenguas ha ido incorporando a la enseñanza del código, las aportaciones no sólo de la lingüística, sino de la psicología y de la etnografía. Como señala Martine Abdalah-Pretceille (1996:30), la cuestión que se plantea es compleja: ¿hay que aprender a conocer otras lenguas y otras culturas o bien a comprender al otro y de manera especial mediante su lengua y su cultura (sus lenguas y sus culturas)? Esta pregunta nos conduce al corazón mismo del plurilingüismo y del interculturalismo, ya que junto con el aprendizaje del código lingüístico se trata de desarrollar la competencia cultural susceptible de facilitar el acceso al sentido de la comunicación. No se trata de adquirir conocimientos culturales sino que hay que saber distinguir, en una situación dada, los elementos que hacen referencia a rasgos culturales y los que son expresión de la individualidad. Por ello Abdalah-Pretceille señala (1996:36): “Ce n’est pas la culture qui détermine les comportements langagiers mais bien la manière dont l’individu utilise la culture pour dire et se dire”.

Es, pues, necesario un aprendizaje que tenga en cuenta la complejidad de los sistemas interculturales interiorizados por los individuos y que ayude a hacer explícitas las propias referencias culturales, ya que cada individuo, para comunicar en una lengua distinta de la propia, construye su expresión no únicamente con referencia al código y a la cultura de la lengua materna sino también con referencia a su

imagen interiorizada de las otras lenguas conocidas. Y esto lo hará según sea de variada su experiencia del mundo.

El hablante de dos o más lenguas construye un sistema intermediario o interlengua en el que se integran representaciones pertenecientes a cada una de las lenguas que conoce. Esta representación integrada constituye un filtro cognitivo y lingüístico que actúa como monitor en la resolución de tareas, problemas y conflictos discursivos. Es decir, constituye la fuente de las esquematizaciones psicolingüísticas que le permiten asimilar los datos de la experiencia comunicativa.

Las investigaciones sobre los rasgos de la comunicación intercultural permiten ir definiendo los nuevos retos de la formación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunas de las características de lo que denominaremos *competencia comunicativa intercultural o compleja* podrían describirse del siguiente modo :

- Cuanto mayor es el uso de lenguas francas (las llamadas lenguas de comunicación internacional), mayor es la necesidad de utilizar estrategias de cortesía que protejan o eviten que se sienta agredida la imagen positiva del interlocutor.
- Cuanto mayor es la incidencia de la comunicación internacional, mayor debe ser la capacidad de poner en relación los datos lingüísticos con la variedad de posibles interpretaciones según distintas presuposiciones culturales. Ello implica la flexibilidad de las esquematizaciones y la capacidad de descentramiento (ser capaz de situarse desde distintos puntos de vista)
- La capacidad para la comunicación intercultural y exolingüe debe llevar consigo una capacidad de aprendizaje situacional, captando los matices del uso contextual de la lengua y de los fenómenos suprasegmentales (entonación, ritmo, gestualidad)
- La capacidad de construir terrenos comunes de entendimiento a partir de los elementos que va aportando la dinámica de la comunicación implica captar los elementos que son planteados como relevantes en la argumentación del otro y plantear su renegociación en caso de conflicto.
- La capacidad de captar la necesidad y el grado de explicitación de un enunciado en contexto discursivo, supone ser capaz de integrar la dimensión del malentendido como parte de la comunicación y no como una dimensión excepcional o fallida de la comunicación.
- La capacidad de colaborar en el discurso del otro mediante la elaboración conjunta de una frase a partir de un lexema, pasa por ser capaz de ofrecer posibles expansiones y reformulaciones, realizando rodeos o perífrasis, etc. Se trata de construir una lengua común en un episodio comunicativo dado.
- La capacidad de cambiar la forma de un acto de habla: cambiar la forma imperativa por la interrogativa, cambiar la forma afirmativa de una pregunta por la forma negativa, cambiar la orientación subjetiva de un enunciado: humor, grado de implicación afectiva, etc. son otras tantas estrategias de la competencia intercultural.

Todo estas destrezas (Trim, 1998) hallan su fundamento en una *representación plurilingüe de la comunicación*, incluso cuando se utiliza una única lengua de comunicación en una determinada situación. Esta comprensión plurilingüe de la comunicación intercultural presupone:

- el desarrollo de una ética de la negociación y de la argumentación
- el desarrollo de una sensibilidad a la variación cultural

Según el Consejo de Europa (1996: 98-100), pueden darse distintos modos de desarrollo de una competencia pluricultural y plurilingüe desde el punto de vista de la realidad multicultural europea, pero todos estos modos de desarrollo deben incluir *la formación a la autonomía de aprendizaje de lenguas*.

La dimensión cultural de los estilos de aprendizaje está íntimamente relacionada con la diversidad de representaciones culturales de los textos y de los discursos y con las diferentes maneras de percibir el papel que los interlocutores juegan en la comunicación. En este sentido, las ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN pueden considerarse como parte de las estrategias que deben integrar el aprendizaje de la competencia comunicativa, desde un enfoque autonomizador, que toma en cuenta la diversidad cultural. Las estrategias de mediación reflejan modos de adaptarse a las demandas de la comunicación usando recursos finitos y estableciendo significados equivalentes. Se trata de un proceso de "acercamiento al otro" que implica actividades de planificación, que tomen en consideración las necesidades y las características del interlocutor, así como actividades de previsión de varias posibles interpretaciones de un mismo enunciado y, finalmente, actividades de "control" o de verificación de la coherencia de la recepción, tanto a nivel comunicativo como lingüístico. Esta verificación puede incluir actividades de reparación que lleven a redefinir, reformular y afinar la expresión recurriendo a diccionarios, a thesaurus, a fuentes de documentación diversas o consultando a expertos. Así pues, el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de los usuarios/aprendices de la Comunidad Europea debe construirse no sólo mediante la realización de actividades interactivas de recepción y de producción, sino también mediante la realización de actividades orales y escritas de mediación, tanto en su vertiente de recepción como de producción.

La cultura comunicativa del tercer milenio es una cultura de la complejidad con toda la carga etimológica que tiene este término (Morin, 1993). *Complexus* significa originariamente lo que está tejido conjuntamente, entretejido y *Completor*es: 1: abrazar, rodear; 2. (fig.): rodear de amistad, de cuidados, etc.; 3. abrazar; captar por la inteligencia, por el pensamiento, por la memoria.

Asumir activamente la diversidad es un modo de enriquecer la percepción de la identidad.

## ANEXO

### ENCUESTA

¿Cómo te gusta aprender las lenguas extranjeras? Ayúdanos a descubrirlo	
SEÑALA CON UNA CRUZ LAS TRES AFIRMACIONES CON LAS QUE MÁS TE IDENTIFIQUES. ¡ATENCIÓN!: SEÑALA SIEMPRE 3 CASILLAS	
I)	PARA CONOCER LA GRAMÁTICA DE UNA LENGUA, PREFIERO...
	- Estudiar una regla y ver si la he entendido inventando y escribiendo frases o textos <input type="checkbox"/>
	- Estudiar una regla y hacer los ejercicios de aplicación <input type="checkbox"/>
	- Me gusta hacer actividades inventadas por mí como por ejemplo escribir a amigos extranjeros, consultar páginas Web en internet sobre temas que me interesen, leer cosas que me atraigan, etc., y así ir aprendiendo gramática y vocabulario <input type="checkbox"/>
	- Tener una gramática y consultarla cuando yo quiera <input type="checkbox"/>
	- Que me den una regla y muchos ejemplos <input type="checkbox"/>
	- Disponer de ejemplos variados y jugar a descubrir la regla <input type="checkbox"/>
II)	ME IDENTIFICO MÁS CON LAS AFIRMACIONES SIGUIENTES...
	- Cuando escribo en una lengua extranjera, me preocupan todos los detalles que hay que tener en cuenta y tengo miedo de equivocarme <input type="checkbox"/>
	- Aprender una lengua extranjera puede ser un juego de descubrimiento <input type="checkbox"/>

- Prefiero aprender haciendo ejercicios rápidos de aplicación de vocabulario, gramática, etc.
  - Prefiero aprender con oraciones sencillas preparadas para que sean ejemplos de estructuras concretas que he de aprender
  - Prefiero aprender a partir de textos reales que me interesen
  - Cuando escribo, me gusta que me dejen adivinar como funciona la lengua extranjera e intentar aplicar lo que sé sobre cómo se escriben textos en otras lenguas, aunque pueda equivocarme
- III) SI TENGO QUE HACER UNA ACTIVIDAD PARA APRENDER UN IDIOMA, PREFIERO...
- Que sea breve
  - Saber enseguida si está bien o mal
  - Que tenga intriga y que me dejen imaginar soluciones
  - Tener desde el principio las informaciones de vocabulario, gramática, etc. que se suponen necesarias para resolver la actividad
  - Tener acceso a la información que yo mismo(-a) vaya necesitando
  - Me gustan las actividades como: ordenar los párrafos de un texto que se ha desordenado, imaginar quién escribe a quién, encontrar el párrafo que falta en un texto, etc.
  - Dedicar media hora o más a un mismo texto, aunque sea haciendo actividades diferentes, suele cansarme
- IV) SI TENGO QUE LEER UN TEXTO EN UN IDIOMA EXTRANJERO, ME IDENTIFICO MÁS CON LAS AFIRMACIONES SIGUIENTES...
- Cuando trabajo con un texto en un idioma extranjero, relaciono lo que estoy leyendo con mis experiencias y conocimientos generales, y esto me ayuda muchas veces a comprenderlo
  - Necesito tener un diccionario a mano para consultar todas las palabras que no entiendo
  - Aunque no entienda todas las palabras, no importa siempre que comprenda el sentido global
  - Si empiezo a leer y hay palabras que no entiendo, me desanimo
  - No me importaría hacer juegos y actividades con varios textos a la vez para buscar relaciones
  - Creo que me agobiaría trabajando con varios textos a la vez
  - Cuando no conozco una palabra intento encontrar alguna palabra parecida en español o en algún otro idioma que conozco, para ver si su significado tiene sentido en el texto que estoy leyendo
  - Un texto puede ser largo y fácil de entender
  - Me cuesta mantener la atención y la concentración en los textos largos en lengua extranjera
- V) SEÑALA CON UNA CRUZ LAS CASILLAS DE LAS TRES ACTIVIDADES QUE TE ATRAEN MÁS DE ENTRE LAS QUE SE PROPONEN A CONTINUACIÓN. NO SE TE PIDE QUE LAS REALICES SINO QUE SEÑALES CUÁLES DE ELLAS TE PONDRÍAS A HACER..
- A partir de las siguientes frases de una nueva lengua y de su correspondiente traducción, adivinar cómo se diría otra frase. Por ejemplo:
    - Ek fil chuchu: "El tren ha salido"
    - Ek namas chuchu: "El tren es muy grande"
    - Nek kum niva chuchu: "El tren no ha salido"
    - Ek chuchu: "Es un tren"
  - ¿Cómo dirías "No es un tren"?: a) nek chuchu niva; b) ek niva chuchu; c) nek niva chuchu
  - Leer la siguiente lista de palabras y después sin mirar escribir en un papel tantas como puedas recordar: pincel, iglesia, conocer, nudo, lirio, capitán, lujo, inmediatamente, ardilla, lancha, impertinente, acceder, asustado

- Escribir un texto en el que aparezcan el mayor número posible de palabras de la lista anterior
- Buscar lo más rápidamente posible en un diccionario de la lengua de Samoa las siguientes palabras: talua, tamaloa, tamaitiiti, taulealea, loomatua
- Descubrir cómo se dice en swahili "amar" y "pegar" y cuál es morfema de futuro a partir de las siguientes equivalencias:

atawapenda = él los amará	nitakupenda = yo te amaré
unamsumbua = tú lo molestas	atampiga = él le pegará
nitawapenda = yo los amaré	ananipiga = él me pega
atanipenda = él me amará	atanipiga = él me pegará
atakusumbua = él te molestará	nitampenda = yo lo amaré

- A partir de los datos anteriores, intentar decir en swahili: "Yo los molestaré"

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdalah-Pretceille, M. (1996): "Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication", *FDM, Recherches et Applications*, enero-96: 30
- Alonso, C. M. (1994): *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Edic. Mensajero
- Bronckart, J.P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., Pasquier, A. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (1996): *Activités langagières, textes et discours*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Brown, A.L (1980): "Metacognitive development and reading" en Spiro, R.J & alii: *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 453-481
- Bruner, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Carton, A (1966): *The Method of Inference in Foreign Language Study*. New York: The Reseach Foundation of the City of New York.
- Carton, F. (1984): "Systèmes autonomisants d'apprentissage des langues", *Mélanges Pédagogiques* 1984, Nancy: CRAPEL, Univ. de Nancy
- Carton, F. (1993) "L'autoévaluation au coeur de l'apprentissage", *Le Français dans le Monde, num. spécial août-septembre: Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*, 29-35
- Cembalo, M. (1993): "Acquisition. Apprentissage. Autonomie", en J.L.Otal; M.L. Villanueva (eds): *Primeres Jornades sobre Autoaprenentatge de Llengües*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 15-28
- Chamot, A. U. (1987) "The learning Strategies of ESL Students" en Wenden, A., Rubin, J. (edit) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. New York, London: Prentice Hall International, 71-84
- Clark, R., Clark, N. (1977): *psychology and language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Corder, S.P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Council for Cultural Co-operation. Education committee (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, assessment. A common European Framework of reference, Draft 2 of Framework proposal*, Consejo de Europa, 1996
- Dolonina, I.; Cecchetto, V. (1998): "Facework and Rhetorical Strategies in Intercultural Argumentative Discourse", en *Argumentation*, Vol. 12, núm. 2: 167-181
- Duda, R.; Riley, Ph. (1990): *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Ellis, G., Sinclair, B. (1989): *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, R. (1992): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters
- Faerch, C.; Kasper, G. (1980): "Process and strategies in foreign language learning and communication", *Interlanguage Studies Bulletin*, 5. 1, 47-118.
- Faerch, C.; Kasper, G. (eds.) (1983): *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman
- Faerch, C.; Kasper, G. (eds.) (1987): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- Fayol, M.(1985): *Le récit et sa construction, Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé
- Gumperz, J.J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press
- Holec, H. (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1982, Hatier
- Holec, H. (1996): *Strategies in language learning and use: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Holec, H.(1990): "Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre", *Études de Linguistique Appliquée* 80. Paris: Didier Érudition, 39-47
- Hunt, M. (1982): *The Universe within: a new science explores the human mind*. New York: Simon & Schuster
- Justicia, F (1997): "Las estrategias de aprendizaje", en F. Rivas: *El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Psicología, 345-349
- Kintsch, W. (1982): *La estructura de la memoria*. Barcelona: Omega
- Little, D., Singleton, D. (1990): "Cognitive Style and Learning Approach" en Duda, R; Riley, P.: *Learning Styles*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 11-19.
- Lunzer, E.A.(1968): *The regulation of behaviour*. London: Staples
- Mayer, R.E.(1985): *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología
- Miller, G.A Gallanter, E & Pribram, K.H (1983): *Planes y estructura de la conducta*. Madrid: Debate.
- Morin, E. (1993): *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil
- Narcy, J-P. (1991): *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris: Éditions de l'Organisation Université
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969): "L'image mentale", *Traité de Psychologie expérimentale*. Paris: PUF
- Porcher, L. (1981): "Les chemins de la liberté", *Études de Linguistique Appliquée* 41, en B. André (ed.)\_ *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Didier, 61-71
- Porcher, L., coord. (1992): *Les autoapprentissages*. Paris: Hachette
- Richterich, R. (1994): "Didactique, temps, espace et...lexique", *Le Français dans le Monde* 268, oct., 37-42
- Riley, P. (1987): "The ethnography of autonomy" en Brookes; A., Grundy, P. (eds): *Individualization and Autonomy in Language Learning*, London: ELT Documents 131, Modern English Publications, 13-35
- Riley, Ph., Bailly, M.J & Gremmo, M.J. (1996): *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European framework of reference. Guide for Adult Learners*, Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Riley, Ph. (1985): "Strategy: conflict or collaboration", *Mélanges Pédagogiques* 1985. CRAPEL, Univ. de Nancy
- Riley,PH. (1989): "Learners Representations of language and language learning", *Mélanges Pédagogiques, Univ. de Nancy 1989*, 65-87
- Rogers, C. (1987): *Psicología social de la educación*. Madrid: Visor
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum

- Selinker, L. (1975): "Interlanguage", Schuman, J.H., Stenson, N.: *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowly: Newbury House
- Sheering, S. (1989): *Self access*. Oxford, Oxford University Press
- Soulé-Susbielles, N. (1990): "L'apprenant apprend à se connaître" en Duda, R.; Riley, Ph. (1990): *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Tarone, E. (1977): "Conscious communication strategies in interlanguage" en H. Brown & alii (eds.): *Teaching and Learning English as a Second Language*. Washington: D.C. Tesol
- Tarone, E. (1983): "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'" en Faerch; C., Kasper, G. (ed.): *Strategies in Interlanguage communication*. Londres: Longman
- Trim, J.L.M.(1998): "Language policies for a multilingual and multicultural Europe", *Modern Languages: Learning, teaching, Assessment. A common European Framework of Reference. A general Guide for Users*, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Strasbourg, 1997, 1998: 33
- Villanueva, M.L., Navarro, I. (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, Col.lecció Summa, Sèrie Filologia 6.
- Vygotski, L.S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade
- Vygotski, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Widdowson, H.G. (1990): *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press
- Widdowson, H.G. (1990): *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Weinreich, U. (1964): *Languages in contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Wenden, A.(1991): *Learner Strategies for learner Autonomy*. New York, London: Prentice Hall
- Wenden, A.; Rubin, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. New York, London: Prentice Hall.
- Willing, K. (1989): *Teaching how to learn*. South Walles, Australia: NCELTR, Curriculum Development Series 4.